

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



**MOTIVACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO
EN ESTUDIANTES DE EMS EN LA UNIDAD DE APRENDIZAJE
BIOLOGÍA I**

POR

BIOL. IRMA CAROLINA PEÑA CORTÉS

**EN OPCIÓN AL GRADO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA CON
ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

AGOSTO 2015

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**



**MOTIVACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO
EN ESTUDIANTES DE EMS EN LA UNIDAD DE APRENDIZAJE
BIOLOGÍA I**

POR

BIOL. IRMA CAROLINA PEÑA CORTÉS

**EN OPCIÓN AL GRADO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA CON
ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

DIRECTORA

MC. JULYMAR ALEGRE ORTIZ

MONTERREY, NUEVO LEÓN, MÉXICO,

AGOSTO, 2015

Producto Integrador de Aprendizaje: Motivación y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de EMS en la unidad de aprendizaje Biología I.

Asesores:

Firma:

MC. Julymar Alegre Ortiz

Dr. Fernando Javier Gómez Triana

MC. Ana Irene Cuevas Gutiérrez

Dedicatoria

*A mi madre que siempre apoya mis sueños, me anima en tiempos difíciles y con quien
siempre puedo contar*

*A mi padre y hermanas por su valiosa paciencia, amor y apoyo que me han brindado
toda mi vida*

A Leonardo y Juan, por permitirme la dicha de formar mi propia familia

¡Los quiero muchísimo!

Agradecimientos

A mi asesora, MC. Julymar Alegre Ortiz por su disposición y tiempo, por siempre darme consejos y palabras de apoyo para seguir adelante.

Al Dr. Fernando Gómez Triana por su accesibilidad y apoyo en la realización de este trabajo, además de sus enseñanzas durante mi formación en la maestría.

A MC. Ana Irene Cuevas Gutiérrez por su tiempo así como sus comentarios acertados al presente escrito.

Al director M.A. Raúl Garza Cortinas por su apoyo y comprensión para realizar mis estudios de posgrado.

Al Departamento de Internacionalización de la UANL por el apoyo económico brindado durante mis estudios.

A mis amigos: Julio, Elva, Emanuel, Cielo y Shamady gracias por las aventuras y sobretodo, por su amistad, no he encontrado amigos como ustedes.

A mis amigas y compañeras de generación: Mary e Imelda con quienes compartí vivencias y conocimientos durante esta experiencia.

A cada uno de mis profesores de la maestría que compartieron sus conocimientos tanto de esta profesión como de la vida.

A los alumnos que participaron en este trabajo, por su gran disposición e interés.

Y para todos los que de una u otra manera me apoyaron y me ayudaron ¡Mil Gracias!

Resumen

Actualmente, los sistemas educativos están orientados al aprendizaje a lo largo de la vida demandando que los estudiantes se vuelvan parte activa del proceso didáctico construyendo su propio aprendizaje y conocimiento de manera que la motivación juega un rol muy importante en este proceso. En investigaciones previas se ha encontrado la existencia de la correlación positiva entre motivación y rendimiento académico de modo que es un elemento indispensable para que el docente lleve a cabo estrategias que permitan tener experiencias significativas dentro del aula. Mediante el presente estudio se determinaron los niveles y la relación que existe entre la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes en dos distintos momentos del período escolar, así como los factores que influyen en los mismos. Se aplicó el test MSLQ a todos los estudiantes de primer semestre que cursaron la Unidad de Aprendizaje “Biología I: Ecología y Sustentabilidad” en la Preparatoria #19, antes de la primer y segunda evaluación parcial. Los resultados mostraron que los niveles de motivación no tienen relación alguna con el rendimiento académico; el cual no mostró cambio significativo a lo largo del ciclo escolar y que; el componente motivacional de prueba de ansiedad fue el menos evidenciado, mientras que el control de creencias fue el más evidenciado por los estudiantes; esto puede deberse a las evaluaciones parciales bajo un enfoque de competencias las cuales podrían no estar reflejando los procesos motivacionales de los estudiantes.

Palabras clave: Motivación, rendimiento académico, educación media superior.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1

1.1	Introducción	1
1.2	Antecedentes	3
1.3	Planteamiento del Problema.....	6
1.4	Justificación	8
1.5	Objetivo General.....	9
1.5.1	Objetivos Específicos	9
1.6	Hipótesis.....	10

CAPÍTULO 2

2.1	La Motivación.....	11
2.1.1	Motivación Extrínseca e Intrínseca	12
2.1.2	Teorías de Motivación.....	15
2.1.3	Motivación Escolar o Motivación en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje	18
2.1.4	El Papel del Docente en la Motivación	20
2.2	Aprendizaje	22
2.3	Relación entre la Motivación y el Aprendizaje	25
2.4	Cambio en el Modelo Educativo, un Enfoque de Competencias	27
2.5	¿Cómo motivar a los estudiantes?.....	28

CAPÍTULO 3

3.1	Diseño	34
3.2	Participantes	34
3.3	Instrumento	35
3.4	Procedimiento	36
3.5	Análisis de datos	37

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

38

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

44

CAPÍTULO 6: CONCLUSIÓN	48
RECOMENDACIONES	48
REFERENCIAS.....	50

Son muchas las determinantes del contexto social en la que los estudiantes de educación media superior y sus profesores se encuentran, desde el punto de vista colegiado, las que deben monitorearse por su importancia son, la educación y formación académica, ya que de ahí parten la economía, la investigación, la tecnología y demás factores que lo determinan, por lo tanto se debe poner especial atención al contexto educativo y al aprendizaje de los alumnos de todos los niveles, no solo en Matemáticas, Ciencias o Español, sino en que el proceso y la participación de los actores: profesores y alumnos.

Uno de los determinantes del éxito o fracaso del proceso de aprendizaje es la motivación, y como parte de eso, el docente deberá brindar no sólo conocimientos, sino valores que orientan al estudiante a mejorar, a superarse y a seguir aprendiendo a lo largo de su vida. El docente debe guiar a los estudiantes a descubrir y construir el conocimiento por sí mismo (Barr y Tagg, 1995), puesto que es más importante (en términos de construcción de conocimiento) lo que hace el estudiante que lo que hace el profesor (Biggs, 2001).

Pintrich y De Grott (1990) aseveran que el conocimiento y la regulación de las estrategias cognitivas y meta-cognitivas están asociados a que los alumnos estén motivados e interesados por las tareas y actividades académicas. Esta interrelación entre motivación y aprendizaje fue el tema central en las investigaciones del Dr. Pintrich, mediante las cuales elaboró el instrumento MSLQ, el cual mide el uso y tipo de estrategias de aprendizaje utilizadas y el nivel de motivación de los estudiantes. Antes de su aportación la mayor parte de estudios se basaba en las diferencias individuales o estilos de aprendizaje, por lo que las relaciones con la conducta y los procesos cognitivos no quedaban claro. El estudiante es quién debe

establecer sus metas, supervisar y evaluar su desempeño académico, y ante la ausencia de instrumentos válidos y confiables.

Para enfatizar la naturaleza de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje en distintos tipos de contenido y de poblaciones el MSLQ ha sido traducido a varios idiomas y usado por cientos de investigadores y profesores alrededor del mundo para subrayar la naturaleza de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje en distintos tipos de contenido y de poblaciones para explicar cómo son disímiles unos de otros, cuáles son las diferencias individuales que existen en la autorregulación del aprendizaje y para evaluar los efectos motivacionales y cognitivos de distintos aspectos de la instrucción (García y McKeachie, 2005). Los mismos autores (Pintrich y Schunk, 2006) aseveran que los procesos motivacionales se han estudiado desde distintas enfoques y metodologías; por ejemplo la aportación de Meece (1991) de índole cualitativo- etnográfico, el caso de Tejedor (2003) trabajando de manera cuantitativa y tanto transversal como longitudinal, entre otros.

Este trabajo coincide con el estudio y aportación de Pintrich debido a la relevancia generada por el autor en el tema, se sabe que se han realizado varias acercamientos al tema desde la perspectiva del autor y por lo tanto coinciden con otros realizados en niveles medio y superiores en otros países, como en España (Roces y Touron, 1995), México (Castañeda, 1997) y Estados Unidos (Martínez y Galán, 2000).

La motivación es pertinente al Modelo Educativo de la UANL y por lo tanto debe considerarse por los docentes, ya que la educación, bajo el enfoque de competencias derivado de éste modelo considera once competencias genéricas básicas (Ver Tabla 1) que el estudiante debe adquirir y /o desarrollar a lo largo de su

trayectoria estudiantil dentro de la institución; para lograr esta meta es imprescindible un proceso de aprendizaje exitoso, del cual ya se ha subrayado que la motivación dará lugar al contexto correcto y las condiciones propicias para el estudiante, a la par, se plantean ocho competencias que conforman el perfil docente idóneo para guiar al alumno durante el desarrollo de las competencias. (Acuerdo 447, RIEMS, 2008), las cuales deben ser comprenderse y relacionarse con el concepto que atañe a éste proyecto, si se desea ser capaces de cumplir con los objetivos que marcan dichas competencias, entro ellos crear ambientes propicios de aprendizaje autónomo, motivando en lo individual y en grupo, para producir expectativas de superación y desarrollo.

Tabla 1: Competencias genéricas que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. (Acuerdo 444, RIEMS, 2008)

COMPETENCIAS GENÉRICAS

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue
 2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros
 3. Elige y practica estilos de vida saludables
 4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados
 5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos
 6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general
 7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida;
 8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos
 9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo
 10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales
 11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables
-

Debido a que en la actualidad los estudios que se han llevado a cabo para comprender la relación entre factores motivacionales y rendimiento académico en los estudiantes de Nivel Medio Superior es de suma importancia que éste tipo de estudios se realicen, especialmente en éste contexto, el noreste de México, y, de manera más concreta en la Universidad Autónoma de Nuevo León.

1.1 Planteamiento del Problema

Redondo atinadamente sostiene que “El éxito y el fracaso escolar constituyen un problema de extraordinaria importancia dentro del sistema educativo actual; la situación de fracaso puede provocar una serie de problemas que repercuten en el desarrollo integral de los estudiantes” (2009, p.1).

La falta de motivación es señalada como uno de los factores que inciden de manera negativa en el proceso de aprendizaje (Ruiz de Clavijo, 2009). Considerando lo anterior, el presente trabajo está centrado en conocer si hay diferencia en alumnos en el rendimiento académico y la motivación; esto para que en un futuro se puedan diseñar e implementar diversos programas de integración, tutorías que contribuyan al desarrollo integral del estudiante.

Actualmente, los sistemas educativos están orientados al aprendizaje a lo largo de la vida mediante la creatividad e innovación durante todos los niveles educativos (CECIC, 2005) por lo que la Universidad Autónoma de Nuevo León ha creado un modelo Educativo basado en competencias (2008) el cual tiene como objetivo el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y humanas necesarias para que el egresado se desempeñe exitosamente dentro de los campos laborales y sociales, esto exige que los estudiantes se vuelvan parte activa del proceso didáctico construyendo su propio

aprendizaje y conocimiento de manera que la motivación juega un rol muy importante en éste proceso de aprendizaje, cuyo resultado se verá reflejado como desempeño académico.

Existen numerosos estudios (Bravo, González y Maytorena, 2009; Alonso, 2005; De la Peza y García, 2005; Lozano - Rodríguez, 2005) cuyos hallazgos sugieren la influencia de los factores motivacionales en el desempeño y rendimiento académico de los estudiantes. Es decir la motivación puede influir en el aprendizaje, ya que, las metas de aprendizaje que se establezca el alumno, lo motivarán a establecer nuevos desafíos de aprendizaje. (Meece, p. 333 1991, citado por Boza y Méndez 2013).

Wankowski (1991) asevera que son varios factores que contribuyen al éxito académico, y que éste no sólo está relacionado con aspectos cognitivos, como tradicionalmente ha sido estudiado sino también con aspectos motivacionales.

De este modo, resulta necesario estudiar la motivación como un factor que incide en el rendimiento académico de los estudiantes y adecuar las prácticas docentes para crear espacios positivos, estimulantes y de confianza (Vaello, 2003) que propicien el aprendizaje.

Dada la importancia de los procesos motivacionales y aprendizaje, es necesario explorar éstas variables para conocer qué tan motivados se encuentran los estudiantes de educación media superior y si incide con el rendimiento académico, reportado como calificaciones.

1.4 Justificación

Como se ha ya mencionado a lo largo de éste trabajo, la Universidad Autónoma de Nuevo León cuenta con un Modelo Educativo basado en competencias (2008) el cual tiene como objetivo el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y humanas necesarias para que el egresado se desempeñe exitosamente dentro de los campos laborales y sociales.

Esto, exige que los estudiantes sean parte activa de la construcción de sus conocimientos, y no sólo sean relegados a meros espectadores, por lo que el componente motivacional juega un rol muy importante en el proceso didáctico.

La motivación puede influir en el aprendizaje, ya que, las metas de aprendizaje que se establezca el alumno lo motivarán a establecer nuevos desafíos de aprendizaje. (Meece, p. 333 1991, citado por Boza y Méndez 2013) Existen numerosos estudios (Bravo, González y Maytorena, 2009; Alonso, 2005; De la Peza y García, 2005; Lozano - Rodríguez, 2005) cuyos resultados sugieren la influencia de los factores motivacionales en el desempeño y rendimiento académico de los estudiantes.

Es por esto que el estudio de la motivación en los estudiantes de nivel medio superior pudiera considerársele como necesario, ya que serviría para establecer programas de apoyo y de prevención, todo encaminado a una mejora continua en el proceso, para culminar, favorablemente en lo que podríamos llamar éxito académico.

1.5 Objetivo General

- Determinar el nivel de motivación y el rendimiento académico de los estudiantes de primer ingreso (primer semestre) durante el primer semestre de Educación Media Superior en la Unidad de Aprendizaje de Biología I, para establecer la existencia de un cambio significativo así como la relación entre las variables durante dos momentos distintos (primer y segundo parcial) del período escolar.

1.5.1 Objetivos Específicos

1. Conocer el nivel de motivación de los alumnos de primer ingreso (primer semestre) antes de cada evaluación parcial (primer y segundo parcial)
2. Conocer el rendimiento académico (determinado por calificación) de los alumnos de primer ingreso (primer semestre) obtenido en las evaluaciones parciales (primer y segundo parcial).
3. Determinar si hay una diferencia significativa entre la motivación y el rendimiento académico en dos momentos distintos (primer parcial y segundo parcial).
4. Determinar si hay una relación entre motivación y rendimiento académico.

1.6 Hipótesis

H1: El nivel de motivación del estudiante será alto antes del primer parcial

H2: El nivel de motivación del estudiante disminuirá antes del segundo parcial

H3: Hay una diferencia significativa en el rendimiento académico en el primer parcial comparado con el segundo parcial.

H4: Existe una relación entre la motivación y el rendimiento académico.

CAPÍTULO 2: MARCO CONCEPTUAL

El presente proyecto se basa en los conceptos de motivación, aprendizaje y rendimiento académico, por lo que se presenta una revisión de los conceptos mencionados así como de investigaciones sobre el tema.

2.1 La Motivación

La motivación, puede ser definida como “la fuerza que impulsa al individuo a satisfacer una necesidad” (Chiavenato, p.12 en Caballero y Olmos, 2011) . De forma similar, Petri y Govern (2006) la definen como la fuerza que actúa sobre un organismo o en su interior para que inicie y dirija la conducta. Para Papalia y Olds (2004, p.320) es: “la fuerza que activa el comportamiento, lo dirige y lo sostiene”.

Por su parte, Ajello (s/f) citado en Naranjo (2009), se refiere a la motivación como una red de soporte que refuerza y conserva el desarrollo de actividades que son significativas para la persona y la manera en que estas forman parte dentro del plano educativo.

Trechera (2005) propone que la motivación es un proceso en el cual se lleva a cabo el planteamiento de un objetivo, la utilización de los recursos convenientes, conservando una conducta determinada para así lograr una meta establecida previamente.

La motivación también puede definirse como aquello que se refleja en las acciones de los organismos para obtener lo que desean (Pérez – Ferra, 2009) Mientras que también es conceptualizada como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. (Valle et. al, 1996).

Mientras que Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004) destacan a la motivación como un concepto clave con respecto al porqué del comportamiento de la conducta humana.

En términos generales y para efectos del presente estudio, el concepto de motivación que se tomará en cuenta es el propuesto por Maehr (1984), el cual la define como una fuerza conductual que permite el logro o alcance de objetivos o metas definidas previamente por el individuo

2.1.1 Motivación Extrínseca e Intrínseca

Gran parte de la bibliografía referida a la motivación hace distinción entre dos tipos de motivación, según el origen de los factores: intrínseca y extrínseca (Alonso Tapia, 1997; Bacon, 1993; García y Pintrich, 1996; Huertas, 1997; Lepper, 1988; Pintrich y García, 1993; Reeve, 1994; Schunk, 1997); los cuales pueden organizarse de manera ascendente comenzando con la desmotivación seguida de los diferentes niveles de motivación extrínseca para culminar con la motivación intrínseca.

La motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1999) se relaciona con las acciones realizadas por el interés que genera la propia actividad, considerándola como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas.

Tampoe (1993) señala que las personas motivadas por factores intrínsecos; como la autonomía, el deseo de crecimiento personal y el éxito en la tarea pueden llegar a combinar sus niveles de educación avanzados con sus habilidades especializadas para solucionar problemas y enfrentar desafíos nuevos.

Es decir, las personas que motivadas de manera intrínseca, se relacionan e involucran con sus procesos de aprendizaje individual además de relacionarse activamente con el

aprendizaje (Huysman y de Wit, 2004), también intentan compartir el conocimiento útil con los demás, buscando reciprocidad entre sus compañeros (Hendricks, 1999).

En lo referente a la transmisión de conocimientos, Lucas y Ogilvie (2006) reconocieron dos funciones importantes de la motivación intrínseca: la primera es la función de recompensa por el proceso en sí y la segunda, es la promoción en la participación activa de los individuos en el proceso.

Con respecto a lo anterior, Kofman y Senge (2003), mencionan que la motivación intrínseca ayuda a equilibrar la competencia con la colaboración, ya que resulta en un ambiente de mayor cooperación y transmisión de conocimientos, evitando la competencia excesiva, que puede ser un obstáculo para el proceso de aprendizaje.

Para los individuos con este tipo de motivación, es más relevante el sentido de autonomía que la competencia en sí, por lo que deben decidir por ellos mismos comportamientos, desarrollando su autoeficacia; es decir, las percepciones de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas (Pintrich y García, 1993), por lo que el sentido de competencia y los mecanismos de recompensas no mejorarán los niveles de motivación de estos individuos (Deci y Ryan, 1999).

Los estudios de Wenger y Snyder (2000) sugieren que la motivación intrínseca propicia la formación de grupos informales permitiendo así, el desarrollo de habilidades, la transferencia de conocimientos, la solución de problemas y el intercambio de experiencias y conocimiento tácito.

Pero dentro de toda ésta información sobre el componente intrínseco de la motivación es necesario tomar en cuenta el planteamiento de Vallerand (1997) el cual habla de una motivación de logro (la meta propuesta por la persona y que le resulta especialmente retadora) como un tipo de motivación intrínseca; este concepto fue

planteado en los modelos cognitivos de Atkinson (1966 citado por Chóliz, 2004) y McClelland (1961 citado por Chóliz, 2004) y se refiere al interés por conseguir un estándar de excelencia.

Por el contrario, la motivación extrínseca es considerada como el conjunto de recompensas directas que a cambio de su esfuerzo y comportamiento, obtiene el individuo, siendo necesaria para lograr que los individuos lleven a cabo tareas en específico (Milgrom y Roberts, 1992; Bonner y Sprinkle, 2002).

Rosello (1995, citado por Tous y Medina, 2007) la define como aquella motivación inducida por una recompensa que no se relaciona con la tarea en sí y los incentivos extrínsecos serían, por tanto, aquellos que proporcionan una satisfacción independiente de la actividad misma, ya sea dispensada por otro o autoadministrada (Deci y Ryan, 1999). En la actualidad, se considera multidimensional, proponiéndose cuatro tipos de motivación extrínseca (Ryan, Connell y Grolnick, 1992; Deci y Ryan, 1999) que se diferencian según su nivel de autonomía: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada.

Este tipo de motivación se caracteriza por que el individuo lleva a cabo una acción en específico para así poder satisfacer motivos que se relacionan con el logro o reconocimiento de otras metas (González, 2005). Sin embargo, Broc (2000) encontró que las recompensas extrínsecas tienen un efecto negativo sobre la tendencia del individuo a compartir el conocimiento con los demás.

Entonces se llega a la conclusión que la motivación puede ser impulsada por componentes internos, como la satisfacción propia, o por algo externo como el logro de algo material o el reconocimiento de éxito.

2.1.2 Teorías de Motivación

Aunque los estudios sobre el tema de la motivación ofrecen una amplia variedad de teorías, existen tres perspectivas fundamentales: la conductista, la humanista y la cognitiva (Santrock, 2002).

Teoría Conductista

La corriente conductista hace énfasis en la importancia de las recompensas, basándose en la conjetura de que las personas suelen realizar actividades de las cuales se puede obtener algún beneficio y, de la misma manera, se evita el llevar a cabo aquellas que implican un daño (Trechera 2005, citado por Naranjo, 2009). Esta perspectiva señala además, que las recompensas externas y los castigos son centrales en la determinación de la motivación de las personas (Santrock, 2002).

Bajo este enfoque, para modificar una conducta existen varios métodos (técnicas de modificación de conducta), como el reforzamiento, en cuyo caso los refuerzos pueden ser positivos o negativos y la extinción, que es la acción de no reforzar una conducta.

En lo relacionado con los refuerzos positivos, se establece que: “si en una situación dada una persona hace algo que es seguido inmediatamente por un reforzador positivo [una recompensa], es más probable que esa persona haga de nuevo la misma cosa cuando se enfrente a una situación familiar” (Martín y Pear, citados por Naranjo, 2004, p. 41).

Existe una metodología propuesta por Naranjo (2004) para hacer un uso efectivo del reforzamiento positivo. Primero, se debe identificar específicamente el comportamiento que se quiere reforzar. Después, se deben seleccionar los motivadores o reforzadores adecuados, por último, deben tomarse en cuenta la inmediatez con la que

se presenta el refuerzo con respecto a la conducta, así como la cantidad y novedad del reforzador utilizado.

En cuanto a la extinción de una conducta (es decir hacer que ya no se presente), Trechera (2005) señala que esta se lleva a cabo cuando no se presenta el estímulo reforzador que la sustenta ya que si no se refuerza un comportamiento, el mismo se irá debilitando por lo que la probabilidad de que se repita disminuirá.

Teoría Humanista

En cambio, la teoría humanista se enfoca generalmente en las capacidades del ser humano para desarrollarse considerando los procesos cerebrales, las actitudes, conocimientos y experiencias que permiten al individuo integrarse al medio ambiente en el que se desenvuelve. (Gómez, 2014)

La perspectiva humanista enfatiza la capacidad de la persona para lograr su crecimiento, sus características positivas y la libertad para elegir su destino. Dentro de esta perspectiva se ubica la Teoría de las Necesidades. De acuerdo con García (2004), una de las teorías más conocidas sobre la motivación es la de la Jerarquía de las necesidades propuesta por Abraham H. Maslow.

Maslow (1970, citado en Gómez 2014) propone en su teoría que los pensamientos, y por lo tanto las acciones, se activan como resultado de la privación de algún objeto correspondiente a cinco necesidades psicológicas básicas, ordenadas jerárquicamente de acuerdo a su importancia.

En el primer nivel se encuentran aquellas necesidades fisiológicas básicas, las cuales se relacionan con el ser humano como un organismo viviente y sus necesidades básicas para la vida, como el hambre, la sed, el abrigo y el descanso. En el segundo nivel, se ubican las necesidades de seguridad; es decir, la necesidad de existir en un entorno

estable, organizado y estructurado sin riesgos físicos que permiten asegurar la sobrevivencia. En tercer nivel se encuentran las necesidades de pertenencia; aquella necesidad de relacionarse, de ser aceptadas y de pertenecer a un grupo en específico. En el cuarto nivel se localizan las necesidades de estima; aquí se incluye el deseo de afecto ya sea de familiares, amigos o de una pareja. En el último nivel se encuentran la necesidad superior de autorrealización, las cuales están directamente relacionadas con la autonomía de la persona; el sentirse bien acerca de uno mismo, el respeto, el prestigio y la autoestima.

Valdés (2005) denomina a este último nivel como necesidades de crecimiento y autorrealización ya que se relaciona directamente con la autonomía la independencia y el autocontrol.

Es importante mencionar que la insatisfacción de las necesidades de cualquier nivel señalado resultarían en un impacto emocional importante (Bisquerra, 2000).

Teoría Cognitiva

Esta teoría se refiere al sistema cognitivo el cual recibe, procesa y envía la información a los otros sistemas del cuerpo humano inhibiendo o desencadenando ciertas respuestas de acuerdo a la información de la cual se dispone (Naranjo, 2009). Ajello (2003) enfatiza la importancia del pensamiento de las personas sobre lo que puede ocurrir.

De acuerdo con Pintrich, Schunk, Ertmer y Zimmerman (citados por Santrock, 2002), la teoría cognitiva tiene ideas centrales como la motivación interna del logro, el establecimiento de metas, la planeación y monitoreo del progreso hacia una meta y las creencias sobre lo que pueden controlar de forma efectiva en su ambiente.

La perspectiva cognitiva de la motivación asevera que la conducta está determinada por el pensamiento y no únicamente por el reforzamiento o el castigo recibidos (Schunk, 1997 y Stipek, 1993). Es así que la conducta es iniciada y regulada por planes, metas, esquemas (Ortony, Clore y Collins, 1988), expectativas y atribuciones (Weiner, 1992).

Modelo Integral de Aprendizaje Autorregulado de Pintrich y Schrauben

Desde esta perspectiva Pintrich y Schrauben (1992) plantearon el “Modelo Integral de Aprendizaje Autorregulado” en el cual afirman que, si bien existen múltiples factores que influyen en el aprendizaje, son los factores cognitivos y motivacionales y sus relaciones los que ejercen una influencia más directa en el compromiso del estudiante con su aprendizaje y rendimiento académico (Cardozo, 2008).

En términos generales, las distintas teorías y modelos nos aportan enfoques muy distintos abarcando desde el comportamiento y las capacidades humanas, hasta las estructuras cognitivas que integran el concepto de motivación.

2.1.3 Motivación Escolar o Motivación en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje

Gagne (1999) considera que para que el proceso de aprendizaje se pueda llevar a cabo, debe cumplir con funciones básicas, siendo la principal el estimular la atención y motivar al estudiante.

Jere Brophy (1988, citado por Sánchez y López 2005, p. 22) define a la motivación escolar como “a través de la experiencia [motivación] general, pero estimulada de forma más directa mediante el modelaje, la comunicación de expectativas, la instrucción

directa o la socialización por medio de otras personas significativas (especialmente por padres y maestros)”.

También se afirma que los alumnos interesados por aprender muestran mayor capacidad para persistir frente a las dificultades y se interesan por conocer en dónde se ha producido un fallo y por qué, ya que los errores son oportunidades para mejorar y orientar el propio aprendizaje (Boggiano, 1992).

De igual manera, Ariza, Romero y Ferra (p. 3,2009) explican que: “si una persona no se encuentra motivada a aprender, difícilmente se embarcará en una trayectoria de esfuerzo y trabajo personal encaminada al desarrollo de competencias y aprendizaje”.

Los estudios de Centeno (2008) sugieren que muchos de los problemas de aprendizaje dentro del aula son causa de la falta de motivación en el alumnado. Por su parte, Mora (2007, citado por Ruiz 2009) menciona que no debemos entender la motivación como una técnica o un método de enseñanza, si no como un factor que siempre está presente en todo proceso de aprendizaje.

Se ha comprobado que el alumno universitario con un alto grado de motivación aprende de forma más efectiva y obtiene mejores calificaciones (Rinaudo et al, 2006; Álvarez et al, 2007).

No obstante, durante la etapa de la adolescencia, los estudiantes presentan una motivación intrínseca menor, mostrando así una mayor motivación extrínseca en relación con el desempeño escolar. (Deci, et.al, 1991 citado por Flores y Gómez, 2008).

Con respecto a lo anterior; Garrido (2000) indica que la motivación escolar determina la realización de actividades y tareas contribuyendo a que el estudiante participe en ellas de forma activa lo que a su vez posibilita el aprendizaje, la adquisición de conocimientos, las destrezas y el desarrollo de las competencias.

La influencia de la motivación en el aprendizaje se ha estudiado desde diferentes perspectivas, generando a su vez diversas posturas, algunas mencionadas anteriormente, entre estas, las más destacadas son: conductista, que enfatiza cómo las recompensas y castigos modifican la conducta; cognitiva, explicando como la percepción del logro y autoeficacia influyen en la conducta hacia el estudio y por último, humanista, que hace énfasis en los motivos intrínsecos y el proyecto de vida como reguladores de la conducta.

Desde el punto de vista docente, el tomar el papel de guía y facilitar de por sí ya es retador, ahora además hacerlo con estudiantes que presentan niveles muy bajos o nulos de motivación, aunado a su preocupación de obtener una calificación mínima aprobatoria, en lugar de mostrar un interés real para el aprendizaje que puedan obtener dentro del aula es realmente una tarea titánica.

2.1.4 El Papel del Docente en la Motivación

En lo que refiere a la motivación escolar, esta se ha tratado habitualmente desde el enfoque personal o individual haciendo referencia a los componentes intrínsecos de la misma, dejando a un lado los factores externos o contextuales y la manera en que estos influyen en la misma.

El contexto de la clase influye directamente en el desarrollo y acción de la motivación de los estudiantes, la cual se ve directamente afectada por las características del alumno. (Paris y Turner, 1994 en Bono, 2010). Por lo tanto, la práctica docente se vuelve un elemento clave dentro del contexto escolar.

La escuela representa un espacio de cambios, de dinámicas y sobre todo un área de construcción y fortalecimiento de relaciones, expectativas y atribuciones entre

profesores y alumnos con respecto a desempeño, valoración de tareas, personales, etc. (Huertas, et. al. 2001 en Bono 2010).

La relación entre profesor y alumno representa para este último una fuente significativa de apoyo y motivación, la cual impactará de manera directa en su rendimiento académico. (Beltrán, 1993; Coll y Palacios 1990; Pozo, 2000; Román 2008).

Es así que se puede inferir que el desempeño de los docentes impacta directamente en el modo que los estudiantes perciben la condición del aula, ya sea propicio o no para el aprendizaje y por consecuencia, influirá en la motivación estudiantil.

Lo anterior concuerda con lo señalado por Skaalvik y Skaalvik, (2007), y Wolters y Daugherty (2007) quienes concluyeron en sus investigaciones que los sentimientos de competencia y de eficacia personal no sólo parecen influir en las expectativas de éxito como docentes, sino que influyen además en la motivación y el rendimiento de los estudiantes

Por su parte, Woolfolk (2006) señala que la calidad, el estilo de enseñanza, las estrategias que emplean e incluso las propias expectativas del docente, va a influir en el incremento de la motivación y el rendimiento académico de sus alumnos

Sin embargo, Huerta (1997) afirma que los profesores no influyen directamente sobre la motivación de los alumnos, sino que es la cultura escolar, concretada en cada profesor, la que genera, origina, y ayuda a construir un tipo de motivación

Maquilón - Sánchez (2010) afirma que cuando un profesor es consciente de sus enfoques de enseñanza, es decir, utiliza estrategias tomando en cuenta los enfoques de aprendizaje de los estudiantes, se obtienen mejores resultados académicos.

No obstante, Cyrs (1995) asevera que es preferible crear un ambiente de aprendizaje que propicie que cada estudiante se motive a sí mismo, a intentar motivar individualmente a cada estudiante.

Ahora bien, la labor docente no se limita a la mera transmisión de información, sino que es necesaria la participación activa del profesor en el proceso de construcción de aprendizaje de sus estudiantes, bajo la función de mediador o guía entre el conocimiento nuevo y la estructura cognitiva del sujeto. (González-Pineda, 2000).

2.2 Aprendizaje

Anteriormente, el aprendizaje se identificaba como un cambio de conducta en el estudiante, esto a causa de la perspectiva conductista dentro de la educación. En cambio, actualmente se reconoce al aprendizaje no sólo como un cambio de conducta si no como un cambio en la experiencia (Ausubel, 1981).

Para la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, existe como generalidad el enfoque hacia la labor docente, es decir, los profesores, sus cualidades, sus estrategias de enseñanza, la estructura de los conocimientos, así como el contexto social en el que se desarrolla dicho proceso

Sin embargo, Coll (1991) menciona que no existe una teoría única que nos explique cómo aprenden nuestros estudiantes, es por eso que existen un sinnúmero de definiciones de aprendizaje, de las cuales se mencionaran algunas a continuación.

Para Marton y Svensson (1979) el aprendizaje consta de tres dimensiones: la conciencia del aprendizaje del estudiante, el contenido de la asignatura así como los requerimientos del contexto en el que se desarrolla.

Coffield (2000) asevera que el aprendizaje implica cambios significativos de capacidad o comprensión, excluyendo la adquisición de nueva información cuando no contribuye a tales cambios.

Domjan (1998, p.24 en Bustamante 2010) manifiesta que el aprendizaje: “es un cambio duradero en los mecanismos de la conducta que involucra estímulos y/o respuestas específicos y que es resultado de la experiencia previa con esos estímulos y respuestas o con otros similares”

Mientras que Bonvecchio (2006) postula que el aprendizaje es un proceso que se lleva a cabo a lo largo de la vida, en el cual el individuo es parte de cambios semipermanentes en sus competencias y habilidades de todas las dimensiones, esto como resultado de la interacción de los medios físico, social y cultural en el que se desenvuelva la persona.

En general, **estos** autores coinciden en que el aprendizaje es un cambio o generador de cambio, mencionan también que este cambio es difícil de ser observado, por lo que es inferido o interpretado entre una conducta anterior y una actitud previa.

Entonces, el aprendizaje no es algo relativamente observable y se infiere a partir de la observación de la conducta en dos momentos dados. Asimismo, dicho cambio puede estar determinado por la práctica o la experiencia y que puede ser producido por distintos factores como las actitudes, los temores, los sentimientos, el ambiente y la motivación.

Debido a esto, los autores coinciden en que el rendimiento académico es un indicador de carácter cuantitativo que refleja el proceso de aprendizaje.

El rendimiento académico, al igual que el concepto de motivación, es complejo y comprende muchas dimensiones dentro del área educativa, algunas definiciones acerca de este tema son: Chadwick (p.130, 1979 citado por Vallejo 2013) define el rendimiento

académico como: “la expresión de capacidades y características psicológicas del estudiante desarrollado y actualizado a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período o semestre que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos)”.

Por su parte, Pizarro (1985) asevera que lo que una persona ha aprendido es consecuencia de un proceso de instrucción o formación como respuesta en medida de las capacidades que manifiestan.

Así mismo, Himmel (1985) reconoce al rendimiento escolar o efectividad escolar como el nivel o grado de logro o cumplimiento de los objetivos de aprendizaje establecidos en los currículos oficiales de estudio.

Mientras que para De Natale (p.43, 1990 citado por Saldaña 2010) “el aprendizaje y rendimiento escolar implican la transformación de un estado determinado en un estado nuevo, que se alcanza con la integración en una unidad diferente con elementos cognoscitivos y de estructuras no ligadas inicialmente entre sí”.

Herán y Villarroel (1987) en Risoto (2009) consideran que el rendimiento escolar se puede expresar como el número de veces en que el alumno ha repetido uno o más cursos o asignaturas.

Gardner (1993) se refirió al rendimiento académico como una calificación, cuantitativa y cualitativa, una nota válida y consistente podrá interpretarse como el reflejo del aprendizaje o, de uno de los objetivos pre-establecidos.

Requena (1998) reconoce que el trabajo elaborado por el estudiante, las horas dedicadas al estudio, a la competencia al entrenamiento para la concentración resulta en el rendimiento académico.

Anteriormente se mencionó que el rendimiento académico es un concepto complejo de definir desde una sola perspectiva por lo que la definición de Chadwick (1979, citado por Vallejo 2014) se tomará como base en el presente estudio.

2.3 Relación entre la Motivación y el Aprendizaje

Como se mencionó previamente, la falta de motivación en las aulas se ha convertido en uno de los problemas centrales de la educación (Valle et al., 2006). Son numerosos los estudios que ya desde hace un tiempo muestran cómo la motivación influye significativamente en el aprendizaje del alumnado (Alonso-Tapia, 2005).

Además, se ha notado que los alumnos con un nivel medio o bajo de motivación como alumnos con una media o escasa motivación logran resultados bajos en cuanto a rendimiento académico se refiere (Lozano - Rodríguez, 2005).

Debido a esto, es necesario conocer el proceso motivacional de los estudiantes, tomando en cuenta la motivación hacia la escuela, las diferencias motivacionales de acuerdo a la edad y etapa y su impacto en el rendimiento académico (Flores y Gómez, 2010).

Los estudios (Wentzel y Wigfield, 1998; Covington, 2000; Schiltz, 2004) demuestran la relación que existe entre el rendimiento académico y la disposición de los estudiantes hacia las actividades escolares.

Es decir, que aquellos estudiantes que obtienen un rendimiento académico alto, basan su aprendizaje en estrategias cognitivas más complejas, mostrando una mayor autonomía en las actividades escolares, con un auto concepto de ser competentes para ser exitosos dentro del ámbito escolar y muestran un autocontrol con respecto a las situaciones de aprendizaje, sus metas establecidas y a las situaciones de estrés. Caso contrario a los estudiantes con un bajo rendimiento académico, quienes son más

dependientes y se interesan menos en llevar a cabo el proceso de aprendizaje, por los nuevos conocimientos, mostrando además una percepción inadecuada como estudiantes y dificultades al momento de enfrentar situaciones de estrés. (Macías, 2010).

Sotelo, Echeverría y Ramos (2009), encontraron una correlación positiva entre motivación y rendimiento académico en estudiantes de nivel superior, haciendo énfasis en lo relacionado con la autoeficacia, el valor de las tareas y el control de aprendizaje.

Por su parte, Alonso (2005) afirma que la motivación se relaciona de manera evidente con las metas de aprendizaje de los estudiantes, las cuales a su vez determinan que lleven a cabo actividades positivas o negativas hacia el estudio. Del mismo modo, De la Peza y García (2005), plantean que el éxito académico está determinado por factores motivacionales.

Al igual que los estudios de Martín et al (2008), sobre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios quienes obtuvieron como conclusión que el estudiante exitoso es aquél que se caracteriza por utilizar estrategias motivacionales intrínsecas.

Garrido (2000) menciona que la motivación escolar fomenta la realización de actividades y tareas que contribuyen a que el estudiante sea un participante activo, posibilitando la adquisición de conocimientos y el desarrollo de conocimientos.

Se han identificado a las razones motivacionales intrínsecas como el interés, el esfuerzo y la capacidad como las causantes del éxito académico en un grupo de estudiantes universitarios, mientras que el desinterés, el bajo esfuerzo y la dificultad de la tarea producen el fracaso escolar (Bravo, González y Maytorena, 2009).

Los estudios longitudinales de Meece y Miller (2001), así como de Spinath y Spinath (2005) y Smith (2003) han mostrado cambios en la motivación a lo largo del ciclo escolar, indicando que conforme pasan los meses el interés o motivación por el

aprendizaje decrece debido a que los estudiantes evaden las actividades académicas ya que se perciben con menos habilidades para cumplir con las mismas; además de una apreciación negativa decreciente a los exámenes como formas de evaluación con mayor peso para su calificación.

Teniendo en cuenta lo anterior, los estudios mencionados han demostrado la correlación significativa que existe entre la motivación y el rendimiento/éxito académico y los cambios de las variables a lo largo de un ciclo escolar.

2.4 Cambio en el Modelo Educativo, un Enfoque de Competencias

La sociedad actual, se caracteriza por que la adquisición de conocimientos no se limita a las escuelas, ni a algún nivel de educación en específico y mucho menos se ve confinada por un tiempo determinado, sino más bien, todo individuo puede verse obligado a ejercer varias profesiones en el transcurso de su existencia, por lo que es indispensable seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, como menciona Marzano (p.2, 1991 citado por Álvarez 2007): “Lo que importa ahora no es tanto transmitir conocimientos sino ayudar a alguien a adquirir conocimientos, es decir, ayudar a aprender” y es justo en este punto donde interviene el eje de la educación.

Si se quiere dar respuesta a las necesidades actuales, el modelo de formación académica con el que se trabaja debe adaptarse y pasar por una transformación, el modelo de aprendizaje tradicional necesita un gran cambio. Hoy en día el docente se enfrenta una situación de cambio en la que se le solicita que asuma un rol diferente al hasta ahora asignado (Ramírez, et al, 2008), por lo que se admite cada vez más la necesidad de dicho cambio.

Asimismo, es importante señalar que el progreso y adecuaciones del modelo educativo coinciden con el de la innovación en todos los ámbitos de la actividad

humana por lo que la importancia de la educación reside en que los modelos educativos estén orientados al capacitar al estudiante para que éste siga aprendiendo a lo largo de su vida y les permita adaptarse a los cambios conceptuales, científicos y tecnológicos que con seguridad se desarrollarán a lo largo de su futura vida laboral.

Benito (2005) menciona que el hecho de que el estudiante asuma un papel activo en la construcción de su conocimiento, junto con el desarrollo de un sentido de compromiso, la adquisición de destrezas profesionales así como actitudes colaborativas y de autonomía, aumentan de manera significativa la motivación.

Por consiguiente, una nueva función de los docentes será la de dirigir y guiar al estudiante, el cual deberá tomar un papel activo en el proceso de su propio aprendizaje, es decir, promover el desarrollo y superación en nuestros estudiantes, no necesariamente en desempeño académico sino que de igual manera en el plano personal para generar un ambiente idóneo en el aula, dentro de la cual la motivación juega un rol fundamental.

2.5 ¿Cómo motivar a los estudiantes?

A pesar de no ser el objetivo principal de este trabajo, se considera pertinente mencionar técnicas que permitan aumentar el nivel de motivación en los estudiantes. Aunque no existen reglas o parámetros bien establecidos, varios autores aportan sugerencias de estrategias y programas que al implementarse permiten el desarrollo de sistemas motivacionales, lo que a su vez creará un ambiente propicio para el aprendizaje.

Ames (1992) sostiene que como condición necesaria para aumentar la motivación, todo profesor debe captar la atención de sus estudiantes al comienzo de una clase,

despertando su curiosidad y que, durante el transcurso de la clase, deberá seguir creando las condiciones para mantener su interés.

Los docentes se enfrentan día a día a salones llenos de estudiantes que no muestran interés por los contenidos de las asignaturas, ó como son llamadas ahora Unidad de Aprendizaje, que se imparten, y mucho menos por las actividades necesarias para que adquieran el conocimiento que se desea facilitar. Es por eso que no basta con despertar el interés hacia el tema o actividad en cuestión si no ir más allá, explicando la utilidad y el porqué de dicha actividad o tema lo cual generará en el estudiante el sentimiento de control, eficacia y responsabilidad con respecto al proceso de aprendizaje.

McLleland (1989), estableció un esquema a manera de guía para promover el desarrollo motivacional en estudiantes, este esquema relaciona el desarrollo con la motivación de logro. Incluye las siguientes acciones: socializar el gusto por la novedad, fomentar la curiosidad, evaluar las actividades de manera que se promueva la búsqueda de resultados y logros lo que a su vez inculcará el valor de autonomía personal además de familiarizarlos con la autoevaluación reforzando la responsabilidad en cada uno de los estudiantes.

Al respecto, Ames (1992) propuso el modelo TARGET, modificado por Woolfolk (1999) en el que se mencionan los aspectos en los que el docente puede incidir en la motivación, propiciando a su vez el aprendizaje autorregulado.

Su nombre proviene de las iniciales de sus componentes: tarea (presentar las tareas haciendo referencia al producto final para facilitar el proceso), autonomía (promoviendo la democracia y la colaboración), reconocimiento (elogiar y reforzar de manera positiva el progreso de cada estudiante), agrupamiento (se ha comprobado que las actividades

colaborativas aumentan la motivación), evaluación (centrar la evaluación en el esfuerzo) y tiempo (ritmo de la clase adecuado a los estudiantes).

Maehr y Midgley (1991) aplicaron el modelo de Ames mediante un programa, en el cual es necesario que los padres, la comunidad y los profesores ya que los autores consideran que es difícil promover cambios en el aula sin la participación de los anteriores.

Su propuesta se basa en tres elementos clave involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el profesor, los alumnos y el contenido (Rivas, 1997). El programa considera al salón de clases como el lugar donde dichos factores interactúan, por lo que es el contexto que el estudiante asocia inmediatamente con el aprendizaje.

Además el programa distingue tres momentos de intervención: antes, durante y después del proceso instruccional en el aula. El primer momento, de antes, consta en la planificación o diseño de la instrucción, el momento durante se relaciona con el clima y ambiente de la clase, mientras que el último momento; el de después correspondería a la evaluación y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

Por su parte Brophy (1988) recomienda tres estrategias docentes que tienen como finalidad ayudar a fomentar la motivación intrínseca en los estudiantes, estas son: 1) resaltar el valor del aprendizaje en la vida cotidiana; 2) plantear y demostrar al grupo que una expectativa del docente es que cada alumno disfrute del aprendizaje; 3) presentar los exámenes y el proceso de evaluación como una herramienta para comprobar el progreso personal y no como un mecanismo de control.

La postura de Alonso Tapia (1997) propone tres cuestionamientos que debemos responder antes de diseñar una actividad para así cerciorarnos de que sea la adecuada según el contexto del grupo y que, como mencionamos anteriormente, mantenga el interés y curiosidad. Los cuestionamientos planteados son: 1) ¿Qué pretendo que aprendan mis alumnos?, 2) ¿Para qué puede ser útil conocer lo que pretendo enseñar?, 3) ¿Qué situaciones o problemas de los que pueden interesar a mis alumnos tienen que ver con lo que pretendo enseñar?

Ha quedado claro entonces, que la motivación es un factor fundamental para lograr el aprendizaje lo cual a su vez se verá reflejado en el éxito académico.

Diversos estudios (Meece, 1991; Martínez Agudo, 2001; Manzano, 2007, Brophy; 1988; Ariza, Romero y Ferrá 2009) resultaron en las siguientes sugerencias:

- Al aumentar el grado de participación, independencia y responsabilidad del estudiante aumenta su percepción de control y se ve más implicado e interesado en las actividades de aprendizaje.
- Concediendo más protagonismo al alumnado, se estimula y orienta de manera crítica al estudiante.
- Eliminando o evitando los mensajes que puedan ser percibidos como críticas o que impliquen la incompetencia del alumno se estimula su motivación
- La expresión de sus capacidades cognitivas o competencias adquiridas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje hace que los estudiantes se motiven.
- Creando tanto el interés como las oportunidades para aprender, reconociendo sus esfuerzos, habilidades y capacidades.
- Explicar a los alumnos los objetivos educativos que tenemos previstos para la sesión en concreto.

- Proporcionar una breve explicación o justificación a los conocimientos que deseamos transmitir relacionándolos directamente con la vida cotidiana del estudiante.
- Elegir actividades de aprendizaje novedosas, variadas y diversas, que representen un reto y desafío para los estudiantes.
- Referente a la autoridad y responsabilidad, permitir a los estudiantes que participen en la toma de decisiones fomenta su responsabilidad, independencia y sentimiento de autocontrol.
- En cuanto a las estrategias de evaluación, se recomienda se centren en el progreso y mejora individual a la vez que se reconoce el esfuerzo de los alumnos mediante el punto de vista que los errores son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El planteamiento de las actividades deberá ser lógico y ordenado.
- Fomentar la comunicación y confianza entre los alumnos y las buenas relaciones.
- Promover el uso de la lógica y la razón como herramientas para la resolución de actividades y conflictos
- Relacionar los contenidos teóricos y conocimientos adquiridos a las situaciones próximas y cercanas para los alumnos.

Ahora bien, así como la motivación se produce mediante la interacción de diversos factores, de la misma manera lo hace la desmotivación. Por lo que, mientras hay formas de desempeño docente que contribuyen a motivar a la mayoría, otras tienen efectos distintos de acuerdo al alumno del que se trate.

Así como cada estudiante tiene distintas maneras de aprender, se puede decir que poseen también características motivacionales y necesidades distintas, en relación con el método de enseñanza que utilicemos (Hernández, 2005).

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

3.1 Diseño

Consiste en una investigación no experimental, de índole descriptiva, comparativa y correlacional; el interés de la misma es determinar si hay diferencias en: la motivación medida por el MSLQ y el rendimiento académico estimado mediante las calificaciones obtenidas en las evaluaciones parciales de la unidad de aprendizaje Biología I, expresadas en una escala del 1 al 100, así cómo establecer si hay una relación entre la motivación y el rendimiento académico.

3.2 Participantes

La muestra estuvo compuesta por 220 estudiantes de ambos sexos ; 104 hombres (47%) y 116 mujeres (53%) dentro de un rango de edad de 15 a 17 años, seleccionados aleatoriamente del total de estudiantes de primer ingreso a Nivel Media Superior de una preparatoria incorporada a la UANL, constituyendo el 39 % del total de dicha población.

CRITERIOS DE INCLUSIÓN: Estudiantes de primer ingreso a Nivel Medio Superior que cursen la Unidad de Aprendizaje de Biología I en la modalidad presencial durante el período semestral Agosto- Diciembre 2014.

CRITERIOS DE EXCLUSIÓN: Se excluyeron estudiantes que no presentaron una o ambas evaluaciones parciales ya que era necesario el obtener su calificación para la estimación de su rendimiento académico, así como estudiantes de la modalidad semi-presencial (en línea) y/o de semestres superiores.

3.3 Instrumento

El instrumento utilizado fue el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) cuyos autores son Pintrich, Smith, García y McKeachie (2005) y Pintrich (2004), en su versión al español “Cuestionario de estrategias de aprendizaje”, adaptada del original y validada por Valdivia (2006).

El cuestionario incluye dos secciones: motivación y estrategias de aprendizaje, con un total de 81 ítems basados en una escala de Likert con valores que varían entre 1 y 5, desde “Totalmente en desacuerdo” (valor 1), hasta “Totalmente de acuerdo” (valor 5).

Cabe mencionar que las diferentes escalas se han diseñado de forma tal que puedan utilizarse independientemente (Pintrich, et al. 1993) por lo que para fines del presente estudio se utilizó únicamente la escala de motivación que contiene 31 ítems divididos en tres subcomponentes y a su vez en 6 subescalas (Ver Tabla 2).

Para la estimación del rendimiento académico, se utilizaron las calificaciones obtenidas en las evaluaciones parciales de la Unidad de Aprendizaje Biología I, expresadas en una escala del 1 al 100.

Tabla 2: Escala de motivación Motivated Strategies for Learning Questionnaire. (Cardozo, 2008).

Subcomponentes de la escala	Subescala	Ítems
Valoración	Orientación intrínseca	1, 16, 22, 24
	Orientación extrínseca	7, 11, 13, 30
	Valor de la tarea	4, 10, 17, 23, 26, 27
	Control sobre creencias	2, 9, 18, 25
Expectativas	Autoeficacia	5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31
Disposición afectiva	Prueba de ansiedad	3*, 8, 14*, 19*, 28*

3.4 Procedimiento

Para llevar a cabo el estudio presente estudio fue necesaria la autorización de la administración de la preparatoria, y de los padres/tutores de los adolescentes, a los que se les informó del objetivo de la investigación y se les solicitó mediante una circular su autorización.

Se pidió la libre colaboración a aquellos estudiantes que contaran con la autorización de sus padres en cada uno de los grupos, informándoles que las respuestas eran anónimas y que el objetivo de la investigación se basaba en la sinceridad de sus opiniones.

Se procedió a la administración de los cuestionarios en una sesión de 50 minutos, siendo esta sesión previa a la evaluación parcial; durante la aplicación siempre estuvo presente el docente con el fin de solventar toda duda que pudiera surgir en la comprensión de los ítems que componían los cuestionarios

Cada participante completó los cuestionarios y según iban terminando, el docente recogió los cuestionarios de manera individual agradeciéndoles su colaboración. Lo anterior se llevó a cabo durante dos momentos distintos: antes de la primera evaluación parcial (primer semana de Septiembre 2014) y antes de la segunda evaluación parcial (tercera semana de Octubre 2014)

3.5 Análisis de datos

Se inició capturando la información obtenida en un programa estadístico, luego se procedió a la recodificación de ítems, es decir los ítems con respuestas negativas (4 en total, ver Tabla 2) se invirtieron para que las respuestas se reflejaran como grados positivos, igualando así los 31 ítems de la escala motivacional del cuestionario MSQL. Además, se obtuvieron indicadores descriptivos para dar un panorama general de los datos. Después se utilizaron técnicas de análisis inferencial (t de Student) para aceptar o rechazar las hipótesis planteadas. Todo lo anterior se llevó a cabo mediante el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 21.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Los resultados obtenidos de la aplicación de la escala motivacional del MSLQ a estudiantes del Nivel Medio Superior, se presentan de manera resumida en las Tablas 3 y 4. La Tabla 3 corresponde a la primera aplicación; es decir, antes de la primera evaluación parcial, mientras que la Tabla 4, corresponde a la segunda aplicación; esto es; antes de la segunda evaluación parcial. Se optó por convertir los resultados a una escala de 0 a 100 para facilitar la interpretación de los mismos.

Tabla 3: Estadísticos descriptivos del MSLQ para estudiantes (antes de la primera evaluación parcial)

Subcomponentes	Sub-escala	Media	Mediana	Moda	Desv. Tip.	Min.	Max.
Valoración	Orientación intrínseca	83.454	85	95	11.591	35	100
	Orientación extrínseca	92.250	95	100	11.813	20	100
Expectativas	Valor de la tarea	88.697	90	100	10.244	46.67	100
	Control sobre creencias	84.522	85	90	12.745	45	100
Disposición afectiva	Autoeficacia	86.943	90	95	10.665	40	100
	Prueba de ansiedad	64.600	64	68	14.128	36	100

La Tabla 3 (antes de la primer evaluación parcial), demuestra que los 31 ítems del MSQL correspondientes a la motivación muestran valores medios de entre 64.600 (sub-escala prueba de ansiedad) y 92.250 (sub-escala de orientación extrínseca), con desviaciones típicas de entre 10.244 (sub-escala valor de la tarea) y 14.128 (sub-escala prueba de ansiedad).

Tabla 4: Estadísticos descriptivos del MSLQ para estudiantes (antes de la segunda evaluación parcial)

Subcomponentes	Sub-escala	Media	Mediana	Moda	Desv. Tip.	Min.	Max.
Valoración	Orientación intrínseca	84.018	90	90	14.902	20	100
	Orientación extrínseca	89.090	95	100	17.070	20	100
	Valor de la tarea	86.515	90	100	13.949	20	100
Expectativas	Control sobre creencias	83.704	85	100	15.891	20	100
	Autoeficacia	85.799	90	100	14.793	20	100
Disposición afectiva	Prueba de ansiedad	55.890	52	52	14.710	24	100

Por otra parte, la Tabla 4 (antes de la segunda evaluación parcial), contiene valores medios de entre 55.890 (sub-escala prueba de ansiedad) y 89.090 (sub-escala orientación extrínseca), con desviaciones típicas de entre 12.745 (sub-escala expectativas) y 17.070 (sub-escala orientación extrínseca)

Considerando las seis sub-escalas de motivación del cuestionario MSLQ y los dos momentos de aplicación del mismo; la orientación extrínseca y el valor de la tarea, del subcomponente valoración fueron las más evidenciadas por los estudiantes. Por el contrario, la prueba de ansiedad y la orientación intrínseca de los subcomponentes

disposición afectiva y valoración, respectivamente, fueron las menos evidenciadas por los estudiantes.

Posteriormente, se analizaron las distintas sub-escalas motivacionales mediante una prueba t de Student para dos muestras relacionadas, cuyos resultados se presentan en la Tabla 5; a excepción de la “orientación extrínseca” ($p=.012$) y “prueba de ansiedad” ($p=.000$); ninguna sub-escala difirió entre sí de manera significativa durante los dos momentos de la aplicación del cuestionario.

Tabla 5: Diferencia de medias en los sub-escalas que conforman la escala de motivación del MSLQ en dos distintos momentos.

Subcomponentes	Sub-escala	T	gl	p
	Orientación intrínseca	-.437	218	.663
Valoración	Orientación extrínseca	2.528	219	.012**
	Valor de la tarea	1.917	219	.057
Expectativas	Control sobre creencias	.624	219	.533
	Autoeficacia	.996	218	.321
Disposición afectiva	Prueba de ansiedad	6.563	218	.000***

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$.

En la Tabla 6, se presentan las medias estadísticas de las seis sub-escalas de motivación del cuestionario MSLQ en los dos momentos de aplicación del mismo. Las sub-escalas de orientación extrínseca (-3.16), valor de la tarea (-2.182), autoeficacia (-1.144); prueba de ansiedad (-8.71) y control sobre creencias (-0.818) disminuyeron con respecto a el primer momento de aplicación del cuestionario; mientras que; la sub-escala de orientación intrínseca aumentó (0.564) con respecto al primer momento de

aplicación del cuestionario. Además se muestran los promedios obtenidos durante la primera y segunda evaluación parcial, la cual disminuyó con respecto a la primera (-0.86).

Tabla 6: Media estadística de las sub-escalas motivacionales del MSLQ, antes del primer parcial y antes del segundo parcial.

Subcomponentes	Sub-escala	Media (antes del 1° parcial)	Promedio (antes del 1° parcial)	Media (antes del 2° parcial)	Promedio (antes del 2° parcial)
Valoración	Orientación intrínseca	83.454		84.018	
	Orientación extrínseca	92.250		89.090	
Expectativas	Valor de la tarea	88.697	92.13	86.515	91.27
	Control sobre creencias	84.522		83.704	
Disposición afectiva	Autoeficacia	86.943		85.799	
	Prueba de ansiedad	64.600		55.890	

Para estudiar la relación entre las puntuaciones obtenidas en el MSLQ y el rendimiento académico se calcularon los coeficientes r de Pearson, los cuales se muestran en la Tabla 7, en la cual se puede observar que ninguna sub-escala se correlaciona de manera significativa con el rendimiento académico.

Al correlacionar las sub-escalas motivacionales del cuestionario MSLQ con el rendimiento académico obtenido del primer parcial; se observa que ninguna se correlaciona de manera estadísticamente significativa. Sin embargo, la sub-escala de prueba de ansiedad presenta una correlación positiva muy débil (.108), seguida de

orientación intrínseca (.092), control sobre creencias (0.58), autoeficacia (.031), orientación extrínseca (.004) y valor de la tarea (-0.34), en ese orden (Ver Tabla 7)

Tabla 7: Correlaciones entre las sub-escalas del MSLQ y el rendimiento académico del primer parcial.

Sub-escalas	Coefficiente de correlación de Pearson (r)	P
Orientación intrínseca	.092	.173
Orientación extrínseca	.004	.948
Valor de la tarea	-.034	.618
Control sobre creencias	.058	.391
Autoeficacia	.031	.650
Prueba de ansiedad	.108	.111

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$.

Mientras que, al correlacionar las sub-escalas motivacionales con el rendimiento del segundo parcial; se observa de igual manera que ninguna se relaciona significativamente con el rendimiento académico. La correlación más alta la obtuvo la sub-escala de control sobre creencias (.060) seguida de autoeficacia (.034), la prueba de ansiedad (0.31), valor de la tarea (.020), orientación extrínseca (-.018) y la orientación intrínseca (-.022), en ese orden (Ver Tabla 8).

Tabla 8: Correlaciones entre las sub-escalas del MSLQ y el rendimiento académico del segundo parcial

Sub-escalas	Coefficiente de correlación de Pearson (r)	P
Orientación intrínseca	-.022	.749
Orientación extrínseca	-.018	.788
Valor de la tarea	.020	.773
Control sobre	.060	.375

creencias	.034	
Autoeficacia	.031	.618
Prueba de ansiedad		.650

Nota. *valores significativos $p < .05$; **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN

Para llevar a cabo este apartado se tomó en cuenta el objetivo general, así como los objetivos específicos, las hipótesis propuestas y la información bibliográfica obtenida de estudios previos.

Respecto al objetivo general de este estudio; los datos obtenidos muestran que el nivel de motivación de los estudiantes de primer semestre de una preparatoria de la UANL no existe un cambio estadísticamente significativo en el mismo durante los dos momentos distintos (primer y segundo parcial).

Lo obtenido en el presente trabajo discrepa con los resultados de Sotelo, Echeverría y Ramos (2009) quienes encontraron la existencia de correlación positiva entre motivación y rendimiento académico en estudiantes universitarios, específicamente en lo que tiene que ver con autoeficacia, valor de la tarea y control de aprendizaje

Ahora, si se evalúa el objetivo específico de determinar los niveles de motivación antes del primer y segundo parcial, de las seis sub-escalas de motivación del cuestionario MSLQ, la orientación extrínseca y el valor de la tarea, del subcomponente valoración fueron las más evidenciadas por los estudiantes. Por el contrario, la prueba de ansiedad y la orientación intrínseca de los subcomponentes disposición afectiva y valoración, respectivamente, fueron las menos evidenciadas por los estudiantes. Esto concuerda con Otis, Grouzet y Pelletier (2005) quienes han observado que al llegar a la adolescencia los estudiantes muestran una menor motivación intrínseca (metas de maestría) y una mayor extrínseca (metas relacionadas con el desempeño), en relación con la escuela.

A excepción de la “prueba de ansiedad”; ninguna sub-escala difirió entre sí de manera significativa durante los dos momentos de la aplicación del cuestionario.

Con respecto a la variable rendimiento académico, el promedio del primer parcial es 92.13 mientras que el del segundo parcial es 91.27 con una diferencia de 0.859, la cual no es estadísticamente significativa. Es por esto que los resultados no coinciden con lo reportado con (Meece y Miller, 2001; Spinath, 2005; Smith, 2003) quienes afirman que conforme pasan los meses el interés por el aprendizaje decrece, los estudiantes se perciben menos competentes en sus habilidades para cumplir con la demanda escolar; hay un aumento en la evasión de actividades académicas y un efecto negativo creciente de las formas de evaluación en las que los exámenes tienen el mayor peso para la calificación lo cual se vería reflejado en una disminución en el rendimiento académico conforme transcurre el período escolar

En cuanto al objetivo específico, se compararon los dos momentos (primer parcial y segundo parcial) y al correlacionar el nivel de motivación con el rendimiento académico obtenido en las dos evaluaciones parciales, no se observaron diferencias significativas entre estas dos variables a excepción de la sub-escala de prueba de ansiedad que presenta una correlación positiva muy débil, antes del primer parcial

Lo anterior difiere con los resultados obtenidos por McIntyre y Salas (1995) quienes concluyen que el componente ansiedad del MSLQ se relaciona de manera negativa con el rendimiento académico, esto debido a que el estudiante reacciona negativamente en los contextos de aprendizaje y estas experiencias crean dificultades en el procesamiento cognitivo de los contenidos.

Además, el hecho de que sólo el componente de prueba de ansiedad mostrará una correlación estadísticamente significativa y que esta fuera muy débil, no coincide con la mayor parte de la bibliografía consultada (Roces y Touron, 1995); (Castañeda, 1997), (Martínez y Galán, 2000) , en cuyos estudios la autoeficacia, el valor de la tarea y el control sobre el aprendizaje sobresalen como factores correlacionados positivamente con el rendimiento académico.

Sin embargo, Martínez y Galán (2000) y Horwitz (1986) obtuvieron resultados parecidos a los del presente estudio, considerando que la inconsistencia de los resultados tiene que ver con la variable del rendimiento académico (nota final) y el tipo de instrumento utilizado, en el caso de ésta preparatoria, se estableció un nuevo formato de evaluación parcial el desde el año 2014 , en el cual las evaluaciones parciales se componen de reactivos elaborados bajo un enfoque de competencias , los cuales tienen diversas características como el agrupamiento de reactivos y respuestas de opción múltiple, esto para corresponder con el Modelo Educativo que rige actualmente a la institución.

A pesar de lo anterior, la correlación más alta (más no estadísticamente significativa) fue con respecto al control sobre creencias, antes del segundo parcial. Lo anterior puede deberse a que son alumnos de primer ingreso, entonces, la ansiedad escolar hacia un sistema educativo nuevo al que no están acostumbrados, aunado a factores como el miedo a lo desconocido, la incertidumbre, etc. podrían haber influido en este aspecto.

MacIntyre (1995) y Gardner (1993) concluyen que los sujetos con mayor grado de ansiedad son los sujetos que se perciben a sí mismo como menos eficaces, la ansiedad se correlaciona con el número de experiencias negativas o de fracaso, por tanto, cuando la experiencia de éxito aumenta, disminuye la ansiedad. El grupo de alumnos que

respondió al cuestionario informa un grado medio de ansiedad (\bar{x} : 55.8 y 64.6) situación que resultaría positiva, puesto que si los procesos de ansiedad y la preocupación por el desempeño son excesivos podría producirse un detrimento en el rendimiento académico (Pintrich et al., 1991).

Ahora, se ha observado que conforme transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rendimiento académico se correlaciona en mayor medida con la sub-escala del control sobre creencias y a pesar de no ser una correlación estadísticamente significativa, es pertinente mencionar que esto coincide con Wang (1983), quien concluye que los alumnos que tienen un alto locus de control interno buscan más información y la utilizan adecuadamente para la resolución de problemas, manifiestan una gran perseverancia y son capaces de retrasar recompensas para maximizarlas lo cual se ve directamente reflejado en su aprendizaje, los estudiantes que participaron en el estudio consideran tener mayor control sobre sus propios resultados (\bar{x} : 84.52), tal y como afirma Burón (1995): los estudiantes se esforzarían más lo cual a su vez les conseguiría un mejor rendimiento académico.

Entonces, lo obtenido no corresponde con lo descrito en la bibliografía consultada por lo que podría deberse a que los procedimientos y estrategias instruccionales de enseñanza así como el sistema de evaluaciones parciales utilizado en la institución no corresponde ni refleja los procesos internos motivacionales de los estudiantes.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIÓN

Las conclusiones que pueden obtenerse del presente trabajo son las siguientes:

- Los niveles de motivación no tienen relación alguna con el rendimiento académico en los estudiantes de primer ingreso a bachillerato general de una preparatoria de la UANL.
- El componente motivacional prueba de ansiedad fue el menos evidenciado, mientras que el control de creencias fue el más evidenciado por los estudiantes de primer ingreso a bachillerato general de una preparatoria de la UANL.
- El rendimiento académico, expresado como la calificación obtenida en las evaluaciones parciales dentro de la unidad de aprendizaje Biología I no mostró cambio significativo a lo largo del ciclo escolar (semestre).
- Lo anterior puede deberse al tipo de evaluación parcial utilizado (enfoque de competencias), ya que podría no estar reflejando los procesos motivacionales de los estudiantes.

RECOMENDACIONES

El presente trabajo brinda evidencia sobre la manera en que la motivación y sus diversos componentes influyen en el rendimiento académico de los estudiantes; lo cual permite reflexionar sobre la actuación docente en el aula, la cual debe centrarse en los procesos y estrategias mediante los cuales logran el aprendizaje los estudiantes; es decir, reflexionar sobre si en realidad se guía a los estudiantes a maneras de pensar para superar dificultades, aprovechando los errores facilitando la percepción de progreso, contribuyendo a mantener la motivación elevada, nuestras actitudes y desempeño frente

a grupo se verá reflejado en el nivel de motivación escolar por lo que el docente debe tener muy en claro las habilidades cognitivas que requieren sus estudiantes para darle significado a la unidad de aprendizaje.

Será pertinente entonces, el llevar a cabo futuras investigaciones orientadas hacia el análisis de cada uno de los componentes motivacionales y cómo afectan de manera positiva o negativa el rendimiento académico, así como el determinar que estrategias motivacionales podemos brindar como docentes para concientizar al alumnado sobre la importancia de la motivación en su aprendizaje.

REFERENCIAS

- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Barcelona: EDEBE.
- Alonso Tapia, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17, 404-411.
- Álvarez, S. (2007). Procesos cognitivos de visualización espacial y aprendizaje. *Revista de Investigación en Educación*, 4, 61-71.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ariza, M. y Pérez Ferra, M. (2009). Motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico. Aportaciones de la investigación y la literatura especializada, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (5), 1-13
- Ausubel, D. (1981). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Bacon, C. (1993). Student Responsibility for Learning. *Adolescence*, 28 (109), 199-211.
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning--a new paradigm for undergraduate education. *Change Magazine*, 27 (6): 12-25
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas Claves para la Docencia Universitaria*. Madrid: NARCEA Ediciones.
- Biggs, J. (2001). The Reflective Institution: Assuring and Enhancing the Quality of Teaching and Learning. *Higher Education*, 41 (3), 221-238.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISSPRAXIS
- Boggiano, A. (1992). Helplessness Deficits in Students: The Role of Motivational Orientation, *Motivation and Emotion*, 16 (3), 271-296

- Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes, *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (2), 1-8.
- Bonner, S E & Sprinkle, G. (2002). The effects of monetary incentives on effort and task performance: Theories, evidence, and a framework for research, *Accounting, Organizations and Society*, 27 (4-5), 303-345.
- Bonvecchio, M., & Maggioni, B. (2006). Evaluación de los aprendizajes. Manual para docentes. Buenos Aires.: Novedades educativas.
- Boza, A., Méndez, J. Aprendizaje Motivado En Alumnos Universitarios: Validación y Resultados Generales De Una Escala. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 331-347.
- Bravo, A., González, D. y Maytorena, M. (2009). Motivación de logro en situaciones de éxito y fracaso académico de estudiantes universitarios. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/0762-F.pdf
- Broc, M. (2000). Autoconcepto y rendimiento académico en alumnos de 4º de educación secundaria obligatoria, en *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 119-146.
- Brophy, J. (1988). On motivating students. En D. Berliner y B. Rosenshine. *Talks to teachers* (pp 201-245), New York: Random House
- Burón, J. (1995). Motivación y aprendizaje. Bilbao: Mensajero.
- Bustamante, M. (2010). Aprendizaje personal y organizacional. Estudio Seriadados en *Gestión de Salud*, 6 (13), 23 – 41.

- Caballero, D., Olmos, A. (2011). Correlación entre motivación y rendimiento académico en estudiantes de psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana. Universidad Pontificia Bolivariana, Bolivia.
- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Laurus*, 14 (28), 209-237.
- Castañeda, S. (1997). Cognitive, affective-motivational and social variables in the teaching of science and techniques. Ponencia presentada en: Congreso Regional de psicología para profesionales en América, México. Disponible en: http://www.esera.org/media/eBook_2013/strand%202/ESERA_eBook_Part_2.pdf
- Centro de Capital Intelectual y Competitividad. CECIC: (2005) Nuevo León Competitivo; Programa Regional de Competitividad e Innovación. Editorial Gobierno del Estado de Nuevo León, México.
- Chóliz, M. (2004). Psicología de la Motivación: el proceso motivacional. Disponible en: <http://www.uv.es/~choliz/asignaturas/motivacion/Proceso%20motivacional.pdf>
- Coffield, F. (2000). *The necessity of informal learning*. Bristol: Policy Press.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (1990). *Desarrollo Psicológico y Educación, Psicología de la Educación*, 2, Madrid: Alianza.
- Coll, C. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 16-20.
- Covington, M. (2000). *La voluntad de aprender. Guía para la motivación en el aula*. Colección Psicología y Educación. Madrid: Alianza Editorial.
- Cyrs, E. (1995). *Essential skills for college teaching: Creating a motivational environment*. Educational Development Associates

- Deci, E.L., Koestner, R. y Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- De la Peza, R. y García, E. (2005). Relación entre variables cognitivo emocionales y rendimiento académico: un estudio con universitarios, *Iberpsicología*, 10 (5), 36-48.
- Domjan, M. (1998). *Principios de Aprendizaje y Conducta.*, México: Thomson Editores.
- Flores, R.; Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1), 1-21.
- Gagné R. y Briggs L. (1999). *La planificación de la enseñanza. Sus principios.* México: Trillas.
- García, L. (2004). *Actores cognitivos, motivacionales y autoconcepto en relación al rendimiento académico.* Lima: UNMSM.
- García, T. y McKeachie, W. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist*, 40, 117-128.
- García, T., y Pintrich, P. (1996). The effects of autonomy on motivation and performance in the college classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 477-486.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Buenos Aires: Paidós
- Gómez, F. (2014). *Diagnóstico de necesidades formativas en estudios de posgrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua, opinión del*

profesorado y estudio longitudinal sobre los intereses formativos de los estudiantes de las diferentes licenciaturas impartidas. Universidad de Granada, España.

González, Antonio (2005): *Motivación académica, teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.

González-Pineda, J.A.; Núñez, J.C.; González-Pumariega, S.; Álvarez, L.; Rocés, C.; García, M.; González, P.; Cabanach, R. G. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje, *Psicothema*, 12 (4), 548-556.

Hendricks, M. (1999). Why Share Knowledge? The Influence of ICT on Motivation for Knowledge Sharing, *Knowledge and Process Management*, 6 (2), 91-100.

Hernández, S. y López, F. (2005). De la motivación y del síndrome de fracaso. México: UACM

Herrera, F.; Ramírez, M., Roa, J. y Herrera, I. (2004). ¿Cómo interactúan el autoconcepto y el rendimiento académico, en un contexto educativo pluricultural?, *Revista Iberoamericana de Educación, Sección de Informes de Investigación*, 6, 3-10.

Himmel, M. (1985). Rendimiento académico previo y el currículo en el hogar sobre la autoestima de los alumnos. Estados Unidos: Blackwell.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety, *Modern Language Journal*, 70, 125-132.

Huertas, J.A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.

- Huysman, M. y De Wit, D. (2004). Practices of managing knowledge sharing: Towards a second wave of knowledge management. *Knowledge and Process Management*, 11 (2), 81-92.
- Kofman, F. y Senge, P.M. (1993). Communities of commitment: The heart of learning organizations. *Organizational Dynamics*, 22 (2), 5-23.
- Lepper, M. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5 (4), 289- 309.
- Lozano-Rodríguez, A. (2005). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. México: Trillas.
- Lucas, L.M. & Ogilvie, D. (2006). Things are not always what they seem: How reputations, culture, and incentives influence knowledge transfer. *The Learning Organization*, 13 (1), 7-24.
- Macías, R. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1), 1-18.
- Maehr, M.L. (1984). Culture and achievement motivation. *American Psychologist*, 29, 887-896
- Maehr, M. L. y Midgley, C. (1991). Enhancing Student Motivation: a school wide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.
- Manzano, M. (2007). *Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académica en la segunda lengua*. España: Universidad de Granada.
- Maquilón-Sánchez, J.J., Martínez-Segura, M.J., García-Sanz, M.P. y García-Sánchez, F.A. (2010). La formación en Evaluación Educativa del profesorado de Atención a la Diversidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (3), 141-154.

- Martín, E., García, L., Torbay, A., Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10, 401-412.
- Martínez A. (2001). La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica (Lengua y Literatura)*,13, 235-261.
- Martínez, J.R. y Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11 (19), 35-45.
- Marton, F. y Svensson, P. (1979). Conceptions of research in student learning, *Higher Education*, 8, 471-486
- McIntyre, R. M. y Salas, E. (1995). Measuring and managing for team performance: Emerging principles from complex environments. En R.A. Guzzoy E. Salas (Eds.), *Team effectiveness and decision making in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McClelland, D.C (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Nancea.
- Meece, J. L. y Miller, S. D. (2001). A longitudinal analysis of elementary school students' achievement goals in literacy activities. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 454-480.
- Milgrom, P. y J. Roberts (1992). *Economics, Organization and Management*, Estados Unidos: Prentice Hall.
- Naranjo, M. L. (2004). *Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos*. San José, C. R.: Universidad de Costa Rica.
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.

- Navarrete Ruiz de Clavijo, B. (2009). La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 15.
- Ortony, A.; Clore, G.L. y Collins, A. (1988). *The cognitive structure of the emotions*. Cambridge: Cambridge University Press
- Otis, N., Grouzet, F. M., & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97, 170-183.
- Papalia, D.E., Olds, S.W., & Feldman, R.D. (2004). *Human development*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Perez-Ferra, M. y Callado, J.A. (2009): *El crédito europeo: un nuevo modo de concebir la formación en la universidad*. Portugal: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Coimbra.
- Petri, H. y Govern J. (2006). *Motivación, teoría, investigación y aplicaciones*. México: Grupo GEO impresores.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Pintrich, P. Y De Groot, A. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40
- Pintrich, P. y García, T. (1993). Intraindividual differences in students motivation and self regulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, 7 (3), 99-107.

- Pintrich, P.R y Schrauben, B. (1992). Students motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. En D.H. Schunk; J. Meece (eds.). Students perceptions in the classroom. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum
- Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. (2006). Motivación en contextos educativos. Madrid: Pearson.
- Pizarro, R. (1985). Rasgos y actitudes del profesor efectivo. Universidad Ciencias de la Educación Pontificia, Chile.
- Pozo, J. (2010). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.
- Ramírez, R. (2008). La Motivación Laboral, Factor Fundamental para el logro de Objetivos Organizacionales: Caso Empresa Manufacturera de Tubería de Acero. Daena: International Journal of Good Conscience, 3 (1), 143-185.
- Redondo, J., (2009) La educación chilena en una encrucijada histórica. Disponible en: <http://www.cidpa.cl/?p=308>
- Reeve, J. (1994). Motivación y emoción. Madrid: McGraw Hill.
- Requena, F. (1998). Género, redes de amistad y rendimiento académico. Universidad de Santiago de Compostela, España.
- RIEMS (2008). Acuerdo número 444. Por el que se establecen las competencias genéricas que constituyen el Perfil del Egresado del Sistema Nacional de Bachillerato. Disponible en: http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales
- RIEMS (2008). Acuerdo número 447. Por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Disponible en: http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales

- Rinaudo, M. C.; De la Barrera, M. L. y Donolo, D. (2006). Motivación para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9 (22), 45-57.
- Risoto A., M. (2009). Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *REID*, 2, 27-44.
- Rivas, F. (1997). *El proceso de Enseñanza/Aprendizaje en la Situación Educativa*. Barcelona: Ariel Planeta.
- Roces, C., Tourón, J. y González, M. C. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47(1), 107-120.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit. Revista de Psicología*, 8, 15-20.
- Román, J.M. (2006). Estrategias docentes, *Didáctica de la Educación Física, Tándem*, 20, 7-22.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Grolnick. W. S., (1992). When achievement is not intrinsically motivated: A theory of self-regulation in school. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (167-188). Nueva York: Cambridge University Press
- Saldaña, M.P. (2010). Estilos de Aprendizaje y su rendimiento académico en alumnos que cursaron genética clínica en el periodo de primavera 2004 en la Facultad de Medicina en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, *Estilos de Aprendizaje*, 5 (5), 1-11.
- Sanchez, M., López, M. (2005). *De la motivación y del síndrome de fracaso*, primera edición. Universidad de la Ciudad de México , México, D.F
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.

- Schiltz, L. (2004). Performance motivation for school and coping strategies. Some implications of a longitudinal comparative study. *Neuropsychiatry of Childhood and Adolescence*, 52 (2), 70–77
- Schunk, D. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. México: Prentice Hall.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Smith L (2003) The role of affective distress in final year high school student achievement motivation. Universidad de Sydney, Australia.
- Sotelo, M., Echeverría, S. & Ramos, Y. (2009). Relaciones entre variables motivacionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Veracruz: COMIE. Disponible en:http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematic_a_01/ponencias/0961-F.pdf
- Spinath, B. y Spinath, F. M. (2005). Longitudinal analysis of the link between learning motivation and competence beliefs among elementary school children. *Learning and Instruction*, 15, 87-102.
- Stipek, D. (1993). Motivating Underachievers. Deborah Stipek. *Learning*, 21(8), 32-33.
- Tampoe, M. (1993). Motivating knowledge workers: The challenge for the 1990s, *Longe Range Planning*, 26(3), 49-55.
- Tejedor, F.J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de investigación Educativa*, 21 (1), 157-182.

- Tous, C. y Medinas M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de Psicología*, 23 (1), 17-24.
- Trechera, J. L. (2005). Saber motivar: ¿El palo o la zanahoria?. Disponible en: <http://www.psicologia-online.com/articulos/2005/motivacion.shtml>
- Vaello Orts, J. (2003). Resolución de conflictos en el aula. España: Santillana.
- Valdés, C. (2005). Motivación. Disponible en: <http://www.gestiopolis.com/conceptos-principales-de-motivacion/>
- Valdivia, S. (2005). Un análisis experimental de la alteración de funciones motivacionales. Universidad de Almería, España.
- Valle A., González, R., Núñez, P., González, J. (1996). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico, *Psicothema*, 10 (2), 393-412.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C., & González, J. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18, 165-170.
- Vallejo, A. (2013). La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico de alumnado universitario. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 13 (1), 87-94.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (271-360). Nueva York: Academic Press.
- Wang, M. (1983). Development and consequences of students sense of personal control. En J.M. Levine y M. Wang , *Teacher and Students Perceptions: Implications for learning*. Nueva Jersey: LEA.

- Wankowski, J. (1991). Success and failure at university Helping Students to Learn: teaching and counseling. *Research*, 8 (9), 259–267.
- Wenger, E.C. y Snyder, W.M. (2000) Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139-145.
- Wentzel, K R y Wigfield, A (1998). Academic and Social Motivational Influences on Students' Academic Performance. *Educational Psychology Review*, 10 (2), 155-175.
- Werner, E. y Smith, R. S. (1992). *Overcoming the Odds: High risk children from birth to adulthood*. Nueva York: Cornell University Press.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. México: Prentice Hall.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. (9a ed.). México: Pearson Educación
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goals structures and teachers' sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 181-193.