



**UNIVERSIDAD FASTA**  
**Facultad de Humanidades**  
**Escuela de Ciencias de la Educación**

# **MOTIVACIÓN**

## **EN EL**

# **CONTEXTO ESCOLAR**

**Autor: Prof. Verónica E. Amadeo**  
**Tutora: Lic. Mónica Raquel Prieto**

**Mar del Plata, septiembre 2010**



DE LA FRATERNIDAD DE AGRUPACIONES SANTO TOMAS DE AQUINO



BIBLIOTECA UNIVERSITARIA  
UFASTA

ESTE DOCUMENTO HA SIDO DESCARGADO DE:

THIS DOCUMENT WAS DOWNLOADED FROM:

CE DOCUMENT A ÉTÉ TÉLÉCHARGÉ À PARTIR DE:



REPOSITORIO DIGITAL  
UFASTA

ACCESO: <http://redi.ufasta.edu.ar>

CONTACTO: [redi@ufasta.edu.ar](mailto:redi@ufasta.edu.ar)

## ÍNDICE

Índice.....	1
Agradecimientos.....	6
Resumen.....	7
Introducción.....	8
Marco Teórico.....	9
<b>Capitulo I</b>	
<b>1. Los principales marcos de referencia del estudio de la motivación.</b>	
<i>Por: J.A. Huertas</i>	
1.1 La tradición del instinto-motivo.....	9
1.2 La tradición psicoanalítica.....	10
1.3 La tradición humanista.....	11
1.4 La tradición empírico-factorial.....	11
1.5 La tradición conductista.....	14
<b>Capitulo II</b>	
<b>2. ¿Que es esa cosa llamada motivación?</b>	
<i>Por: J.A. Huertas</i>	
2.1. Los determinantes de la acción.....	17
2.2 Definición de motivación.....	17
2.3 Problemas para el análisis y conceptualización de la motivación.....	18
2.6 Elementos y fases del proceso motivacional.....	19
2.7 Organización jerárquica de los motivos.....	20
2.8 Conformación y actuación de la motivación en la conciencia humana.....	20
<b>Capitulo III</b>	
<b>3. Los elementos y condiciones para la motivación intrínseca o extrínseca .</b>	
<i>Por: J.A. Huertas</i>	
3.1 Motivación intrínseca o autorregulada .....	25
3.2 Motivación Extrínseca.....	27
<b>Capitulo IV</b>	
<b>4. El control consciente de la motivación.</b>	
<i>Por: J.A. Huertas y María Rodríguez Moneo</i>	
4.1 Elementos cognitivos en el proceso motivacional.....	29
4.2 El planteamiento de propósitos conscientes, de metas.....	30
4.3 Patrones motivacionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	31
<b>Capitulo V</b>	
<b>5. La motivación en el aula</b>	

**Por: A. Tapia**

5.1 La motivación en el aula.....	36
5.2 Tipos de metas.....	36
5.3 Motivación y capacidad de autorregulación.....	38
5.4 Interacción entre alumnos, motivación y aprendizaje.....	39
5.5 Implicancias educativas.....	40
5.6 Principios para la organización motivacional de la instrucción.....	40

## **Capitulo VI**

### **6. Modelos teóricos de la motivación en el aula**

**Por: Huertas e Ignacio Montero**

6.1 Modelos teóricos de la motivación en el aula.....	43
6.1.4 Teoría sociohistórica y motivación en el aula.....	44

<b>Diseño Metodológico.....</b>	<b>45</b>
---------------------------------	-----------

#### **1. Tema**

#### **2. Problema**

#### **3. Objetivos**

##### **3.1. General**

##### **3.2. Específicos**

#### **4. Hipótesis**

#### **5. Variables**

#### **6. Definición De Conceptual De Variables**

#### **7. Operacionalización de Las Variables..... 46**

#### **8. Plan de análisis.....47**

#### **9. Descripción Metodológica.....48**

##### **9.1 Tipo de investigación**

##### **9.2 Tipo de diseño.**

##### **9.3. Campo De Estudio.**

#### **10. Instrumentos De Recolección De Datos.....48**

## **Resultados**

#### **12. Análisis De Datos..... 49**

##### **12.1 Cuestionario MAPE II. Porcentaje por Rango Cuartilar.....49**

##### **12.1.1 Cuestionario M.A.P.E II. Factores De Primer Orden.....49**

Tabla - Gráfico N° 1: Escala 1: Alta Capacidad De Trabajo Y Rendimiento

Tabla - Gráfico N° 2: Escala 2: Motivación Intrínseca

Tabla - Gráfico N° 3: Escala 3: Ambición

Tabla - Gráfico N° 4: Escala 4 Ansiedad Inhibidora Del Rendimiento

Tabla - Gráfico N° 5: Escala 5 Ansiedad Facilitadora Del Rendimiento

Tabla – Gráfico N° 6: Escala 6: Ausencia De Esfuerzo- “Vagancia”

##### **12.1.2 Cuestionario MAPE II. Factores De Segundo Orden.....53**

FI - Motivación Por Aprendizaje.....53

Tabla - Gráfico N° 7: Escala 2: Motivación Por Aprendizaje

FII - Motivación Por El Lucimiento O Competencia Positiva.....54

Tabla - Grafico Nº 8: Escala 2: Motivación Por El Lucimiento	
FIII - Motivación Por Miedo Al Fracaso.....	55
Tabla – Gráfico Nº 9: Escala 3: Motivación Por Miedo Al Fracaso	
<b>12.2. Motivación en el aprendizaje. Calificaciones.....</b>	<b>56</b>
<b>12.2.1</b> Tabla Nº 1: Resultados M.A.P.E II – Calificaciones (1° 1).....	56
Gráfico Nº1. Porcentaje - Motivación en el Aprendizaje	
Gráfico Nº2 Porcentaje - Motivación en relación con el Aprendizaje en el Área de Matemática.	
<b>12.2.2</b> Tabla Nº 2: Resultados M.A.P.E II – Calificaciones (1° 2).....	58
Gráfico Nº3 . Porcentaje - Motivación en el Aprendizaje	
Gráfico Nº4 Porcentaje - Motivación en relación con el Aprendizaje en el Área de Matemática	
<b>12.2.3</b> Tabla Nº 3: Resultados M.A.P.E II – Calificaciones (1° 3).....	60
Gráfico Nº5. Porcentaje - Motivación en el Aprendizaje	
Gráfico Nº6. Porcentaje - Motivación en relación con el Aprendizaje en el Área de Matemática	
<b>12.2.4</b> Tabla Nº 4: Resultados M.A.P.E II – Calificaciones (1° 4).....	62
Gráfico Nº7. Porcentaje - Motivación en el Aprendizaje	
Gráfico Nº8. Porcentaje - Motivación en relación con el Aprendizaje en el Área de Matemática.	
<b>12.2.5</b> Tabla Nº 5: Resultados M.A.P.E II – Calificaciones (1° 7).....	64
Gráfico Nº9. Porcentaje - Motivación en el Aprendizaje	
Gráfico Nº10. Porcentaje - Motivación relación con el Aprendizaje en el Área de Matemática.	
<b>12.2.6</b> Tabla Nº 6: Resultados M.A.P.E II – Calificaciones (2° 1).....	65
Gráfico Nº11. Porcentaje - Motivación en el Aprendizaje	
Gráfico Nº12. Porcentaje - Motivación en relación con el Aprendizaje en el Área de Matemática.	
<b>12.2.7</b> Tabla Nº 7: Resultados M.A.P.E II – Calificaciones (2° 3).....	67
Gráfico Nº13. Porcentaje - Motivación en el Aprendizaje	
Gráfico Nº14. Porcentaje - Motivación en relación con el Aprendizaje en el Área de Matemática.	
<b>12.2.8</b> Tabla Nº 8: Resultados M.A.P.E II – Calificaciones (2° 4).....	68
Gráfico Nº15. Porcentaje - Motivación en el Aprendizaje	
Gráfico Nº16. Porcentaje - Motivación en relación con el Aprendizaje en el Área de Matemática.	
<b>12.2.9</b> Tabla Nº 9: Resultados M.A.P.E II – Calificaciones (3° 1).....	70
Gráfico Nº17. Porcentaje - Motivación en el Aprendizaje	
Gráfico Nº18. Porcentaje - Motivación en relación con el Aprendizaje en el Área de Matemática.	
<b>12.2.10</b> Tabla Nº10: Resultados M.A.P.E II – Calificaciones (3° 2).....	71
Gráfico Nº19. Porcentaje - Motivación en el Aprendizaje	
Gráfico Nº20. Porcentaje - Motivación en relación con el Aprendizaje en el Área de Matemática.	
<b>12.2.11</b> Tabla Nº11: Resultados M.A.P.E II – Calificaciones (3° 3).....	73

Gráfico N° 21 . Porcentaje - Motivación en el Aprendizaje  
 Gráfico N° 22. Porcentaje - Motivación en relación con el Aprendizaje en el Área de Matemática.

<b>12.3 Porcentaje Totales Por Año</b>	
<b>12.3.1. PRIMER AÑO</b> .....	75
Gráfico N°23. Porcentaje - Motivación en el Aprendizaje	
Gráfico N°24. Porcentaje - Motivación en relación con el Aprendizaje en el Área de Matemática	
<b>12.3.2 SEGUNDO AÑO</b> .....	76
Gráfico N°25. Porcentaje - Motivación en el Aprendizaje	
Gráfico N°26. Porcentaje - Motivación en Relación con el Aprendizaje en el Área de Matemática	
<b>12.3.3 TERCER AÑO</b> .....	77
Gráfico N° 27. Porcentaje - Motivación en el Aprendizaje	
Gráfico N° 28. Porcentaje - Motivación en relación con el Aprendizaje en el Área de Matemática	

**12.4 Porcentaje Totales De La E.E.T N°1**

<b>12.4.1</b> Gráfico N° 29. Porcentaje - Motivación en el Aprendizaje.....	78
<b>12.4.2</b> Gráfico N°30. Porcentaje - Motivación en Relación con el Aprendizaje en el Área de Matemática.....	79

<b>Conclusiones</b> .....	80
---------------------------	----

<b>Propuesta superadora</b> .....	83
-----------------------------------	----

<b>Anexos</b> .....	88
---------------------	----

**I. Planillas de calificaciones**

- A. Planilla calificaciones trimestrales - 1º 1
- B. Planilla calificaciones trimestrales - 1º 2
- C. Planilla calificaciones trimestrales - 1º 3
- D. Planilla calificaciones trimestrales - 1º 4
- E. Planilla calificaciones trimestrales - 1º 7
- F. Planilla calificaciones trimestrales - 2º 1
- G. Planilla calificaciones trimestrales - 2º 3
- H. Planilla calificaciones trimestrales- 2º 4
- I. Planilla calificaciones trimestrales- 3º 1
- J. Planilla calificaciones trimestrales- 3º 2
- K. Planilla calificaciones trimestrales- 3º 3

<b>II. Cuestionario MAPE-II</b> .....	89
---------------------------------------	----

<b>III. Para el análisis de los cuestionarios</b> .....	92
---	----

<b>IV. Tabla puntuaciones Centiles. Factores de Primer Orden</b> .....	95
--	----

<b>V. Tabla puntuaciones Centiles. Factores de Segundo Orden</b> .....	96
--	----

<b>Bibliografía</b> .....	97
---------------------------	----

## **AGRADECIMIENTOS**

Mi agradecimiento a todas las personas han participado en este trabajo de investigación:

A mi marido Leandro, a mis hijas María Sol y Guadalupe por el amor y el apoyo incondicional que me han brindado.

A mi madre por su colaboración constante en todo lo que la necesite.

Al equipo directivos de la Escuela Técnica N°1 donde se realizó el trabajo de campo, a los señores profesores por ceder el espacio para aplicar los instrumentos y al cuerpo de preceptores por brindar la información de los resultados académicos durante el año de los once cursos afectados al estudio.

A la Lic. Mónica Prieto, Decana de la Escuela de Ciencias de la Educación-FASTA, directora de tesis por el estímulo constante, asesoría, consejos, sugerencias, ayuda y guía para realizar el estudio sobre la motivación en el aprendizaje escolar.

A la Lic. Claudia Urbano del Departamento de Metodología de la Investigación por su estímulo y acompañamiento para el logro de la Tesis.

A todos, mi más sincero respeto y agradecimiento.

## RESUMEN

Este trabajo de investigación surge a partir de un hecho que preocupa permanentemente a los profesores de Secundaria: la falta de motivación por el aprendizaje. Esto sin duda repercute en su proceso de aprendizaje y, en consecuencia, en el resultado obtenido, ya que la motivación de los alumnos a la hora de enfrentarse a las actividades académicas es un determinante básico del aprendizaje. Lo cual ha llevado a interrogarnos ¿Qué tipo de motivación en relación con el aprendizaje poseen los alumnos en el área de matemática de 1ero., 2do. y 3ero. de E.S.S (Escuela Secundaria Superior) de la escuela Técnica N°1 de Mar del Plata?.

Ante esta situación que nos preocupa, es necesario conocer y describir el tipo de motivación por el aprendizaje que poseen los alumnos. Esta de línea de investigación centra su estudio en la motivación de los adolescentes, aislado del contexto en el que se desarrolla.

Para ello hemos analizado las calificaciones finales junto con los resultados obtenidos el por el cuestionario MAPE-II (Motivación hacia el aprendizaje y la ejecución) de Jesús Alonso Tapia (1991).

Los resultados obtenidos en la presente investigación muestran un alto porcentaje de motivación por el miedo al fracaso. Como su propio nombre indica, este tipo de motivación es propia de aquellas personas que evitan la experiencia del fracaso, ya que este resultado se interpreta con frecuencia como indicador de falta de valía, lo que implica una valoración negativa de la propia competencia. Así como también refleja alto porcentaje de motivación por el lucimiento o búsqueda de juicios positivos, donde el estudiante esta pendiente de lo que piensen y digan otros, para los cuales es muy importante la aceptación de los otros –profesores, compañeros, familia, etc.- y temen el rechazo en lo que se refiere a la realización de sus tareas de aprendizaje.

Solo un 26% del total se orientan hacia metas personales y autónomas mediante las cuales puedan actuar a partir de elecciones propias, sin seguir imposiciones.



## INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge a partir de un hecho que preocupa permanentemente a todos los profesores de secundaria básica: **la falta de motivación por el aprendizaje.**

En nuestras aulas solemos ver muchos alumnos que están más preocupados por aprobar que por aprender. Donde una de las características más notable de todos ellos es la falta de interés por el estudio y todo lo que tenga que ver con el aprendizaje escolar. Los alumnos no parecen interesarse por los contenidos ni valorar los conocimientos que pueden transmitir los docentes y para quienes la actividad escolar resulta una carga de la cual hay que liberarse. Además los alumnos que carecen de una motivación adecuada tienden a dilatar en el tiempo el momento de ponerse a trabajar, se concentran menos, estudian con menor frecuencia y de una forma más superficial y suelen rendirse primero ante aquellas dificultades con que se van encontrando.

Esto sin duda repercute en su proceso de aprendizaje y, en consecuencia, en el resultado obtenido, ya que la motivación de los alumnos a la hora de enfrentarse a las actividades académicas es un determinante básico del aprendizaje.

Consideramos que ante esta situación que nos preocupa es necesario conocer y describir el tipo de motivación por el aprendizaje que poseen los alumnos.

Para ello se implementó el cuestionario M.A.P.E II, elaborado por Montero y Alonso (1992) con el fin de evaluar los patrones motivacionales manifestados por los alumnos con edades comprendidas entre los 15 y 18 años. Esta de línea de investigación centra su estudio en la motivación de los adolescentes, aislado del contexto en el que se desarrolla.

## **MARCO TEÓRICO**

### **CAPÍTULO I. LOS PRINCIPALES MARCOS DE REFERENCIA DEL ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN**

#### **1.1 La tradición del instinto-motivo**

A principios del siglo XX, la forma de entender los aspectos relacionados con la motivación humana sufre un vuelco notable. Se empieza a prescindir de conceptos más espirituales, como la voluntad, y se instaura la costumbre de rastrear en el comportamiento animal para conocer las bases de la acción y las necesidades humanas. La vieja noción de instinto esta dotada ahora de la máxima capacidad funcional para explicar toda la conducta humana. El argumento era muy sencillo: si en los animales la mayor parte de sus reacciones son instintivas, en los humanos debe quedar algún rastro de las mismas. Es decir, el origen de todas las propensiones humanas tiene que surgir de una serie de instintos heredados, establecidos para una adaptación útil al entorno.

William James, que fue uno de los primeros que llevaron estas ideas de los instintos a la explicación del comportamiento humano. Defendiendo la existencia de una larga serie de instintos en el ser humano que eran predisposiciones a actuar de forma adecuada para conseguir ciertos fines o metas, comportamientos automáticos que aparecían sin que el sujeto tuviese alguna experiencia previa en esa actuación (W. James, 1890). Llego a proponer 20 instintos físicos y 17 instintos mentales. En cualquier caso, para James los instintos eran solo un primer componente del psiquismo humano, sus cimientos. Como continuador de la vieja línea empirista, su preocupación mayor estaba en plantear las bases para el estudio de lo aprendido, de los hábitos humanos, que eran lo que explicaba la mayoría de nuestros comportamientos cotidianos.

En cambio, Mc Dougall consideraba que nuestra acción estaba dirigida siempre a conseguir ciertos propósitos, y esas metas o propósitos solían derivarse de instintos o de preferencias básicas. Mc Dougall (1912) modifica la visión rígida del concepto de instinto por una concepción más flexible. Los instintos eran algo más que tendencias innatas o disposiciones a cierta clase de movimientos; entrañaban emociones y formas de percibir el mundo. Así, se entiende el instinto como una tendencia general, como una suerte de modos de esfuerzos hacia un objetivo. El instinto es una predisposición que se manifiesta en tres formas: perceptiva, emocional y conductual. Esto es, que incluye una tendencia hacia la percepción selectiva de estímulos, lo que lleva al sujeto a optar, a atender a unos estímulos y no a otros; conlleva, además, una excitación emocional relacionada, que es fija e inmodificable, y, por ultimo, hablaba de un tercer componente: el aspecto motor del instinto, la activación final del organismo hacia el objeto pretendido.

McDougall supuso que en el hombre, por su mayor capacidad de aprendizaje, estas tendencias innatas quedaban alojadas muy profundamente en su personalidad. Si bien nunca partió de un estudio sistemático de tales instintos ni se fundamentó en estudios empíricos, su taxonomía ha sido base para casi todas las que han aparecido posteriormente. Prácticamente no hay motivo humano estudiado por la psicología que no estuviese citado por este autor. Allí se encontraban ciertos motivos comunes como la agresión, el poder, el conglomerado de amor, afiliación y sexo, el motivo de eficacia, la ansiedad, el dominio, y la autorrealización.

Posteriormente en los años veinte, se hicieron recuentos de 2.500, de 6.000 instintos-motivos humanos diferentes; casi cada acción recurrente humana se debía a un instinto.

El problema fundamental que surge no era el número, sino que se formaban instintos siguiendo una lógica circular: si algo ocurre recurrentemente se explica entonces por la influencia de un instinto y los instintos se explican porque algo ocurre sistemáticamente.

Hoy día ya no se usa la noción de instinto. La etología habla de patrones fijos de acción que no determinan por entero el comportamiento final del animal; solo son un condicionante más, siempre actúan en interacción con otros atributos situacionales. Términos como energía de acción específica, estímulo clave, pauta de acción fija, movimientos de intención, son, por ejemplo, conceptos básicos para los etólogos a la hora de estudiar el comportamiento animal y tienen una clara connotación motivacional.

## **1.2 La tradición psicoanalítica**

Según Freud estamos dirigidos por el deseo que surge de las instancias más profundas e inconscientes de nuestra personalidad. La energía de que disponen esos deseos se regula como un fluido que se mueve y busca cualquier salida. Esa fuerza energética se vehiculiza en las pulsiones. Se trata de un proceso dinámico cargado de energía que tiene un origen, una fuente (una zona del cuerpo y una situación de tensión, de deseo) y persigue la reducción de esta tensión.

A partir de 1920 y como consecuencia de la maduración y desarrollo de sus ideas y de ciertos acontecimientos históricos (como fueron los desastres provocados por la Primera Gran Contienda), Freud reformula muchas de sus ideas, principalmente sobre las pulsiones para dar con una teoría más completa y estructurada sobre estas fuerzas motivacionales básicas. Las principales energías, necesidades o pulsiones se organizan en dos grandes categorías: las pulsiones de vida y las de muerte. En ambas se pretende el regreso a un estado de equilibrio anterior. La primera, busca lo orgánico, la satisfacción sexual en sentido extenso, lo que mantiene la vida, la procreación, la auto-preservación de la especie; en definitiva, todas las necesidades corporales imprescindibles para sobrevivir. Su opuesta, el tánatos, busca la vuelta a lo inanimado, la tendencia hacia la destrucción, la agresión. Es sutil y sibilina, permanece en silencio en nuestro interior y sólo nos damos cuenta de ello cuando se manifiesta en el exterior en forma de comportamientos con algún grado de destructividad. Así la pulsión queda satisfecha de diferentes maneras, siempre como resultado de la elaboración que realiza el Yo teniendo en cuenta las tendencias que marcan las pulsiones del Ello y los determinantes y restricciones que dictan las catexias del SuperYo (el ideal del Yo y los principios morales y sociales).

En 1912, Jung, en su libro "Transformaciones y símbolos de la libido" propone una nueva interpretación de la libido, de la energía pulsional. El sexo ya no es el motivo radical, queda sólo como un medio para resaltar el auténtico motivo radical: la búsqueda de la autorrealización. Se trata de una energía vital, central y la base de todos los movimientos anímicos que camina hacia la perfección. La meta, la dirección hacia la autorrealización busca una progresión hacia el desarrollo, hacia el avance cotidiano del proceso de adaptación psicológica (Jung, 1928/1972). Según Alfred Adler el ser humano viene al mundo con evidentes carencias biológicas (tardamos mucho en ser minimamente autónomos de nuestros padres), con claras deficiencias adaptativas en comparación con otras especies (somos un primate débil y vencible), y esas circunstancias lo llevan a plantearse su vida como una necesidad de superación de esa inferioridad natural. Este es el punto de partida de su idea del sistema motivacional humano. Lo que básicamente mueve al individuo es el esfuerzo por la superación, el deseo de compensar la debilidad. Esa búsqueda de la superioridad juega un papel más decisivo para explicar el comportamiento que el motivo sexual.

Para ser algo más, para conseguir imponerse, el individuo muchas veces tiende a defenderse de forma agresiva, de lucha.

La teoría de Freud, y en menor medida la de sus discípulos, constituye motivo de reflexión y en muchos casos, el lugar de génesis de una importante cantidad de conceptos motivacionales, que se han desarrollado desde marcos teóricos muy distintos.

### **1.3 La tradición humanista**

Dentro de este movimiento nos basamos en las aportaciones de dos de sus figuras más importantes: Abraham Maslow y Carl Rogers.

Maslow (1943, 1955, 1971) parte de la idea de que en los seres humanos existe un impulso hacia el desarrollo. Siguiendo la sugerencia de Gordon Allport de establecer un orden que mostrase la autonomía funcional de los motivos, Maslow estableció una jerarquía con dos órdenes principales: las necesidades básicas o de déficit y las superiores o de desarrollo. Según el autor, cuanto más abajo aparece una necesidad, antes aparece en el desarrollo filogenético y ontogénico y mayor es su fuerza relativa. En las necesidades básicas se distinguen: las necesidades fisiológicas, que tienen que ver con las demandas del organismo para funcionar adecuadamente (comer, beber y esas otras cositas). Las de seguridad, que son aquellos aspectos que garantizan la vida de la persona (protección, defensa, condiciones mínimas de alojamiento, salubridad, orden, etc.). Las necesidades superiores son principalmente: necesidades de estima, de amor, de buenas relaciones afectivas. Necesidades cognitivas, de logro, de conocimiento. Y por último, en la cúspide, aparece la necesidad de autorrealización, de la consecución del desarrollo del potencial personal. Es la necesidad menos dependiente del entorno, se rige por criterios particulares de realización personal. Al ser la última, es propia de sujetos adultos e implica seguir progresando y creciendo. Es sabido que las necesidades superiores solo pueden emerger cuando se satisfacen las inferiores. Se entiende su sucesiva satisfacción como el mejor criterio de felicidad personal, de eficiencia biológica y humana.

Por su parte Carl Rogers (1951; 1963) afirma que el organismo tiende básicamente al esfuerzo por realizarse, mantener y acrecentar su experiencia. Defiende, de nuevo, la idea de la existencia de un motivo básico y constructivo: la tendencia a autorrealizarse. Se trata de una tendencia permanente que nos mantiene en constante crecimiento, que nos lleva a mantener y a mejorar las condiciones de la vida. El sujeto tiende a un funcionamiento completo, a abrirse a la experiencia, a vivir el momento, a ser creativo y libre. Ese crecimiento está determinado tanto por el ambiente como por la consideración que tengamos de los demás; por eso afirma que al desarrollarse se adquieren dos necesidades: la de ser positivamente estimado por los demás, sentir amor y aceptación; y la de acabar considerándose positivamente, que es formarse un juicio positivo de sí mismo a partir de lo que las personas significativas para cada uno suelen afirmar del sujeto.

Quizás el reparo más importante de esta consideración humanista es que en sus formulaciones se habla del hombre y de los demás, pero no se tiene en cuenta la naturaleza de las condiciones ambientales, los entornos que rodean y dan significado y sentido a la acción humana.

### **1.4 La tradición empírico-factorial**

Henry Murray (1938) intentó en un principio, desde un marco empirista, crear una clasificación de motivos humanos que permitiese dar con el menor número de motivos que mejor explicasen la conducta humana. En esta línea desarrolló su aportación más conocida: el TAT (Test de Apercepción). Era un conjunto de láminas con escenas cotidianas, abiertas, a las que el sujeto debe dar sentido a través de una historia, donde se dejan ver, de una forma desinhibida, los motivos que más dominan

al individuo. Los motivos explicaban, según Murray, las inconsistencias, los cambios. El resultado final de su trabajo fue la creación por un grupo de expertos de una clasificación de motivos y de un vocabulario que ha sido la base de todo el trabajo posterior en motivación humana. En esa lista aparecen todos los motivos estudiados posteriormente, está el logro, la afiliación, el poder, la autonomía, el jugar, el sexo, la evitación del dolor hasta... la humillación; es decir la tendencia a someterse a una fuerza exterior, a aceptar la injuria; la censura y el castigo, (Murray, 1938). Él creía que esos motivos eran manifestaciones de necesidades humanas que surgían de procesos internos o externos, que tienen una base fisiológica-cerebral. Estas necesidades generan tensión, procuran energía, orientan y dirigen la conducta. Murray fue el antecedente directo de la gran línea de trabajos sobre motivación que desarrollaron Atkinson y Mc Clelland.

Casi treinta años después de Murray, R. B Cattell continuo con ese mismo afán: identificar y medir motivos empíricamente. Lo hizo con un método estadístico avanzado: el análisis factorial. Ese método consigue establecer factores que agrupan, de todas las variables medidas, aquellas que tienen algo en común, que varían entre si.

Cattell considera que la motivación tiene dos componentes principales: la fuerza, su energía, y las metas que se propone el sujeto. Este autor define la fuerza motivacional en virtud del grado de interés que despliega una persona en situaciones concretas como trabajar, cocinar, estudiar, etc. El siguiente aspecto constituyente de la motivación son las metas, que denomina ergios, y que incluyen tanto esos objetivos o metas como las diferentes trayectorias de acción que conducen a esa meta. Cattell, como buen diferencialista, considera que las metas, los ergios, propiamente hablando se refieren a propósitos universales de la especie humana. La lista de ergios obtenida era muy semejante a la de necesidades de Murray: curiosidad, sexo, hambre, ira, gregarismo, protección, autoafirmación, curiosidad, seguridad, desagrado. Si los ergios eran universales, lo que variaba de una cultura a otra eran los modos de conseguirlos, las actividades que satisfacen estas metas.

### **1.5 Motivación en la tradición conductista**

El conductismo surge históricamente a principios de siglo, como resultado de distintas corrientes: el evolucionismo, el pragmatismo, el funcionalismo, la psicología comparada, entre otros. El comportamiento aprendido, sus leyes y modos son el núcleo central del trabajo del conductista, desde ahí surgen términos como impulso, incentivo y refuerzo.

Es el concepto de impulso el que de forma más genuina reúne las principales características de lo que hoy referimos con el de motivo. Este término se dice clásicamente que lo introduce Woodworth en 1918, pero su origen se encuentra en la teoría evolucionista que destaca que la privación genera actividad y tendencia hacia el cambio.

En los trabajos de Thorndike, el concepto de impulso (drive) no toma forma empírica. Así, el impulso se define por las características conativas de un estímulo. No es un estado subjetivo, sino aquello que impele la conducta, lo que la orienta. Es la energía y el volante que da fuerza y conducción cotidiana de cualquier ser humano. El impulso está estrechamente ligado a la perturbación de necesidades biológicas, es el recurso para recuperar el equilibrio cuando algo básico en el organismo empieza a disminuir.

La vía de trabajo abierta por los estudios de aprendizaje con animales permite ir perfilando la noción de impulso, de manera que con el tiempo se consigue operativizar y medir este estado de tensión interna (cf. Richter, 1927).

En los años 30, durante el neoconductismo metodológico Clark Rull (cf. Rull1943), reconduce, como es sabido, toda la psicología de la conducta y, con ella la

forma de conceptualizar el término de impulso. Su modelo de psicología va más allá del fisicalismo, pretende estudiar al hombre como una inmensa obra de ingeniería. El comportamiento es algo más complejo que una mera asociación de estímulos respuestas, es algo más completo. El sostenía que un comportamiento hacia un objetivo deseado es una secuencia de conductas simples, es una respuesta fraccionada y anticipatoria de meta. Para reducir una necesidad interna se realiza una serie de conductas entrelazadas. Esta situación queda reforzada y se repetirá en situaciones similares. De esta manera la energía y la dirección de su conducta ya no depende solo del impulso. Se le sigue considerando como la manifestación psicológica de un estado de necesidad, pero ahora el drive no es el único elemento que explica la tendencia a actuar hacia una meta del organismo. Esa tendencia, el potencial de excitación, se relaciona también con el hábito y con el incentivo.

En general, el potencial de activación es función de tres factores: de un estado temporal, que Hull llamara impulso o drive. El impulso son una serie de necesidades básicas que se regulan homeostáticamente. Son un estado de tensión interna que impelen a la acción. La acción también depende de las propiedades de la meta, a las que Hull llamara incentivo.

En los experimentos de aprendizaje animal resultaba evidente que el volumen afecta a la tendencia a dar una respuesta. A mayor incentivo e igual impulso, más fuerte es la respuesta. Por último depende de un factor de aprendizaje, que será la fuerza de los hábitos relacionados con los comportamientos aprendidos por el organismo. Esta relación queda expresada, en la siguiente fórmula lógico-matemática ( $Pe = H \times D \times I$ ). Se llama potencial de excitación al producto del hábito por impulso (Drive) por el incentivo. En definitiva, se entiende que este potencial, esta tendencia de activación engloba todos los aspectos relacionados con la motivación. Posteriormente (1952), Hull desarrolla su teoría desmenuzando el concepto general de incentivo, considerando que es un compuesto de tres independientes: el valor de la meta (K), la demora del refuerzo (J) y la intensidad del estímulo (V). No obstante, con añadir más factores no se conseguía a explicar mejor el potencial de excitación. Lo que ocurría era que al aumentar el número de factores era más fácil que el resultado fuese un potencial de excitación nulo, esto es, que la ausencia de cualquier factor significase la ausencia total de actuación en el organismo. Este modelo tuvo continuación en la obra de Spence, Miller, Mowwmm. etc. que llevaron estas ideas al campo de estudio del aprendizaje humano.

Por los mismos años Tolman y sus colaboradores realizaron una serie de experimentos entre ellos el conocido fenómeno del aprendizaje latente: un grupo de ratas saciadas que habían tenido la oportunidad de explorar un laberinto, se movían con menos errores que otro grupo de congéneres absolutamente novatas, cuando ambas estaban hambrientas y tenían que buscar el alimento que estaba al final del recorrido. Tolman concluyó en algo evidente, que la ejecución si depende del refuerzo, y que solo para esa ejecución es necesario la intervención del impulso; en cambio, para el aprendizaje no tanto. En esos experimentos de aprendizaje latente si existía un impulso: el exploratorio, la curiosidad ante lo novedoso era lo que movía a esas ratas a aprender. Con esta conclusión, el impulso no era ya algo provocado por un déficit de origen biológico, como el hambre y el sexo, también había impulsos determinados por gustos más mentalistas y difícilmente operacionalizables como la curiosidad.

En 1948, Miller (1948) quiso sentar las bases mínimas que debían reunir los impulsos. Un impulso es cualquier estímulo fuerte que impele a la acción. Por lo general los estímulos de mucha intensidad siempre impulsan. El impulso más primario y básico es el dolor. No existe, entonces, la tendencia a una búsqueda de placer; la evitación del dolor es la base primera de muchas actividades. Siempre que se usa la evitación del dolor se producen aprendizajes, condicionamientos muy rápidos, fuertes y muy generalizados. Queda entonces situada la ansiedad como el motivo principal de la conducta humana (Mowrer, 1950).

En 1965, Zajonc amplió un poco más lo que ya era el campo confuso del impulso al añadir que en ciertos organismos, por ejemplo en los humanos y en los pollos, la presencia de otro miembro de la especie incrementa la fuerza de las respuestas. Así, si un pollo que ha comido hasta hartarse se encuentra con otro congénere que empieza a comer, el pollo saciado vuelve a tener hambre. En definitiva, cuando desde el conductismo se intentó extrapolar lo que se había estudiado de forma simple en experimentos muy controlados a los seres humanos, empezó a resquebrajarse.

## **1.6 La tradición cognitiva**

A partir de 1970 desaparece el lugar para las grandes teorías y aparecen diferentes teorías motivacionales que se distinguen entre sí por los distintos objetos de estudio que tratan.

La mayoría de las teorías cognitivas pretenden quedarse en la misma cognición, al apelar al estudio de las funciones cognitivas se olvidan del carácter energético y puramente afectivo de la motivación (Morales, Gaviria, 1990). De esta misma manera supeditan su idea del desarrollo de la motivación al desarrollo de las funciones cognitivas, sin referirse siquiera a un posible desarrollo afectivo-motivacional por separado.

En general, podemos decir que las disposiciones conscientes o cognitivas caracterizan al proceso motivacional, principalmente en dos circunstancias:

- a. Caracterizan la interpretación que se da de las demandas de la situación en la que se va a producir la acción y del resultado de esa tarea.
- b. Conforman las creencias y valores que añaden estimación a determinadas acciones y metas.

## **Teoría de atribución y motivación**

Fritz Heider es reconocido como el fundador de la vía atribucional en psicología. Su idea básica fue que el hombre está motivado a buscar las explicaciones causales de lo que ocurre en el mundo. El ser humano naturalmente tiende a buscar el porque de las cosas que le pasan. En este sentido, esta tendencia atribucional actúa como una especie consustancial a la especie humana.

Heider es heredero entonces de la tradición de la psicología alemana que se inicia con la psicología del acto y que continúa la gestalista, es decir de esa línea teórica que da un papel central a la intención y al significado en la explicación del comportamiento. Aunque sus ideas sobre las atribuciones son anteriores a 1958, es en este año cuando publica *The psychology of interpersonal relations*, que tuvo repercusión en psicología (Weiner, 1992). Sus ideas sobre la tendencia a la causalidad humana se basaban en la idea de causalidad típica del asociacionismo. Como James Mill decía, causa es aquella condición que antecede y covaría con un efecto, que está presente cuando el efecto está presente y no aparece cuando el efecto no está presente.

En sus primeros trabajos en 1972 y 1973 Weiner retoma estas ideas y las introduce directamente en el estudio de la motivación humana. Defiende como punto de partida que la base de la conducta motivada no es una disposición estable de personalidad relacionada con una necesidad natural; no es que haya gente más o menos predispuesta para activarse de una manera, que tengan más o menos motivación de logro, por ejemplo. La clave de la motivación radica en el deseo de recabar información válida para una buena autoevaluación. Las explicaciones que damos a nuestras acciones y a las acciones de los demás, determinan nuestras tendencias de acción. Esas explicaciones se regirán por ciertas regularidades, por ciertas dimensiones típicas de explicaciones causales, como el grado de estabilidad, de control y de internalidad. Un resultado malo en un examen lo solemos atribuir a las

malas intenciones del profesor de turno, que es una explicación inestable; que son externas a nosotros e incontrolables (el profesor siempre hace lo que le da la gana, sin contar con nosotros). Todos tendemos a percibir el mundo de una forma coherente, ordenada y simple, y como eso condiciona nuestra activación algunos lo han llamado el motivo de coherencia cognitiva.

### **La disonancia cognitiva**

En los años cincuenta Festinger desarrollo un modelo muy ocurrenente para explicar algunos patrones de activación humana y de cambio de creencias: la teoría de la disonancia cognitiva. El punto de partida es el mismo que el del presupuesto anterior; las personas preferimos un mundo coherente, estable y ordenado. La disonancia explica como cambiamos de creencias, por efecto de otras presiones, no de nuestra voluntad. Ocurre este fenómeno cuando nos vemos sometidos a una inconsistencia entre nuestros valores y alguna característica de la situación que estamos viviendo (por ejemplo, si nos amordazan y nos obligan a escuchar de forma continua e inmisericorde canciones de Raphael), se produce en nosotros un estado de disonancia, un estado que resulta desagradable. Cuando nos damos cuenta de que no podemos cambiar una acción inconsistente con nuestros valores, podemos llegar a cambiar nuestros valores para reducir la disonancia (corremos entonces el riesgo de volvernos fans de Raphael).

Esa inconsistencia entre actitudes y conducta es entonces activante, tan motivador que se producen incluso cambios fisiológicos (Croyle y Cooper, 1983). De manera que el proceso de disonancia cognitiva cumple todas las características de un estado motivacional, genera tensión, busca la evitación de una situación poco placentera y dirige y orienta a determinadas acciones y pensamientos para reducir la tensión. En definitiva, la disonancia suele aparecer:

- a) Ante situaciones de elección entre alternativas muy parecidas. Curiosamente suele ocurrir lo que se ha llamado la confirmación post-decision (Knox e Inkster, 1968): acabamos viendo los aspectos positivos de la alternativa elegida y los negativos de la rechazada.
- b) Cuando no tenemos una justificación suficiente para explicar un cambio realizado. Tenemos la tendencia a dotar de sentido a conductas propias que en realidad tienen muy poca justificación.
- c) La justificación de un sobreesfuerzo es otra de las situaciones es otras de las que fácilmente se cambia para superar una disonancia. Se dice que las personas que realizan conductas extremas, que significan gran esfuerzo, tienen que desarrollar pensamientos radicales para justificar tal comportamiento (Aronson, 1988).
- d) En este fin de milenio abundan las religiones que se empeñan en poner fecha y hora al fin del mundo. Pues bien: Festinger, Riecken y Schachter (1956) aprovecharon una de esas ocasiones para preguntar a los fieles de esa religión, después de pasar la fecha sin que nada pasara, si habían cambiado su fe en su religión. Curiosamente para la mayoría ese hecho contradictorio había servido para reafirmar sus creencias: la explicación era sencilla, Dios los había puesto a prueba. Es este último un caso curioso de disonancia, no hay cambio de creencias sino una reafirmación de las originales para evitar la incongruencia (el mundo no se ha acabado hoy). Cuando aparece una información nueva, relevante y que contradice una creencia, la forma de reducir la disonancia es asemejar de alguna manera la información nueva a las creencias firmemente establecidas.

La disonancia se entiende como un estado motivacional de evitación de la inconsistencia; en este sentido se ha considerado que se pueden distinguir tres dimensiones características: La dimensión puramente motivacional, en el sentido que activa hacia una determinada ejecución y hacia la consecución de una meta de reducir la tensión disonante. Acompañado de esta activación psicológica, lógicamente tiene que producirse un determinado patrón, o dimensión fisiológica, caracterizado por



vasoconstricción sanguínea en las extremidades y una elevación de la tasa psicogalvanica, similar al observado en personas con alto nivel de estrés en situaciones de alta elección y alto esfuerzo. Por último, la dimensión fenomenológica hace referencia a la naturaleza subjetiva de la disonancia. El efecto de la disonancia depende, en esta dimensión, de las atribuciones internas que haga el sujeto. El proceso de disonancia, en este sentido, se caracterizaría por el hecho de que el sujeto percibe el estado de activación como subjetivo e interno, esto es, como algo personal y no relacionado con estímulos ambientales. Esta disonancia será mayor conforme sea mayor la responsabilidad del sujeto en la situación o si se pueden predecir algunas consecuencias negativas en el caso de no cambiar.

En resumen, hoy en día la teoría de la disonancia se aplica mejor a las situaciones que implican cierta aversión, donde las actitudes de los demás son muy marcadas o fuertes y las consecuencias de mantener la disonancia se entienden que son negativas, considerándose el propio sujeto el responsable de las mismas.

### **Mantenimiento del autoconcepto**

La psicología ha considerado, casi desde siempre, que la construcción de unas determinadas creencias sobre nuestro yo es uno de los motores que mueven y organizan nuestra personalidad. A partir del análisis de la multitud de experiencias personales que vive, el individuo construye una representación general de su identidad, de su self. Para cada ámbito de actuación forma un grupo de esquemas resistentes al cambio pero que a larga se modifican.

El autoconcepto está relacionado con la motivación. Todos somos reticentes a cambiar nuestra idea de nosotros mismos, sobre todo porque en situaciones normales suele ser buena. De forma que aprovechamos los nuevos acontecimientos vividos para confirmar nuestro autoconcepto. Cuando nos encontramos con informaciones inconsistentes con la idea que tenemos de nosotros mismos, reaccionamos automáticamente de la misma manera distorsionando la información que nos distorsiona. Es decir, cual acontecimiento discrepante nos activa. Obviamente dependerá de lo seguro que nos encontremos con nosotros mismos y así seremos más capaces de desconfiar de la información contradictoria. Por lo general, las personas que tienen una autoimagen débil están más sometidas al poder de la información, incluso llevándolos al cambio del autoconcepto en la dirección propuesta por la información recibida (Swann, 1983).

Algunos autores han señalado que otra situación motivadora relacionada con el autoconcepto se produce cuando ocurre una discrepancia entre el self real, actual, y el ideal. Se parte del supuesto, en una clara importación del concepto psicoanalítico, de que en todos nosotros hay unos modelos a los que aspiramos, que deseamos (por ejemplo en talla, peso y fisonomía), obviamente con un claro origen social y cultural. De manera que hacia su búsqueda se encaminan muchas de nuestras acciones (Marrkus y Nurius, 1986).

## **CAPITULO 2. MOTIVACIÓN**

### **2. ¿Qué es esa cosa llamada motivación?**

En términos generales se puede afirmar que la motivación es la palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general. Además, como afirma Nuñez (1996) la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías elaboradas hasta el momento ha conseguido integrar, de ahí que uno de los mayores retos de los investigadores sea el tratar de precisar y clarificar qué elementos o constructos se engloban dentro de este amplio y complejo proceso que etiquetamos como motivación. Sin embargo, a pesar de las discrepancias existentes la mayoría de los especialistas coinciden en definir la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993a; Bueno, 1995; McClelland, 1989, etc.). Si nos trasladamos al contexto escolar y consideramos el carácter intencional de la conducta humana, parece bastante evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar, y de las metas que pretende alcanzar constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico.

#### **2.1 Los determinantes de la acción**

Al hablar de motivación no solo nos referimos a aquel proceso que explica el porque de la acción humana sino también a otras causas: lo que sabemos hacer, lo que nos dejan hacer, lo que nos obligan a hacer son también causas y orígenes de nuestro comportamiento. Como todos sabemos, con tan solo querer no se desarrolla una acción. Hay razones no personales que pueden justificar ciertas actividades, razones que están en la situación concreta en donde se realiza la acción: en las condiciones físicas y sociales del entorno concreto. Las órdenes, las restricciones, los hábitos de otras personas pueden estar en el origen de comportamiento. Las otras razones que explican una acción, las que no son motivacionales siempre están fuera del sujeto. También hay otros determinantes personales como las creencias, los conocimientos y valores que resultan de la elaboración cognitiva de nuestra experiencia y que sesgan el tipo acción de cada uno.

#### **2.2 Definición de motivación**

Según la autoridad más relevante en materia de habla castellana: la Real Academia, en la tercera acepción del término motivación nos encontramos con una definición apropiada a la luz de los conocimientos de la psicología actual. Dice la Academia que motivación es un ensayo mental preparatorio de una acción para animarse a ejecutarla con interés y diligencia. Cabe resaltar dos aspectos que están implícitos en la definición académica. El primero hace referencia a la necesidad de enfatizar que la motivación se entiende como un proceso psicológico (no meramente cognitivo, la energía que proporciona a la motivación tiene un alto componente afectivo, emocional) que determina la planificación y la actuación del sujeto. El segundo es que solo se puede aplicar con propiedad y gusto el concepto de

motivación cuando nos referimos al comportamiento humano que tiene algún grado de voluntariedad, el que se dirige hacia un propósito personal más o menos internalizado. Como todo proceso lo conforman una serie de estados o fases de carácter cíclico que están en continuo flujo, en crecimiento o en declive. Se incluyen en este proceso motivacional todos aquellos factores cognitivos y afectivos que influyen en la elección, iniciación, dirección, magnitud y calidad de una acción que persigue alcanzar un fin determinado.

Por otra parte, podemos considerar que ese dinamismo motivacional dentro del sujeto esta regulado y graduado por tres dimensiones o coordenadas:

**a) Aproximación - evitación:** estudiar motivación no es solo estudiar nuestros deseos o gustos apetecibles, sino también aquello que queremos evitar. El propósito, la meta es algo más o menos querido o más o menos evitado, como se quiera. Así por ejemplo, el miedo al fracaso y la búsqueda del éxito son dos polos de un continuo de motivación hacia el logro.

**b) Autorregulada (intrínseca) - Regulada externamente (extrínseca):** una acción puede surgir de intereses o necesidades personales de cada individuo o puede estar más o menos graduada por los dictados de la situación en la que nos encontramos. Una materia académica se puede estudiar porque conecta con otros intereses muy personales o porque asumimos que es un requisito impuesto para obtener otras cosas que queremos.

**c) Profundo (implícito) - Superficial (auto atribuido):** según se trate de un proceso muy amplio, de una tendencia general básica, muchas veces no consciente o se trate de un planteamiento consciente de intereses concretos.

### **2.3 Problemas para el análisis y conceptualización de la motivación**

Cuando se pretende trabajar con la motivación nos encontrar con varios problemas. Por citar algunos:

#### ***a) ¿Cuántos motivos actúan en una persona?***

Ante un escenario cotidiano concreto aparece una gran variabilidad interindividual de motivos y metas en las personas que participan en esa situación. Además, una misma persona en situaciones similares puede optar por acciones y metas distintas, según el momento, dependiendo de una serie de circunstancias muy difíciles de delimitar. Por tanto, es no es fácil determinar y definir todos los motivos implicados en una acción.

#### ***b) ¿Como se combinan los motivos cuando actuamos?***

La motivación es un proceso tan dinámico que resulta difícil dar con los estados implicados y con sus relaciones en cada momento estudiado. El proceso motivacional esta compuesto por distintas fases.

#### ***c) ¿Se trata de un proceso jerarquizado en diferentes niveles?***

¿Hablamos del mismo proceso motivacional cuando actuamos movidos por una tendencia de acción general y básica, casi inconsciente (como buscar afecto en los demás), que cuando actuamos determinados por un interés concreto elegido voluntariamente para comportarnos de una manera en una situación cotidiana?

### **Aspectos importantes de una acción motivada**

Los principales rasgos distintivos de estos fenómenos motivacionales son:

- Su **carácter activo y voluntario**: la acción motivada impulsa, energétiza y no está regulada al completo por una imposición externa.
- Su **persistencia en el tiempo**: es algo que fluye, pero que permanece de alguna manera en el sujeto, eso sí, adaptándose a cada circunstancia.
- Su **vinculación con necesidades adaptativas**. En último extremo su puesta en marcha persigue la consecución de un estado de mayor adaptación y equilibrio.
- La participación de **componentes afectivo-emocionales**. La motivación suele estar cargada emocionalmente; su objetivo es algo más o menos querido o temido.
- Finalmente, una acción es acción motivada cuando se **dirige a una meta**, cuando se realiza para elegir, dirigir y persistir en la consecución de un objetivo, finalidad o propósito.

## **2.6 Elementos y fases del proceso motivacional**

La motivación humana debe entenderse como un proceso de activación y orientación de la acción. Como tal proceso, debe contener una serie de estados o fases que intervienen en su actuación:

**1.** La interpretación de la situación, de los escenarios que vivimos. Todo proceso es intencional, y la motivación claramente lo es, solo tiene sentido en el acto. Es decir, la motivación tiene sentido y se debe comprender y explicar teniendo como referencia constante la situación concreta en que se produce. En cada situación la persona recibe ciertas señales de activación, ciertos indicadores, destaca unos estímulos sobre otros, percibe algunas demandas, conoce los incentivos que puede conseguir, etc. (McClelland, 1985).

Se habla de siempre de una situación interpretada por el sujeto más que de un conocimiento y de una recepción inmediata de la situación. Cada persona interpreta, percibe cada contexto en virtud no solo de las características de ese entorno, sino también del conocimiento, creencias y estilos del sujeto que interpreta, conforme los ha aprehendido de su mundo social. En definitiva, el entorno no se reconoce, sino que se construye interpretándolo, y es que no lo sabemos hacer de otro modo.

**2.** Los elementos motivacionales: el concepto de motivo y la meta. Típicamente se entiende que en la fase motivacional ocurren los procesos relacionados con la anticipación de deseos, lo que comúnmente se entiende como el surgimiento de un motivo y el planteamiento de metas. Centrarse en lo motivacional significa enfatizar lo que se desea y su viabilidad; realizar una suerte de análisis, más o menos explícito, de los pros, y contras de cada meta y de las expectativas de alcanzarla. Por tanto, dos de los términos centrales en esta fase motivacional: el motivo y la meta.

El concepto de **motivo**: se refiere a un conjunto de pautas para la acción, emocionalmente cargadas, que implican la anticipación de una meta u objetivo preferido. En algún sentido el término común de deseo, como movimiento enérgico de la voluntad hacia el conocimiento, posesión o disfrute de una cosa (Diccionario de la RAE).

El concepto de **meta**: todo proceso motivacional tiene sentido porque siempre está dirigido a una meta, a un propósito preferido. Este concepto dispone de muchos sinónimos acertados y de conocimiento común por todos los hablantes, conceptos

como de los de propósito, objetivo, finalidad, están en el mismo campo semántico del concepto de meta.

**3.** El control cognitivo o consciente de la acción: se encarga principalmente de la planificación del comportamiento, de establecer las acciones relevantes para conseguir lo deseado. Significa centrarse en el análisis de la información referida a la meta elegida y en procurarse los medios para su consecución. Muchos autores (véase Kuhl, 1994) han denominado a los procesos implicados en esta fase procesos volitivos. Aquí se incluirían factores como las creencias, las expectativas, los estilos atributivos, los patrones de regulación, etc.

## **2.7 Organización jerárquica de los motivos**

No todos estos esquemas motivacionales tienen el mismo nivel de profundidad ni el mismo tipo de concreción. De esta manera se podría establecer una cierta jerarquía de patrones motivacionales. Por otra parte, considerarlos dentro de una estructura jerárquica es útil en la medida en que permite la inclusión de motivos dispares en una única red de motivos interrelacionados (Reeve, 1994). Se pueden distinguir los motivos profundos (que Mc Clelland, 1992, prefiere llamar implícitos) de los más superficiales (llamados por estos autores autoatribuidos). Los esquemas motivacionales profundos, muy establecidos e internalizados en el sujeto, predisponen hacia metas e interpretaciones muy generales y básicas. Al ser tan básicos, estos patrones motivacionales pueden tener un funcionamiento poco consciente, en el sentido de poco premeditado o automático. Existe la posibilidad de considerar que surgen de dos orígenes distintos pero que acaban en el desarrollo individual siendo complementarios, o, mejor dicho, que acaban fundiéndose. Puede que alguno surja de unas predisposiciones o tendencias básicas propias de la especie que posteriormente el niño cambia en el proceso de socialización. El otro origen es solo cultural y es el resultado de la internalización de las funciones y valores dominantes en el mundo social que rodea a la persona.

En un nivel más superficial se encontrarían toda una serie de esquemas de acción que se refieren a metas más concretas, más determinadas por situaciones estándar. Sería el caso de los guiones que formamos y activamos cuando nos sometemos a determinadas acciones sociales típicas estudiar un examen concreto, ejecutar un trabajo específico, convencer otra persona, etcétera. Suelen proceder de un planteamiento más consciente de todo el proceso motivacional. Por ejemplo: nosotros podemos organizar una tarea concreta en el trabajo, porque nos lo planteamos como un reto personal (motivo profundo) o porque nos interesa hacer lo que creemos que es lo que la situación demanda (que implica un análisis y determinación de metas más complejo y concreto).

## **2.8 ¿Cómo se conforma y actúa la motivación en la conciencia humana?**

Los motivos tienen la estructura de unos esquemas o guiones de acción. Serían algo así como secuencias, guiones para actuar que instigarían, orientarían y darían fuerza o energía hacia determinados objetivos o propósitos básicos; a unas metas. En dicha secuencia motivacional intervendrían otros aspectos, además del propósito final o meta, como son los diversos automensajes que se da el sujeto, las atribuciones o expectativas que genere, los obstáculos o ayudas que surjan, etc. Los guiones son formaciones generales de conocimiento que describen una secuencia de acciones o escenas apropiadas e interconectadas, que se refieren a una situación particular (por ejemplo, ir a un restaurante a comer). Como el resto de los esquemas, los guiones se conforman constantemente cuando se usan, cuando se aplican a un contexto específico.

Los guiones motivacionales tendrían tema (por ejemplo, afiliación, etc.), papeles típicos (por ejemplo, hombre o mujer enamorada, etc.), condiciones iniciales (se desea alcanzar una meta de intimidad), secuencias de escenas (planificación de acciones, creencias, retroalimentaciones, obstáculos, etc.) y un conjunto de acciones dentro de cada escena. La meta determinará todo el guión motivacional, el deseo y todo el conjunto de acciones y de creencias se supeditará a esa meta anticipada. Estos guiones se construyen y validan en la comunicación y en las situaciones cotidianas en las que se insertan. Son patrones que se organizan en cada contexto concreto y que, además, los eventos que fenomenicamente tienen en cuenta contienen una serie de deseos asociados, de metas, creencias, de estilos atributivos, de estados fisiológicos, de recuerdos autobiográficos que modulan esa acción. Su fuerza y su desarrollo dependen de particularidades implicadas en instancias interpretativas de cada situación concreta.

A lo largo de la vida, cada persona hace suyo un conjunto de valores, metas, motivos; en definitiva, un conjunto de patrones básicos de interpretación y valoración de la realidad. El proceso ontogenético de adquisición de patrones motivacionales sería esquemáticamente de la siguiente manera: En la actividad cotidiana el niño recibe una serie de narraciones en las que los agentes socializadores (por ejemplo los padres) actúan como facilitadores de modelos. Así, los agentes socializadores dan sentido a las metas, acciones, creencias, obstáculos, ayudas, afectos y resultados del niño, de forma que este aprehende ese guión motivacional culturalmente aceptado, pero con alguna modificación; el proceso de internalización no sigue un camino recto: reflejamos y refractamos los mundos sociales y físicos en los que vivimos. De esta manera, las perspectivas culturales asumidas determinarán de algún modo el contenido y el uso de las emociones y motivaciones de los sujetos (Paez, Vergara, Achucarro e Igarrrua, 1992), pero en cada sujeto se reciben esos modelos de una forma más o menos genuina.

### **Variables personales de la motivación**

Si se analizan las principales teorías sobre motivación (teoría atribucional de la motivación de logro de Weiner, teoría de la autovalía de Covington y Berry, la teoría de las metas de aprendizaje de Dweck, la teoría de Nicholls, el modelo de eficacia percibida de Schunk, etc.) se observa que destacan los siguientes constructos: el autoconcepto, los patrones de atribución causal, y las metas de aprendizaje. En consecuencia, estos factores y su interrelación determinarán en gran medida la motivación escolar.

Estas variables personales también están recogidas en el marco teórico sobre motivación planteado por Pintrich, (1989), Pintrich y De Groot (1990):

**El componente de expectativa: El Autoconcepto:** el autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos como compañeros, padres y profesor.

Una de las funciones más importantes del autoconcepto es la de regular la conducta mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia, de modo que el comportamiento de un estudiante en un momento determinado está determinado en gran medida por el autoconcepto que posea en ese momento. Bandura (1977) señala que el sujeto anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades; es decir, genera expectativas bien de éxito, bien de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento.

Por otra parte, teniendo en cuenta que numerosas investigaciones han demostrado la correlación significativa que existe entre autoestima (valoración positiva o negativa del autoconcepto) y el locus de control podemos deducir que en la medida en que desarrollemos la autoestima de los alumnos también mejoraremos su

atribución causal. Así, tenemos que los sujetos con baja autoestima suelen atribuir sus éxitos a factores externos e incontrolables (el azar) y sus fracasos a factores internos estables e incontrolables (baja capacidad), mientras que los sujetos con alta autoestima suelen atribuir sus éxitos a factores internos y estables (capacidad) o a factores internos, inestables y controlable (esfuerzo) y sus fracasos a factores internos y controlables (falta de esfuerzo).

Para explicar el rendimiento de un alumno es imprescindible, pues, tener en cuenta tanto las capacidades reales como las creencias personales sobre las propias capacidades para realizar las tareas escolares. El rendimiento del estudiante no depende tanto de la capacidad real como de la capacidad creída o percibida. Como señala Bandura (1987), existe una notable diferencia entre poseer una capacidad y saber utilizarla en situaciones diversas.

**El componente de valor: Las metas de Aprendizaje:** investigaciones recientes intentan explicar la motivación de logro basándose en las metas que persigue el alumno. Las metas que se eligen dan lugar a diferentes modos de afrontar las tareas académicas y a distintos patrones motivacionales. Según G. Cabanach (1996) las distintas metas elegidas se pueden situar entre dos polos que van desde una orientación extrínseca a una orientación intrínseca. De modo que, algunos autores distinguen entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento (Elliot y Dweck, 1988), otros entre metas centradas en la tarea y metas centradas en el "yo" (Nicholls, 1984), y finalmente otros que diferencian entre metas de dominio y metas de rendimiento (Ames, 1992; Ames y Archer, 1988). Las primeras metas (de aprendizaje, las centradas en la tarea y las de dominio) se distinguen de las incluidas en el segundo grupo (de ejecución, centradas en el "yo", y de rendimiento) porque comportan formas de afrontamientos diferentes, así como diferentes formas de pensamiento sobre uno mismo, la tarea y los resultados de la misma. Así, mientras que unos estudiantes se mueven por el deseo de saber, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender, otros están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas como obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores, y evitación de las valoraciones negativas. En este sentido, decimos que los primeros tienen una motivación intrínseca porque supone un interés por parte del sujeto de desarrollar y mejorar la capacidad, mientras que los segundos tienen motivación extrínseca ya que reflejan el deseo de mostrar a los demás su competencia y de obtener juicios positivos, más que el interés por aprender. Estos dos grupos de metas generan dos patrones motivacionales también distintos, así, mientras que el primer grupo llevan a los alumnos/as a adoptar un patrón denominado de "dominio" (mastery) aceptando retos y desafíos para incrementar sus conocimientos y habilidades, el segundo grupo conducen a un patrón denominado de "indefensión" (helpless), en donde los estudiantes tratan de evitar los retos o desafíos escolares por miedo a manifestar poca capacidad para realizar con éxito una tarea.

**El componente afectivo: Las Emociones:** hoy en día es frecuente hablar de inteligencia emocional (Goleman, 1996), término que implica conocer las propias emociones y

regularlas tanto personalmente como socialmente (autorregulación emocional). La inteligencia emocional está relacionada con la motivación, ya que una persona es inteligente emocionalmente en la medida que puede mejorar su propia motivación.

Existen escasos estudios que hayan investigado el peso que juega el dominio emocional del estudiante en el aprendizaje. A pesar de esta carencia investigadora, en general, se asume que las emociones forman parte importante de la vida psicológica del escolar y que tienen una alta influencia en la motivación académica y en las estrategias cognitivas (adquisición, almacenamiento, recuperación de la información, etc.), y por ende en el aprendizaje y en el rendimiento escolar (Pekrun, 1992).

En el campo educativo tan solo dos tipos de emociones han recibido atención hasta la fecha, la ansiedad (anxiety), y el estado anímico (mood). Por ahora sólo se han estudiado los efectos cognitivos de estas emociones en el rendimiento, olvidando los efectos motivacionales.

### **Variables contextuales de la motivación**

Habitualmente la motivación académica ha sido tratada desde la perspectiva de la persona; es decir como una variable personal y haciendo referencia a los componentes que la integran (autoconcepto, atribuciones causales y metas de aprendizaje, emociones, etc.), sin prestar demasiada atención a los factores contextuales y en el modo en que éstos pueden influir en la motivación. Sin embargo, es importante señalar que estas variables personales que hemos tratado están estrechamente condicionadas por el ambiente en el cual el niño/a desarrolla su actividad.

### **Influencia de las variables contextuales en el autoconcepto.**

Es un hecho constatado la importancia que tienen las interacciones sociales que el estudiante mantiene con los otros significativos (padres, profesores y compañeros) en el desarrollo del autoconcepto, ya que, la información que el estudiante recibe de ellos le condiciona para desarrollar, mantener y/o modificar su autoconcepto, lo que repercutirá posteriormente en su motivación y rendimiento académico (García, 1993a).

El papel del profesor es fundamental en la formación y cambio del autoconcepto académico y social de los estudiantes. El profesor es la persona más influyente dentro del aula por tanto el alumno valora mucho sus opiniones y el trato que recibe de él. Un niño que sea ridiculizado ante sus compañeros, que reciba continuas críticas del profesor por sus fracasos, cuya autonomía e iniciativa se anula sistemáticamente está recibiendo mensajes negativos para su autoestima. En cambio, un alumno a quien se le escucha, se le respeta y se le anima ante el fracaso esta recibiendo mensajes positivos para su autoestima.

El papel que juegan los iguales también es muy importante, no sólo porque favorecen el aprendizaje de destrezas sociales o la autonomía e independencia respecto del adulto, sino porque ofrecen un contexto rico en interacciones en donde el sujeto recibe gran cantidad de información procedente de sus compañeros que le servirá de referencia para desarrollar, mantener o modificar su autoconcepto tanto en su dimensión académica como social. Por ejemplo, la valoración que el sujeto hace de su propia competencia académica (autoeficacia), esta en función de los resultados escolares que obtiene y del resultado del proceso de compararse con sus compañeros, lo que determinará sus expectativas de logro y su motivación.

En definitiva, podemos afirmar que tanto la actuación del profesor como las interacciones académicas y sociales de los alumnos juegan un papel importante en el desarrollo del autoconcepto.

### **Influencia de las variables contextuales en las metas de aprendizaje adoptadas.**

El tipo de meta que los alumnos persiguen depende tanto de los aspectos personales como de los situacionales (Dweck y Leggett, 1988). Según Ames (1992) entre las variables situacionales que influyen en las metas que persiguen los alumnos, cabe destacar una serie de elementos relacionados con la organización de la enseñanza y la estructura de la clase: el sistema de evaluación, la actitud del profesor, la organización del aula, el tipo de tareas, etc. Todas estas variables situacionales son agrupadas por Ames (1992), en tres dimensiones: el diseño de tareas y actividades de



aprendizaje, las prácticas de evaluación y la utilización de recompensas, y la distribución de la autoridad o de la responsabilidad en la clase.

Como la organización y la estructuración de la enseñanza es de responsabilidad exclusiva del profesor, se deduce que es éste el que con su actuación instruccional determinará el que los estudiantes adopten un tipo de metas u otras.

### **Influencia de las variables contextuales en las emociones de los estudiantes.**

Hemos señalado anteriormente que el componente afectivo recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea. El tipo de emoción que experimenta el alumno en la realización de la tarea viene determinada fundamentalmente por las características propias de la tarea y, en particular, por el contenido de la misma y la estrategia metodológica diseñada por el profesor para su realización.

En ese sentido, para que el alumno/a se sienta motivado para aprender unos contenidos de forma significativa es necesario que pueda atribuir sentido (utilidad del tema) a aquello que se le propone. Eso depende de muchos factores personales (autoconcepto, creencias, actitudes, expectativas, etc.), pero fundamentalmente depende de cómo se le presente la situación de aprendizaje, lo atractiva e interesante que le resulte al estudiante para implicarse activamente en un proceso de construcción de significados. Que el alumno este motivado para aprender significativamente también requiere la existencia de una distancia óptima entre lo que el alumno ya sabe y el nuevo contenido de aprendizaje. Si la distancia es excesiva el alumno se desmotiva porque cree que no tiene posibilidades de asimilarlo o de atribuir significado al nuevo aprendizaje, y si la exigencia del profesor persiste puede generar ansiedad en el estudiante. Si la distancia es mínima también se produce un efecto de desmotivación porque el alumno ya conoce, en su mayor parte, el nuevo material a aprender y se aburre.

## CAPITULO 3. LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA O EXTRÍNSECA

### 3.1 Desarrollo histórico del concepto de motivación intrínseca

El constructo de motivación intrínseca surge como un conglomerado de tradiciones muy distintas. Históricamente aparece como tal en trabajos de White (1959, 1960), bajo el término de *effectance motivación* o motivación de competencia. Describe la tendencia a mantener una relación efectiva con el ambiente, que se considera una necesidad adaptativa vital para el ser humano. Esta perspectiva que abre White posee orígenes teóricos diversos. Por un lado, tiene que ver con la idea de algunos psicoanalistas americanos (Hartmann, 1958; Rapaport, 1959) de una energía independiente del Yo. Pero sus fuentes también se encuentran en una tradición teórica que tiene, en el análisis de necesidades de Murray de 1938, un momento histórico clave, sobre todo en aquellas necesidades que no guiadas por el impulso, como la tendencia a la autonomía. Posteriormente, estas necesidades encuentran un acomodo distinto dentro de la perspectiva humanista, por ejemplo en lo que Goldstein (1939) y Maslow (1943) llamaron necesidades innatas de autoactualización.

En todo caso, la figura de White sirve de síntesis de estas tres corrientes y de una cuarta mas, que es la que abre la posibilidad de buscar empíricos apoyos empíricos a esta forma de concebir la motivación humana.

### Motivación intrínseca o autorregulada

Una acción está, por tanto, intrínsecamente motivada cuando lo que importa es la propia actividad, que es un fin en si misma, no un medio para otras metas. El interés se centra entonces en lo novedoso o revelador de la tarea. Son actividades que se llevan a cabo en ausencia de contingencia externa aparente, sin ninguna recompensa que la regule claramente. Algunos autores, como Edward Deci y Richard Ryan, consideran la motivación intrínseca como un sistema motivacional independiente de los demás, que conlleva un tipo concreto de anticipación de metas y un conjunto de creencias y actitudes. Se trata de un polo, el más interno o implícito, de un continuo que constituye una de las posibles dimensiones que ordenan los procesos motivacionales humanos. Se trataría de una dimensión de internalidad-externalidad que se define en virtud del grado de control y determinación, ya sea personal o ya externa que el sujeto tenga en cada situación. En cualquier caso, cuando una acción se encuentra regulada intrínsecamente, esta se fundamenta principalmente en tres sentimientos y características (Deci y Ryan, 1991):

- De **autodeterminación**: que resumidamente supone sentirse origen de lo que me gusta. Tener la sensación de que el control de las acciones depende de uno mismo.
- De **competencia**, sentirse capaz de realizar una actividad, creerse con las habilidades necesarias, lo básico para buscar superar retos asumibles.
- Viene acompañado de **sentimientos agradables y placenteros** relacionados con la satisfacción de hacer algo propio y familiar.

### Elementos implicados en la motivación intrínseca

a) **Autodeterminación o autonomía**: la autodeterminación es la sensación personal de que uno es responsable de sus acciones, que las inicia y las controla. Se considera

a la autonomía o autodeterminación como el componente fundamental de la motivación intrínseca, el organizador fundamental que determina la fuerza, energía y vigor de la acción humana.

La mayoría de los trabajos empíricos que han estudiado el papel de la autodeterminación en la realización de las tareas académicas han demostrado que la sensación de autonomía posibilita una forma más animada y optimista para enfrentarse a estas labores, y su influencia es menor en lo que se refiere a mejorar directamente el rendimiento académico de los alumnos. No obstante, algunos trabajos, como lo de Grolnick y Ryan (1987), han encontrado que los alumnos que actuaban en clase por razones autónomas solían aprender mejor, y sus recuerdos de aprendizaje eran más duraderos que las personas que no actuaban por razones internas.

**b) Sentimientos de competencia:** la idea que tengamos de nuestra propia habilidad, de nuestra competencia es un componente motivacional de primer orden. Está claro que la percepción de competencia aumenta la motivación intrínseca y que, al contrario, la percepción de incompetencia la reduce (Deci y Ryan, 1985; Vallerand y Reid, 1984). Se ha visto empíricamente que la idea que tengamos sobre nuestras capacidades influye en las tareas que elegimos, las metas que nos proponemos, la planificación, esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas dicha meta. Por ejemplo, se sabe que hay una relación positiva entre creerse competente y el logro académico (Brandstatter y Gollswitzer, 1994); los que se creen más capaces se consideran mejores alumnos y esto les lleva a acabar rindiendo mejor en las tareas escolares.

Pero también se ha visto que la sensación de competencia puede estar determinada por la información o valoración que sobre nuestras acciones nos aportan los demás (Bandura, 1992), de papel informativo fundamental de las notas académicas (Schwazer; 1992).

Algunos (Deci y Ryan, 1985) defienden que la percepción de competencia es un factor motivacional importante pero que está supeditado a la sensación de autodeterminación. Así, cuando el sujeto, que se cree capaz de una determinada tarea, tiene que realizarla bajo presiones, amenazas o promesas, su ejecución y sus ganas se ven notablemente mermadas.

**c) El reto óptimo de una actividad:** cuando uno está realizando una tarea por placer, se tiene la sensación de que se está realizando esa tarea sin apenas esfuerzo. Pues bien para que esta sensación se produzca tienen que darse dos condicionantes: tienen que depender su control totalmente del sujeto y debemos tener un nivel suficiente de competencia. Pero Csikszentmihalyi añade otro requisito más: el grado de dificultad de la tarea. Esta sensación, que él denomina de flujo, de reto óptimo, ocurre cuando se da un equilibrio entre las habilidades o competencias de la persona y el nivel de dificultad de la tarea. Si la dificultad de la tarea excede de las habilidades que la persona posee para ejecutarla, se experimenta ansiedad y preocupación. Mientras que si la tarea es excesivamente sencilla en relación con las destrezas que se poseen, se produce aburrimiento.

En principio lo más sencillo sería adaptar el nivel de dificultad de la tarea a las posibilidades de competencia del sujeto. Pero en la realidad esto no es tan sencillo, por varias razones: una, porque la dificultad de la tarea es algo que no depende solo de la naturaleza de la misma, sino de la percepción particular que tenga cada sujeto en cada momento; y otra, porque intervienen otros factores que también determinan el interés personal y que no están en este modelo, y que son por ejemplo, la curiosidad, la amplitud y el tipo de metas, el modo control de la acción, etc.

**d) La curiosidad:** hoy día en la psicología de la motivación humana se defiende que el hombre, como todos los mamíferos, viene al mundo predispuesto a aprender, a mostrar curiosidad, a explorar cada entorno que encuentra. Las situaciones que generan cierta incertidumbre, no absoluta conmoción, y cierta incongruencia o

imprevisibilidad suelen disparar la curiosidad (Berlyne, 1960). Por lo general, el enfrentarse a un objeto o situación excesivamente novedoso suele generar miedo y ansiedad, se considera la reacción antagónica a la curiosidad. En definitiva, que el interés personal que mostremos hacia una actividad también depende de ciertas características de esta o de como se nos presente.

### **3.2 Motivación Extrínseca**

La mayoría de nuestras acciones las realizamos en virtud de rutinas que hemos aprendido a lo largo de nuestra vida y es cierto que en ese aprendizaje han ocupado un lugar regulador esencial ciertas características de los estímulos ambientales que estaban presentes en cada situación. Todas las acciones psicológicas y todas sus habilidades proceden de un complicado proceso en donde el aprendizaje y el papel que cumplen en él los aspectos que son regulados externamente nunca son desdeñables. Cuando la finalidad de la meta, el propósito tiene que ver con una contingencia externa, con una promesa de un beneficio tangible y exterior suele hablar de motivación extrínseca.

Los principales conceptos que la psicología ha utilizado para referirse a estos aspectos ambientales regulan nuestra acción: Impulso, Incentivo y Refuerzo

Propiamente hablando, únicamente los dos últimos términos tienen que ver con la regulación externa de la conducta. Tan solo incluimos; el término impulso porque se encuentra incluido dentro de los mismos modelos conductuales que han estudiado la motivación. Dentro del concepto de impulso se entienden todos los distintos agentes internos permanentes responsables de la fuerza u orientación de una acción. Tiene siempre una base orgánica que se pone en marcha en el momento que aparece un déficit en el organismo. En el marco de la psicología conductual, que es donde tiene sentido este término, se afirma que un impulso nunca determinara de forma invariable un comportamiento; este estará en función de otros factores, entre ellos los refuerzos e incentivos.

El concepto de refuerzo es amplio, pero estrictamente se entiende por refuerzo cualquier aspecto del entorno que se presente al sujeto durante o después de una secuencia de acciones y que modifica la probabilidad de aparición posterior, en el mismo sujeto, de esa secuencia de acciones. Se llama recompensa si ese objeto o contingencia consigue aumentar la probabilidad de que ocurra la acción y se habla de castigo si la disminuye.

El incentivo hace referencia a cualquier objeto o contingencia exterior a la que se le atribuye un determinado valor y que, en esa medida da energía a una conducta que se inicia. Se trata del valor atribuido a un determinado objeto que influye en la orientación de la acción.

Concluyendo, los términos de incentivo y de refuerzo son conceptos semánticamente cercanos, se distinguen por el momento del aprendizaje. Los refuerzos se administran durante la conducta o después de ella y los incentivos son indicaciones de valor previos a la acción y que la instiga. En definitiva lo propiamente motivacional es el concepto de incentivo.

En muchas ocasiones, se distinguen incentivos de refuerzos atendiendo al modo de aprendizaje por el que se adquieren. Así es normal formar incentivos en situaciones de condicionamiento clásico y apelar a los refuerzos en situaciones de condicionamiento operante. Por ejemplo las ansiedades, las fobias, son ejemplos de incentivos negativos producto, muchas veces, de condicionamientos clásicos, mientras que las que las razones de por que aumentan o disminuye una determinada pauta de comportamiento se explica por el efecto de refuerzo.

En distintos trabajos de Deci, de Leeper y de Green demostraron el efecto dañino del refuerzo en múltiples condiciones, por ejemplo, con personas de diferentes edades (desde niños hasta adultos) y cuando estaban realizando una tarea que les interesaba, fuese esta de la naturaleza que fuese (dibujos, puzzles, anagramas, etc.). En el mismo momento en que los sujetos recibían una recompensa por su acción,

solían bajar la calidad y el vigor de la actividad que estaban ejecutando. No obstante, el valor oculto del refuerzo no era tan claro siempre, había algunas actividades intrínsecamente motivantes en donde el premio no perjudicaba, incluso hasta ayudaba.

Algunas de las condiciones que múltiples trabajos experimentales han señalado que tiene que reunir una recompensa para dañar la acción, son las siguientes:

a) La primera condición del premio que afecta al interés intrínseco es llegar a esperar el refuerzo. Si la recompensa la recibimos en un momento que podemos predecir, esta pierde vigor. Nos empezamos a preocupar entonces más en anticipar la llegada del refuerzo que en la actividad en sí misma. Es decir, es la expectativa de la recompensa, más que la recompensa lo que socava la acción (Leeper y Greene, 1978).

b) La segunda circunstancia hace referencia a las connotaciones de control, al significado de regulación externa de la actividad que siempre denota un refuerzo, lo que influye también a la hora de socavar una actividad intrínsecamente motivante. Por contra, para que no cause efecto, la recompensa debe ser más bien informativa (no controladora), debe servir de pista sobre la calidad de nuestra ejecución, sin pretender evaluarla o juzgarla. En definitiva, cuando el refuerzo es tan saliente durante la realización de la tarea, surge la sensación de que es el refuerzo el que controla la tarea (Ross, 1975).

c) Por lo general, las recompensas más sociales o menos tangibles no perjudican una acción intrínseca; al contrario, los refuerzos más materiales, como los premios en dinero, sí que le afectan. Las recompensas abstractas y muy simbólicas como los elogios no provocan un descenso en la motivación (Anderson, Manoogian y Reznick, 1976, Deci, 1972, etc.). Ahora bien, hay veces que una recompensa material puede facilitar que el sujeto siga con el interés intrínseco por realizar una tarea, y ocurre cuando el valor de indicio de las recompensas es muy alto (Ross, 1976). Es decir, cuando la recompensa le proporciona criterios al sujeto sobre su grado de dominio o competencia en una tarea, o lo que es lo mismo, cuando nos informa, en el sentido que mencionábamos antes, de los progresos que realizamos.

### **El papel de las metas extrínsecas en la motivación**

En nuestra vida muchos de nuestros gustos y odios han quedado instaurados en nosotros por procedimientos de aprendizaje, en donde una característica exterior previa (incentivo) o posterior (refuerzo) ha condicionado nuestra forma de actuar. No obstante, estamos pasando por un periodo en la psicología de la motivación en el que se desprecia el valor incentivador de los condicionamientos externos. Así se dice que las acciones motivadas extrínsecamente suelen estar gobernadas por la tiranía del refuerzo, suelen determinar que se elijan tareas fáciles para obtener cuanto antes la recompensa (Pittll Emery y Boggiano, 1982). Esas tareas empiezan y terminan en virtud de la duración de la recompensa, no por la tarea en sí, y, en consecuencia muestran los sujetos en su realización menos creatividad (Amabile, 19). En esta línea, en las tareas reguladas externamente se sienten esas personas más frustradas durante el desempeño de estas tareas y, en definitiva, la calidad del aprendizaje que obtienen es pobre (Grolnick y Ryan, 1987).

Pero quizás se haya exagerado las virtudes de la regulación interna sin tener en consideración que ciertas contingencias externas al sujeto, como el incentivo, se encuentra también implícito en las tareas intrínsecamente motivantes. Los incentivos cubren su función de instigadores de la conducta; en cualquier caso, en muchas tareas que se organizan en virtud de intereses personales. Incluso, se ha visto que las recompensas resultan más gratificantes cuando se obtienen después de una acción intrínseca o personal que cuando esta solo esta regulada externamente; el apoyo, el

reconocimiento, la recompensa de los demás por hacer lo que nos gusta es el mejor ánimo para el futuro (Chóliz, 1995; Ettenberg, Laferriere, Mil y White, 1981).

## **CAPITULO 4. EL CONTROL CONSCIENTE DE LA MOTIVACIÓN.**

En los últimos años de la psicología se han propuesto unos modelos completos, mas coherentes, que consiguen vincular mejor los procesos cognitivos en el proceso motivacional (vease, por ejemplo, Schutz, 1994; Urdan y Maehr, 1995). Lo cognitivo cumple un papel fundamental en la conformación de las metas, papel que tiene que compartir con los procesos afectivos que también determinan el propósito.

### **4.1 Participación de los elementos cognitivos en el proceso motivacional**

**1) Las metas:** son el desencadenante de la conducta motivada, forman parte del núcleo imprescindible para considerar una acción como motivada o no. En último extremo, el motivo es la anticipación de una meta, de un objetivo; sin deseo, sin objetos de deseos, no hay motivación. Indudablemente, el proceso por el cual delimitamos una meta es un proceso más complejo de lo que parece. En esa conformación intervienen tanto procesos afectivos como cognitivos. La psicología cognitiva ha definido las metas como un tipo de representaciones cognitivas de los sujetos sobre aquello que les gustaría que sucediera, lo que querrían conseguir o lo que les gustaría que no sucediera en el futuro en el futuro. Las metas, como todo elemento del guión motivacional, se conforma cuando se usan. De este modo, es frecuente que para formarnos un propósito o una meta, recurramos a determinadas informaciones adicionales sobre lo que típicamente se entiende como un objetivo normativo, un estándar social, una norma (Schutz, 1994).

**2) Los planes de una acción:** si consideramos que las metas son los propósitos u objetivos que se desean alcanzar, los planes son los modos que preparamos para lograrlo. Dicho a manera cognitiva, son las representaciones sobre las acciones las que permiten reducir la distancia entre el estado actual del sujeto y el estado ideal que se desea conseguir (Carver y Scheier, 1990; Miller y otros, 1960). Sin embargo, ocurre que, en ocasiones, las personas saben lo que quieren, pero, como desconocen o no saben del todo como planificar su actuación, acaban no buscando esa meta. En este sentido, es importante que los sujetos tengan la información precisa o la formación suficiente de como poder alcanzar esos objetivos de como controlar la acción. Para poder planificar bien nuestra actuación, no solamente nos basamos en buenas estrategias y en un amplio conocimiento. Sobre todo, lo que determina nuestros planes son las metas que nos fijemos (Cantor y Fleeson, 1991; Schutz, 1994; Wentzel, 1991).

**3) Expectativas:** además de las metas y los planes, las personas tienen una serie creencias relacionadas con la consecución o no de la meta que se han puesto. Estas creencias reciben el nombre de expectativas. Tradicionalmente, la expectativa ha sido definida como la probabilidad de éxito en una tarea o la probabilidad de alcanzar la meta propuesta. Más recientemente, las expectativas se han relacionado con más factores que los que dependen de la dificultad de la tarea; así, se tienen cuenta cuestiones relacionadas con la imagen personal de cada uno, con las estimaciones del sujeto de autoconfianza y autoeficacia para realizar con éxito la tarea (Meece y Courtney, 1992).

Como indica Bandura (1977, 1986), las expectativas de los sujetos de realizar con éxito una tarea influye en la motivación por dicha tarea. Este autor inició una distinción entre dos tipos de expectativas que ha tenido fuertes repercusiones en la forma de entender los patrones motivacionales. Por un lado, se refiere a las expectativas de

eficacia como la creencia o convicción del sujeto de que puede realizar con éxito la conducta querida para alcanzar una meta. Por otro lado, se refiere a las expectativas de resultado como la creencia del sujeto de que una conducta concreta le conducirá a unos resultados o a unas consecuencias determinadas. Es decir, en el primer caso, el sujeto cree que reúne las condiciones para llevar a buen término la tarea en cuestión, y, en el segundo caso, centra sus expectativas en los resultados o consecuencias que puede obtener después.

En definitiva, la distinción entre búsqueda de eficacia (o de contenido o aprendizaje) y búsqueda de resultados o ejecución se ha hecho clásica en los estudios de motivación.

**4) Las explicaciones o atribuciones causales:** algunos psicólogos dicen que automáticamente solemos buscar explicaciones sobre las causas de los resultados conseguidos. Ese proceso y las respuestas a estas preguntas se denominan atribuciones causales (Graham y Hudley, 1992). Esta tendencia atribucional es más patente si el resultado conseguido es inesperado; si nos sorprende la evaluación que nos hacen o que hacemos de algo que creíamos que iba a salirnos de otra manera, automáticamente nos preguntamos a qué se debe o por qué se ha obtenido tal resultado. Todas las atribuciones se pueden ordenar en unas pocas dimensiones en virtud de su significado personal o no, según su grado de estabilidad y de control. Desde este punto de vista, se dice que el tipo de atribución que hagamos después de una tarea va a ser el factor principal que explique nuestra dedicación y rendimiento posterior en tareas similares.

#### **4.2 El planteamiento de propósitos conscientes, de metas**

Desde una visión global del proceso motivacional, de las metas que formule el sujeto dependerán los planes, las expectativas y las atribuciones causales que se den. Una persona que tiene una meta, elige un plan para alcanzarla, tiene expectativas de eficacia y de resultado sobre ella y, después de la acción concreta para conseguir la meta, realiza atribuciones de sus resultados. Más específicamente, las metas influyen en la conducta del sujeto a partir de cuatro mecanismos básicos (Locke y otros, 1981):

- a) dirigiendo la atención,
- b) movilizándolo el esfuerzo para la tarea,
- c) motivando la persistencia en la tarea,
- d) facilitando la estrategia a desarrollar.

#### **Distintos tipos de metas, según su naturaleza o contenido**

En nuestro caso, no actuara igual una persona cuya tarea central para una actividad educativa sea de naturaleza cognitiva, que una persona cuya meta central sea de naturaleza afectiva; la primera buscara aprender y la segunda iniciar o mantener relaciones de amistad con sus compañeros de clase, por ejemplo. En este sentido vamos a reseñar dos de las taxonomías de metas más actuales.

Ford y Nichols (1991), después de varios años de investigación y de trabajo clínico con una variedad de sujetos (estudiantes, clientes y profesionales), han creado el Ford and Nichols Taxonomy of Human Goals (véase las de anonimato), en donde se incluyen una serie de categorías de metas de distinto contenido que guían la conducta y generan patrones motivacionales. Los contenidos de las metas propuestas por Ford y Nichols pueden agruparse en los siguientes bloques: a) metas afectivas, b) metas cognitivas c) metas de organización subjetiva, d) metas de relación social, e) metas de relación social hacia el grupo y f) metas de la tarea.

## **Metas conscientes y metas específicas**

Sin embargo, puede ocurrir que las metas de igual contenido pueden ser de distinto tipo. Bandura (1986) se refirió a la especificidad, proximidad y niveles de reto de las metas, como las otras características que principalmente modulan la formación de un objetivo y su eficacia para la acción.

En principio, el establecimiento de metas conscientes implica una mejora significativa en la calidad de la acción. El gasto que significa seguir unas metas claras supone a la larga unos beneficios mayores. La persona que sabe bien cual es la meta que se ha propuesto, orientara mejor su atención, movilizará sus esfuerzos hacia la meta, persistirá con mas probabilidad en la conducta que le dirige a la meta y encontrara mas fácilmente la estrategia a desarrollar para alcanzar la meta que una que no ha definido bien sus propósitos (Locke, 1966; 1969).

Schunk (1983) investigo el efecto de las metas específicas, conclusiones parecidas. Trabajó con niños que estaban aprendiendo a dividir. Los niños, a los cuales, se les pedía que alcanzaran o bien una meta específica (realizar un numero de divisiones determinadas), o bien una meta global (productivamente). Pues bien; los niños que tenían una meta específica tuvieron un mejor rendimiento que los niños con meta global.

## **El efecto de la amplitud y de la dificultad de la meta**

No todas las actividades en las que participamos las hacemos por el mero placer de hacerlas, que estamos sometidos a muchas obligaciones sociales, compromisos o trabajos, incluso en aquellas actividades que nos gustan. En esos casos esta claro que las metas a corto plazo incrementan el rendimiento y favorecen el aumento de la motivación por esa tarea (véase por ejemplo Bandura y Schunk, 1981; Morgan, 1985). En este sentido, enseñar a plantearse de forma consciente metas próximas es de gran utilidad para ir adquiriendo interés por la tarea. De este modo se formulan metas realistas, no se distancian mucho del estado actual del sujeto y sus posibilidades. Como su consecución es más inmediata necesitan estar mas precisas y, en este sentido, obligan a que se dirija mejor la atención, se movilicen más adecuadamente los recursos personales y las estrategias sean más eficaces.

Finalmente, las metas que nos debemos plantear para actuar con mas interés son aquellas guardan una relación optima entre nuestra sensación de competencia y el nivel de dificultad de su consecución. Las metas necesitan ser atrayentes, que nos supongan un reto, que nos instiguen por su dificultad, siempre y cuando las percibamos como alcanzables; en caso contrario, no hay manera.

## **4.3 Patrones motivacionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

Las dimensiones mas importantes para organizar un proceso motivacional, hacen referencia a la dimensión intrínseco-extrínseco, en virtud del lugar de control y de causalidad de las metas deseadas en esa actuación. En los contextos educativos o en tareas relacionadas con el aprendizaje, se distinguen entre sujetos con distintas orientaciones a un tipo o a otro de meta. Se habla de sujetos con orientación a metas intrínseca cuando muestran una tendencia de aproximarse a la tarea centrándose en el aprendizaje, en el desarrollo del conocimiento. Por contraposición, los sujetos con una orientación a la meta intrínseca se aproximan a la tarea fijándose en el resultado material, en la nota que pueden obtener y en los halagos de los demás (Pintrich y Schrauben, 1992). Esta distinción ha calado de tal manera en los trabajos de motivación y aprendizaje que se encuentra en la base de todas las propuestas teóricas sobre los tipos de orientaciones a metas que suelen mostrar las personas (Ames, 1992).



## **Orientación al aprendizaje u orientación al resultado: la teoría de Dweck y Elliot**

En esta línea, Dweck y Elliot (1983) han desarrollado un modelo que organiza las principales maneras de orientarse hacia una meta educativa que ya es un clásico y que se ha convertido en un punto de referencia obligado tanto en psicología como en educación. En dicho modelo se ha descrito como los estudiantes pueden tener distintos tipos de metas y como dichas metas producen patrones motivacionales diferentes y, por tanto, comportamientos y actuaciones durante su formación académica muy distintos. Para ello, parten la polaridad de lo intrínseco-extrínseco antes mencionada y hablan de metas de aprendizaje (orientación intrínseca) y metas de ejecución (orientación extrínseca).

Las personas que tienen una orientación a metas de aprendizaje buscan aprender, saber; sin embargo, las que tienen una orientación a metas de ejecución buscan juicios positivos o una determinada evaluación externa de su competencia. Los sujetos con orientaciones hacia metas diferentes interpretarían una situación de manera muy distinta, y lo que es que es mas importante acabaran actuando de manera diferente. Dweck y Elliot (1983) establecen una serie de indicadores que explican las diferencias en la motivación y los comportamientos llevados a cabo por sujetos con orientaciones hacia estos dos grandes grupos de metas diferentes (de aprendizaje y de ejecución). Estos indicadores pueden originar tres patrones motivacionales, de forma cada patrón específico mostrara un determinado tipo de meta, una manera de planificar y explicarse la actuación y una forma de concebir las capacidades intelectuales. Precisamente esto último, la concepción que los sujetos tengan sobre la inteligencia, es uno de los factores que mas contribuyen según Dweck y Elliot, a que los sujetos desarrollen una u otra orientación motivacional. Estos tres patrones son: uno típico de la búsqueda de metas de aprendizaje, y los otros dos, propios de las metas de ejecución: la búsqueda de juicios positivos de competencia y el miedo al fracaso.

A la luz de las investigaciones de Dweck y Elliott (1983; Dweck, 1985, 1986; Elliott y Dweck, 1988) se ha presentado la composición final de las distintas escalas que componen el cuestionario MAPE-II (Motivación hacia el aprendizaje y la ejecución de Ignacio Montero García-Celay y Jesús Alonso Tapia) cuya construcción se ha basado en una serie de análisis factoriales. De las relaciones que se dan entre las primeras seis escalas, se ha derivado tres escalas más de orden superior. A saber:

### **Factores de primer orden**

- 1. alta capacidad de trabajo y rendimiento:** pone de manifiesto que el sujeto considera que asume mucho trabajo a la vez, comparativamente más que el resto de sus compañeros, que obtiene unos resultados mejores de lo normal y que rechaza, encierta medida, los comportamientos que conllevan ausencia de esfuerzo o vagancia.
- 2. motivación intrínseca:** los elementos recogen expresiones referidas, fundamentalmente, a la idea de que el trabajo proporciona satisfacción de forma independiente a posibles recompensas externas. También aparece un rechazo de la idea de vivir sin trabajar y parece que la satisfacción que el trabajo proporciona va ligada a una preferencia por tareas difíciles que planteen un reto personal.
- 3. ambición:** el contenido de los elementos de este factor hace referencia a una motivación fundamental por llegar a los puestos más altos, búsqueda del prestigio y demostración frente a los demás de la propia valía. Este factor estaría más cercano a la motivación por la búsqueda de un juicio positivo de competencia.
- 4. ansiedad inhibitoria del rendimiento:** los elementos de este factor hacen referencia a cosas tales como tendencia a la depresión tras el fracaso, falta de

confianza en la propia capacidad para la consecución del éxito, ansiedad y bloqueo ante situaciones difíciles y evitación de tales situaciones.

**5. ansiedad facilitadora del rendimiento:** el contenido de los elementos recoge la idea de que la ansiedad o nerviosismo que se produce alrededor de las situaciones de prueba redundan en un mejor rendimiento. Aparece también recogido el hecho de que habitualmente se trabaja a última hora, aunque esto suele aumentar, según la percepción del sujeto, la productividad del esfuerzo que se realiza.

**6. ausencia de esfuerzo:** el contenido de los elementos se refiere a ideas tales como interrumpir frecuentemente el trabajo, empezar cosas que luego no se terminan, autocalificarse como vago, trabajar con la ley del mínimo esfuerzo, etc. Aunque la denominación original nos parece correcta, preferimos cambiársela por la de ya que, significando prácticamente lo mismo, es más fácil de interpretar su relación con el resto de factores aislados.

### **Análisis factoriales de segundo orden**

El **primero de los factores** está compuesto por tres de las escalas, las correspondientes a los factores primero, segundo y sexto, este último saturando negativamente.

### **Motivación por el aprendizaje**

Los sujetos orientados hacia metas de aprendizaje se plantean unas metas relacionadas con la búsqueda de conocimientos, con adquirir o perfeccionar ciertas habilidades. Claramente este patrón motivacional está decantado hacia el polo de lo intrínseco de la motivación. Como se desprende de este carácter intrínseco, se orientan hacia metas personales y autónomas mediante las cuales puedan actuar a partir de elecciones propias, sin seguir imposiciones; de este modo, se prefieren las tareas que les posibilitan actuaciones que pueden controlar. Por último, las metas que eligen están relacionadas con la naturaleza de la tarea, es decir, lo que interesa está relacionado con la propia actividad.

El modo de acción típico está centrado en el proceso de actuación que van a desarrollar más que en el resultado final; como pueden realizar una y que cosas aprenderán para llevarla a cabo. En este patrón, los errores que pueden surgir son vistos como algo natural (las personas suelen cometer errores), de los que se puede aprender (a partir de un análisis de los errores se puede mejorar en el futuro). La reacción ante el error, más que emocional es cognitiva; los errores son irremediables en el proceso que conduce al aprendizaje, son circunstancias que proporcionan información. De forma análoga, cuando se busca aprender todo lo posible, es inevitable encontrarse con momentos de cierta incertidumbre, de duda ante una decisión por tomar. Pues bien; para los sujetos orientados hacia aprendizaje, estos momentos de incertidumbre son concebidos como inevitables, como un reto que se ha de superar que resulta estimulante; no bloquean ni crean ansiedad.

Las tareas se escogen por su contenido, por lo novedoso o por lo que tengan de revelador, por lo que les sirva, en suma, para aumentar sus conocimientos sobre el tema. De esta manera, cuando llevan a cabo la tarea recurren naturalmente a sus destrezas y dominios, sin ansiedad ni preocupación por el juicio de los demás. En este sentido, sus expectativas de éxito se centran y dependen del esfuerzo que se está dispuesto a poner en la tarea y de una buena planificación de la misma.

El criterio de referencia para la evaluación que estos sujetos poseen es de carácter personal, es decir, intentan aprender más o quieren mejorar su capacidad en relación con el inicio de la actividad. Como se centran en el aprendizaje, el criterio se caracteriza también por ser a largo plazo, buscan grandes objetivos que se modifican

poco a poco. Por último, el criterio o el juicio evaluador que suelen realizar de su actividad es flexible, se adapta a cada cambio de la situación, cualquier mejora se considerara un paso adelante.

Para finalizar, la idea que tienen de sus habilidades es poco estable y esencialista. Se piensa que la base de lo que sabemos hacer, de nuestra inteligencia, depende más del aprendizaje que de características congénitas poco modificables. Cuanto mas aprendo, mas cosas se hacer y mejor soy. En definitiva, mis capacidades intelectuales son un repertorio de destrezas que cambian con mi experiencia.

El **segundo de los factores** que aparecen se compone de dos de las escalas, aquellas que se corresponden con los factores tercero y quinto de los análisis factoriales de primer orden.

### **Motivación por la búsqueda de juicios positivos de competencia**

En cambio, los sujetos orientados hacia metas de ejecución en sus dos vertientes (búsqueda de juicios positivos o miedo al fracaso) buscan metas orientadas al resultado concreto y a sus beneficios tangibles. Les interesa demostrar que son capaces de realizar una tarea y que imagen de si mismos obtendrán al ejecutarla. Su preocupación se focaliza en el valor instrumental que tiene la tarea concreta, por los beneficios que puede obtener. En estos casos, los logros y los fracasos tienen un componente de aceptación social importante, se regulan por la preocupación hispana, el que dirán.

El modo de actuación típico se centra en la consecución de juicios positivos de competencia, más que en el proceso. Por este motivo, los errores son concebidos como fracasos o fallos en sus dos vertientes, tanto para obtener el resultado concreto como para obtener unas imágenes positivas de si mismas. Dado que buscan juicios o evaluaciones positivas si mismos, cualquier situación de incertidumbre, que a menudo aparece cuando se esta realizando una tarea, es considerada como una amenaza. Téngase en cuenta que la incertidumbre no permite asegurar un juicio o una evaluación de competencia, que es lo que persiguen estas personas.

Las tareas preferidas por estos sujetos son aquellas que les permitan proporcionar una respuesta rápida y correcta y, por tanto, que les conduzcan a obtener una buena imagen de si mismos. Cuando se enfrentan a una tarea buscan información de carácter adulador sobre su competencia. Más específicamente buscan obtener juicios positivos de competencia y evitar juicios negativos.

Consecuentemente con lo dicho, las expectativas de éxito típicas se focalizan en el resultado tangible de la evaluación, en el juicio que pueden recibir sobre la habilidad o el conocimiento demostrado. El criterio de referencia de estos sujetos es de carácter normativo: se busca parecer mas listo y se establece el criterio con respecto a una norma. Se trata, además, de un criterio inmediato (o se consigue o no el juicio de competencia). Por último, es un criterio rígido en donde un fallo puede suponer no alcanzar el valor de competencia.

La idea común que tienen de sus habilidades, de su inteligencia, es justo contraria de la que se deriva de las metas de aprendizaje. Las capacidades personales, las habilidades intelectuales; son estables y muy difíciles de modificar; algo que no se puede transformar en exceso. Lo peor de esta idea esencialista y fija de la inteligencia es que las capacidades de uno se demuestran en cada acción, que siempre se están poniendo a prueba; el fracaso revela una incapacidad y hay una sola forma de defenderse: atribuirlo a causas externas. En esta línea, el esfuerzo es considerado como un riesgo que puede dejar entrever un bajo nivel de inteligencia; si se uno se esfuerza y no consigue un buen resultado, su nivel de inteligencia en queda entredicho.

El **tercero y último de los factores** que aparecen en el análisis se compone de la

escala que se correspondía con el cuarto de los factores que aparecían en los análisis factoriales de primer orden.

### **Motivación por miedo al fracaso**

La motivación por el miedo al fracaso comparte las mismas metas que la búsqueda de juicios positivos, pero tiene unas consecuencias más nefastas, al ser una tendencia motivacional de evitación. En este caso, la atención y los recursos personales se centran hacia el objetivo de evitar valoraciones negativas, de los demás (Dweck y Elliot, 1983). Todo el mundo sabe lo diferente que es buscar el éxito que buscar evitar el fracaso. La actuación típica y la evaluación de la misma se realizan en este padrón de un modo más radical y ansioso. Al no querer ganar, sino no perder, toda la acción está teñida de preocupación, cualquier medio es válido para no fallar. En este uno no sabe ya, en suma, cómo salvaguardar su autoestima. La tarea se desnaturaliza y solo interesa no fracasar en su resultado final. En las situaciones más extremas se genera una pauta de actuación muy semejante a la que se describe en la indefensión aprendida.

La mayoría de las teorías motivacionales humanas se han preocupado por estudiar las diferentes tendencias o motivos básicos en el hombre y la mujer, motivos que determinan la energía y los modos de actuación las personas. Casi todas ellas se han interesado por describir que aspectos determinan una baja actuación y motivación. Así, según la teoría de la indefensión aprendida (por ejemplo, Seligman, 1975), la creencia de que los resultados que afectan a uno son incontrolables, que los planteamientos que he hecho y los resultados que obtengo son independientes entre sí, genera un déficit motivacional que se manifiesta en un deterioro de la ejecución. Esta previsión, quizás afortunadamente, no se comprueba siempre. Según diversos estudios, la experiencia repetida de fracaso no siempre lleva a pensar que uno no es capaz de resolver la tarea o, por lo menos, esto no le ocurre a todo el mundo.

## **CAPITULO 5. LA MOTIVACIÓN EN EL AULA**

### **5.1 La motivación en el aula**

Según Alonso Tapia (1991), las variables que hay que estudiar para determinar cuando la actividad educativa resulta motivadora para los alumnos, serían las siguientes:

- los contenidos y el modo en que son presentados;
- las tareas y el modo en que se plantean;
- la forma de organizar la actividad;
- el tipo y la forma de interacción;
- los recursos;
- los mensajes que da el profesor;
- la evaluación, la persona que la hace, la forma en que se hace y el contexto en el que se inscribe.

El objetivo del profesor es, por tanto, determinar cuando todas estas variables motivan a los alumnos y cuando no y por qué. Todas estas variables influyen en la idea que se hace el alumno sobre qué metas se pretende que consiga, qué tienen de atractivo o de aversivo para él, qué posibilidades tiene de conseguirlas o de evitarlas, etc. Así pues, esto ha llevado a los psicólogos a estudiar qué tipos de metas persiguen los alumnos, cómo influyen en su comportamiento y que variables hace que se conciban como realizables o no.

### **5.2 Tipos de metas**

Después de un estudio sobre las aportaciones de los diferentes autores sobre la identificación y clasificación de las metas, Alonso Tapia las agrupa en cuatro categorías:

#### **a) Metas relacionadas con la tarea**

Aquí se incluyen tres tipos de metas que se confunden cuando se habla de motivación intrínseca:

- el deseo de incrementar la propia competencia, experimentar que se ha aprendido algo o que se han mejorado y consolidado destrezas previas;
- experimentar que se está haciendo la tarea que se desea hacer y no impuesta por otro;
- experimentarse absorbido por la naturaleza de la tarea, superando el aburrimiento y la ansiedad.

#### **b) Metas relacionadas con el yo**

A veces los alumnos han de realizar sus tareas de modo que alcancen un nivel de calidad preestablecido socialmente. Esto hace que busquen una de estas dos metas:

- experimentar que se es mejor que otros o, al menos, que no se es peor que los demás; experimentar el orgullo tras el éxito;
- no experimentar que se es peor que otros, evitar la experiencia de vergüenza que acompaña al fracaso.

Se trata de metas cuya consecución o no tiene importantes repercusiones sobre la autoestima y el autoconcepto. Aunque parezcan dos caras de una misma moneda Alonso Tapia (1987) demostró que eran independientes.

### **c) Metas relacionadas con la valoración social**

Tienen que ver con la respuesta emocional que deriva de la respuesta social a la propia actuación:

- experiencias relacionadas con la aprobación de los padres, profesores u otras personas significativas;
- experiencias relacionadas con la aprobación de los propios compañeros.

### **d) Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas**

Este tipo de metas tienen relación con la obtención de una recompensa externa como ganar dinero, conseguir un premio o un empleo.

Esta taxonomía de metas no significa que sean excluyentes, puede producirse una combinación de algunas de ellas. Otras veces, el alumno debe elegir. El objetivo es descubrir que tipos de metas producen en los alumnos el interés y esfuerzo necesarios para favorecer el aprendizaje.

## **Metas de aprendizaje y metas de ejecución**

Dweck y Elliot (1983, citadas en Alonso Tapia, 1991) son las autoras que se han dedicado a estudiar las diferencias entre los alumnos a la hora de enfrentarse a la actividad escolar, según sus metas sean de aprendizaje (las metas relacionadas con la tarea) o de ejecución (metas relacionadas con el yo).

Las conclusiones a las que llegan estas psicólogas junto con los resultados de los estudios de Alonso Tapia (1987) son que los alumnos que persiguen metas de aprendizaje y los que persiguen metas de ejecución difieren en las atribuciones que hacen de sus éxitos: los sujetos con metas de aprendizaje tienden a atribuir los éxitos a causas internas -competencia y esfuerzo-, mientras que los sujetos con metas de ejecución tienden a hacerlo a causas externas. También existen diferencias en las expectativas que tienen de controlar la consecución de las metas: los alumnos con metas de aprendizaje sienten que tienen el control sobre sus resultados, en cambio, los de metas de ejecución perciben una falta de control sobre la consecución de éstas.

Como consecuencia de estos resultados, parece ser que el aprendizaje y el rendimiento se ven favorecidos cuando el alumno se plantea metas de aprendizaje; es decir, relacionadas con el sentimiento de la propia competencia (metas relacionadas con la tarea). El siguiente objetivo es determinar la manera en la se puede guiar a los alumnos para que se motiven por el incremento de su propia competencia y no con el de quedar bien o evitar quedar mal (metas relacionadas con el yo).

## **Metas externas y metas internas**

Una de las clasificaciones de las metas que hace Alonso Tapia se refiere a las metas externas. Aunque los premios y castigos se han venido utilizando desde siempre como reforzadores externos de la conducta, y en algunos casos, dan resultados, Leeper y Greene (1978, citados en Alonso Tapia, 1991) han demostrado que su uso tiene serias limitaciones. Son solo efectivos mientras están presentes, en el momento que el premio o el castigo desaparecen el alumno deja de interesarse por la tarea. En ausencia de recompensas los sujetos tienden a resolver problemas más difíciles, a implicarse más personalmente en la tarea, a buscar formas de solución y a preocuparse por los procesos y estrategias más que por los resultados. Evidentemente si conseguimos que el alumno se plantee este tipo de metas internas, estaremos consiguiendo al mismo tiempo, un aprendizaje más eficaz y duradero, que podrá aplicar en tareas sucesivas. Esto se relaciona con los conceptos de motivación extrínseca e intrínseca que vimos anteriormente.

Cuando se habla de estas metas internas, nos estamos refiriendo a la motivación intrínseca. Según Deci (1985) la meta que el sujeto persigue con su conducta cuando está motivado intrínsecamente, es la experiencia del sentimiento de competencia y autodeterminación, sentimiento que se experimenta en la realización de la misma y que no depende de recompensas externas, dado que se basa en la elección que hace el sujeto de la tarea a realizar y en la utilización óptima de las propias habilidades. La condición para que se den estas experiencias es, como ya vimos antes, que se encuentren en un grado de desafío óptimo, es decir, que no sean ni muy fáciles ni muy difíciles.

Alonso Tapia, defiende pues, que si se quiere motivar a los alumnos es preciso tener en cuenta dos cosas:

- cualquier evento que aumente la competencia percibida estimula la motivación intrínseca y a la inversa;
- para que haya motivación intrínseca es imprescindible que se dé la experiencia de autonomía.

### **La experiencia de autonomía como meta básica**

En relación con la experiencia de autonomía, De Charms (1984) ha estudiado el efecto que tiene sobre los alumnos el perseguir como meta básica el actuar autónomamente. Este autor parte del hecho de que el alumno realmente aprende y consigue lo que se propone cuando actúa movido desde dentro, porque él quiere. Con este planteamiento, De Charms propone que se puede facilitar esta experiencia de autonomía. En el proyecto Carnegie (De Charms, 1984) donde se trabajó con profesores y alumnos, se pone de manifiesto la importancia de asegurar la consecución de la experiencia de autonomía como condición necesaria -aunque no suficiente - para mejorar la motivación y el aprendizaje de modo duradero.

### **Metas, atribuciones y autorregulación cognitiva**

Algunos autores han defendido que lo que determina la motivación no son tanto las metas que el sujeto persigue sino ciertos comportamientos y características psicológicas asociadas a las distintas metas. Nos referimos a las atribuciones (Weiner, 1986) y a la capacidad de autorregulación cognitiva (Kuhl, 1987, citado en Alonso Tapia, 1991).

Como ya expusimos antes en el apartado referido a la teoría de la atribución, se ha podido comprobar que el patrón de atribuciones más perjudicial es el que define lo que se considera como “indefensión”, el individuo tras una serie continuada de fracasos piensa que es incapaz de realizar la tarea con éxito. Los éxitos se atribuyen a causas externas, variables e incontrolables y los fracasos a causas internas, estables y no controlables. En consecuencia, lo que habría que hacer para mejorar la motivación es enseñar a los alumnos a atribuir tanto éxitos como fracasos al esfuerzo, causa interna, variable y controlable.

### **5.3 Motivación y capacidad de autorregulación**

Hemos visto como la falta de motivación puede ser consecuencia de un estilo atribucional incorrecto o por una disminución de las expectativas de éxito. Kuhl (1987, citado en Alonso Tapia, 1991) propone una teoría alternativa partiendo del hecho de que ante una situación de fracaso no se da una disminución del esfuerzo sino un incremento del mismo, y de que sólo la experiencia repetida de fracaso es lo que lleva al abandono de la actividad. La causa de la desmotivación sería entonces, un déficit cognitivo que explica de la siguiente manera. Señala que entre la decisión de intentar conseguir una meta y la ejecución de las actividades necesarias para lograrla median

una serie de procesos cognitivos y metacognitivos, relacionados con el control de tales actividades, que pueden facilitar o impedir su consecución.

Estos procesos cognitivos y metacognitivos que se median entre la decisión de iniciar una tarea y la actuación hacia la consecución de la misma, serían los siguientes:

- la importancia de la atención del sujeto, que tras el fracaso puede estar centrada en las formas de conseguir la meta o en la experiencia negativa que supone este fracaso;
- el conocimiento que el sujeto tiene sobre diferentes formas de actuación para conseguir el objetivo;
- el conocimiento relativo a la forma de utilizar los conocimientos anteriores para resolver el problema.

Por tanto, la falta de motivación ante una tarea puede estar determinada por una serie de falta de conocimientos necesarios para aprender positivamente de los fracasos anteriores.

#### **5.4 Interacción entre alumnos, motivación y aprendizaje**

Otro de los factores que influye en la motivación de los alumnos, además del tipo de metas que hemos comentado anteriormente, es el tipo de interacción entre los alumnos. Este tipo de interacción junto con el significado o valor atribuido a una meta, da lugar a diferentes sistemas motivacionales, individualista, competitivo y cooperativo, a los cuales Johnson y Johnson (1985, citados en Alonso Tapia, 1991) atribuyen las siguientes características motivacionales:

En el sistema motivacional individualista se considera que el esfuerzo y la habilidad propios -eventualmente la suerte y el grado de dificultad de la tarea, nunca el hecho de que haya otros mejores- son los determinantes principales de los resultados. Las expectativas dependen del grado en que el sujeto se percibe como hábil. Cuando se está dentro de este sistema no se suele buscar información adicional sobre el tema de estudio, ni se ve favorecido el compromiso a largo plazo con el aprendizaje, además no hay interacciones con los compañeros.

En el sistema motivacional competitivo el incentivo que mueve a los alumnos es quedar por encima de los demás y no por debajo. La motivación es fundamentalmente extrínseca. Se da más importancia al hecho de ganar que al hecho de hacer algo bien. En la medida en que las expectativas de éxito se basan en la percepción de que la habilidad es superada por lo demás o no, este sistema suele desmoralizar a la mayoría de los alumnos. A la larga, el compromiso con el aprendizaje parece menor que con la individualista y la cooperativa, y en la interacción con los alumnos no se da apoyo entre los compañeros.

En el sistema motivacional cooperativo la motivación es intrínseca -se busca incrementar la propia competencia-, si bien la conducta se ve también influida por el deseo de ayudar a los demás, que puede estar relacionado con la necesidad de afiliación. Se valora especialmente el papel del esfuerzo en la determinación de los resultados y en cuanto a las expectativas se basan en la percepción de que todos tienen algo que aportar, esto es, la habilidad se percibe como algo multifacético y repartido, por lo que nadie se puede sentir inútil. Este sistema, además, tiende a promover mayor interacción entre los alumnos, a estimular la búsqueda y la mayor elaboración de la información, dado que posibilita la percepción de puntos de vista discrepantes, y a facilitar un compromiso más permanente con el aprendizaje.

De los tres sistemas descritos parece, pues, que el que mejor efectos produce es el tercero, el cooperativo. Sin embargo, no es cierto que ocurra siempre así, ni con todos los sujetos ni en distintas situaciones, aunque no está claro cuáles son las variables que modulan estos efectos.



Según Alonso Tapia, la superioridad de las situaciones cooperativas para facilitar el aprendizaje no se debe al tipo de motivación que estimulan, sino que la influencia va en sentido inverso, esto es, que por facilitar más el aprendizaje, motiven más. Este autor llega a la conclusión de la importancia de promover situaciones de cooperación para facilitar la motivación, así como de conseguir la interdependencia de metas de los alumnos. No obstante, esto no garantiza la efectividad inmediata dada las variables moduladores de los efectos de las situaciones de interacción.

### **5.5 Implicaciones educativas**

Nos parece importante destacar que Alonso Tapia sugiere que se incorporen al proyecto educativo objetivos de tipo motivacional, contemplando todos aquellos ajustes que se puedan derivar de esa incorporación en cuanto a los demás componentes de tal proyecto (metodología, organización, adaptación curricular, etc.) Para ello hay que plantearse qué objetivos motivacionales son los más idóneos y cómo plantear la actividad escolar para lograrlos.

Tras el estudio de los datos empíricos de las investigaciones (Dweck y Elliot, 1983, De Charms, 1976, Johnson y Johnson, 1985, citados en Alonso Tapia, 1991) Alonso Tapia opta por el desarrollo de los patrones motivacionales relacionados, por una parte, con dos tipos de metas, el incremento de la propia competencia -lo que implica centrar la atención del sujeto en el proceso de aprendizaje- y la experiencia de autonomía y responsabilidad personal y, por otra parte, con la percepción de la interdependencia positiva de las metas de los distintos alumnos -lo que puede verse facilitado por el empleo de sistemas de trabajo cooperativo.

Alonso Tapia (1991) considera que los factores que determinan la mayor o menor motivación de un alumno, se encuentran:

- en las diferencias individuales a la hora de establecer las metas y expectativas de aprendizaje, así como en su estilo atribucional y en su capacidad de autorregulación;
- en la actuación del profesor en el aula, a través de los mensajes que da, de la forma de organizar la clase o de los comportamientos que modela, puede influir positiva o negativamente en el interés por el aprendizaje, al centrarse en unas metas u otras o al no enseñar de forma constructiva ante los fracasos;
- en el modo de diseñar la instrucción, las actividades y las tareas. Para ello formula los principios para la organización motivacional de la instrucción.

En cuanto al modo de llevar a cabo esta intervención pedagógica propone dos líneas de actuación complementarias. Un planteamiento a realizar desde el centro y una segunda ligada fundamentalmente a la labor de aula a desarrollar por el profesor.

Dado que nuestro trabajo se centra en el análisis del diseño de tareas y actividades en los manuales de español, nos vamos a detener en este último punto, y en la formulación de los principios para la organización motivacional de la instrucción.

### **5.6 Principios para la organización motivacional de la instrucción**

Alonso Tapia (1991) define una serie de principios para la organización motivacional de la instrucción en el aula. Estos principios de actuación van a atender a cinco factores instruccionales cuya correcta utilización puede facilitar el aprendizaje:

**a)** En relación con ***la forma de presentar y estructurar la tarea***, Alonso Tapia define los dos primeros principios:

**Primer principio:** El primer principio relacionado con la forma de presentar la tarea está relacionado con la activación de la curiosidad y el interés del alumno por el contenido del tema a tratar o la tarea a realizar. Este principio se basa en el hecho de que, para que un alumno pueda anticipar que la realización de la tarea va a

proporcionarle la posibilidad de aprender, es preciso captar su atención y curiosidad. Para ello pueden utilizarse diferentes estrategias:

- Presentación de información nueva, sorprendente, incongruente con los conocimientos previos del alumno.
- Plantear o suscitar en el alumno problemas que haya de resolver.
- Variar los elementos de la tarea para mantener su atención.

**Segundo principio:** El segundo principio relacionado con la presentación y estructuración de la tarea pretende mostrar la relevancia del contenido o la tarea para el alumno. Este se basa en la importancia de hacer que el alumno valore todo lo que suponga incrementar su competencia y habilidades. Para ello se proponen las siguientes estrategias:

- Relacionar el contenido de la instrucción, usando lenguaje y ejemplos familiares al sujeto, con sus experiencias, con sus conocimientos previos y con sus valores.
- Mostrar la meta para la que puede ser relevante aprender lo que se presenta como contenido de la instrucción, a ser posible mediante ejemplos.

**b)** En relación con *la forma de organizar la actividad en el contexto de la clase*, el autor define el tercer y cuarto principio:

**Tercer principio:** El tercer principio que hace referencia a la organización de la actividad propone que, en la medida en que lo permita la naturaleza de la tarea, se organice la actividad en grupos cooperativos, haciendo depender la evaluación de cada alumno de los resultados globales obtenidos por el grupo. Este principio se basa en el resultado de las investigaciones que, como ya hemos expuesto antes, avalan el beneficio de la organización cooperativa frente a la individualista o competitiva.

**Cuarto principio:** El cuarto principio, relacionado también con la organización de la actividad, defiende que, en la medida en que lo permita la naturaleza de la tarea y los objetivos de aprendizaje a conseguir, se den el máximo de opciones posibles de actuación para facilitar la percepción de autonomía. Como ya hemos visto, la autonomía en el aprendizaje es crucial para fomentar la motivación intrínseca y facilitar el aprendizaje.

**c)** En relación con *los mensajes que el profesor da a los alumnos*, Alonso Tapia define el quinto y el sexto principio:

**Quinto principio:** El quinto principio está relacionado con los mensajes que da el profesor, antes, durante y después de tarea. Los mensajes del profesor deberán orientar la atención de los alumnos:

- Antes de realizar la tarea: hacia el proceso de solución más que hacia el resultado;
- Durante la realización de la tarea: hacia la búsqueda y comprobación de posibles medios de superar las dificultades, dividiendo la tarea en pasos, para que eviten pensar que no pueden superarla.
- Después de realizar la tarea: informar sobre lo correcto e incorrecto del resultado, pero centrando la atención del sujeto: o en el proceso seguido; o en lo que se ha aprendido; o en que el alumno siempre nos merece confianza.

**Sexto principio:** El sexto principio, referido también a la actuación del profesor, defiende que esta actuación deberá promover la adquisición de una serie de aprendizajes. La adquisición de los aprendizajes que el profesor debe facilitar mediante su actuación, se refieren a:

- La concepción de la inteligencia como algo modificable.
- La tendencia a atribuir los resultados a causas percibidas como internas, modificables y controlables.

- La toma de conciencia de los factores que les hace estar más o menos motivados.

**d)** En relación con *el modelado que el profesor puede hacer de la forma de afrontar las tareas y valorar los resultados*, Alonso Tapia propone el séptimo principio.

**Séptimo principio:** El séptimo principio, relacionado con el modelado del profesor, sugiere que éste deberá ejemplificar los mismos comportamientos y valores que se tratan de transmitir con los mensajes que se dan en clase y que se han mencionado en los principios quinto y sexto.

**e)** En relación con *la evaluación*, Alonso Tapia define el octavo principio:

**Octavo principio:** El octavo principio, relacionado con la evaluación, propone que dado que las evaluaciones son inevitables y necesarias, se deben organizar a lo largo del curso de forma que:

- Los alumnos las consideren como una ocasión para aprender.
- Se evite, en la medida de lo posible, la comparación de unos con otros y se acentúe la comparación con uno mismo, de forma que se maximice la constatación de los avances. Para ello, pueden utilizarse las siguientes estrategias:
  - diseñar las evaluaciones de forma que nos permitan saber no sólo si el alumno sabe algo o no, sino, en caso negativo, por qué.
  - en la medida de lo posible, evitar dar notas- información cuantitativa- y dar en su lugar información cualitativa relativa a lo que el alumno necesita corregir o aprender.
  - en la medida de lo posible, acompañar la comunicación de los resultados con los mensajes pertinentes para optimizar la confianza de alumno en sus posibilidades.
  - en cualquier caso, no dar públicamente la información sobre la evaluación.

## **CAPITULO 6. MODELOS TEÓRICOS DE LA MOTIVACIÓN EN EL AULA**

### **6.1 Distintos modelos teóricos**

Detrás de cada modelo de enseñanza existe una intencionalidad pública y política. El currículo (todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno como posibilidad de aprender, conceptos, procedimientos y actitudes) abarca también aquellos medios a través de los cuales la escuela proporciona estas oportunidades. El diseño curricular base de un determinado sistema educativo está condicionado históricamente por las prácticas sociales desarrolladas dentro de una cultura.

Dentro de las diversas tareas que implica la elaboración de un diseño curricular, se deberían establecer las fuentes y planificar sus niveles de concreción. En estudio de las fuentes, se señala:

- a) Lo sociológico, que recoge las demandas sociales y culturales respecto al proceso de enseñanza.
- b) Lo psicológico, que aporta información relativa a las variables personales y situacionales implicadas en el aprendizaje
- c) Lo pedagógico, que se encarga de señalar las estrategias adecuadas para la potenciación del proceso.
- d) Lo epistemológico, que aporta la información básica para la selección de contenidos de la enseñanza dentro de cada una de las disciplinas que configuran el currículo.

Los niveles de concreción, permiten establecer los aportes que pueden proporcionar cada uno de los diferentes agentes educativos así también se pueden establecer distintos modelos teóricos:

**Modelos organicistas:** estos modelos son evolutivos y enfatizan el desarrollo. El bebé empieza manifestando sus necesidades primarias y a medida que progresa, se le van presentando nuevas necesidades de manera que podrá ir avanzando hacia la felicidad y la autorrealización. Para el psicoanálisis, este camino será algo más tortuoso, aunque cargado de deseos. Como fuere, la metáfora esencial de estos modelos es pues, la vida, el camino del desarrollo, las rutas por las que otros ya pasaron y que debemos atravesar. En la educación, esta metáfora se plasma en su interés por centrarse en las etapas evolutivas del individuo. Y la motivación como intervención ocupa un lugar marginal en tanto que el ser humano tiene, en forma congénita un impulso hacia el cambio y el progreso, el papel de lo educativo es alimentar esta tendencia natural y evitar que se pierda.

**Modelos contextualistas:** acepta un fuerte marco genético pero valora la experiencia social del sujeto, combinando así las perspectivas centradas en el aprendizaje con las centradas en el desarrollo. La metáfora esencial de estos modelos es la historia. La educación no avanza si los conocimientos que se presentan a los alumnos están muy alejados de sus habilidades, el clima social del aula comienza a ser relevante, también las funciones y las actividades. Lo motivación ocupa un papel importante, en tanto es necesaria para conseguir el interés por el aprendizaje.

**Modelo Sociocultural:** Vigotsky no realizó aportes directos respecto a la motivación, pero los principios de la perspectiva histórica dialéctica son aplicables a esta problemática.

La transición desde el plano inter al intrapsicológico es denominada internalización y este proceso se da dentro de lo que se denomina Zona de desarrollo próximo, se afirma, a partir de aquí que la enseñanza efectiva es la que se sitúa en la ZDP y fuera de ella se produce frustración o aburrimiento.

Otro concepto interesante desde la perspectiva socio-histórica es que si el vehículo de transmisión de las funciones psicológica es social, debemos estudiar el desarrollo del niño como un proceso dinámico en el cual la cultura y el niño interactúan dialécticamente.

Y finalmente, otro aspecto importante es la mediación instrumental y semiótica que son el producto del desarrollo cultural. Vigotsky pensaba que las funciones psíquicas superiores tuvieron su origen en la historia de la cultura.

## **6.2 Teoría socio histórica y motivación en el aula**

De acuerdo a Vigotsky, toda motivación específicamente humana, aparece dos veces primero en el plano interpsicológico y luego en el intrapsicológico, lo cual implica que la necesidad de autodeterminación no sería consustancial a nuestra especie.

Si estudiamos el desarrollo de las diferentes estructuras cerebrales implicadas en el proceso motivacional podemos observar morfológicamente que tienen una estructura jerárquica, de tal modo que sobre las estructuras más primitivas (por ejemplo, los centros hipotalámicos de control del placer) se superponen a otros más recientes (corteza límbica o frontal temporal). Ciertas prácticas sociales, por ejemplo, pueden inhibir ciertos impulsos que no es posible satisfacer (como ciertos comportamientos sexuales dentro de la cultura occidental). Otras prácticas, sin embargo, pueden estar encaminadas a lograr nuevas conexiones funcionales (por ejemplo, gente a la que le produce placer el estudio de las matemáticas) Todo el sistema motivacional se ha movido a lo largo del desarrollo filo y sociogenético siguiendo dos vías: por un lado la posibilidad de posponer la satisfacción de la necesidad y por el otro la de controlar el acceso a la fuente de satisfacción de la misma.

En el proceso de desarrollo, el sistema humano empieza funcionando con patrones muy determinados de regulación homeostática, dependiente del entorno social. Pero luego pasa a utilizar procesos más abiertos, como los incentivos operantes. Por ejemplo, si a un escolar que esta empezando a regular la motivación por una tarea (motivación intrínseca) le ponemos a funcionar un sistema motivacional más antiguo (recompensa externa), es posible que este último prevalezca. Ante la ausencia de motivación autorregulada, es conveniente trabajar mediante un sistema motivacional anterior, pero una vez logrado el ?enganche?, es necesario instalar la transición hacia la motivación intrínseca.

Desde la perspectiva de la TSH, al igual que ocurre en relación a los procesos cognitivos, la internalización del lenguaje se convertiría también en un vehículo para la transmisión de la motivación humana.

Finalmente, cabe observar que dado que la escuela es una actividad institucionalizada de claro origen social, existen en ella determinadas maneras de motivar el aprendizaje. Del mismo modo, la teoría curricular incluye la adquisición de habilidades y actitudes, además de conocimientos, en tanto que habría que promover la inclusión de la adquisición de determinados patrones o sistemas motivacionales entre los objetivos del currículum. Se trata de optar por los patrones más adaptativos, esto es, los que promueven sistemas autorregulados con clara orientación hacia el aprendizaje. Es importante pues, fomentar la consolidación de los sistemas de autorregulación en tanto posee un mayor valor adaptativo. Tanto la motivación por el

aprendizaje como la del lucimiento se apoyan en un esquema autorregulado. La diferencia se centra en los elementos que se han internalizado en uno y otro caso.

Cierta serie de ideas que operan como mediadores de patrones motivacionales son promovidos en la escuela: el tipo de meta que se enfatiza en el aula, el tipo de inteligencia que promueve el docente, la interpretación que se realiza del éxito y del fracaso, el énfasis en el control conciente del proceso de aprendizaje, el tipo de atribuciones que se fomentan, etc... así como también influye el modo en que la actividad misma se organiza dentro del aula.

## **DISEÑO METODOLÓGICO**

**1. TEMA:** *“La motivación en los aprendizajes en alumnos de la Enseñanza Secundaria.”*

### **2. PROBLEMA**

*¿Que tipo de motivación en relación con el aprendizaje poseen los alumnos en el área de matemática de 1ero., 2do. y 3ero. de E.S.S (Escuela Secundaria Superior) de la escuela Técnica N°1 de Mar del Plata?*

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GENERAL**

- Conocer los tipos de motivación que prevalecen en relación con el aprendizaje de los alumnos de 1ero., 2do. y 3ero. de E.S.S (Escuela Secundaria Superior) de la escuela Técnica N°1 de Mar del Plata, en el área de matemática.

#### **3.2. OBJETIVO ESPECIFICO**

- Identificar la relación existente entre las distintas motivaciones propuestas por el M.A.P.E II y el rendimiento académico en matemática; y describir en qué consiste la misma.

### **5. VARIABLES**

- **MOTIVACION (INTRINSECA – EXTRINSECA) –**
- **RENDIMIENTO ACADEMICO (ALTO – MEDIO – BAJO)**

### **6. DEFINICION CONCEPTUAL**

**A) MOTIVACION:** es un conjunto de procesos biológicos y psicológicos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta.

⇒ **INTRINSECA:** motivo o incentivo de una conducta que es interno a una actividad, que es un fin en si misma, no producida por factores externos.

⇒ **EXTRINSECA:** motivo o incentivo de una conducta que tiene que ver con una contingencia externa, con una promesa de un beneficio tangible y exterior.

**B) RENDIMIENTO ACADEMICO:** es el resultado que se obtiene del aprendizaje escolar, el cual se reflejara mediante las notas obtenidas al finalizar el año académico en el área de matemática.

⇒ **ALTO:** resultado exitoso obtenido por el alumno en el aprendizaje de las tareas reflejado en notas superiores o iguales a 7.

⇒ **MEDIO:** resultado obtenido por el alumno en el aprendizaje de las tareas reflejado en notas superiores o iguales a 4 y menores a 7.

⇒ **BAJO:** resultado deficiente obtenido por el alumno en el aprendizaje de las tareas relajado en notas inferiores o iguales a 3.

## 7. OPERACIONALIZACION DE LAS VARIABLES

**INDICADORES** *(Los indicadores son provistos por el M.A.P.E II)*

### 7.1 DIMENSION 1: MOTIVACION

#### 7.1.1 INTRINSECA

**Indicador: - MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE:**

⇒ **ALTA CAPACIDAD DE TRABAJO Y RENDIMIENTO:** trabaja demasiado - trabaja más que sus compañeros - rinde más que ellos - muy responsable - no tiene tiempo libre -

⇒ **MOTIVACION INTRINSECA:** gusto por hacer trabajos difíciles por el mero hecho de hacerlos - aunque no obtenga por ello gratificación alguna -

⇒ **AUSENCIA DE ESFUERZO o VAGANCIA:** empieza cosas y no las termina - interrumpe su trabajo continuamente - se autocalifica como vago - falta de voluntad - le gusta estar haciendo varias cosas a la vez - deja todo para último momento -

#### 7.1.2 EXTRINSECA

**Indicador: - MOTIVACIÓN POR LA BÚSQUEDA DE JUICIOS POSITIVOS**

⇒ **AMBICION:** se esfuerza por ser el mejor de todos - tienen pretensiones ambiciosas - se propone metas difíciles - continuamente busca superarse - cuando hace algo - siente que pone en juego su prestigio -

⇒ **ANSIEDAD FACILITADORA DEL RENDIMIENTO:** alcanza mejores resultados en situaciones críticas - las situaciones difíciles lo estimulan - sentimientos ligeros de ansiedad aceleran el pensamiento - estar nervioso ayuda a concentrarse mejor en lo que hace -

**Indicador: - MOTIVACION POR MIEDO AL FRACASO:**

⇒ **ANSIEDAD INHIBIDORA DEL RENDIMIENTO:** falta de confianza en si mismo - la crítica de los demás produce gran ansiedad - los fracasos le afectan mucho - muy nervioso ante tareas nuevas - mucha ansiedad ante una situación difícil - sensación de pánico - frecuentemente piensa que le ira mal –

**7.2 DIMENSION 2: RENDIMIENTO ACADEMICO**

**7.2.1 ALTO:**

**Indicador:** notas superiores o iguales a 7.

**7.2.2 MEDIO:**

**Indicador:** notas superiores o iguales a 4 y menores a 7

**7.2.3 BAJO:**

**Indicador:** notas inferiores o iguales a 3.

**8. PLAN DE ANÁLISIS**

Para la realización del trabajo de campo todos los alumnos contestaron al cuestionario MAPE-II, a modo de escala de cotejo, marcando por SI o NO, con una cruz en el casillero correspondiente en la hoja de respuestas a medida que se le leían las cuestiones.

Para codificar las respuestas se procedió de la siguiente manera:

- ✓ Clasificar todas las respuestas teniendo en cuenta las escalas de los factores de 1er. orden.
- ✓ Puntuar cada respuesta positiva con un punto si su saturación es positiva y cada respuesta negativa con un punto si su saturación es negativa.
- ✓ Transformar el puntaje total de cada escala de los factores de 1er.orden, en puntaje percentil dado por el test M.A.P.E II
- ✓ Sumar las puntuaciones directas de las escalas de 1er. orden y combinarlas según los criterios dados por el test M.A.P.E II para obtener las puntuaciones directas de las escalas de 2do. orden.
- ✓ Transformar el puntaje total de cada escala de los factores de 2do. orden, en puntaje percentil dado por el test M.A.P.E II
- ✓ Clasificar los datos en porcentajes de acuerdo al tipo de motivación (factores de 2do. orden)
- ✓ El cálculo se estableció sobre las siguientes fórmulas (los números romanos corresponden a los factores de segundo orden y los números arábigos corresponden a los factores de primer orden):

Factores de segundo orden	Fórmula (Factores de primer orden)	Indicadores
---------------------------	---------------------------------------	-------------



<b>F I</b>	$F1 + F3 + (12 - F6)$	motivación por el aprendizaje
<b>F II</b>	$F3 + F5$	motivación por el lucimiento o competencia positiva
<b>F III</b>	$F4$	motivación por el miedo al fracaso

- ✓ Clasificar el rendimiento académico en porcentajes según se alto, medio, bajo.

## 9. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA.

**9.1 TIPO DE INVESTIGACION:** es de carácter *exploratorio/ descriptivo*; ya que tiene como propósito conocer el tipo de motivación que prevalece en los alumnos para luego realizar su interpretación buscando relacionar las variables ya descritas (motivación/rendimiento académico).

**9.2 TIPO DE DISEÑO:** *no experimental*: ya que no hay una manipulación activa de las variables. Se observan los fenómenos tal y como se manifiestan en su contexto natural.

### 9.3 DELIMITACION DEL CAMPO DE ESTUDIO:

**POBLACION:** Todos los alumnos de la E.S., de ambos sexos, de la E.E.T N°1 Mar del Plata.

**MUESTRA:** Estará conformada por 134 alumnos pertenecientes a primero, segundo y tercer año de la E.E.T N°1 Mar del Plata.

**UNIDAD DE ANALISIS:** Cada alumno de 15 a 18 años de la E.E.T N°1 Mar del Plata.

## 10. INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS

- ✓ Test Mape II elaborado por ALONSO TAPIA E IGNACIO MONTERO GARCÍA-CELAY.
- ✓ Calificadores de los alumnos

## 11. RELEVAMIENTOS DE DATOS

- ✓ La recolección de datos del trabajo de campo se realizará durante los meses de octubre, noviembre y diciembre en la E.E.T N°1 de Mar del Plata.
- ✓ La muestra son todos los alumnos de primero, segundo y tercer año de la E.S.S, (aprox. 200 alumnos) de ambos sexos, de la E.E.T N°1 Mar del Plata.
- ✓ Todos los datos obtenidos se irán registrando en un cuadro de doble entrada que posibilitará la sistematización de la información y mayor claridad para la confección

del informe final; relacionando los porcentajes obtenidos respecto del tipo de motivación y el rendimiento académico.

- ✓ Los datos cuantitativos se relevarán en gráficos de torta, en los cuales se especificará el porcentaje obtenido.
- ✓ Los datos cualitativos se relevarán realizando un análisis descriptivo del mismo, en forma de narración complementando los gráficos realizados.
- ✓ Por lo tanto toda la información numérica (cuantitativa) se ira registrado en gráficos de tortas enriquecida desde lo cualitativo con un informes escritos.

## 12. ANÁLISIS DE DATOS.

CURSO	CANT.	CUARTIL							
		MALO		REGULAR		BUENO		MUY BUENO	
PRIMERO	76	2	3%	31	41%	15	20%	28	37%
SEGUNDO	27	2	7%	8	30%	6	22%	11	41%
TERCERO	31	7	23%	8	26%	3	10%	13	42%
TOTAL	134	11	8%	47	35%	24	18%	52	39%

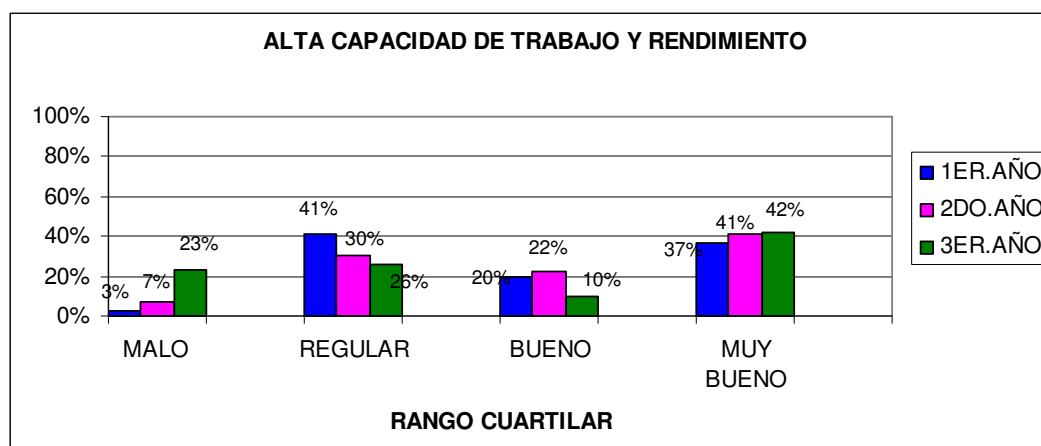
### 12.1 CUESTIONARIO MAPE II. PORCENTAJE POR RANGO CUARTILAR

#### 12.1.1 FACTORES DE PRIMER ORDEN

*Los datos extraídos se agrupan teniendo en cuenta el año y los factores de primer orden (F1, F2, F3, F4, F5, F6).*

#### F1 - ALTA CAPACIDAD DE TRABAJO Y RENDIMIENTO

##### GRÁFICO Nº 1



A partir del análisis de los resultados del **Gráfico Nº 1** podemos inferir que:

- Los tres años poseen un alto nivel de trabajo y rendimiento.

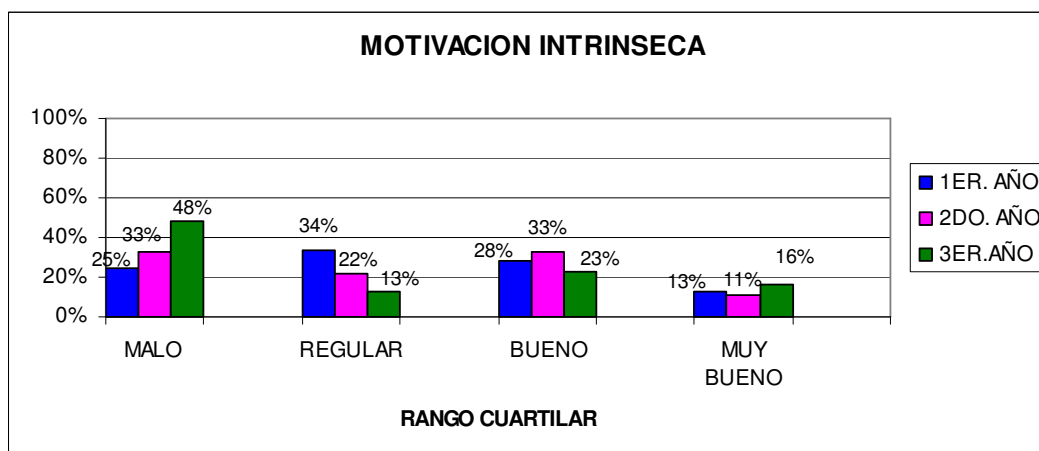
- Manifestaría que cada alumno asume mucho trabajo a la vez, comparativamente más que el resto de sus compañeros, que obtiene unos resultados mejores de lo normal y que rechaza, en cierta medida, los comportamientos que conllevan ausencia de esfuerzo o vagancia. Lo cual es alta mente positivo para su desempeño en el ámbito escolar.

- Aunque un 44% 1er. año reflejaría cierta dificultad para asumir cierta cantidad de trabajo. Esto podría deberse a su reciente inserción en el ciclo superior.

## F2 - MOTIVACION INTRINSECA

CURSO	CANT.	CUARTIL							
		MALO	REGULAR	BUENO	MUY BUENO				
PRIMERO	76	19	25%	26	34%	21	28%	10	13%
SEGUNDO	27	9	33%	6	22%	9	33%	3	11%
TERCERO	31	15	48%	4	13%	7	23%	5	16%
TOTAL	134	43	32%	36	27%	37	28%	18	13%

### GRÁFICO Nº 2



A partir del análisis de los resultados del **Gráfico Nº2** podemos inferir que:

- Los alumnos de los tres años poseen bajo nivel de motivación intrínseca, lo que se evidencia mas el 3er. año.

- Podría interpretarse que la regulación externa de la actividad a través de un refuerzo influye a la hora de socavar una actividad intrínsecamente motivante.

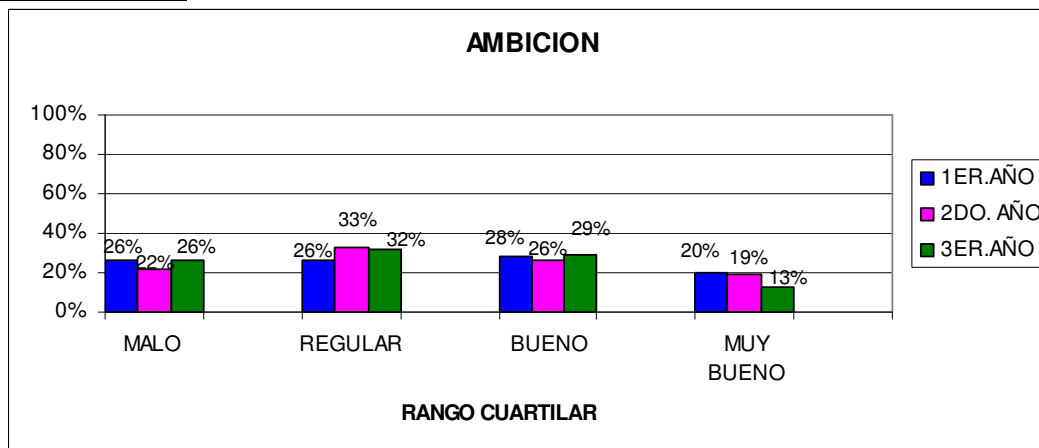
- Parecería que la satisfacción que el trabajo proporciona ligada a la preferencia por tareas difíciles no se plantea como un reto personal.

- La motivación intrínseca puede tener distintas vertientes en función de cuál sea el aspecto de la tarea que se valore: juicio positivo ante el éxito o el valor informativo sobre el incremento de la propia competencia.

### F3 - AMBICION

Tabla N° 3: Escala 3: AMBICION (Factor de Primer Orden)					
CURSO	CANT.	CUARTIL			
		MALO	REGULAR	BUENO	MUY BUENO
PRIMERO	76	26%	26%	28%	20%
SEGUNDO	27	22%	33%	26%	19%
TERCERO	31	26%	32%	29%	13%
TOTAL	134	25%	29%	28%	18%

#### GRÁFICO N° 3



A partir del análisis de los resultados del **Gráfico N°3** podemos inferir que:

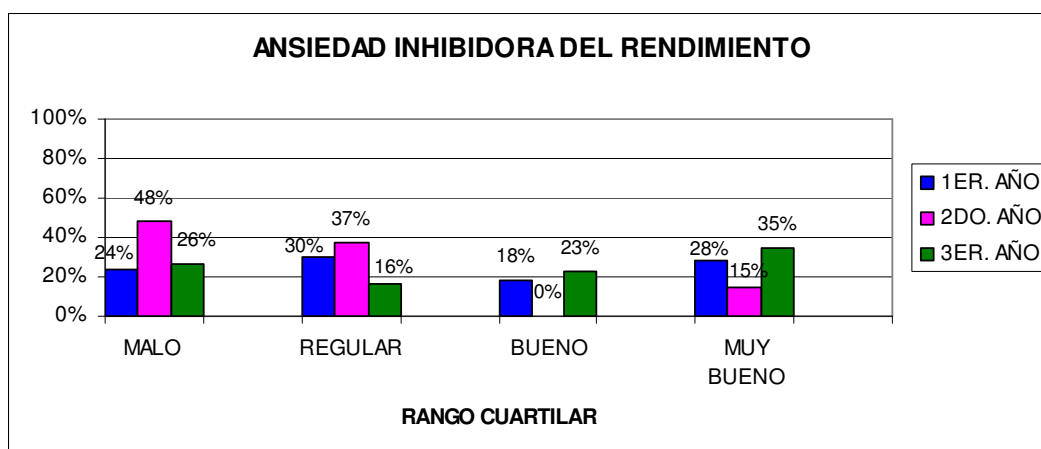
- Tanto 1er. año como 2do. año evidencian un nivel medio de ambición.
- Manifestaría a una motivación fundamental por llegar a los puestos más altos, búsqueda del prestigio y demostración frente a los demás de la propia valía.
- En cambio tercer año evidencia un bajo nivel de ambición que podría estar relacionado con sus expectativas laborales o con la incertidumbre que se vive a nivel laboral dada su pronta inserción en el mercado laboral.

### F4 - ANSIEDAD INHIBIDORA DEL RENDIMIENTO

Tabla N° 4: Escala 4 ANSIEDAD INHIBIDORA DEL RENDIMIENTO (Factor de Primer Orden)									
CURSO	CANT.	CUARTIL							
		MALO	REGULAR	BUENO	MUY BUENO				
PRIMERO	76	18	24%	23	30%	14	18%	21	28%
SEGUNDO	27	13	48%	10	37%	0	0%	4	15%
TERCERO	31	8	26%	5	16%	7	23%	11	35%
TOTAL	134	39	29%	38	28%	21	16%	36	27%

## GRÁFICO N°4

**Tabla N° 5: Escala 5 ANSIEDAD FACILITADORA DEL RENDIMIENTO (Factor de Primer Orden)**



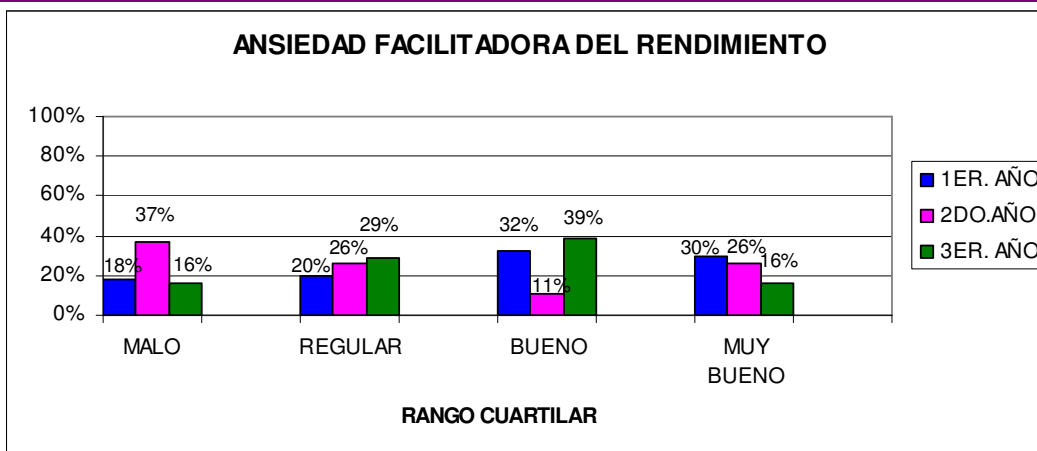
A partir del análisis de los resultados del **Gráfico N°4** podemos inferir que:

- Los alumnos de segundo año evidencian alto nivel de ansiedad como inhibidora de rendimiento seguido de los alumnos de primer año lo cual denotaría una tendencia mayor al fracaso escolar.
- Denotaría falta de confianza en la propia capacidad para la consecución del éxito o ansiedad y bloqueo ante situaciones difíciles y evitación de tales situaciones.
- Mientras que los alumnos tercer año denotarían una tendencia positiva pudiendo ser esta consecuencia de pronta salida del ámbito escolar.

## **F5- ANSIEDAD FACILITADORA DEL RENDIMIENTO**

### GRÁFICO N° 5

CURSO	CANT.	CUARTIL							
		MALO		REGULAR		BUENO		MUY BUENO	
PRIMERO	76	14	18%	15	20%	24	32%	23	30%
SEGUNDO	27	10	37%	7	26%	3	11%	7	26%
TERCERO	31	5	16%	9	29%	12	39%	5	16%
TOTAL	134	24	18%	31	23%	39	29%	40	30%



A partir del análisis de los resultados del Gráfico N°5 podemos inferir que:

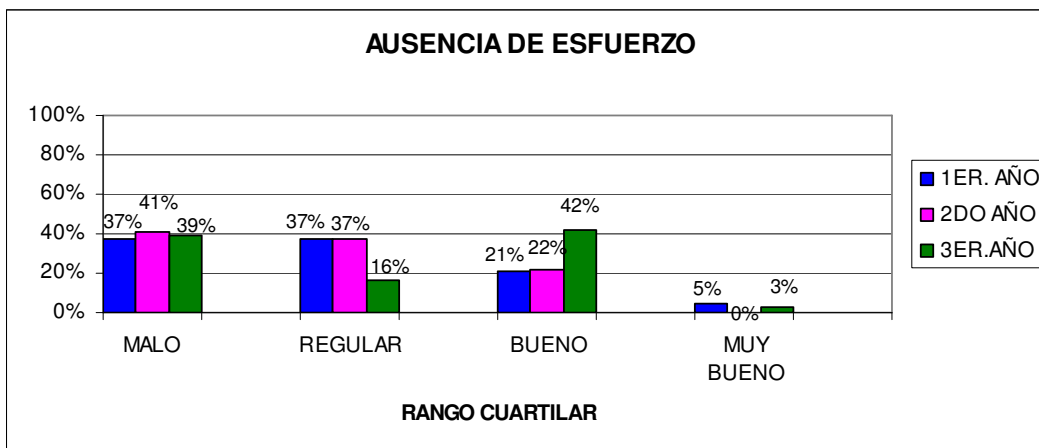
- Los alumnos segundo año evidencian bajo nivel de ansiedad facilitadora del rendimiento lo cual reflejaría una cierta dificultad para superar obstáculos.
- Los alumnos de primer año como los de tercer año reflejarían que la ansiedad o nerviosismo que se produce alrededor de las situaciones de prueba redundan en un mejor rendimiento.
- Es habitual que el adolescente trabaje a último momento y esto suele aumentar, según la percepción del sujeto, la productividad del esfuerzo que se realiza.

## F6 - AUSENCIA DE ESFUERZO- “VAGANCIA”

**Tabla N° 6: Escala 6: AUSENCIA DE ESFUERZO- “VAGANCIA” (Factor de Primer Orden)**

CURSO	CANT.	CUARTIL							
		MALO		REGULAR		BUENO		MUY BUENO	
PRIMERO	76	28	37%	28	37%	16	21%	4	5%
SEGUNDO	27	11	41%	10	37%	6	22%	0	0%
TERCERO	31	12	39%	5	16%	13	42%	1	3%
TOTAL	134	51	38%	43	32%	35	26%	5	4%

### GRÁFICO N° 6



A partir del análisis de los resultados del **Gráfico N° 6** podemos inferir que:

- Tanto 1er. año como 2do. año reflejarían un alto porcentaje de ausencia de esfuerzo, también llamada “vagancia”, ellos mismos se reconocen que no cumplen con las tareas, no estudian y se auto-titulan como vagos.
- También se pueden aplicar en ellos la ley del mínimo esfuerzo.
- Mientras que tercer año denotaría dos tendencias opuestas que reflejaría ausencia de esfuerzo o vagancia y otra contraria, que podría deberse a su pronta inserción en el mundo laboral.

### 12.1.2 CUESTIONARIO MAPE II. FACTORES DE SEGUNDO ORDEN.

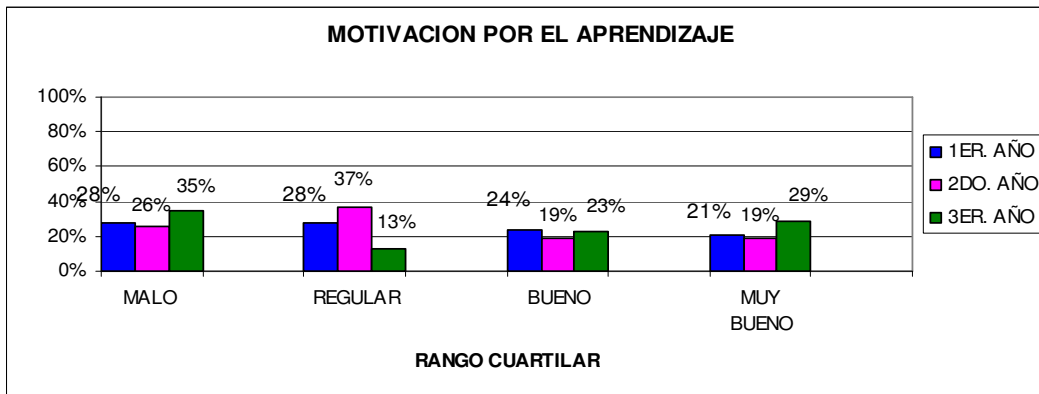
*Los datos extraídos se agrupan teniendo en cuenta el año y factores de segundo orden ( FI, FII, FIII).*

#### FI - MOTIVACION POR APRENDIZAJE

**Tabla N° 7: Escala 2: MOTIVACION POR APRENDIZAJE (Factor de Segundo Orden)**

CURSO	CANT.	CUARTIL							
		MALO	REGULAR	BUENO	MUY BUENO				
PRIMERO	76	21	28%	21	28%	18	24%	16	21%
SEGUNDO	27	7	26%	10	37%	5	19%	5	19%
TERCERO	31	11	35%	4	13%	7	23%	9	29%
TOTAL	134	39	29%	35	26%	30	22%	30	22%

#### GRÁFICO N° 7



A partir del análisis de los resultados del **Gráfico N° 7** podemos inferir que:

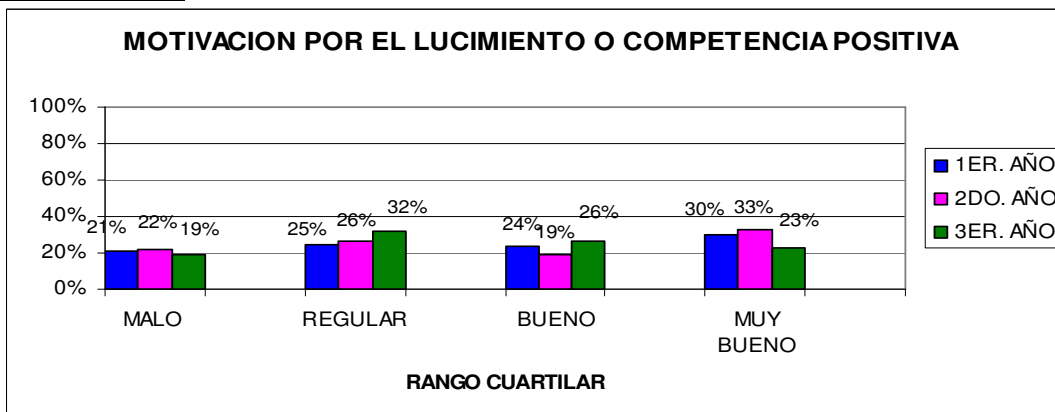
- Primer año el porcentaje de alumnos con motivación por el aprendizaje se mantiene constante, mientras que segundo denotaría menos motivación por el aprendizaje.
- Tercer año denotaría poca motivación por el aprendizaje.
- Lo que los motivaría a asumir mayor cantidad de tareas y a ser más eficaces.
- También reflejaría que trabajan más y con mejores resultados que sus compañeros y que lo que les impulsa a trabajar es la satisfacción que les proporciona la propia tarea.

## FII - MOTIVACION POR EL LUCIMIENTO O COMPETENCIA POSITIVA

**Tabla N° 8: Escala 2: MOTIVACION POR EL LUCIMIENTO O COMPETENCIA POSITIVA (Factor de Segundo Orden)**

CURSO	CANT.	CUARTIL			
		MALO	REGULAR	BUENO	MUY BUENO
PRIMERO	76	21%	25%	24%	30%
SEGUNDO	27	22%	26%	19%	33%
TERCERO	31	19%	32%	26%	23%
TOTAL	134	21%	27%	23%	29%

### GRÁFICO N° 8



A partir del análisis de los resultados del **Gráfico N° 8** podemos inferir que:



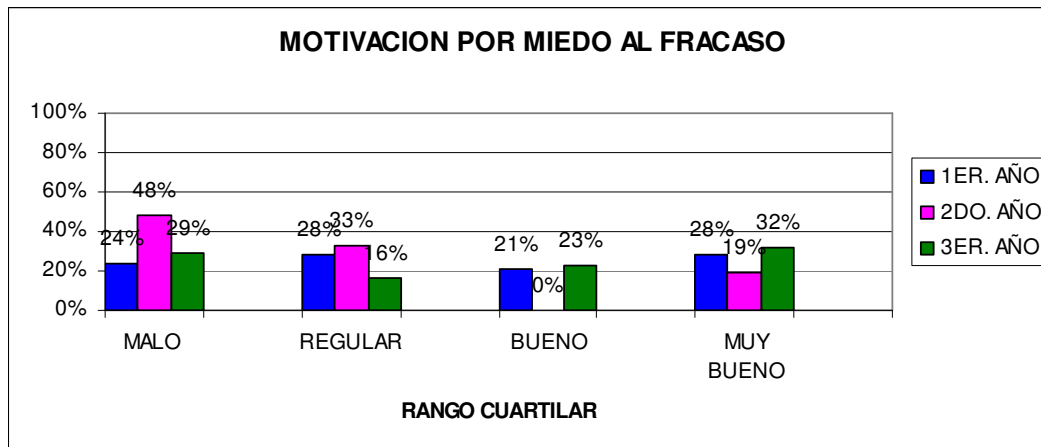
- Los tres años evidencian predominio de motivación por el lucimiento o competencia positiva. Siendo tercer año el que tiene mayor predominio, seguido de segundo año y luego primero.
- Es decir buscan metas orientadas al resultado concreto y a sus beneficios tangibles.
- Les interesa demostrar que son capaces de realizar una tarea y que imagen de si mismos obtendrán al ejecutarla.
- El objetivo principal es el de evitar valoraciones negativas de los demás ya sea los padres, profesores o de los propios compañeros.
- La visión competitiva de sus actividades la que produce la aparición de ciertos niveles de ansiedad y nerviosismo que son viabilizados en beneficio propio.

### FIII - MOTIVACION POR MIEDO AL FRACASO

**Tabla N° 9: Escala 3: MOTIVACION POR MIEDO AL FRACASO (Factor de Segundo Orden)**

CURSO	CANT.	CUARTIL							
		MALO		REGULAR		BUENO		MUY BUENO	
PRIMERO	76	18	24%	21	28%	16	21%	21	28%
SEGUNDO	27	13	48%	9	33%	0	0%	5	19%
TERCERO	31	9	29%	5	16%	7	23%	10	32%
TOTAL	134	40	30%	35	26%	23	17%	36	27%

**GRÁFICO N° 9**



A partir del análisis de los resultados del **Gráfico N° 9** podemos inferir que:

- Segundo año denotaría tener mayor motivación por miedo al fracaso, seguido de primer año.
- Tercer año también reflejarían tener niveles medios de motivación por miedo al fracaso.

- Estos porcentajes evidencian un componente motivacional de tipo defensivo, actuando la ansiedad como elemento activador del rendimiento y, en consecuencia, evitador del fracaso.

## 12.2 MOTIVACION EN EL APRENDIZJE

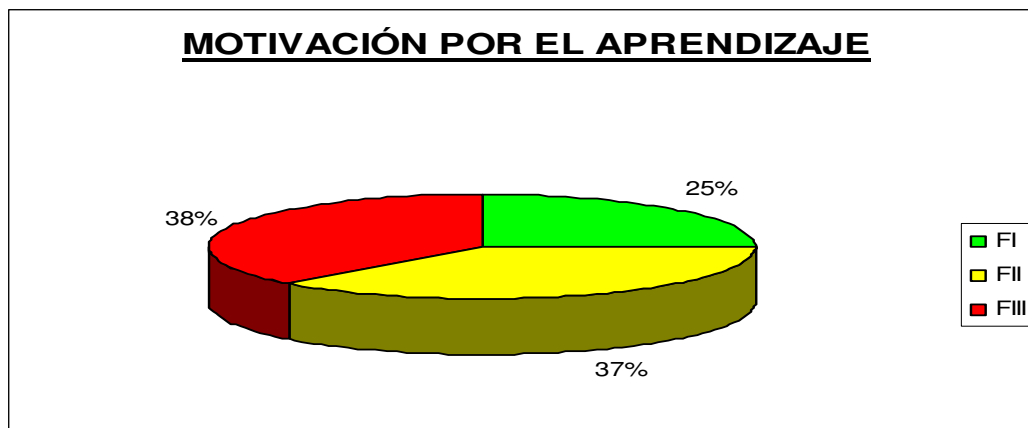
### CUESTIONARIO MAPE II. CALIFICACIONES

#### 12.2.1 TABLA Nº 1: RESULTADOS OBTENIDOS DEL M.A.P.E II EN 1ER. AÑO 1ERA. DIVISION.

Los datos extraídos se agrupan por: factores de primer orden (F1, F2, F3, F4, F5, F6), factores de segundo orden ( FI, FII, FIII) , junto con puntaje centil y el cuartil correspondiente (muy bueno, bueno, regular y malo), el tipo de motivación predominante y las calificaciones del área de matemática.

1º1	F1		F2		F3		F4		F5		F6		FI		FII		FIII		MOT.	MAT.
	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C		Not.
1	47	R	33	R	29	R	44	B	60	B	72	R	30	R	36	R	44	B	FIII	7
2	47	R	54	B	29	R	71	R	8	M	99	M	18	M	11	M	71	R	FIII	3
3	47	R	54	B	39	R	89	M	32	R	72	R	41	R	28	R	89	M	FIII	8,3
4	25	R	84	MB	72	MB	21	MB	93	MB	61	R	58	B	89	MB	21	MB	FII	10
5	36	R	54	B	72	MB	32	B	19	M	81	M	30	R	44	R	32	B	FII	5,3
6	36	R	33	R	29	R	2	MB	2	M	31	B	41	R	6	M	32	B	FI	8,7
7	75	MB	8	M	50	B	32	B	72	B	96	M	14	M	51	B	32	B	FII	7,7
8	86	MB	64	B	50	B	6	MB	72	B	16	MB	87	MB	61	B	6	MB	FI	7
9	58	B	93	B	50	B	44	B	81	MB	45	B	77	MB	68	B	44	B	FI	5
10	80	MB	44	R	13	M	44	B	60	B	45	B	69	B	21	M	44	B	FI	5,7
11	58	B	24	M	72	B	44	B	93	MB	99	M	12	M	89	MB	44	B	FII	3
12	25	R	33	R	20	M	57	R	72	B	90	M	14	M	36	R	57	R	FIII	1,7
13	75	MB	73	B	72	B	71	R	81	MB	81	M	64	B	80	MB	71	R	FII	9,7
14	25	R	24	M	83	MB	57	R	19	M	81	M	14	M	51	B	57	R	FIII	3,7
15	99	MB	44	R	100	MB	99	M	87	MB	31	B	92	MB	98	MB	99	M	FIII	9
17	12	M	44	R	83	MB	44	B	87	MB	72	R	22	M	89	MB	44	B	FII	7,3

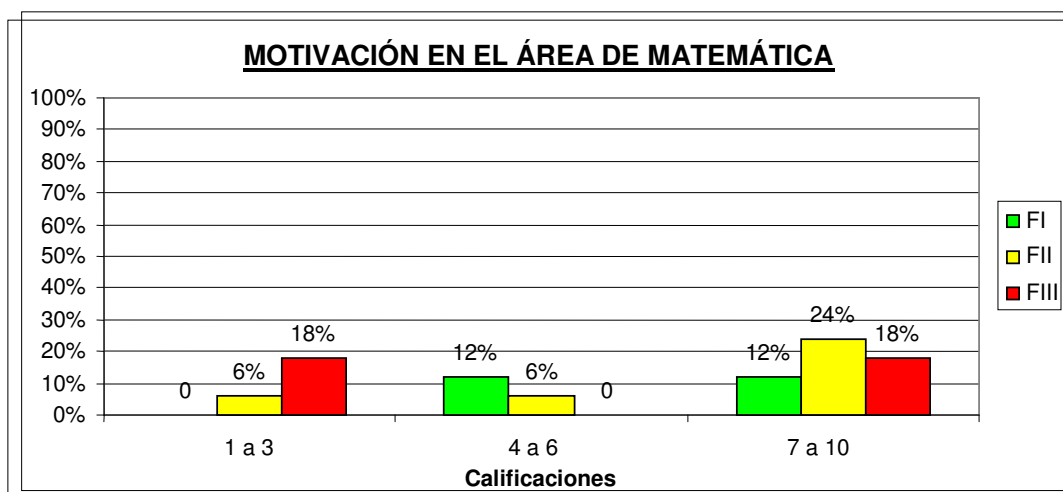
**GRÁFICO Nº1. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE 1ER. AÑO 1ERA DIVISION SEGÚN EL TIPO DE MOTIVACIÓN EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE**



A partir del análisis del **Gráfico Nº 1** podemos inferir que:

- En los alumnos de **1er. año 1era.** división existe una equivalencia entre la motivación por miedo al fracaso y la motivación por lucimiento.
- Están más orientados en sus aprendizajes hacia metas de ejecución en sus dos vertientes (búsqueda de juicios positivos o miedo al fracaso), es decir buscan metas orientadas al resultado concreto y a sus beneficios tangibles.
- Mientras que un 25% de ellos tienen una orientación a metas de aprendizaje buscan aprender, saber; es decir les interesa demostrar que son capaces de realizar una tarea.

**GRÁFICO Nº2 PORCENTAJE SEGÚN EL TIPO DE MOTIVACIÓN QUE PREVALECE EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE 1ER. AÑO 1ERA. DIVISIÓN, EN EL ÁREA DE MATEMÁTICA.**



A partir del análisis del **Gráfico Nº 2** podemos inferir que:

- En las calificaciones bajas existe un predominio de motivación por el miedo al fracaso.

- En las calificaciones medias se da un mayor nivel de motivación por el aprendizaje.

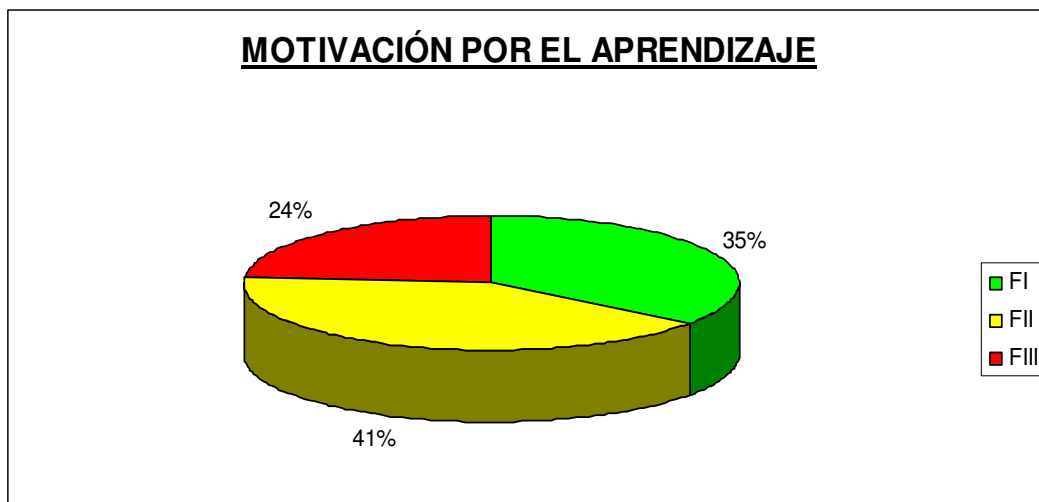
- En las calificaciones altas existe un predominio de motivación por el lucimiento o competencia positiva, seguida de motivación por miedo al fracaso y en menor medida por motivación por el aprendizaje.

## 12.2.2 TABLA Nº 2: RESULTADOS OBTENIDOS DEL M.A.P.E II EN 1ER. AÑO 2DA. DIVISION.

Los datos extraídos se agrupan por: factores de primer orden (F1, F2, F3, F4, F5, F6), factores de segundo orden ( FI, FII, FIII) , junto con puntaje centil y el cuartil correspondiente (muy bueno, bueno, regular y malo), el tipo de motivación predominante y las calificaciones del área de matemática.

1º2	F1		F2		F3		F4		F5		F6		FI		FII		FIII		MOT.	MAT.
	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C		Nota
1	89	MB	44	R	91	MB	89	M	81	MB	81	M	64	B	89	MB	89	M	FII	7,3
2	25	R	84	MB	61	B	6	MB	72	B	61	R	52	B	68	B	6	MB	FII	9,3
3	99	MB	33	R	100	MB	6	MB	72	B	31	B	90	MB	93	MB	6	MB	FII	8
4	80	MB	64	B	72	B	71	R	45	R	90	M	58	B	61	B	71	R	FIII	7
5	25	R	24	M	13	M	6	MB	19	MB	90	M	12	M	6	MB	6	MB	FI	4,7
6	75	MB	98	MB	61	B	2	MB	72	B	31	B	90	MB	68	B	2	MB	FI	9,7
7	25	R	54	B	39	R	71	R	60	B	61	R	34	R	44	R	71	R	FIII	8,3
8	97	MB	33	R	100	M	12	MB	93	MB	5	MB	92	MB	99	MB	12	MB	FII	8
9	47	R	73	B	50	B	6	MB	81	MB	31	B	69	B	75	MB	6	MB	FII	9,3
10	47	R	24	M	61	B	95	M	45	R	90	M	18	M	51	B	95	M	FIII	4
11	75	MB	44	R	91	MB	21	MB	81	MB	72	R	52	B	89	MB	21	MB	FII	6
12	97	MB	54	B	91	MB	57	R	60	B	31	B	92	MB	80	MB	57	R	FI	4,3
13	75	MB	84	MB	39	R	44	R	32	R	31	B	84	MB	28	R	44	B	FI	8,7
14	95	MB	33	R	39	R	71	R	81	MB	61	R	77	MB	61	B	71	R	FI	7,3
15	58	B	24	M	29	R	21	MB	2	M	61	R	34	R	6	M	21	MB	FI	8,7
16	58	B	73	B	39	R	81	M	93	MB	72	R	58	B	75	MB	81	M	FIII	9,7
17	67	B	100	B	97	MB	71	R	60	B	61	R	84	MB	85	MB	71	R	FII	9,7

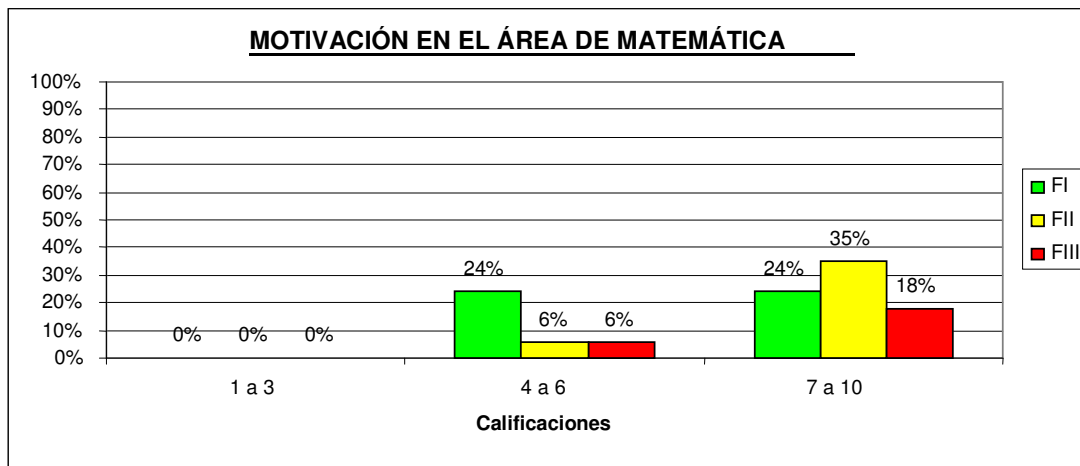
**GRÁFICO N°3 .PORCENTAJE DE ALUMNOS DE 1ER. AÑO 2DA DIVISION SEGÚN EL TIPO DE MOTIVACIÓN EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE**



A partir del análisis del **Gráfico N° 3** podemos inferir que:

- Los alumnos de **1er. año 2da.** división tienen mayor predominio de motivación por el lucimiento o búsqueda de juicios positivos.
- El modo de actuación típico se centra en la consecución de juicios positivos de competencia, más que en el proceso.
- Un 35% se orientan hacia metas personales y autónomas.
- Y un 24% solo interesa no fracasar en su resultado final.

**GRÁFICO N°4 PORCENTAJE SEGÚN EL TIPO DE MOTIVACIÓN QUE PREVALECE EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE 1ER. AÑO 2DA. DIVISIÓN, EN EL ÁREA DE MATEMÁTICA.**



A partir del análisis del **Gráfico N° 4** podemos inferir que:

- No existen calificaciones bajas.

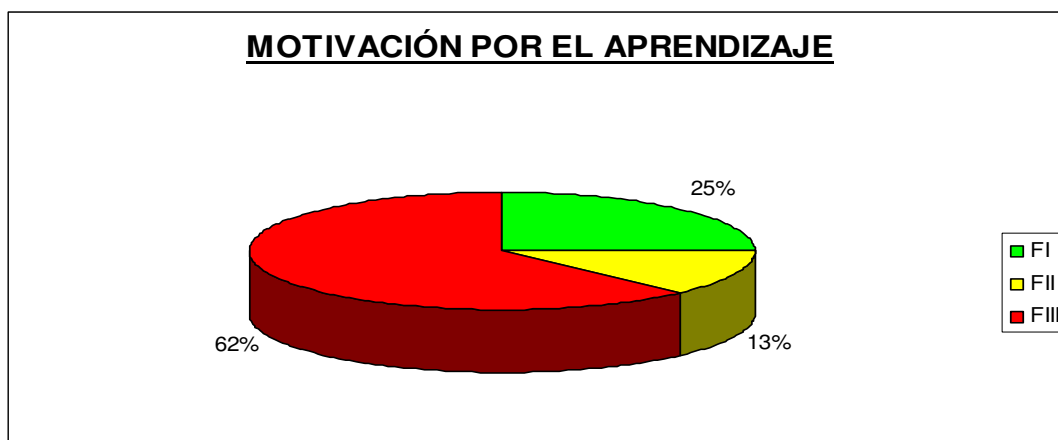
- Las calificaciones medias evidencian un mayor nivel de motivación por el aprendizaje.
- En las calificaciones altas existe un predominio de motivación por el logro o competencia positiva, seguida de motivación por el aprendizaje y en menor medida por motivación por el logro o búsqueda de juicios positivos.

### 12.2.3 TABLA N° 3: RESULTADOS OBTENIDOS DEL M.A.P.E II EN 1ER. AÑO 3ERA. DIVISION.

Los datos extraídos se agrupan por: factores de primer orden (F1, F2, F3, F4, F5, F6), factores de segundo orden ( F1, FII, FIII) , junto con puntaje centil y el cuartil correspondiente (muy bueno, bueno, regular y malo), el tipo de motivación predominante y las calificaciones del área de matemática.

1°3	F1		F2		F3		F4		F5		F6		FI		FII		FIII		MOT.	MAT. Nota
	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C		
1	47	B	8	M	13	M	100	M	19	M	96	M	7	M	51	B	100	M	FIII	5
2	75	MB	54	B	72	B	71	R	45	R	61	R	64	B	61	B	71	R	FIII	8
3	25	R	24	M	13	M	2	MB	2	M	72	R	18	M	2	M	2	MB	FI	8
5	75	MB	8	M	97	MB	89	M	72	B	72	R	25	M	85	MB	89	M	FIII	7
6	75	MB	44	R	29	R	57	R	32	R	61	R	58	B	15	M	57	R	FI	4,3
7	36	R	17	M	29	R	95	M	45	R	81	M	14	M	28	R	95	M	FIII	7,3
8	58	B	17	M	13	M	57	R	81	MB	72	R	25	R	36	R	57	R	FIII	7,3
9	67	B	64	B	50	B	32	B	45	R	61	R	64	B	44	R	32	B	FI	7
10	75	MB	33	R	61	B	44	B	72	B	61	R	52	B	68	B	44	B	FII	6
12	25	R	24	M	29	R	89	M	19	M	90	M	12	M	15	M	89	M	FIII	7
13	25	R	54	B	20	M	89	M	45	R	96	M	18	M	21	M	99	M	FIII	5,3
14	92	MB	93	MB	61	B	6	MB	19	M	72	R	90	MB	36	R	6	MB	FI	9,3
15	47	R	44	R	3	M	89	M	81	MB	96	M	22	M	21	M	89	M	FIII	6
16	47	R	33	R	29	R	71	R	72	B	72	R	30	R	44	R	71	R	FIII	5,3
17	36	R	44	R	13	M	57	R	60	B	98	M	14	M	21	M	57	R	FIII	5,3
18	36	R	33	R	20	M	71	R	45	R	31	B	41	R	89	MB	1	MB	FII	5

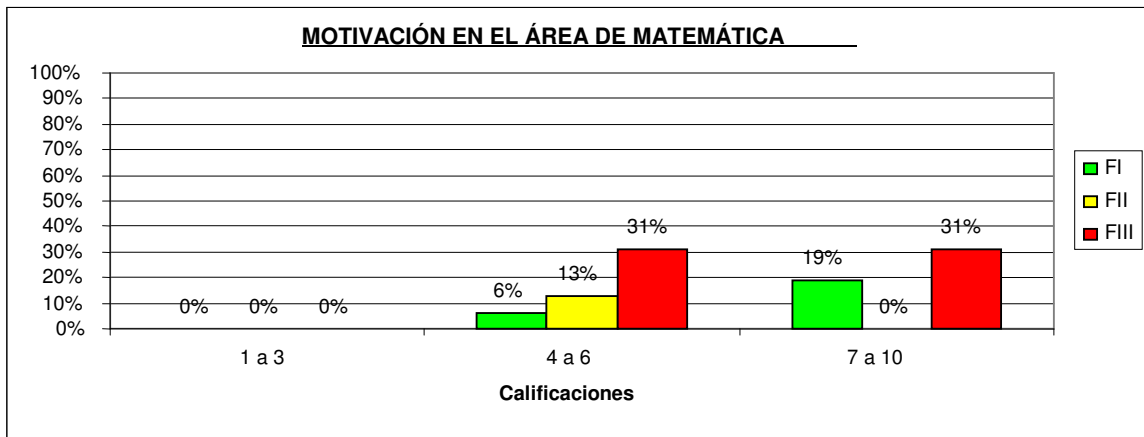
**GRÁFICO N°5. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE 1ER. AÑO 3ERA. DIVISION SEGÚN EL TIPO DE MOTIVACIÓN EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE**



A partir del análisis del **Gráfico N° 5** podemos inferir que:

- Los alumnos de **1er. año 3era.** división tienen un marcado predominio de motivación por miedo al fracaso.
- un 25% denotaría interés por el aprendizaje más que búsqueda de juicios positivos.
- Un bajo porcentaje se orientan la motivación por el aprendizaje, buscando metas personales y autónomas.

**GRÁFICO N°6. PORCENTAJE SEGÚN EL TIPO DE MOTIVACIÓN QUE PREVALECE EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE 1ER. AÑO 3ERA. DIVISIÓN, EN EL ÁREA DE MATEMÁTICA.**



A partir del análisis del **Gráfico N° 6** podemos inferir que:

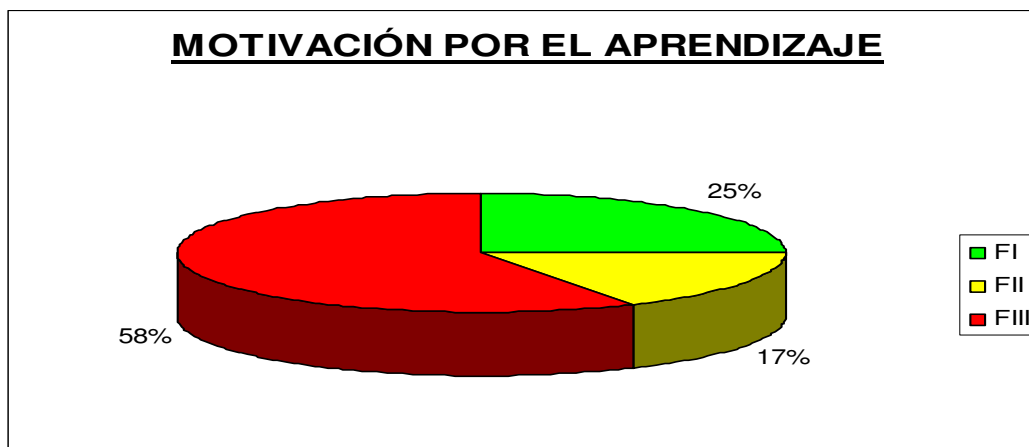
- No existen calificaciones bajas.
- Las calificaciones medias evidencian un alto índice de motivación por miedo al fracaso.
- En las calificaciones altas reflejan un predominio de motivación por miedo al fracaso seguida de motivación por el aprendizaje.
- En las calificaciones altas no se evidencia motivación por el lucimiento o búsqueda de juicios positivos.

## 12.2.4 TABLA Nº 4: RESULTADOS OBTENIDOS DEL M.A.P.E II EN 1ER. AÑO 4TA.

Los datos extraídos se agrupan por: factores de primer orden (F1, F2, F3, F4, F5, F6), factores de segundo orden ( F1, FII, FIII) , junto con puntaje centil y el cuartil correspondiente (muy bueno, bueno, regular y malo), el tipo de motivación predominante y las calificaciones del área de matemática.

1º4	F1		F2		F3		F4		F5		F6		FI		FII		FIII		MOT.	MAT.
	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C		Nota
1	25	R	17	M	13	M	32	B	8	M	81	M	12	M	4	M	32	B	FIII	4
2	47	R	24	M	6	M	21	MB	45	R	31	B	41	R	11	M	21	MB	FI	4
3	75	MB	64	B	29	R	57	R	97	MB	72	R	64	B	75	MB	57	R	FII	7
4	25	R	23	R	20	M	12	MB	60	B	45	B	30	R	28	R	12	MB	FI	3,7
5	95	MB	64	B	83	MB	81	M	45	R	96	M	74	B	68	B	81	M	FIII	5,7
6	58	B	17	M	20	M	81	M	60	B	72	R	25	R	28	R	81	M	FIII	6
7	95	MB	8	M	83	MB	95	M	32	R	81	M	46	R	61	B	95	M	FII	7
8	80	MB	73	B	20	R	6	MB	81	MB	16	MB	87	MB	44	R	6	MB	FI	7
9	12	M	12	M	39	R	81	M	45	R	96	M	4	M	36	R	81	M	FIII	4,3
10	25	R	44	R	50	B	81	M	19	M	72	R	25	R	28	R	81	M	FIII	3
11	58	B	44	R	29	R	71	R	19	M	90	M	30	R	15	M	71	R	FIII	4,3
12	58	B	24	M	6	M	71	R	60	B	98	M	14	M	15	M	71	R	FIII	4,7

### GRÁFICO Nº7. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE 1ER. AÑO 4TA. DIVISION SEGÚN EL TIPO DE MOTIVACIÓN EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE



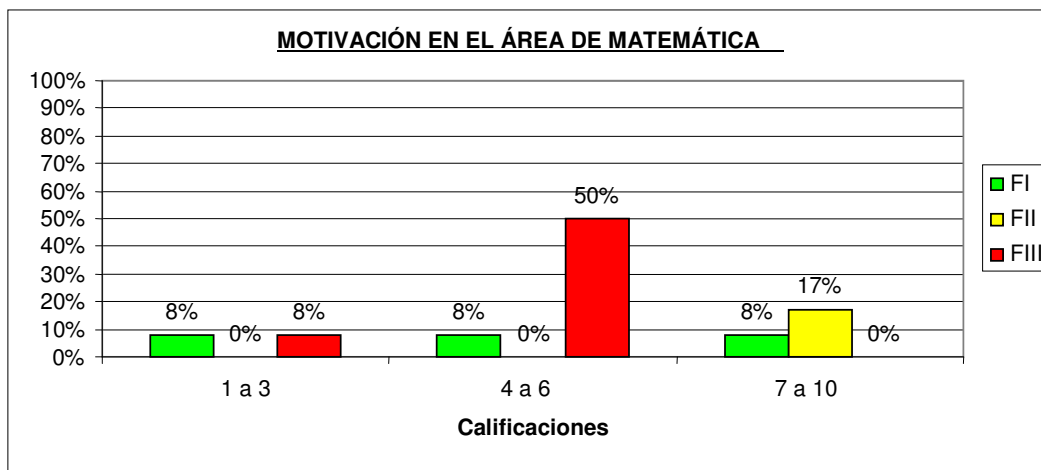
A partir del análisis del **Gráfico Nº 7** podemos inferir que:

- Los alumnos de **1er. año 4ta** división tienen alto predominio de motivación por el miedo al fracaso que si bien comparte las mismas metas que la búsqueda de juicios positivos, tiene consecuencias más nefastas, al ser una tendencia motivacional de evitación.



- Un 25% de los alumnos están orientados hacia metas de aprendizaje, están interesados por aprender, y un 17% en proporcionar una buena imagen de si (motivación por el lucimiento).

**GRÁFICO N°8. PORCENTAJE SEGÚN EL TIPO DE MOTIVACIÓN QUE PREVALECE EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE 1ER. AÑO 4TA. DIVISIÓN, EN EL ÁREA DE MATEMÁTICA.**



A partir del análisis del **Gráfico N° 8** podemos inferir que:

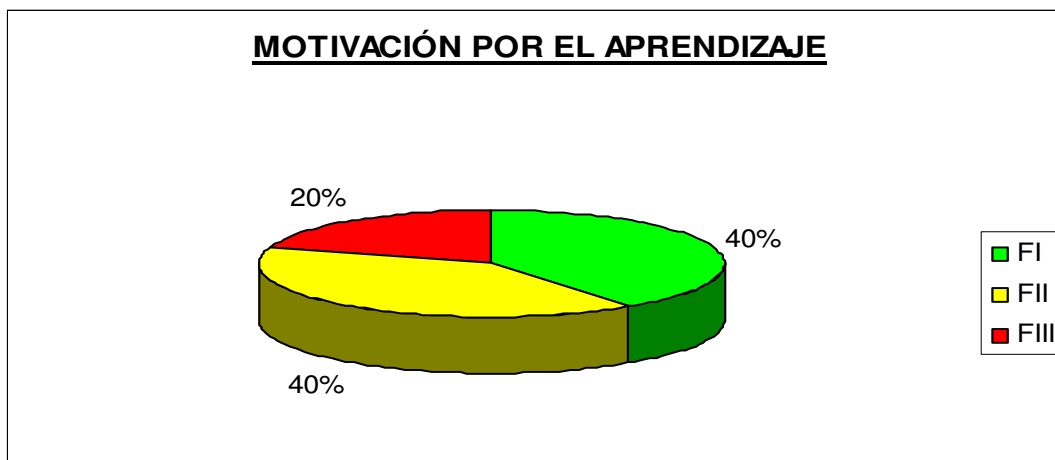
- En las calificaciones bajas existe una equivalencia entre la motivación por el aprendizaje como por el miedo al fracaso.
- En las calificaciones medias existe un predominio de motivación por el miedo al fracaso.
- En las calificaciones altas existe un predominio de motivación por el lucimiento o competencia positiva, seguida de motivación por el aprendizaje. No se evidencia la motivación por miedo al fracaso.

**12.2.5 TABLA N° 5: RESULTADOS OBTENIDOS DEL M.A.P.E II EN 1ER. AÑO 7MA. DIVISION.**

Los datos extraídos se agrupan por: factores de primer orden (F1, F2, F3, F4, F5, F6), factores de segundo orden ( FI, FII, FIII ), junto con puntaje centil y el cuartil correspondiente (muy bueno, bueno, regular y malo), el tipo de motivación predominante y las calificaciones del área de matemática.

1º7	F1		F2		F3		F4		F5		F6		FI		FII		FIII		MOT.	MAT.
	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C		Nota
1	25	R	33	R	39	R	6	MB	72	B	61	R	25	R	51	B	6	MB	FII	3,3
2	67	B	44	R	61	B	99	M	81	MB	81	M	52	B	75	MB	99	M	FIII	4,7
3	86	MB	84	MB	13	M	71	R	45	R	31	B	90	MB	15	M	71	R	FI	4,7
4	36	R	44	R	39	R	2	MB	8	M	96	M	18	M	81	MB	2	MB	FII	7,3
5	25	R	64	B	6	M	21	MB	8	M	98	M	18	M	2	M	21	MB	FIII	3,3
6	80	MB	64	B	72	B	12	MB	72	B	31	B	81	MB	75	MB	12	MB	FI	7
7	80	MB	93	MB	20	M	81	M	93	MB	45	B	87	MB	61	B	81	M	FI	3
8	67	B	73	B	83	MB	71	R	100	MB	72	R	64	B	98	MB	71	R	FII	4,3
9	25	R	84	MB	50	B	44	B	32	B	72	R	46	R	36	R	44	B	FI	7
10	67	B	44	R	39	R	71	R	60	B	72	R	46	R	44	R	71	R	FIII	6
11	89	MB	84	MB	83	MB	6	MB	32	B	31	B	92	MB	61	B	6	MB	FI	9
12	36	R	93	MB	83	MB	32	B	97	MB	90	M	46	R	96	MB	32	B	FII	4,3
13	67	B	44	R	50	B	32	B	81	MB	16	MB	69	B	68	B	32	B	FI	6,3
14	47	R	24	M	20	M	32	B	72	B	61	R	30	R	36	R	32	B	FII	8
15	75	MB	33	R	61	B	57	R	97	MB	81	M	41	R	89	MB	57	R	FII	7

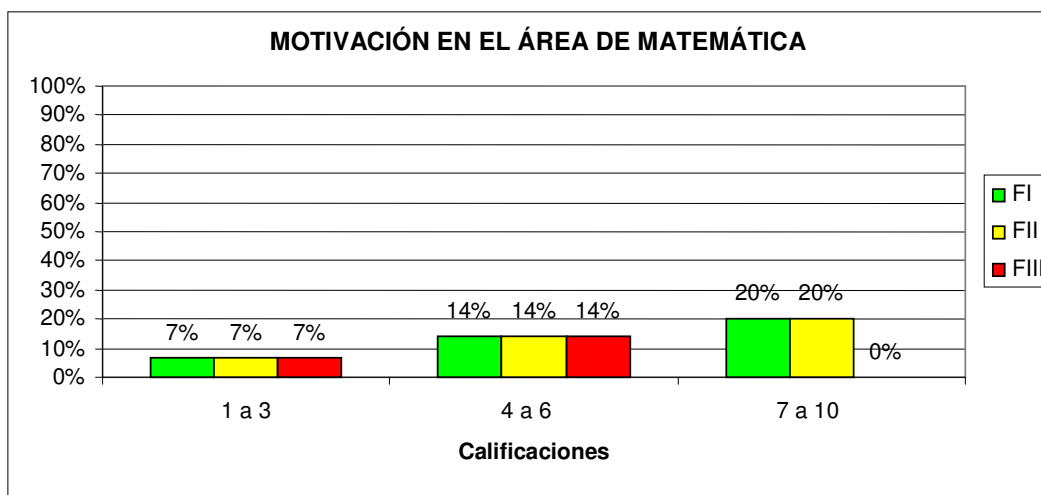
**GRÁFICO N°9. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE 1ER. AÑO 7MA. DIVISION SEGÚN EL TIPO DE MOTIVACIÓN EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE**



A partir del análisis del **Gráfico N° 9** podemos inferir que:

- Los alumnos de **1er. año 7ma.** división evidencian un paridad entre la motivación por el lucimiento o búsqueda de juicios positivos como por la motivación por el aprendizaje.
- Mientras que un pequeño porcentaje sólo le interesa evitar fracasar en su resultado final.

**GRÁFICO N°10. PORCENTAJE SEGÚN EL TIPO DE MOTIVACIÓN QUE PREVALECE EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE 1ER. AÑO 7MA. DIVISION, EN EL ÁREA DE MATEMÁTICA.**



A partir del análisis del **Gráfico N° 10** podemos inferir que:

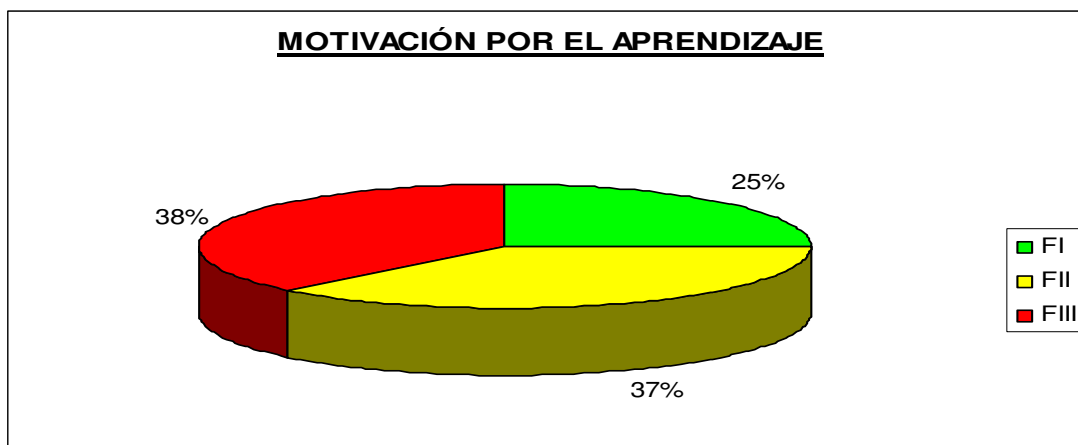
- tanto en las calificaciones bajas como en las calificaciones medias existe una equivalencia entre las tres motivaciones (aprendizaje, lucimiento o miedo al fracaso).
- Las calificaciones altas reflejan una igualdad entre la motivación por el lucimiento o competencia positiva y la motivación por el aprendizaje.

### 12.2.6 TABLA N° 6: RESULTADOS OBTENIDOS DEL M.A.P.E II EN 2DO. AÑO 1ERA. DIVISION.

Los datos extraídos se agrupan por: factores de primer orden (F1, F2, F3, F4, F5, F6), factores de segundo orden (FI, FII, FIII), junto con puntaje centil y el cuartil correspondiente (muy bueno, bueno, regular y malo), el tipo de motivación predominante y las calificaciones del área de matemática.

2°1	F1		F2		F3		F4		F5		F6		FI		FII		FIII		MOT.	MAT.
	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C		Nota
1	47	R	44	R	29	R	81	M	45	R	72	R	34	R	28	R	81	M	FIII	6
2	36	R	12	M	83	MB	71	R	81	MB	72	R	14	M	85	MB	71	R	FII	5
3	80	MB	54	B	3	M	89	M	2	M	6	R	69	B	0	M	89	M	FIII	5,7
4	58	B	44	R	83	MB	81	M	97	MB	45	B	52	B	96	MB	81	M	FII	7,7
5	36	R	64	B	13	M	71	R	87	MB	72	M	41	R	44	R	71	R	FIII	5,3
7	75	MB	54	B	72	B	57	R	45	R	90	M	46	R	61	B	57	R	FII	6,3
8	99	MB	73	B	61	B	57	R	81	MB	31	B	97	MB	75	MB	57	R	FI	8,7
9	92	MB	84	MB	29	R	57	R	97	MB	45	B	92	MB	75	MB	57	R	FI	5

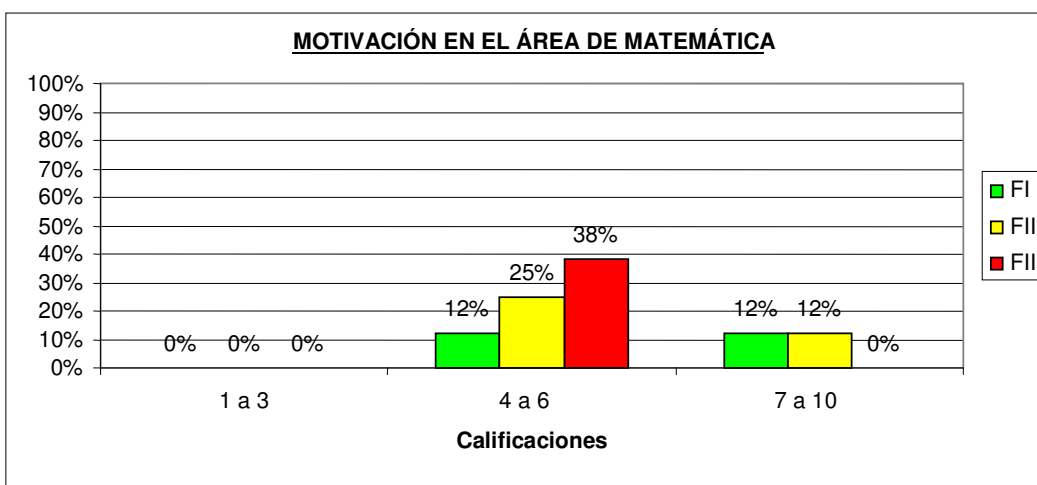
**GRÁFICO Nº11. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE 2DO. AÑO 1ERA DIVISION SEGÚN EL TIPO DE MOTIVACIÓN EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE**



A partir del análisis del **Gráfico Nº 11** podemos inferir que:

- en los alumnos de 2do. año 1era. existe una equivalencia entre la motivación por el lucimiento y por miedo al fracaso, se buscan metas orientadas al resultado concreto y a sus beneficios tangibles.
- Sin embargo un 25% de ellos tienen una orientación a metas de aprendizaje buscan aprender, saber; es decir les interesa demostrar que son capaces de realizar una tarea.

**GRÁFICO Nº12. PORCENTAJE SEGÚN EL TIPO DE MOTIVACIÓN QUE PREVALECE EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE 2DO. AÑO 1ERA. DIVISIÓN, EN EL ÁREA DE MATEMÁTICA.**



A partir del análisis del **Gráfico Nº 12** podemos inferir que:

- No existen calificaciones bajas.
- En las calificaciones medias hay un alto predominio de motivación por el miedo al fracaso.

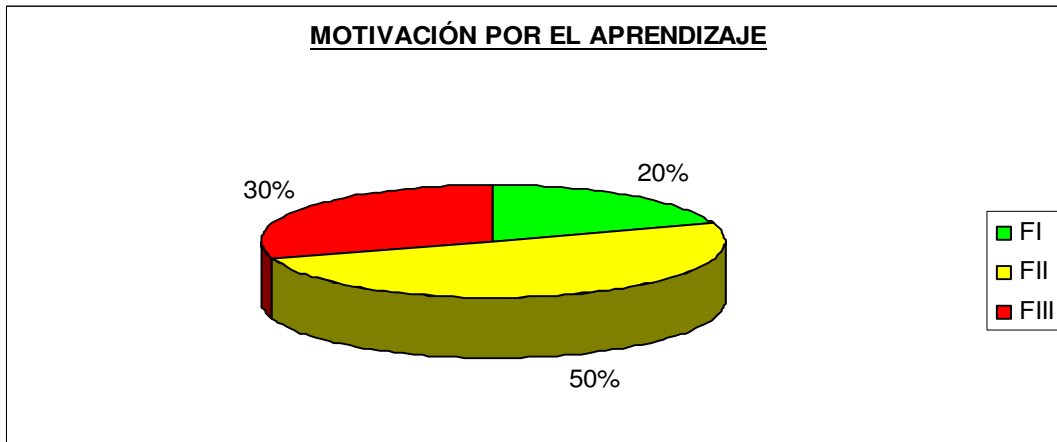
- En las calificaciones altas existe una equivalencia entre la motivación por el aprendizaje o competencia positiva a la por motivación por el aprendizaje.

### 12.2.7 TABLA Nº 7: RESULTADOS OBTENIDOS DEL M.A.P.E II EN 2DO. AÑO 3ERA. DIVISION.

Los datos extraídos se agrupan por: factores de primer orden (F1, F2, F3, F4, F5, F6), factores de segundo orden ( FI, FII, FIII) , junto con puntaje centil y el cuartil correspondiente (muy bueno, bueno, regular y malo), el tipo de motivación predominante y las calificaciones del área de matemática.

2º 3	F1		F2		F3		F4		F5		F6		FI		FII		FIII		MO T.	MA T.
	P C	C	P C	C	P C	C	P C	C	P C	C	P C	C	P C	C	P C	C	P C	C		Not a
1	25	R	24	M	6	M	6	M	87	M	10	M	4	M	36	R	6	M	FII	4
2	47	R	54	B	97	M	57	R	60	B	81	M	34	R	85	M	57	R	FII	2
3	4	M	12	M	29	R	57	R	8	M	98	M	2	M	11	M	57	R	FIII	2
4	47	R	17	M	6	M	6	M	19	M	72	R	22	M	4	M	6	M	FI	6
5	12	M	8	M	39	R	71	R	93	B	61	R	10	M	75	M	71	R	FII	2
6	80	M	73	B	83	M	81	M	10	M	45	B	81	M	98	M	81	M	FII	2
7	25	R	12	M	50	B	81	M	81	B	96	M	6	M	68	B	81	M	FIII	2
8	97	M	93	M	50	B	12	M	19	M	72	R	93	M	28	R	12	M	FI	5
9	92	M	33	R	29	R	99	R	19	M	90	M	58	B	15	M	99	M	FIII	6,3
10	25	R	33	R	39	R	6	M	10	M	61	R	25	R	85	M	12	M	FII	3

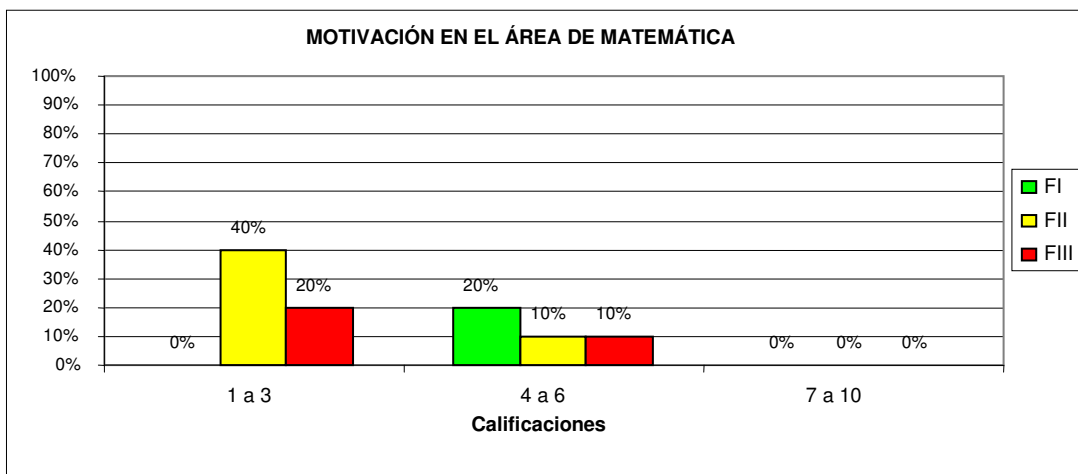
### GRÁFICO Nº13. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE 2DO. AÑO 3ERA DIVISION SEGÚN EL TIPO DE MOTIVACIÓN EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE



A partir del análisis del **Gráfico Nº 13** podemos inferir que:

- Los alumnos de 2do. año 3era. tienen un marcado predominio de motivación por el lucimiento.
- un 30% reflejaría motivación por miedo al fracaso.
- Un bajo porcentaje se orientan la motivación por el aprendizaje, buscando metas personales y autónomas.

**GRÁFICO Nº14. PORCENTAJE SEGÚN EL TIPO DE MOTIVACIÓN QUE PREVALECE EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE 2DO. AÑO 3ERA. DIVISIÓN, EN EL ÁREA DE MATEMÁTICA.**



A partir del análisis del **Gráfico Nº 14** podemos inferir que:

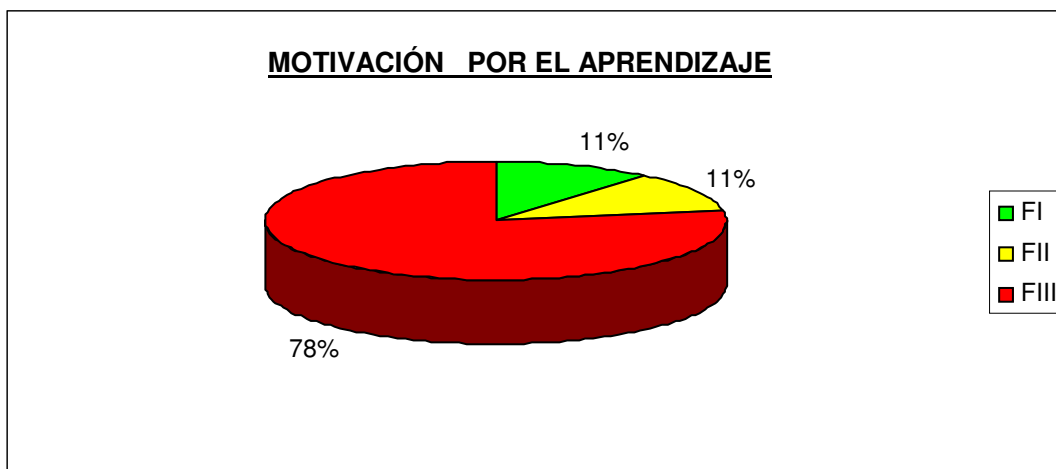
- Las calificaciones bajas evidencian un alto índice de motivación por el lucimiento o búsqueda de juicios positivos.
- Las calificaciones medias reflejan un predominio de motivación por el aprendizaje seguida una paridad entre la motivación por miedo al fracaso y motivación por lucimiento.
- No existen calificaciones altas.

**12.2.8 TABLA Nº 8: RESULTADOS OBTENIDOS DEL M.A.P.E II EN 2DO. AÑO 4TA. DIVISION.**

Los datos extraídos se agrupan por: factores de primer orden (F1, F2, F3, F4, F5, F6), factores de segundo orden ( F1, FII, FIII) , junto con puntaje centil y el cuartil correspondiente (muy bueno, bueno, regular y malo), el tipo de motivación predominante y las calificaciones del área de matemática.

2°4	F1		F2		F3		F4		F5		F6		FI		FII		FIII		MOT.	MAT.
	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C		Nota
1	67	B	24	M	50	B	95	M	72	B	72	R	34	R	61	B	89	M	FIII	8,7
2	80	MB	24	M	50	B	21	MB	93	MB	96	M	30	R	80	MB	21	MB	FII	7
3	75	MB	24	M	13	M	95	M	32	R	90	M	30	R	11	M	95	M	FIII	7,7
4	58	B	54	B	20	M	57	R	81	MB	81	M	41	R	44	R	57	R	FIII	7
5	67	B	64	B	61	B	81	M	72	B	61	B	64	B	68	B	81	M	FIII	7,3
6	100	MB	93	MB	29	R	89	M	32	R	31	B	100	MB	21	M	89	M	FI	9
7	58	B	54	B	29	R	95	M	45	R	99	M	22	M	28	R	95	M	FIII	8,3
8	58	B	44	R	29	R	89	M	45	R	61	R	46	R	28	R	89	M	FIII	7
9	89	MB	44	R	83	MB	81	M	45	R	61	R	74	B	68	B	81	M	FIII	8

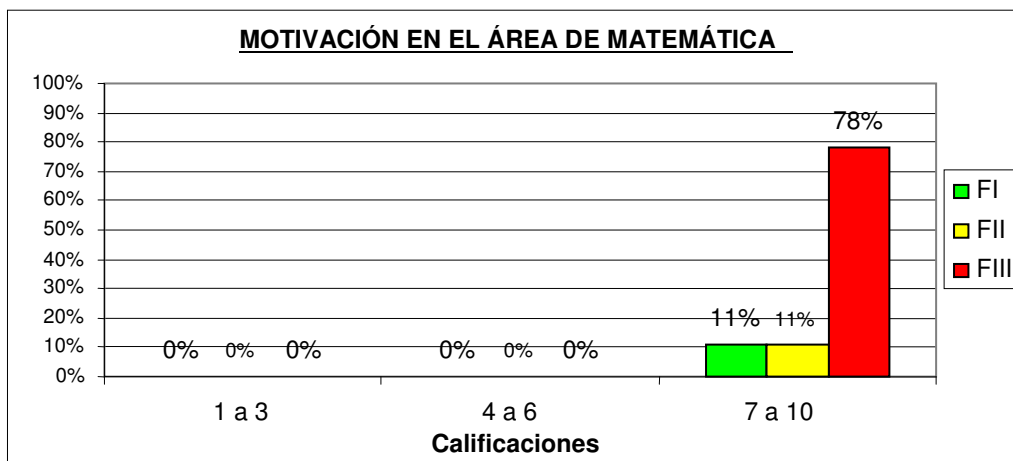
**GRÁFICO Nº15. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE 2DO. AÑO 4TA. DIVISION SEGÚN EL TIPO DE MOTIVACIÓN EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE**



A partir del análisis del **Gráfico Nº 15** podemos inferir que:

- Los alumnos de 2do. año 4ta. división tienen un altísimo porcentaje de motivación por miedo al fracaso.
- Un bajo porcentaje se orienta hacia la motivación por el aprendizaje y búsqueda del lucimiento.

**GRÁFICO Nº16. PORCENTAJE SEGÚN EL TIPO DE MOTIVACIÓN QUE PREVALECE EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE 2DO. AÑO 4TA. DIVISION, EN EL ÁREA DE MATEMÁTICA.**



A partir del análisis del **Gráfico N° 16** podemos inferir que:

- No existen calificaciones bajas ni tampoco medias.
- Las calificaciones altas reflejan un marcado predominio de motivación por el lucimiento.

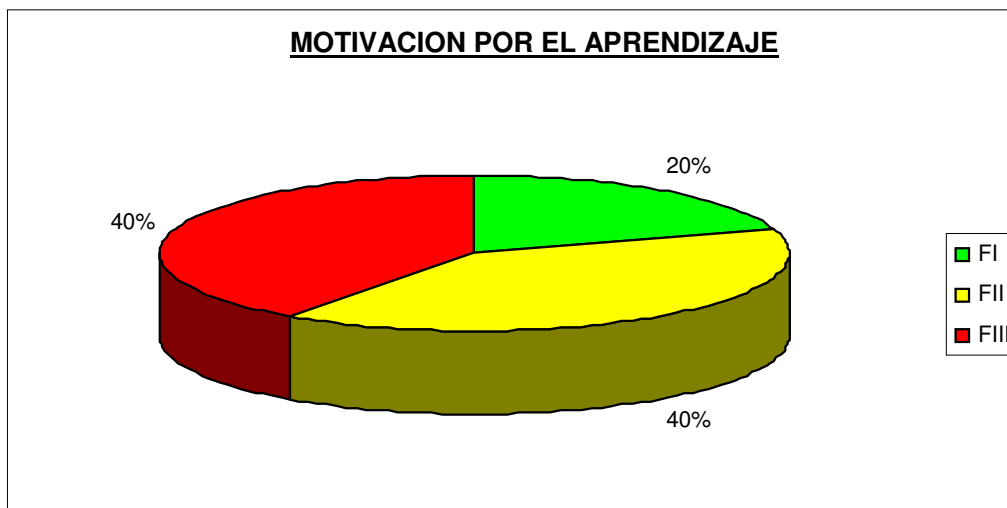
### 12.2.9 TABLA N° 9: RESULTADOS OBTENIDOS DEL M.A.P.E II EN 3ER. AÑO 1ERA. DIVISION.

Los datos extraídos se agrupan por: factores de primer orden (F1, F2, F3, F4, F5, F6), factores de segundo orden (FI, FII, FIII), junto con puntaje centil y el cuartil correspondiente (muy bueno, bueno, regular y malo), el tipo de motivación predominante y las calificaciones del área de matemática.

3° 1	F1		F2		F3		F4		F5		F6		FI		FII		FIII		MOT	MAT
	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C		
	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C		
1	80	M B	12	M	72	B	44	B	60	B	90	M	25	R	68	B	44	B	FII	3,3
2	89	M B	64	B	29	R	32	B	19	M	72	R	77	M B	15	M	32	B	FIII	3,3
3	67	B	24	M	72	B	89	M	45	R	31	B	52	B	61	B	89	M	FIII	7,7
4	47	R	54	B	50	B	32	B	93	M B	31	B	58	B	80	M B	32	B	FII	3
5	80	M B	44	R	29	R	21	M B	60	B	45	B	69	B	36	R	21	M B	FI	3,3

### GRÁFICO N°17. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE 3ER. AÑO 1ERA DIVISION SEGÚN EL TIPO DE MOTIVACIÓN EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE

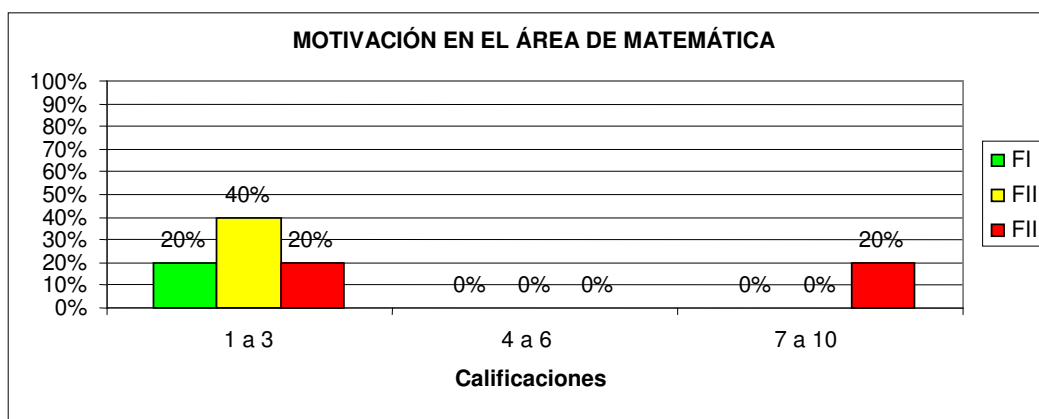




A partir del análisis del **Gráfico N° 17** podemos inferir que:

- Los alumnos de **3er. año 1era.** división tienen una paridad entre la motivación por el lucimiento y por miedo fracaso.
- Mientras que solo en un 20% de ellos buscan aprender, saber; es decir les interesa demostrar que son capaces de realizar una tarea.

**GRÁFICO N°18. PORCENTAJE SEGÚN EL TIPO DE MOTIVACIÓN QUE PREVALECE EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE 3ER. AÑO 1ERA. DIVISIÓN, EN EL ÁREA DE MATEMÁTICA.**



A partir del análisis del **Gráfico N° 18** podemos inferir que:

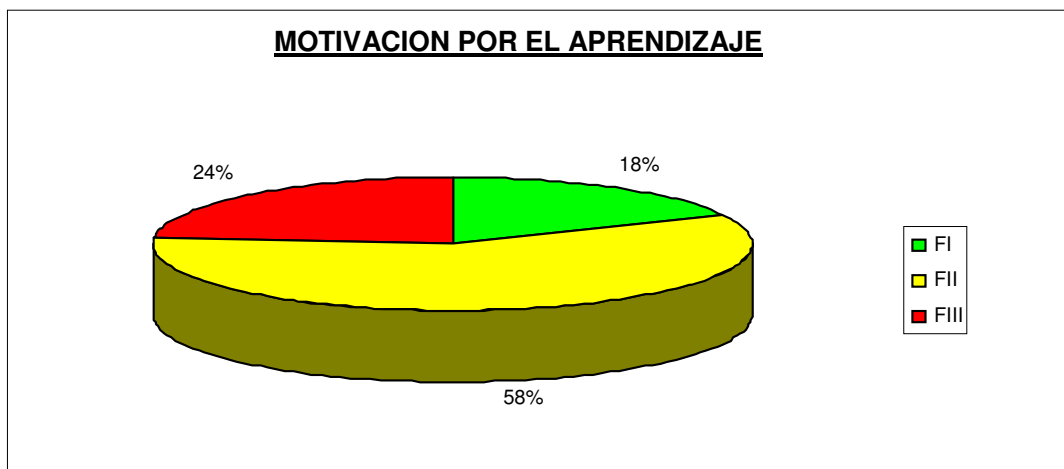
- En las calificaciones bajas existe un predominio de motivación por el lucimiento.
- No existen calificaciones medias.
- En las calificaciones altas existe un predominio absoluto la motivación por miedo al fracaso.

**12.2.10 TABLA N°10: RESULTADOS OBTENIDOS DEL M.A.P.E II EN 3ER. AÑO 2DA. DIVISION.**

Los datos extraídos se agrupan por: factores de primer orden (F1, F2, F3, F4, F5, F6), factores de segundo orden ( F1, FII, FIII) , junto con puntaje centil y el cuartil correspondiente (muy bueno, bueno, regular y malo), el tipo de motivación predominante y las calificaciones del área de matemática.

3°2	F1		F2		F3		F4		F5		F6		FI		FII		FIII		MOT.	MAT.
	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C		Nota
1	36	R	8	M	39	R	44	B	45	R	90	M	7	M	36	R	44	B	FIII	2,7
2	36	R	54	B	72	B	32	B	81	MB	45	B	46	R	80	MB	44	B	FII	7
3	86	MB	54	B	72	B	89	M	72	B	45	B	77	MB	75	MB	89	M	FIII	3
4	12	M	4	M	72	B	21	MB	2	M	81	M	4	M	28	R	21	MB	FII	7
5	80	MB	24	M	72	B	21	MB	32	B	16	MB	69	B	51	B	21	MB	FII	7
6	47	R	24	M	97	MB	81	M	32	R	31	B	41	R	75	MB	81	M	FII	6
7	67	B	54	B	91	MB	21	MB	81	MB	72	B	52	B	89	MB	21	MB	FII	9,7
8	100	MB	98	MB	61	B	6	MB	32	R	81	M	97	MB	44	R	6	MB	FI	8
9	12	M	8	M	29	R	71	R	60	B	72	R	7	M	36	R	71	R	FII	4
10	97	MB	98	MB	50	B	6	MB	8	M	45	B	98	MB	21	M	6	MB	FI	8,7
11	47	R	84	MB	72	B	57	R	60	B	45	B	69	B	68	B	57	R	FII	8,3
12	4	M	44	R	29	R	95	M	60	B	90	M	12	M	36	R	95	M	FIII	4,3
13	36	R	33	R	39	R	32	B	72	B	45	B	34	R	51	B	32	B	FII	7
14	4	M	8	M	72	B	99	MB	45	R	96	M	2	M	61	B	99	MB	FIII	6
15	99	MB	73	B	61	B	12	MB	8	M	72	B	92	MB	28	R	12	MB	FI	9,3
16	80	MB	93	MB	39	R	21	MB	87	MB	72	R	81	MB	68	B	21	MB	FII	7,7
17	99	MB	44	R	100	MB	71	R	32	R	31	B	92	MB	80	MB	71	R	FII	8

**GRÁFICO Nº19. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE 3ER. AÑO 2DA. DIVISION SEGÚN EL TIPO DE MOTIVACIÓN EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE**



A partir del análisis del **Gráfico Nº19** podemos inferir que:

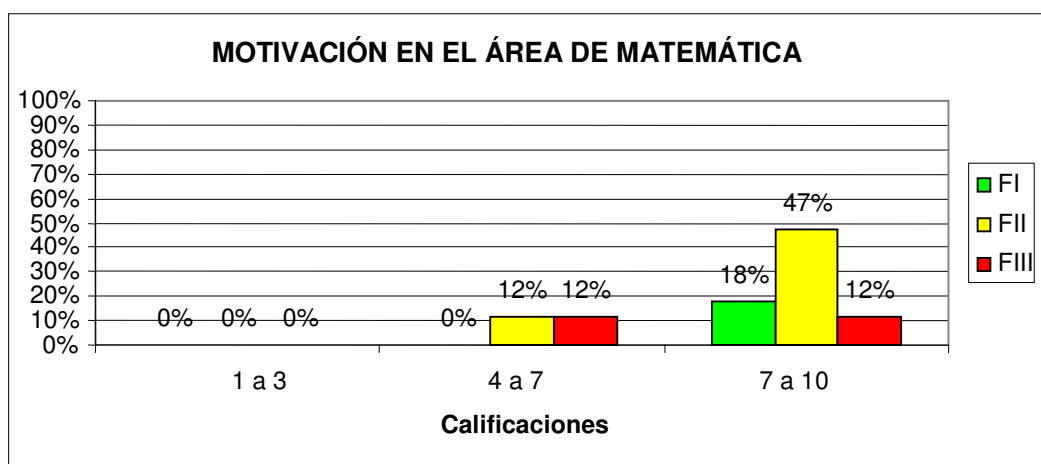
- Los alumnos de **3er. año 2da.** división tienen un predominio la motivación por el logro o búsqueda de juicios positivos.

- El modo de actuación típico se centra en la consecución de juicios positivos de competencia, más que en el proceso.

- Y un 24% solo interesa no fracasar en su resultado final.

- Y solo 24% se orientan hacia metas personales y autónomas.

**GRÁFICO N°20. PORCENTAJE SEGÚN EL TIPO DE MOTIVACIÓN QUE PREVALECE EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE 3ER. AÑO 2DA. DIVISIÓN, EN EL ÁREA DE MATEMÁTICA.**



A partir del análisis del **Gráfico N° 20** podemos inferir que:

- No existen calificaciones bajas.

-Las calificaciones medias evidencian un escaso nivel de motivación por el aprendizaje y por el lucimiento

- En las calificaciones altas existe un predominio de motivación por el lucimiento o competencia positiva, seguida de motivación por el aprendizaje y en menor medida por motivación por miedo al fracaso.

### 12.2.11 TABLA N°11: RESULTADOS OBTENIDOS DEL M.A.P.E II EN 3ER. AÑO 3ERA. DIVISION.

Los datos extraídos se agrupan por: factores de primer orden (F1, F2, F3, F4, F5, F6), factores de segundo orden ( FI, FII, FIII) , junto con puntaje centil y el cuartil correspondiente (muy bueno, bueno, regular y malo), el tipo de motivación predominante y las calificaciones del área de matemática.

	F1		F2		F3		F4		F5		F6		FI		FII		FIII		MOT.	MAT.
	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C	PC	C		
<b>3°3</b>																				
1	75	MB	73	B	20	M	32	B	60	B	61	R	74	B	28	R	32	B	FI	7
2	12	M	12	M	39	R	95	M	60	B	96	M	4	M	44	R	95	M	FIII	8
3	36	R	4	M	1	M	57	R	32	R	81	M	7	M	2	M	57	R	FIII	5,7

4	99	MB	24	M	83	MB	21	MB	60	B	72	R	77	MB	75	MB	21	MB	FI	6,3
5	36	R	4	M	29	R	81	M	2	M	96	M	4	M	6	M	81	M	FIII	9,7
6	4	M	4	M	3	M	71	R	45	R	90	M	2	M	6	M	71	R	FIII	7
7	89	MB	93	MB	29	R	89	M	60	B	31	B	93	MB	36	R	89	M	FI	9,3
8	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
9	25	B	12	M	13	M	6	MB	97	MB	96	M	6	M	61	B	96	M	FII	8,3
10	4	M	17	M	3	M	89	M	45	R	81	M	7	M	6	M	89	M	FIII	7,3
11	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A

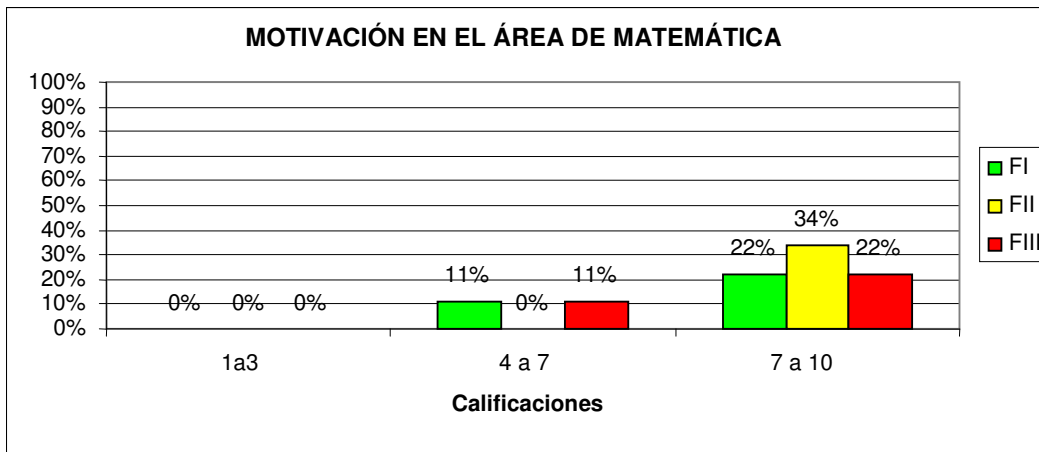
**GRÁFICO Nº 21 . PORCENTAJE DE ALUMNOS DE 3ER. AÑO 3ERA. DIVISION SEGÚN EL TIPO DE MOTIVACIÓN EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE**



A partir del análisis del **Gráfico Nº 21** podemos inferir que:

- Los alumnos de **3er. año 3era.** división tienen un marcado predominio de la motivación por miedo al fracaso.
- un 33% denotarían interés por el aprendizaje.
- un bajo porcentaje se orientan hacia la motivación por el lucimiento.

**GRÁFICO Nº 22. PORCENTAJE SEGÚN EL TIPO DE MOTIVACIÓN QUE PREVALECE EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE 3ER. AÑO 3ERA. DIVISION, EN EL ÁREA DE MATEMÁTICA.**



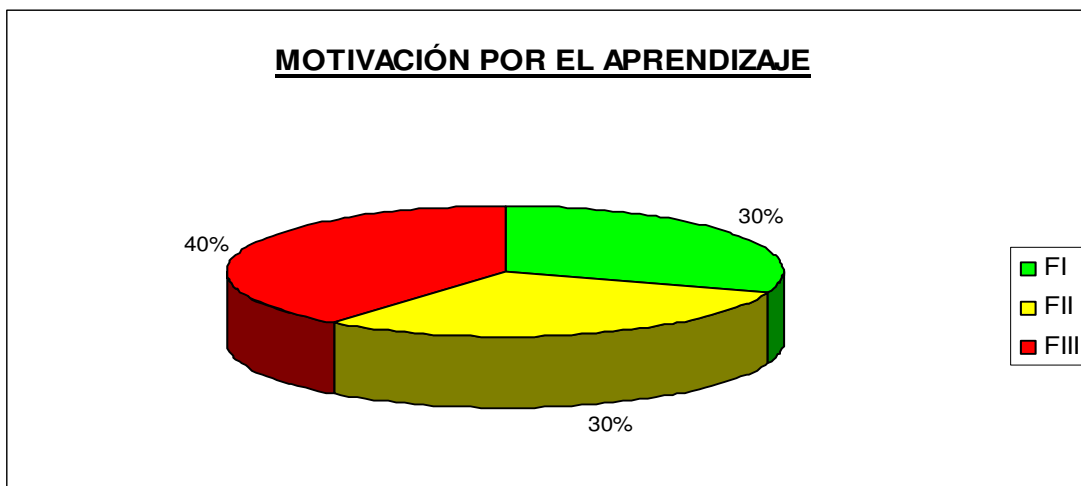
A partir del análisis del **Gráfico N° 22** podemos inferir que:

- Las calificaciones bajas no existen.
- Las calificaciones medias evidencian predominio de motivación por miedo al fracaso.
- Las calificaciones altas reflejan un predominio de motivación por el lucimiento.

## 12. 3 PORCENTAJE TOTALES POR AÑO

### 12.3.1 PRIMER AÑO

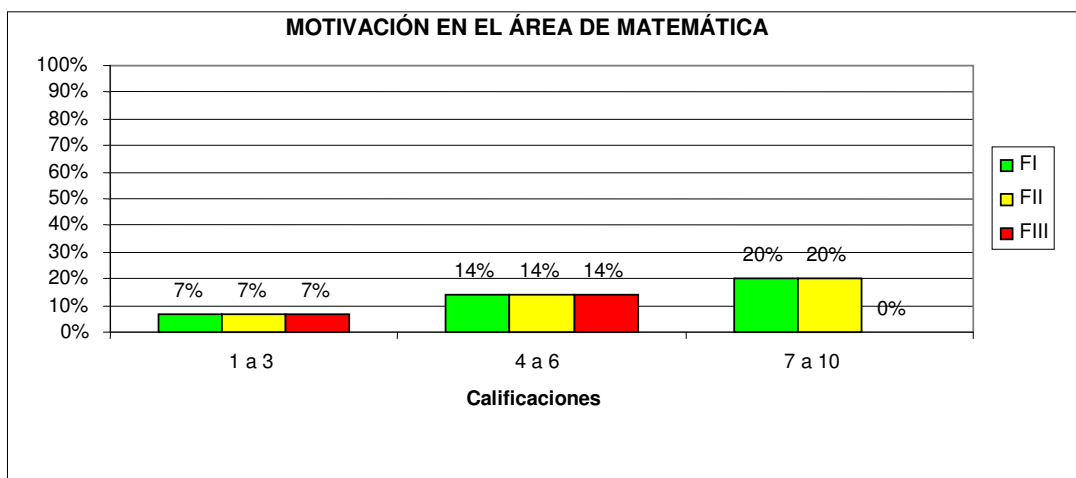
#### GRÁFICO N°23. PORCENTAJE TOTALES SEGÚN EL TIPO DE MOTIVACIÓN EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE



A partir del análisis del **Gráfico Nº 23** podemos inferir que:

- Los alumnos de 1er. año evidencian una paridad entre la motivación por el lucimiento o búsqueda de juicios positivos como por la motivación por el aprendizaje.
- Mientras que un 40% se interesa evitar fracasar en su resultado final. La mayoría de los alumnos no se plantean metas relacionadas con la búsqueda de conocimientos, con adquirir o perfeccionar ciertas habilidades o con la naturaleza de la tarea. De este modo la tarea se desnaturaliza y solo interesa no fracasar en su resultado final.

### **GRÁFICO Nº24. PORCENTAJE SEGÚN EL TIPO DE MOTIVACIÓN QUE PREVALECE EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE MATEMÁTICA.**

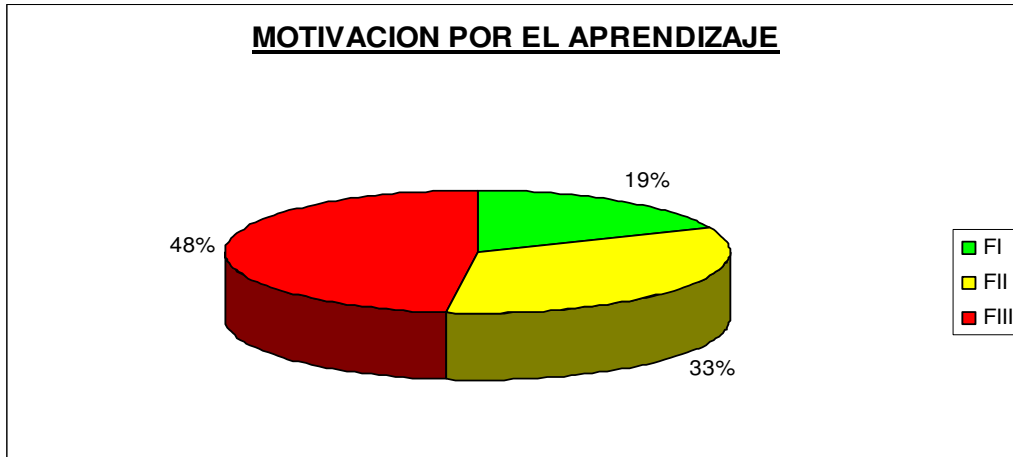


A partir del análisis del **Gráfico Nº 24** podemos inferir que:

- tanto en las calificaciones bajas como en las calificaciones medias existe una equivalencia entre las tres motivaciones.
- Las calificaciones altas reflejan una igualdad entre la motivación por el lucimiento o la motivación por el aprendizaje.

### 12.3.2 SEGUNDO AÑO

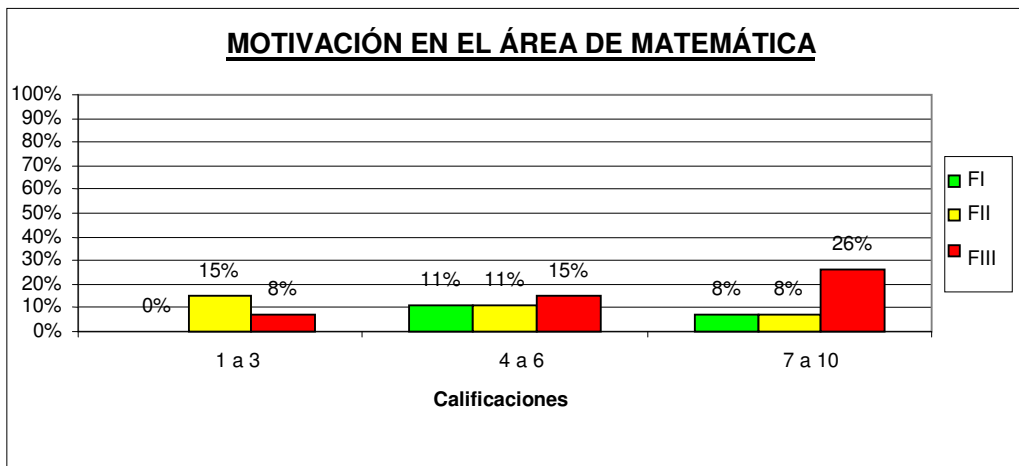
#### GRÁFICO N°25. PORCENTAJE TOTALES SEGÚN EL TIPO DE MOTIVACIÓN EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE



A partir del análisis del **Gráfico N° 25** podemos inferir que:

- en los alumnos de 2do. año predomina la motivación por miedo al fracaso.
- un 33% tienen motivación por lucimiento o búsqueda de juicios positivos.
- Mientras que un porcentaje posee motivación por el aprendizaje.

#### GRÁFICO N°26. PORCENTAJE SEGÚN EL TIPO DE MOTIVACIÓN QUE PREVALECE EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE MATEMÁTICA.

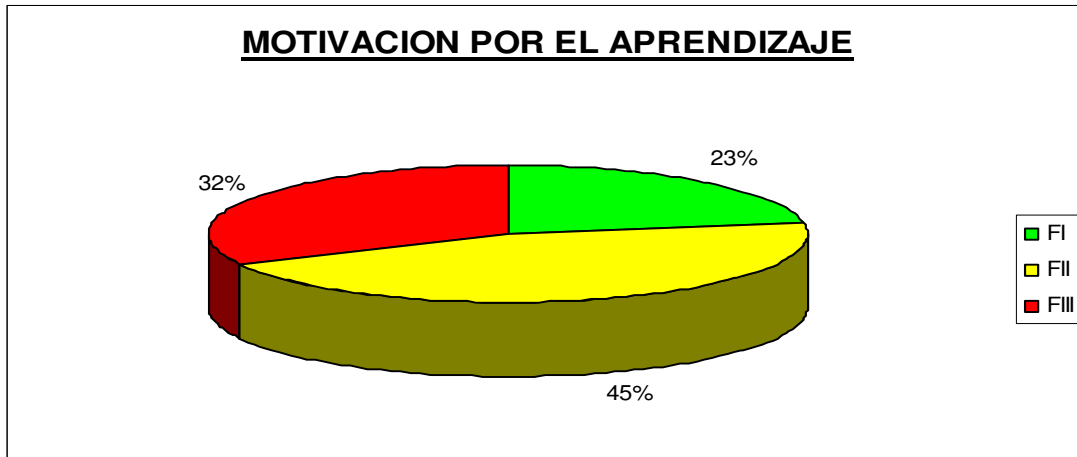


A partir del análisis del **Gráfico N° 26** podemos inferir que:

- Las calificaciones bajas evidencian un predominio de motivación por el lucimiento o búsqueda de juicios positivos.
- Las calificaciones medias reflejan un predominio de motivación por miedo al fracaso.
- Las calificaciones altas evidencian un alto índice de motivación por miedo al fracaso.

### 12.3.3 TERCER AÑO

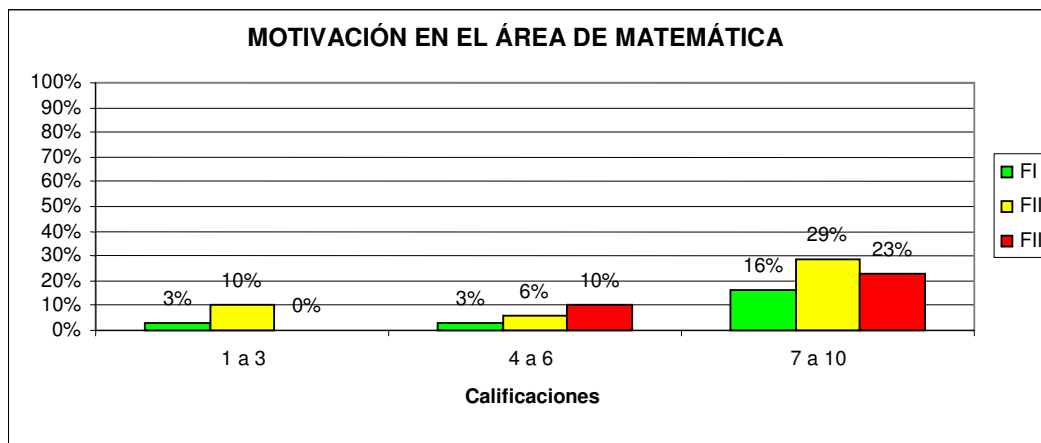
#### GRÁFICO N° 27. PORCENTAJE TOTALES SEGUN EL TIPO DE MOTIVACIÓN EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE



A partir del análisis del **Gráfico N° 27** podemos inferir que:

- Los alumnos de **3er. año** tienen un marcado predominio de motivación por el lucimiento.
- Y un 32% solo interesa no fracasar en su resultado final .
- 32% se orienta hacia la motivación por el lucimiento, es decir buscan metas orientadas al resultado concreto y a sus beneficios tangibles
- un 23% denotaría interés por el aprendizaje.

#### GRÁFICO N° 28. PORCENTAJE SEGÚN EL TIPO DE MOTIVACIÓN QUE PREVALECE EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE MATEMÁTICA.



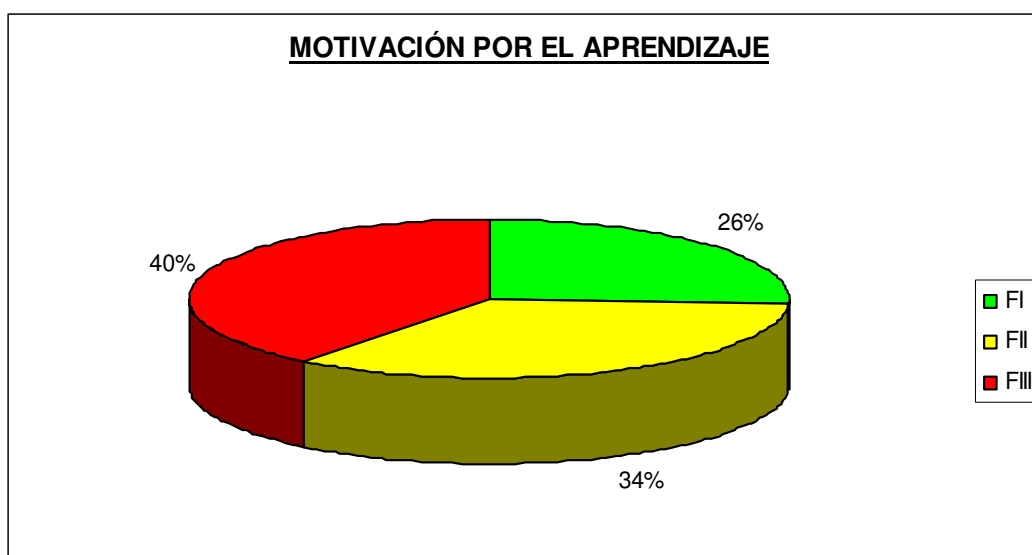
A partir del análisis del **Gráfico N° 28** podemos inferir que:

- Las calificaciones bajas predominio de la motivación por el lucimiento.
- Las calificaciones medias evidencian predominio de motivación por miedo al fracaso.
- Las calificaciones altas reflejan un predominio de motivación por el lucimiento.



## 12.4 PORCENTAJE TOTALES DE LA E.E.T N°1

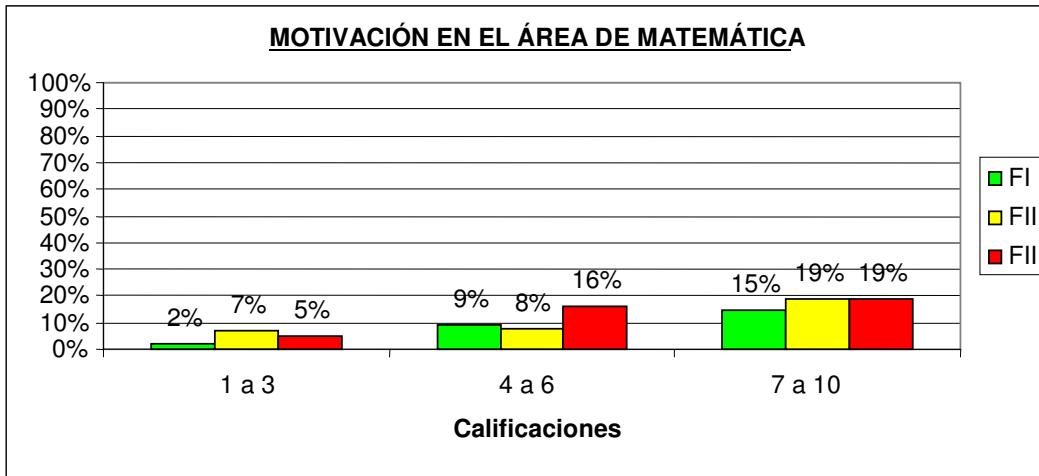
### 12.4.1 GRÁFICO N° 29. PORCENTAJE TOTALES DE LA E.E.T N°1 SEGÚN EL TIPO DE MOTIVACIÓN EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE



A partir del análisis del **Gráfico N° 29** podemos inferir que:

- Los alumnos de la E.E.T N°1 tienen un alto porcentaje de motivación por miedo al fracaso.
- El modo de acción típico está centrado más en el resultado final que en el proceso de actuación que van a desarrollar; como pueden realizar una y que cosas aprenderán para llevarla a cabo.
- Un 34% se orienta hacia la motivación por el lucimiento.
- Los logros y los fracasos tienen un componente de aceptación social importante.
- y un 26% se orienta hacia la motivación por el aprendizaje.

### 12.4.2 GRÁFICO N°30.PORCENTAJE SEGÚN EL TIPO DE MOTIVACIÓN QUE PREVALECE EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE LA E.E.T N°1, EN EL ÁREA DE MATEMÁTICA.



A partir del análisis del **Gráfico Nº 30** podemos inferir que:

- Las calificaciones bajas evidencia predominio de motivación por el lucimiento.
- Las calificaciones medias evidencian predominio de motivación por miedo al fracaso.
- Las calificaciones altas reflejan una equivalencia entre la motivación por el lucimiento y por miedo al fracaso

## CONCLUSIONES

- En función de estos resultados obtenidos hemos podido conocer y describir los tipos de motivación que prevalecen en relación con el aprendizaje, y arribar a las siguientes conclusiones generales:

➤ Los resultados obtenidos en la presente investigación muestran un alto porcentaje de motivación por el miedo al fracaso. Como su propio nombre indica, este tipo de motivación es propia de aquellas personas que evitan la experiencia del fracaso, ya que este resultado se interpreta con frecuencia como indicador de falta de valía, lo que implica una valoración negativa de la propia competencia. Así como también se dio alto porcentaje de motivación por el lucimiento o búsqueda de juicios positivos, donde el estudiante esta pendiente de lo que piensen y digan otros, para los cuales es muy importante la aceptación de los otros –profesores, compañeros, familia, etc.- y temen el rechazo en lo que se refiere a la realización de sus tareas de aprendizaje.

➤ Solo un 26% del total se orientan hacia metas personales y autónomas mediante las cuales puedan actuar a partir de elecciones propias, sin seguir imposiciones.

➤ La actuación típica de la mayoría de los alumnos no es buscar el éxito en su aprendizaje sino evitar el fracaso. Esto se evidencia en las calificaciones altas donde se reflejan una equivalencia entre la motivación por el lucimiento y por miedo al fracaso. Por lo tanto todo la acción esta teñida de preocupación, cualquier medio es válido para no fallar.

➤ La mayoría de los alumnos no se plantean metas relacionadas con la búsqueda de conocimientos, con adquirir o perfeccionar ciertas habilidades o con la naturaleza de la tarea. De este modo la tarea se desnaturaliza y solo interesa no fracasar en su resultado final.

➤ Las expectativas de éxito no dependen del esfuerzo que este dispuesto a poner en la tarea ni en una buena planificación de la misma sino que en el afuera en este caso en el profesor.

➤ También un alto índice se orienta hacia la motivación por el lucimiento, es decir buscan metas orientadas al resultado concreto y a sus beneficios tangibles. Es decir, Les interesa demostrar que son capaces de realizar una tarea y que imagen de si mismos obtendrán al ejecutarla.

➤ El objetivo principal es el de evitar valoraciones negativas de los demás ya sea los padres, profesores o de los propios compañeros.

➤ Los logros y los fracasos tienen un componente de aceptación social importante.

➤ Los errores que pueden surgir no son vistos como algo natural y de los que se puede aprender sino como algo de quedar expuesto ante el otro.

➤ La idea común que tienen de sus habilidades, de su inteligencia, es que son estables y muy difíciles de modificar; algo que no se puede transformar en exceso.

➤ La interpretación de los datos obtenidos a partir del **análisis cuartilar** de los **factores de primer orden (F1, F2, F3, F4, F5, F6)** nos permite llegar a las siguientes conclusiones:



- En función de los resultados obtenidos según el **TIPO DE MOTIVACIÓN** que prevalece en relación con el aprendizaje; **EN EL ÁREA DE MATEMÁTICA**, a nivel escuela, podemos concluir que:

Tanto en las calificaciones bajas, medias y altas prevalece la motivación por miedo al fracaso y motivación por el lucimiento, lo que es propio de las metas de ejecución. Donde la atención y los recursos personales se centran hacia el objetivo de evitar valoraciones negativas de los demás (pares, profesores, etc). De este modo la tarea se desnaturaliza y solo interesa no fracasar en su resultado final. En las calificaciones bajas el resultado puede ser concebido como una incapacidad personal produciendo cierto sentimiento de frustración. Por este motivo, los errores son concebidos como fracasos o fallos en sus dos vertientes, tanto para obtener el resultado concreto como para obtener unas imágenes positivas de si mismos.

## **PROPUESTA SUPERADORA**

### **PROPUESTA PARA EL DOCENTE**

## ➤ MODALIDAD : TALLER

### ➤ FUNDAMENTACION:

La técnica de taller propone un espacio y un tiempo de comunicación, reflexión y creatividad participativa.

A través del taller se aspira a desarrollar una comunicación espontánea entre los participantes. Donde cada uno tenga un rol protagónico, activo y vivencial, movilizándolo a los integrantes para compartir y colaborar.

### ➤ OBJETIVOS:

- Utilizar el modelo TARGET (en inglés diana, meta) propuesto por Epstein (1989).
- Facilitar la aparición de la motivación por el aprendizaje.

### ➤ METODOLOGÍA

- Se solicita autorización a las autoridades de la institución, y posteriormente se proporciona un informe de la actividad realizada.
- Se realizan 6 encuentros de 2hs. cada uno, cada 15 días, empleando el mismo horario, con similar distribución horaria.
- En cada encuentro se trabajará con cada una de las seis dimensiones o parámetros para la acción motivacional recogidos por Epstein (1989).
- Estructuración del taller en distintos momentos:

➡ **1er. momento:** Charla inicial (30 minutos): a cargo del equipo que lo coordina con temas disparadores para estimular la discusión posterior y abrir preguntas. Núcleos temáticos: tarea, autoridad, reconocimiento, evaluación y tiempo.

➡ **2do. momento:** 30 minutos de reflexión subdividiéndose en pequeños grupos de discusión

➡ **3er. momento:** 30 minutos de trabajo conjunto en el grupo grande, donde se leen los emergentes de los pequeños grupos y se elaboran los temas en conjunto.

➡ **4to. momento:** 30 minutos. Síntesis final y conclusiones

### ➤ ENCUENTROS:

#### ➤ 1er. TALLER. TEMA: “ TAREA ”

### ➤ OBJETIVOS:

- Favorecer la percepción de autonomía por parte del alumno.

- Facilitar la percepción de la tarea elegida como más interesante.

## ➤ ESTRUCTURACIÓN DEL TIEMPO

### ➤ *1er. momento:*

#### - CHARLA INICIAL SOBRE:

#### **1) FORMAS DE selección, presentación y estructuración de LA TAREA:**

- 1) Captar la atención y la curiosidad por el contenido
- 2) Mostrar la relevancia de los contenidos más significativos de la actividad de aprendizaje.
- 3) Conseguir mantener el mayor nivel de interés por el contenido de la actividad.

#### **2) DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD ESCOLAR**

- a) Estructuración la clase de forma multidimensional
- b) Presentación de las tareas de dificultad intermedia teniendo en cuenta el producto final, lo que supone una fragmentación de la actividad y por ende reflexión sobre el proceso.

➤ **2do. momento:** 30 minutos de reflexión subdividiéndose en pequeños grupos de discusión

➤ **3er. momento:** 30 minutos de trabajo conjunto en el grupo grande, donde se leen los emergentes de los pequeños grupos y se elaboran los temas en conjunto.

➤ **4to. momento:** 30 minutos. Síntesis final y conclusiones

## ➤ 2do. TALLER . TEMA: “ AUTORIDAD”

### ➤ OBJETIVOS:

- Lograr de manera indirecta un buen control de la clase.

## ➤ ESTRUCTURACIÓN DEL TIEMPO

### ➤ *1er. momento:*

#### CHARLA INICIAL SOBRE:

- Articulación de los aspectos relacionados con el manejo de la autoridad en la clase para que contribuyan a una mejor motivación por el aprendizaje.
- Características de profesores muy permisivos, autoritarios y democráticos o colaboradores.

- **2do. momento:** 30 minutos de reflexión subdividiéndose en pequeños grupos de discusión
- **3er. momento:** 30 minutos de trabajo conjunto en el grupo grande, donde se leen los emergentes de los pequeños grupos y se elaboran los temas en conjunto.
- **4to. momento:** 30 minutos. Síntesis final y conclusiones

### ➤ 3er. TALLER. TEMA:“ RECONOCIMIENTO”

#### ➤ OBJETIVOS:

- Considerar qué se elogia y cómo para lograr de manera indirecta un buen control de la clase.

#### ➤ ESTRUCTURACIÓN DEL TIEMPO

##### ➤ **1er. momento:**

##### CHARLA INICIAL SOBRE:

- Cómo elogiar el esfuerzo y el progreso personal insistiendo en los errores como parte del proceso de aprendizaje
- No fomentar comparaciones entre alumnos dentro del aula lo cual promueve un esquema relacionado con el lucimiento y no con el aprendizaje.

##### ➤ **2do. momento:** 30 minutos de reflexión subdividiéndose en pequeños grupos de discusión

##### ➤ **3er. momento:** 30 minutos de trabajo conjunto en el grupo grande, donde se leen los emergentes de los pequeños grupos y se elaboran los temas en conjunto.

##### ➤ **4to. momento:** 30 minutos. Síntesis final y conclusiones

### ➤ 4to. TALLER. TEMA:“ GRUPOS”

#### ➤ OBJETIVOS:

- Fomentar el trabajo cooperativo.

#### ➤ ESTRUCTURACIÓN DEL TIEMPO

##### ➤ **1er. momento:**

##### CHARLA INICIAL SOBRE:

- Organización grupal de la actividad mediante diferentes formas de interacción:



- **En cooperación:** jugando papeles coordinados, los miembros del equipo controlan los procedimientos del trabajo.

- **En paralelo:** aunque los miembros comparten los materiales, intercambian ideas sobre la tarea que realizan en paralelo pero sin unificar el trabajo.

- **En asociación:** Intercambian información relevante pero no llegaba a incidir en la resolución del problema.

- ➡ **2do. momento:** 30 minutos de reflexión subdividiéndose en pequeños grupos de discusión

- ➡ **3er. momento:** 30 minutos de trabajo conjunto en el grupo grande, donde se leen los emergentes de los pequeños grupos y se elaboran los temas en conjunto.

- ➡ **4to. momento:** 30 minutos. Síntesis final y conclusiones

## ➤ 5to. TALLER. TEMA:“ EVALUACION”

### ➤ OBJETIVOS:

- Promover que el alumno considere la propia evaluación como una oportunidad de aprendizaje evitando la comparación con los demás y alentando la comparación consigo mismo.

### ➤ ESTRUCTURACIÓN DEL TIEMPO

- ➡ **1er. momento:**

#### CHARLA INICIAL SOBRE:

- En la evaluación se deben tener en cuenta las siguientes dimensiones:

**a) Dimensión norma criterio:** brindar a los alumnos información normativa sobre su rendimiento favoreciendo la percepción que este tiene de si mismo.

**b) Dimensión proceso producto:** centrar la evaluación considerando el proceso hace que el alumno para alcanzar el producto final.

**c) Dimensión pública privada:** favorecer las comparaciones positivas, dando información sobre el proceso, el trabajo personal y el modo particular de superar posibles errores en su propio proceso de aprendizaje tanto a nivel público como privado.

- ➡ **2do. momento:** 30 minutos de reflexión subdividiéndose en pequeños grupos de discusión

- ➡ **3er. momento:** 30 minutos de trabajo conjunto en el grupo grande, donde se leen los emergentes de los pequeños grupos y se elaboran los temas en conjunto.

- **4to. momento:** 30 minutos. Síntesis final y conclusiones

## ➤ **6to. TALLER. TEMA:“ TIEMPO”**

### ➤ **OBJETIVOS:**

- Controlar con cierta tolerancia los tiempos para la resolución de tareas.

### ➤ **ESTRUCTURACIÓN DEL TIEMPO**

- **1er. momento:**

#### **CHARLA INICIAL SOBRE:**

- a) Administración del tiempo en la resolución de tareas.
- b) Asignación de tiempo especial para determinadas situaciones.

- **2do. momento:** 30 minutos de reflexión subdividiéndose en pequeños grupos de discusión

- **3er. momento:** 30 minutos de trabajo conjunto en el grupo grande, donde se leen los emergentes de los pequeños grupos y se elaboran los temas en conjunto.

- **4to. momento:** 30 minutos. Síntesis final y conclusiones.

## **ANEXO I**

### **I. PLANILLAS DE CALIFICACIONES**

- A. Planilla calificaciones trimestrales - 1º 1 - Matemática - Ciclo 2009 –
- B. Planilla calificaciones trimestrales - 1º 2 - Matemática - Ciclo 2009 -
- C. Planilla calificaciones trimestrales - 1º 3 - Matemática - Ciclo 2009 -
- D. Planilla calificaciones trimestrales - 1º 4 - Matemática - Ciclo 2009 -
- E. Planilla calificaciones trimestrales - 1º 7 - Matemática - Ciclo 2009 -
- F. Planilla calificaciones trimestrales - 2º 1 - Matemática - Ciclo 2009 -
- G. Planilla calificaciones trimestrales - 2º 3 - Matemática - Ciclo 2009 -
- H. Planilla calificaciones trimestrales- 2º 4 - Matemática - Ciclo 2009 -
- I. Planilla calificaciones trimestrales- 3º 1 - Matemática - Ciclo 2009 -
- J. Planilla calificaciones trimestrales- 3º 2 - Matemática - Ciclo 2009 -
- K. Planilla calificaciones trimestrales- 3º 3 - Matemática - Ciclo 2009 -

## **ANEXO II**

**CUESTIONARIO M.A.P.E.-II** (de Ignacio Montero García-Celay y Jesús Alonso Tapia)

Apellidos ..... Nombre .....  
Escuela .....Curso ..... Fecha.....

### **INSTRUCCIONES**

Esta prueba consiste en una serie de frases que se refieren a ti mismo y a tu forma de pensar.

Para cada frase existen dos alternativas.

Si estás de acuerdo con la afirmación señala, por favor, **SÍ**.

En caso de no estarlo señala, por favor, **NO**.

**SÉ SINCERO EN LAS RESPUESTAS. NO DEJES NINGUNA CUESTION SIN CONTESTAR**

### **PREGUNTAS:**

1. Si hago algunos fallos seguidos, mi estado de ánimo se va hacia abajo.
2. Las tareas demasiado difíciles...las echo de lado con gusto.
3. Frecuentemente empiezo cosas que después no termino.
4. Muchas veces dejo de lado mis planes porque me falta la suficiente confianza en mí mismo como para ponerlos en práctica.
5. Yo podría rendir más si no se me exigiese tanto.
6. Cuando no cumplo perfectamente con mis deberes, la crítica de los demás me produce una gran ansiedad.
7. Estoy contento cuando hago trabajos difíciles por el mero hecho de hacerlos, aunque no obtenga por ello gratificación alguna.
8. Una vida sin trabajar sería maravillosa.
9. El trabajo es para mí un asunto especialmente importante.
10. Antes de dar comienzo una tarea difícil creo, muy frecuentemente que irá mal.
11. Yo hago, como máximo, lo que se pide; y no más.
12. Ya cuando iba a la escuela me propuse llegar muy lejos.
13. Estaría también contento si no tuviese que trabajar.
14. En el trabajo que he hecho siempre he tenido ambiciosas pretensiones.
15. Normalmente trabajo más duro que mis compañeros.
16. El trabajar duro y el disfrutar de la vida hacen buena pareja.
17. Yo me haría cargo de un puesto de responsabilidad aunque no estuviera pagado como debiera.
18. Frecuentemente tomo a la vez demasiado trabajo.
19. Cuando hago algo, lo hago como si estuviera en juego mi propio prestigio.
20. El estar nervioso me empuja para rendir más.
21. Siento ansiedad cuando espero un mal resultado de una prueba o gestión que he realizado.
22. Logro más cosas gracias a mi aplicación que a mi talento.
23. Aprendo más del modo de vivir de los hombres que triunfan que de mi propia experiencia.
24. Me siento inquieto si estoy algunos días sin trabajar.
25. Después de hacer una prueba o tomar una resolución sobre un asunto importante, estoy en tensión hasta que conozco los resultados.
26. Mi rendimiento mejora si espero alguna recompensa especial por él.
27. Sentimientos ligeros de ansiedad aceleran mi pensamiento.
28. Interrumpo con gusto mi trabajo si se presenta oportunidad para ello.
29. Una de mis principales dificultades es la ansiedad que siento ante una situación difícil.
30. A mayor responsabilidad de la tarea a realizar yo exigiría una mayor recompensa.

31. Lo más difícil, para mí, es siempre el comienzo de un nuevo trabajo.
32. Cuando trabajo en colaboración con otros, frecuentemente rindo más que ellos.
33. Pienso para mí que en este mundo hay que trabajar mucho y divertirse más si ello es posible.
34. Creo que soy bastante ambicioso.
35. Nada puede distraerme en cuanto empiezo a hacer un trabajo.
36. Alguna vez me hago cargo de tanto trabajo que no tengo tiempo ni para dormir.
37. Los fracasos me afectan mucho.
38. Alguna vez dejo de lado gustosamente el trabajo para divertirme.
39. Tiendo a superarme cada vez más a mí mismo.
40. No sé por qué, pero la verdad es que trabajo más que los demás.
41. He sido considerado siempre como muy ambicioso.
42. En las ocasiones importantes estoy casi siempre nervioso.
43. Un sentimiento de tensión antes de una prueba o de una situación difícil me ayuda a lograr una preparación mejor.
44. En las situaciones difíciles llega a apoderarse de mí una sensación de pánico.
45. No me puedo concentrar cuando trabajo contra reloj.
46. En las situaciones difíciles siento a veces tal ansiedad que me da casi lo mismo el resultado final.
47. Hago lo posible por rehuir los trabajos muy difíciles, si puedo, porque de estos fracasos me cuesta mucho salir.
48. Si estoy un poco nervioso aumenta mi capacidad para reaccionar ante cualquier circunstancia.
49. Con tal de hacer algo soy capaz de trabajar aunque el pago que se de a mí trabajo sea a todas luces insuficiente.
50. Mis amigos dicen alguna vez que soy un vago.
51. Prefiero llevar muchas cosas a la vez aunque no las termine todas.
52. Los demás encuentran que yo trabajo demasiado.
53. Aunque no se muy bien la razón, lo cierto es que siempre ando más ocupado que mis compañeros.
54. El trabajo duro y continuado me ha llevado siempre al éxito.
55. Puedo trabajar mucho sin fatigarme.
56. En una situación difícil mi memoria se encuentra fuertemente bloqueada.
57. Si estoy en un aprieto trabajo mejor de lo que lo hago normalmente.
58. En principio trabajo con más ganas si tengo mucho trabajo.
59. Prefiero hacer trabajos que lleven consigo cierta dificultad a hacer trabajos fáciles.
60. El trabajo ocupa demasiado tiempo en mi vida.
61. Mi propia falta de voluntad se demuestra al comparar mi éxito con el éxito de los demás.
62. Normalmente alcanzo mejores resultados en situaciones críticas.
63. Trabajo únicamente para ganarme la vida.
64. Me importa muy poco que los demás trabajen más duro que yo.
65. Cuanto más difícil se torna una tarea tanto más me animo a hacerme con ella.
66. Sinceramente: encuentro que en la actualidad los hombres trabajamos demasiado.
67. Se tiene que trabajar, pero de ningún modo más de lo necesario o lo debido (hacer horas extraordinarias, por ejemplo).
68. Yo me calificaría a mí mismo como vago.
69. Muchas veces los demás exigen demasiado de mí.
70. En cuanto entro en la sala donde se va a hacer una prueba (o de una situación comprometida) me siento nervioso. Cuando empiezo a realizar la prueba, o comienza la situación, desaparece mi nerviosismo.
71. El triunfo de los otros me estimula.
72. Las situaciones difíciles, más que paralizarme...me estimulan.
73. Los puestos más altos deben ser para los más eficientes y yo aspiro a ser uno de ellos.

74. Me consideraría un fracasado sino intentase continuamente superarme en mis estudios.
75. Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.
76. La principal idea que guía mi trabajo es la de ser cada vez más eficiente
77. No sé cómo me las arreglo pero mis ocupaciones no me dejan un rato libre.
78. El estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago.
79. Rindo más cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo.
80. Si alcanzo una meta, normalmente me propongo enseguida lograr otra más difícil.
81. Antes de los exámenes siempre estoy un poco nervioso, pero en cuanto empiezo a realizarlos se me pasa.
82. Me gusta hacer cosas medianamente difíciles.
83. Para llegar a algo en la vida hay que ser ambicioso.
84. Me gusta estar siempre haciendo varias cosas a la vez.
85. Para poder estudiar todo lo que quiero no me importa quedarme un domingo en casa.
86. Las cosas que más me gusta hacer son aquellas en las unas veces tengo éxito y otras no.
87. Soy una persona que trabaja demasiado.
88. Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.
89. En el colegio siempre he tenido fama de vago.
90. Para mí es más importante el poder trabajar que el ganar dinero.
91. Creo que mi capacidad de trabajo es mayor de lo normal.
92. Me gusta estar constantemente demostrando que valgo más que los demás.
93. La verdad es que si alguien me busca, lo más probable será que me encuentre trabajando o estudiando.
94. Siento una gran satisfacción cuando logro algo que está al límite de mis posibilidades.
95. Me esfuerzo por ser el mejor en todo.
96. No me importa que me paguen poco si el trabajo que hago me satisface.
97. No me gusta que mis compañeros me aventajen y me esfuerzo por evitarlo.

### **ANEXO III**

#### **PARA EL ANALISIS DE LOS CUESTIONARIOS:**

## **Elementos que componen el MAPE-II**

Los elementos se presentan agrupados por escalas:

### **ESCALA 1: ALTA CAPACIDAD DE TRABAJO Y RENDIMIENTO.**

#### **Elementos con saturación positiva.**

- 15. Normalmente trabajo más duro que mis compañeros.
- 18. Frecuentemente tomo a la vez demasiados trabajos
- 32. Cuando trabajo en colaboración con otros, frecuentemente rindo más que ellos.
- 36. Alguna vez me hago cargo de tanto trabajo que no tengo tiempo ni para dormir
- 40. No sé por qué, pero la verdad es que trabajo más que los demás
- 52. Los demás encuentran que yo trabajo demasiado
- 53. Aunque no sé muy bien la razón, lo cierto es que siempre ando más ocupado que mis compañeros
- 60. El trabajo ocupa demasiado tiempo en mi vida
- 75. Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.
- 77. No sé cómo me la arreglo pero mis ocupaciones no me dejan un rato libre.
- 87. Soy una persona que trabaja demasiado
- 91. Creo que mi capacidad de trabajo es mayor de lo normal
- 93. La verdad es que si alguien me busca, lo más probable será que me encuentre trabajando o estudiando.

#### **Elementos de saturación negativa:**

- 50. Mis amigos dicen alguna vez que soy un vago.
- 68. Yo me calificaría a mí mismo como vago.

### **ESCALA 2: MOTIVACION INTRÍNSECA**

#### **Elementos de saturación positiva:**

- 7. Estoy contento cuando hago trabajos difíciles por el mero hecho de hacerlos, aunque no obtenga por ello gratificación alguna.
- 16. El trabajar duro y el disfrutar de la vida hacen buena pareja.
- 17. Yo me haría cargo de un puesto de responsabilidad aunque no estuviera pagado como debiera
- 24. Me siento inquieto si estoy algunos días sin trabajar
- 49. Con tal de hacer algo soy capaz de trabajar aunque el pago que se dé a mi trabajo sea todas luces insuficientes.
- 59. Prefiero hacer trabajos que lleven consigo cierta dificultad a hacer trabajos fáciles.
- 65. Cuanto más difícil se torna una tarea tanto más me animo a hacerme con ella.
- 90. Para mí es más importante el poder trabajar que el ganar dinero.
- 96. No me importa que me paguen poco si el trabajo que hago me satisface.

#### **Elementos de saturación negativa:**

- 2. Las tareas demasiado difíciles... las hecho de lado con gusto.
- 8. Una vida sin trabajar sería maravillosa.
- 11. Yo hago, como máximo, lo que se pide y no más.
- 13. Estaría también contento si no tuviese que trabajar.
- 26. Mi rendimiento mejora si espero alguna recompensa especial por él.
- 30. A mayor responsabilidad de la tarea a realizar yo exigiría una mayor recompensa.
- 63. Trabajo únicamente para ganarme la vida.

### **ESCALA 3. AMBICIÓN**

#### **Elementos de saturación positiva:**

- 12. Ya cuando iba la escuela me propuse llegar muy lejos.
- 14. En el trabajo que he hecho siempre he tenido ambiciosas pretensiones.
- 19. Cuando hago algo, lo hago como si estuviera en juego mi propio prestigio.
- 34. Creo que soy bastante ambicioso.
- 41. He sido considerado siempre como muy ambicioso.
- 54. El trabajo duro y continuado me ha llevado siempre al éxito.
- 73. Los puestos más altos deben ser para los más eficientes y yo aspiro a ser uno de ellos.
- 74. Me consideraría un fracasado sino intentase continuamente superarme en mis estudios.
- 80. Si alcanzo una meta, normalmente me propongo enseguida lograr otra más difícil.
- 83. Para llegar a algo en la vida hay que ser ambicioso.
- 92. Me gusta estar constantemente demostrando que valgo más que los demás.
- 95. Me esfuerzo por ser el mejor en todo.
- 97. No me gusta que mis compañeros me aventajen y me esfuerzo por evitarlo.

#### **ESCALA 4. ANSIEDAD INHIBIDORA DEL RENDIMIENTO**

##### **Elementos de saturación positiva**

- 1. Si hago algunos fallos seguidos, mi estado de ánimo se va a pique.
- 4. Muchas veces dejo de lado mis planes porque me falta la suficiente confianza en mí mismo como para ponerlos en práctica.
- 6. Cuando no cumplo perfectamente con mis deberes, la crítica de los demás me produce una gran ansiedad.
- 10. Antes de dar comienzo a una tarea difícil creo, muy frecuentemente que me irá mal.
- 25. Después de hacer una prueba o tomar una resolución sobre un asunto importante, estoy en tensión hasta que conozco los resultados.
- 29. Una de mis principales dificultades es la ansiedad que siento ante una situación difícil.
- 31. Lo más difícil para mí, es siempre el comienzo de un nuevo trabajo.
- 37. Los fracasos me afectan mucho.
- 42. En las ocasiones importantes estoy casi siempre nervioso.
- 44. En las situaciones difíciles llega a apoderarse de mí una sensación de pánico.
- 47. Hago lo posible por rehuir los trabajos difíciles, si puedo, porque estos fracasos me cuesta mucho salir.
- 56. En una situación difícil mi memoria se encuentra fuertemente bloqueada.

#### **ESCALA 5: ANSIEDAD FACILITADORA DEL RENDIMIENTO**

##### **Elementos de saturación positiva**

- 20. El estar nervioso me aguijonea para rendir más.
- 27. Sentimientos ligeros de ansiedad aceleran mi pensamiento.
- 43. Un sentimiento de tensión antes de una prueba o de una situación difícil me ayuda a lograr una preparación mejor.
- 48. Si estoy un poco nervioso aumenta mi capacidad para reaccionar ante cualquier circunstancia.
- 57. Si estoy en un aprieto trabajo mejor de lo que lo hago normalmente.
- 62. Normalmente alcanzo mejores resultados en situaciones críticas.
- 70. En cuanto entro en la sala donde se va a hacer una prueba (o de una situación comprometida) me siento nervioso. Cuando empiezo a realizar la prueba, o comienza la situación, desaparece mi nerviosismo.
- 72. Las situaciones difíciles, más que paralizarme...me estimulan.
- 78. El estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago.
- 79. Rindo más cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo.



- 81.** Antes de los exámenes siempre estoy un poco nervioso, pero en cuanto empiezo a realizarlos se me pasa.
- 88.** Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.

#### **ESCALA 6: AUSENCIA DE ESFUERZO-“VAGANCIA”**

##### **Elementos con saturación positiva**

- 3.** Frecuentemente empiezo cosas que después no termino.
- 11.** Yo hago, como máximo, lo que se pide, y no más.
- 28.** Interrumpo con gusto mi trabajo si se presenta oportunidad para ello
- 50.** Mis amigos dicen alguna vez que soy un vago.
- 51.** Prefiero llevar muchas cosas a la vez aunque no las termine todas.
- 61.** Mi propia falta de voluntad se demuestra al comparar mi éxito con el éxito de los demás.
- 68.** Yo me calificaría a mí mismo como vago.
- 84.** Me gusta estar siempre haciendo varias cosas a la vez.
- 88.** Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.
- 89.** En el colegio siempre he tenido fama de vago.

##### **Elementos de saturación negativa:**

- 70.** En cuanto entro en la sala donde se va a hacer una prueba (o de una situación comprometida) me siento nervioso. Cuando empiezo a realizar la prueba, o comienza la situación, desaparece mi nerviosismo.
- 81.** Antes de los exámenes siempre estoy un poco nervioso, pero en cuanto empiezo a realizarlos se me pasa.

#### **FÓRMULA PARA CALCULAR LOS FACTORES DE SEGUNDO ORDEN**

Los factores de **segundo orden** se calculan sobre la base de las puntuaciones directas. El cálculo se establece sobre las siguientes fórmulas:

<b>FACTORES DE SEGUNDO ORDEN</b>	<b>FÓRMULA</b> (Factores de primer orden)	<b>DIMENSION</b>
<b>F I</b>	$F1 + F3 + (12 - F6)$	<b>Motivación por el aprendizaje</b>
<b>F II</b>	$F3 + F5$	<b>Motivación por el lucimiento o competencia positiva</b>
<b>F III</b>	$F4$	<b>Motivación por el miedo al fracaso</b>

#### **ANEXO IV**

Transformaciones de las puntuaciones directas de las escalas del MAPE-II en puntuaciones Centiles.

**Escalas correspondientes a los factores de PRIMER ORDEN:**

<b>Escalas correspondientes a los factores de PRIMER ORDEN: Puntuaciones Centiles</b>						
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
<b>16</b>	---	100	---	---	---	---
<b>15</b>	100	98	---	---	---	---
<b>14</b>	99	93	---	---	---	---
<b>13</b>	97	84	100	---	---	---
<b>12</b>	95	73	97	100	100	----
<b>11</b>	92	64	91	99	97	100
<b>10</b>	89	<b>54</b>	83	95	93	99
<b>9</b>	86	44	72	89	87	98
<b>8</b>	80	33	61	81	81	96
<b>7</b>	75	24	<b>50</b>	71	72	90
<b>6</b>	67	17	39	<b>57</b>	<b>60</b>	81
<b>5</b>	<b>58</b>	12	29	44	45	72
<b>4</b>	<b>47</b>	8	20	32	32	<b>61</b>
<b>3</b>	36	4	13	21	19	45
<b>2</b>	25	2	6	12	8	31
<b>1</b>	12	1	3	6	2	16
<b>0</b>	4	---	1	2	1	5

Los casilleros coloreados corresponden a la **MEDIA**

Transformaciones de las puntuaciones directas de las escalas del MAPE-II en puntuaciones Centiles.

**Escalas correspondientes a los factores de SEGUNDO ORDEN:**

**Escalas correspondientes a los factores de SEGUNDO ORDEN: Puntuaciones Centiles**

	<b>F I</b>	<b>F II</b>	<b>F III</b>
<b>39-42</b>	100	---	---
<b>38</b>	99	---	---
<b>37</b>	98	---	---
<b>36</b>	97	---	---
<b>35</b>	95	---	---
<b>34</b>	93	---	---
<b>33</b>	92	---	---
<b>32</b>	90	---	---
<b>31</b>	87	---	---
<b>30</b>	84	---	---
<b>29</b>	81	---	---
<b>28</b>	77	---	---
<b>27</b>	74	---	---
<b>26</b>	69	---	---
<b>25</b>	64	---	---
<b>24</b>	58	100	---
<b>23</b>	<b>52</b>	99	---
<b>22</b>	46	98	---
<b>21</b>	41	96	---
<b>20</b>	34	93	---
<b>19</b>	30	89	---
<b>18</b>	25	85	---
<b>17</b>	22	80	---
<b>16</b>	18	75	---
<b>15</b>	14	68	---
<b>14</b>	12	<b>61</b>	---
<b>13</b>	10	51	---
<b>12</b>	7	44	100
<b>11</b>	6	36	99
<b>10</b>	4	28	95
<b>9</b>	3	21	89
<b>8</b>	2	15	81
<b>7</b>	1	11	71
<b>6</b>	---	6	<b>57</b>
<b>5</b>	---	4	44
<b>4</b>	---	2	32
<b>3</b>	---	1	21
<b>2</b>	---	---	12
<b>1</b>	---	---	6
<b>0</b>	---	---	2

**BIBLIOGRAFÍA**

- ✓ **ALONSO TAPIA, J.** (1992) Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. On line.

- ✓ **ALONSO TAPIA, J.** (1992): ¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto, Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma, Colección Cuadernos del ICE, n.º 5. On line.
- ✓ **ALONSO TAPIA, J. Y SÁNCHEZ FERRER** (1992): “El cuestionario MAPE-I: Motivación hacia el aprendizaje”, en J. Alonso Tapia: Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención (pp. 53-92), Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma. On line. **ALONSO TAPIA, J. y MONTERO, Y.** (1992) “Motivación y aprendizaje escolar”. En: Coll, Palacios, J y Marchesi, A. (Comps.) Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación. Madrid: Alianza.
- ✓ **ALONSO TAPIA, J.** (2005) Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos Publicado en: Ministerio de Educación y Ciencia (2005). La orientación escolar en centros educativos. (págs. 209-242). Madrid: MEC. Facultad de Psicología Universidad Autónoma de Madrid. On line.
- ✓ **ALONSO TAPIA, J.** (2005) Motivar en la escuela, motivar en la familia : claves para el aprendizaje, Madrid: Morata.
- ✓ **ARROYO JIMENEZ, B.; BALLESTEROS MARTIN, F.J.** y otros. (2008). La desmotivación para el estudio y la conflictividad escolar. Avances en Supervisión Educativa. Revista de la asociación de Inspectores de Educación de España. Octubre 2008. Nº 9. On line.
- ✓ **BARREIRO, F.** (2001) Un reto en el siglo XXI: El fracaso escolar. Perspectiva del profesorado. Madrid: Revista de Ciencias de la Educación, 187, 325-339. On line.
- ✓ **HUERTAS, J.A.** (1997) “Motivación en el aula” y “Principios para la intervención motivacional en el aula”, en: Motivación: querer aprender. Buenos Aires: Aique. pp. 291-379.
- ✓ **HURLOCK, E.** (1980). Psicología de la adolescencia. Madrid: Paidós.
- ✓ **MARCHESI, A.** (2003) El fracaso escolar en España. Documento de trabajo del Laboratorio 11/2003. Fundación Alternativas. Madrid. On line.
- ✓ **PROT, B.** (2004). Pedagogía de la motivación. Cómo despertar el deseo de aprender. Madrid: Narcea.
- ✓ **RODRÍGUEZ, R.I. y LUCA DE TENA, C.** (2001) Programa de motivación en la enseñanza secundaria obligatoria: ¿cómo puedo mejorar la motivación de mis alumnos? Málaga: Aljibe.
- ✓ **VALLE, J. y otros** (1999). Atribuciones casuales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimientos académicos. Revista española de Pedagogía, 214, 525-546. On line.
- ✓ **VYGOTSKI, L.S.** (1931-1996). Psicología del adolescente en Vygotski, L.S. Obras escogidas IV. Aprendizaje. Madrid: Visor. On line.



