47
2ej

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

"ESTUDIO EXPLORATORIO DE LA RELACION ENTRE ALGUNOS COMPONENTES ESPECIFICOS DE LA MOTIVACION Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR".

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE :

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N:

ANA LUISA GALINDO RENDON

SYLVIA RAMOS GONZALEZ

Asesor: Mtro. Miguel López Olivas

Miembros del Jurado:

Mtro. Javier Aguilar Villalobos

Lic. José Huerta Ibarra

Dr. Rolando Díaz Loving

Mtra. Sandra Castañeda Figueiras

FALLA [illegible] GEN

México, D. F. 1991

UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

I N D I C E

		PAG.
INTRODUCCION		1
CAPITULO I	**CONCEPTO DE MOTIVACION.**	
1.1	El motivo y su origen	5
1.2	Definición de motivación	11
CAPITULO II	**TEORIAS MOTIVACIONALES.**	
2.1	Antecedentes teóricos de la motivación	13
2.2	Teorías motivacionales	14
2.3	Algunas variables de la motivación	31
2.3.1	Locus de control	31
2.3.2	Orientación al logro	36
CAPITULO III	**APRENDIZAJE.**	
3.1	Aprendizaje	42
3.2	Estrategias de aprendizaje	48
3.3	Comprensión de textos	52
CAPITULO IV	**METODO.**	
4.1	Planteamiento del problema	59
4.2	Preguntas de investigación	60
4.3	Justificación	63
4.4	Definición de variables	64
4.5	Definición conceptual de variables	64
4.6	Definición operacional de variables	65
4.8	Obtención de las muestras	67
4.9	Escenario	68
4.10	Diseño de investigación	68
4.11	Descripción de materiales	69

4.12 Procedimiento 70

CAPITULO V RESULTADOS 75

CAPITULO VI DISCUSION Y CONCLUSIONES

6.1 Discusión y Conclusiones 97

6.2 Limitaciones y Sugerencias 100

BIBLIOGRAFIA 101

INTRODUCCION

La motivación es de gran interés en el estudio de la conducta del ser humano; pues la motivación y el comportamiento forman una interrogante sobre el ser mismo de la humanidad. La naturaleza del hombre siempre lo ha llevado a buscar la comprensión de su comportamiento. (Atkinson, 1974)

Este interés ha llevado a tratar de conocer qué es lo que induce al hombre a la acción, y las explicaciones de este comportamiento se encuentran muy relacionadas a lo que suele llamarse "motivos". Este término proviene de la raíz latina "movere", que significa "moverse o incitar a la acción". La conducta o comportamiento puede ser observada; los motivos que llevan a dicha acción pueden ser inferidos.

La motivación es un factor importante en todos los aspectos de la vida del hombre, tanto en sus relaciones escolares, como sociales y familiares, ya que sin motivaciones el organismo no se comportaría de forma adecuada hacia su meta o interés.

Uno de los objetivos de esta investigación es tratar de conocer cuáles son los factores que intervienen para que un alumno obtenga en su desempeño escolar resultados académicos altos o bajos.

Otro de los objetivos es identificar el locus de control interno o externo que guían al alumno, y las estrategias de aprendizaje que utiliza para la obtención de su meta académica, así como su nivel de comprensión.

Desde los planteamientos teòricos precursores en la investigaciòn sobre la motivación, (por ejemplo Young, 1946) se ha señalado la existencia de una energía transformada en impulso, que lleva a efectuar una acciòn es decir, se concibe un activador de la conducta. En términos generales se propone que la motivación es la que inicia la conducta, la mantiene y la dirige a metas.

El organismo en todo momento se ve en la situación de elegir una, entre varias alternativas de comportamiento, lo que incluye el no hacer "nada"; el ser humano tiende a fijarse metas, buscar objetos o situaciones, incluso las que parecen estar fuera de su alcance. Así mismo, durante su desarrollo cambia constantemente y estos cambios se relacionan a sus metas y aspiraciones.

La motivación relacionada con el aprendizaje escolar es un tema complejo, que engloba diversos componentes. Entre los desarrollos teóricos se encuentran: "locus de control", y la "orientación al logro".

La orientación al logro, se refiere al esfuerzo por alcanzar metas, y también es el deseo más general de obtener algo importante para el individuo. (Hill, 1965)

El locus de control, se refiere a la percepción de que las consecuencias de la conducta propia se deben, ya sea a factores internos, o del individuo denominados "locus de control interno"; o factores del medio llamados "locus de control externo"; o bien al azar,la suerte u otros poderosos. (De la Rosa, 1986)

Estos factores son muy importantes y pueden ser relacionados con el proceso de aprendizaje en contextos instruccionales, asumiendo que un alumno motivado a estudiar y que además obtiene éxito en sus exámenes, tiende a mantener e incrementar su conducta de "estudiar"; en cambio, cuando el alumno se esfuerza por aprender (estudiar) y obtiene indistintamente calificaciones altas o bajas, creerá que no tiene nada que ver "estudiar" (el esforzarse), con obtener resultados satisfactorios (calificaciones aprobatorias). Esto tiende a reducir la probabilidad de que "estudie" porque se asume que no hay relación entre la conducta y los resultados. (Hamacheck,1970)

El alumno se enfrenta a una dificultad en el momento en el que estudia, ya que sólo puede hacerlo repitiendo una y otra vez el contenido hasta lograr aprendérselo y posteriormente poder repertirlo o reproducirlo en un examen sin embargo, este material se puede olvidar o puede confundir los conocimientos aprendidos previamente o con aquellos de cierta similitud. En reflexión a lo anterior es necesario resaltar la importancia que tiene en el aspecto académico el manejo de las estrategias de aprendizaje, las cuales podrán facilitar el aprendizaje de lo que se estudia, es decir comprender a través de extraer mensajes o significados de la nueva información utilizada. Por lo anterior es necesario contar con destrezas y hábitos que permitan organizar de manera eficiente tiempo, condiciones y material a estudiar por ello es importante el conocimiento y uso de las estrategias de aprendizaje; mismas que son consideradas como un conjunto de pasos o habilidades que un alumno posee y emplea para aprender y

recordar la información.

Debido al papel que juega en el ser humano, como desencadenante de actividad y dirección, se toma como tema central para esta investigación a la motivación como variable principal; y el efecto de algunos componentes específicos (como el locus de control, la orientación al logro y las estrategias de aprendizaje) como las variables de interés.

CAPITULO 1 CONCEPTO DE MOTIVACION

1.1 EL MOTIVO Y SU ORIGEN

"Motivo" es un concepto inferido; es un término amplio empleado para cubrir diversos tipos de conducta de un organismo.

Los motivos pueden ser innatos en su naturaleza, o aprendidos, pero independientemente de su origen cuando son despertados se inicia una conducta hacia los objetivos relacionados con el motivo particular que interviene. Los motivos se infieren a partir de las condiciones antecedentes de la conducta; del estado fisiológico, del organismo o de la conducta consumadora.

De acuerdo con Hebb (1958; citado en Whittaker, 1977), un motivo puede ser innato o aprendido, sin embargo cualquiera que sea su origen incita al organismo hacia una acción, así mismo influye en la dirección de la actividad.

La conducta motivada ha sido descrita como cíclica, selectiva, activa y persistente.

Cíclica. Primero se despierta un motivo, después se presenta una serie de actos de conducta, por lo que el organismo busca satisfacer o reducir el impulso; finalmente llega al objetivo por lo que la motivación hacia ese objetivo se reduce o termina .

Selectiva. Un motivo se manifiesta a través de conductas y para llegar esta, primero elige de acuerdo a su experiencia la opción mas adecuada.

Activa y persistente. Aumenta la actividad de forma correlacional al tipo de motivo, es decir, mientras más fuerte sea éste, mayor será la actividad y persistencia del organismo hacia los fines relacionados con el motivo. (Whittaker,1977)

El motivo es un estado interno que resulta de una necesidad, mismo que activa una conducta; el cual se orienta usualmente a satisfacerla, así motivo es aquel que parece tener su origen principalmente en la experiencia. (Davidoff, 1980)

De acuerdo con Arias (1980), la conducta motivada es homeostática: este es un proceso del organismo para mantener el equilibrio biológico interno; los motivos pueden ser biosociales y psicosociales.

Los motivos biosociales constituyen reacciones a las necesidades orgánicas, y a los procesos de autorregulación del organismo, los cuales son innatos (están presentes en el momento del nacimiento) el desequilibrio interno crea un estado de alerta del organismo, existe en todos los miembros de una misma especie y no son aprendidos, incluyen: sed, sexo, hambre, sueño, eliminación, evitación del dolor, respiración, etc.

Los motivos psicosociales se adquieren en el curso de la socialización en una cultura determinada; se forman a través de relaciones interpersonales, valores sociales ya establecidos, las normas o las intituciones, es decir se aprenden por la convivencia con la sociedad.

Independientemente del origen, el motivo influye en la

conducta dándole dirección u orientación hacia una meta. El comportamiento motivado puede activarse tanto por acción de estímulos externos como por impulsos de necesidades internas.La atracción que ejerce un objetivo o una meta recibe el nombre de incentivo y son éstos, los que permiten explicar los motivos que no parecen tener necesidad interna identificable (deseo de éxito, de posición, aprobación, etc). (Whittaker,1977)

De acuerdo con Denis Coon (1986), los motivos se dividen en: A: Primarios, asociados con estímulos, y B: Aprendidos o Secundarios.

A: Primarios: Se basan en necesidades biológicas, mismas que no son aprendidas y la satisfacción de éstos es indispensable para la supervivencia (entre otros: hambre, sed, sueño, etc.).Asociados con Estímulos: No son necesarios para la supervivencia, pero proporcionan información útil acerca del ambiente y estimulación para el sistema nervioso, entre estos existen: la actividad, la curiosidad, exploración, etc.

B: Aprendidos o Secundarios: Explican la gran diversidad de actividades humanas, se relacionan con las necesidades adquiridas de afiliación (necesidad de estar con los demás), entre otros: aprobación, status, seguridad y logro . (op cit)

La concepción de motivos bajo diversos autores permite aseverar la interrelación biológica y psíquica en la motivación:

Stoner (1987), señala que la motivación es difícil de comprender, pues los motivos no pueden observarse ni medirse directamente. Por lo que deben realizarse inferencias de los

procesos motivacionales, lo cual crea un gran problema, ya que no todos son de la misma clase, considera que existen 3 diferentes tipos de motivos:

1. De valor biológico (pulsión, instinto, necesidad).

2. De significado mental (sentimiento, deseo, etc.).

3. Los ambientales (propósito, interés, intención, actitud, aspiración, plan, motivo, incentivo, meta, valor).

El ser humano presenta una serie de relaciones preferenciales o selectivas que concuerdan con las situaciones de su medio ambiente, es así, que una persona buscará determinados objetos o situaciones que están fuera de su alcance, mientras que temerá otros.

Son estas relaciones selectivas hacia un determinado objeto, las que van a proporcionar a la conducta una dirección y una organización. Puede suceder que el objeto que es requerido por el individuo sea desconocido para él mismo mientras que, en otros casos, es una conducta innata o una aprendida la que lo lleva directamente hacia el objeto.

Al respecto Cofer (1972), señala que los motivos, pueden ser inconscientes, presionados inexorablemente por urgencias, pulsiones e instintos, o atraídos inevitablemente por incentivos, metas, propósitos y valores.

Es así, que se puede considerar a los motivos como una energía que surge de la insatisfacción y se dirige hacia la

satisfacción. (op cit)

Dunnette, señala que la motivación es mal entendida, porque se trata de un fenómeno complejo en el que se supone que una persona se comporta en respuesta a estímulos asociados con un estado hipótetico interno de desequilibrio. La conducta se dirige a alcanzar un incentivo o meta que el individuo anticipa que será satisfactorio porque restaurará el equilibrio o estabilidad orgánica, por lo que continuamente se dice que toda conducta está motivada y que sirve a las necesidades del organismo. Así mismo, señala una serie de complejidades que se deben considerar:

1) Identificación y denominación de los motivos. Los motivos no pueden observarse en forma directa, por lo que su identificación resulta difícil. Se derivan de inferencias basadas en otras conductas y estas inferencias rara vez son tan sencillas o tan precisas como las relacionadas al motivo del hambre.

2) Conformación de los motivos. Un motivo rara vez existe solo o aislado. Un individuo puede experimentar una diversidad de deseos o anticipaciones internas. Se supone que pueden existir en diferentes niveles de fuerza, de aumento o declinación a medida que son satisfechos o frustrados; pueden darse conflictos, es decir, la lucha por satisfacer un motivo puede hacerse a expensas de no satisfacer otro.

3) Diferencias individuales. Sin duda la gente difiere en la naturaleza de los motivos que los impulsan a la acción. No solamente difieren en lo que buscan en sus metas, sino también en

la facilidad con que sus motivos se satisfacen o no. Un individuo motivado a alcanzar una posición puede parecer satisfecho y descansar después de un logro. Otro también motivado por las necesidades de posición, puede presentar una lucha aparentemente insaciable de progresar ya sea porque obtiene placer del acto de luchar por progresar o quizás por ser un medio de lograr ventajas socioeconómicas grandes.

4) Naturaleza de los cambios de los motivos después de alcanzar la meta. Algunos motivos como el hambre, sed, sexo, sueño; disminuyen temporalmente o pueden incrementarse, tales motivos, no pueden ser susceptibles de apaciguarse y tomar propiedades motivantes por su cuenta.(Dunnette, 1977)

Puede decirse que las necesidades del hombre se limitan al cuerpo, pero se debe considerar que los deseos de éste, se elevan por encima de estas necesidades. Al respecto Dorsch Friederich, señala como deseo "a aquel impulso asociado a la idea de un objetivo". En tanto que denomina a la necesidad como "aquel estado de carencia, de escasez o falta de una cosa que se tiende a corregir" . Se puede considerar que las personas difieren en la manera en que sus motivos cambian y se modifican después de alcanzar una meta. Maslow escribe: "una sola teoría motivacional debería... suponer que la motivación es constante, que nunca termina, fluctúa y que es compleja, y que casi es una característica universal de prácticamente cualquier situación del organismo" . (Cofer, 1972)

1.2 DEFINICION DE MOTIVACION

El interés por estudiar la motivación, se debe a la necesidad de obtener mayor información sobre las diferencias existentes en las probabilidades de respuesta que aparentemente no se atribuyen a los procesos sensoriales o a los hábitos; ya que la conducta presenta muchas causas para manifestarse, pero la motivación es sólo una de ellas.

El estudio sistemático de la motivación ha sido realizado por diversos autores los cuales postulan diferentes definiciones, entre otros se mencionan solo algunos:

Hebb (1958), se refiere a la motivación como "la existencia de una secuencia de fase organizada, la dirección o contenido y su persistencia en una dirección dada". (citado en Islas Castellanos, 1989)

Young (1949), dice "es el proceso que suscita o inicia una conducta que da sostén a una actividad que progresa y dá la canalización de la actividad en un curso dado". (citado en Madsen, 1972)

Por otro lado, Gardner Murphy (1954), considera a la motivación como -"el nombre general que se da a los actos de un organismo que están en parte determinados por su propia naturaleza o por su estructura interna". (citado en Cofer, 1972)

La motivación humana está representada por componentes adquiridos, es decir, los que provienen del aprendizaje. Los alumnos con motivación alta tienen una historia más temprana de

adiestramiento en la adquisición del aprendizaje. (Swartz, 1973)

La motivación no parece ser un hecho de la experiencia, ni un hecho propio de la conducta, sino una idea o concepto que se usa cuando se quiere explicar la conducta. (Bolles, 1973)

La motivación se concibe como un factor de sensibilización y de activación del organismo frente a un estímulo es decir que existe un energizador que lo mueve. (Nuttin, 1979).

Baron (1980), la define como "un proceso interno hipotético: que le da energía a la conducta y la orienta hacia la acción". (citado en Baron, Byrne, Kantowitz, 1983)

Finalmente Norman (1987), considera que la motivación es el resultado de la combinación de pensamientos generados a partir de estímulos y decisiones del alumno.

Por lo anterior para esta investigación se considera que la motivación es toda conducta que lleva al organismo a un objetivo determinado, dándole dirección y la fuerza necesaria para alcanzarlo.

La motivación es fundamental en el ser humano, y se relaciona con el porqué del comportamiento. Cuando un individuo se ve estimulado para alcanzar una meta (o a evitar alguna consecuencia), entonces existe la evidencia de la motivación.

CAPITULO 2 TEORIAS MOTIVACIONALES

2.1 ANTECEDENTES TEORICOS DE LA MOTIVACION

La necesidad de estudiar los factores que llevan al hombre a actuar de una o de otra manera, han dado como consecuencia que se busque una explicación de lo que lleva al individuo a la acción, pero el estudio de los factores motivacionales ha trascendido, ocupándose de él muchos investigadores de muy diferentes corrientes dentro de la Psicología.

La motivación como concepto explicativo de la conducta, no viene a ser relevante sino hasta pleno siglo XX. En el aspecto psicológico son tres las características que marcan el interés de el estudio de la motivación.

La primera de ellas se refiere a las controversias que el psicoanálisis (Sigmund Freud, 1939-1956) trajó a la psicología experimental de principios de siglo, la cual estaba aún inmersa en el análisis introspectivo -Estudio formal de auto-observación, en este momento se fijó el interés en motivos ocultos (no observables) originados en la niñez que continuaban afectando la conducta y la forma como se asimilaban ciertas experiencias en la vida adulta.

La segunda se refiere a la introducción del conductismo, el cual representa el reverso del psicoanálisis , la importancia es la objetividad científica y el abandono de la idea de introspección, dá énfasis en la explicación de conceptos que se refieren a lo objetivo en el sentido físico, evitando los

contenidos que solamente pueden conocerse por introspección (pensamiento, sentimientos, percepción). Representantes de esta corriente son Watson (1913), y Skinner (1938).

La tercera característica se refiere al concepto de instinto que no explicaba de manera contundente la conducta humana por lo que al abandonar este concepto, surgen otros, como deseos, exigencias, necesidades, etc., que se engloban en la motivación como motor principal de la conducta humana. Los autores que apoyaban esta tendencia eran McDougal (1908),y Hull (1940) entre otros.

2.2 TEORIAS MOTIVACIONALES

Es a mediados del siglo XIX, cuando surge la motivación, o se inician propiamente las teorías motivacionales, dentro de la escuela funcionalista fundada por William James en 1890. Para James, el hombre posee una gran variedad de instintos siendo éstos considerados como fuentes principales del comportamiento. Posteriormente a James, otros teóricos se ocuparon del problema de los impulsos e instintos del organismo antes de conformar una teoría de motivación, entre los que se mencionan a McDougall y Hull.

Teoría de William McDougall

McDougall (1908), consideró a los instintos como irracionales, los cuales constituían fuentes compulsivas del comportamiento; para él un instinto era "una disposición psicofísica heredada o innata, que determina a quien la posee a

percibir y a tomar atención a los objetos de una determinada clase, a experimentar una excitación emocional de una calidad particular ante la percepción de dichos individuos y a obrar, por lo que él se refiere, de una manera particular o por lo menos, a experimentar un impulso para actuar de dicha manera". (Cofer, 1972) Para este autor los instintos no son solamente reflejos sino que consisten en orientaciones hacia el organismo para que esté alcance determinadas metas.

En su psicología social publicada en 1908, propone una lista de conceptos inconscientes con sus correspondientes emociones, tales como: instinto de huída y emoción de miedo; repulsión y emoción de disgusto; curiosidad y emoción de extrañeza; instinto de lucha y emoción de cólera, etc.

El hombre más que ser un individuo racional debía comportarse de manera irracional dado que su conducta está basada en los impulsos (motivo que surge para satisfacer necesidades fisiológicas básicas).

La importancia de McDougall no es por la estructura de su teoría sino más bien por su insistencia en los procesos motivacionales como energetizadores y directores de la conducta.

Teoría de Hull

En la teoría de Hull (1940; citado en García Molina, 1981), el individuo requiere de satisfacer sus necesidades primarias, ésto es básico, pero dada la complejidad de la sociedad moderna, esta obtención de satisfactores no es tan directa como lo fue en

otros tiempos.

Hizo una reformulación del concenso predominante relativo a las pulsiones, concentró los conceptos motivacionales que predominaban en ese momento en una teoría unificadora de la conducta y concretó los problemas teóricos fundamentalmente en forma de varias proposiciones específicas y empíricamente comprobables. Elaboró tres teorías motivacionales, mismas que coinciden parcialmente. La primera fue con bases asociativistas, la segunda se refiere a la teoría de la pulsión, y finalmente la teoría de la motivación basada en el incentivo. Concluyó que la conducta podría tener adaptabilidad. (op cit)

En 1952 la teoría del incentivo se basa en un constructo motivacional considerando el tamaño de la fuerza en la respuesta consumatoria, suponiendo que depende de la cantidad y calidad del reforzamiento. (op cit)

La teoría de Hull representa un intento por explicar el cómo se adquieren los impulsos secundarios (hábitos o gustos). Su preocupación inicial se centra en las necesidades del tejido del organismo, las cuales dan lugar a pulsiones como son: el hambre, la sed, el sexo y la evitación del dolor. Se supone que estas pulsiones actúan como estímulos; en ellos los reforzamientos ya sean positivos o negativos tienen una gran importancia en la adquisición de pulsiones secundarias. A lo que Murray (1938) propone una clasificación de las necesidades secundarias (citado en McClelland, 1955):

Considera las necesidades secundarias o psicológicas como

dependientes y derivan de las necesidades primarias o fisiológicas, que actúan con los mismos sistemas de reacción y los mismos deseos. Todas estas necesidades pueden manifestarse dentro de los esquemas de acción que un individuo realiza cada día; pero algunas otras pueden permanecer latentes, esperando el momento propicio para manifestarse. Las necesidades primarias constituyen necesidades objetivadas que se viven en la realidad, las secundarias serían subjetivadas; Murray, además de ésto, propone un tipo de necesidades intermedias, (las secundarias serían subjetivadas en hábitos o gustos) que aparecen en aquellas circunstancias en que el individuo puede evadirse de su realidad como en juegos o escenificaciones teatrales.

También menciona que las necesidades pueden ser: conscientes cuando se encuentran en posibilidad de ser llevadas a la consciencia de manera inmediata e inconsciente, cuando se encuentran fuera de nuestro alcance y sólo se manifiestan a través de sueños, lapsus, etc. . De acuerdo a su clasificación general de las necesidades secundarias, existen cinco necesidades asociadas a objetos inanimados: de adquisición, de conservación, de orden o de organización, de retención o colección, y de construcción.

Las siguientes necesidades se refieren a lo que normalmente se llama ambición, voluntad hacia el poder o deseo de prestigio: de superioridad , de logro, de reconocimiento.

El deseo de la defensa del estatus así como el tratar de evitar la humillación se relacionan con las necesidades: de inviolabilidad, de evitar humillación, de defensa, de

contrarrestar o neutralizar.

Otras necesidades se refieren al papel que ocupa el individuo dentro del grupo, si es líder, si se deja guiar, si imita a otros o si trata de ser él mismo: si es dominante, si es de similitud, o si es autónomo e independiente.

Las necesidades relacionadas con la preocupación hacia la gente misma, por ayudar y apoyar a los demás se encuentran: de afiliación, de rechazo a la gente, de criar, de auxilio, de juego o de gozo.

Finalmente hay dos necesidades que suelen darse en la vida social y que son: de exponer, de recibir o de escuchar a otros.

La discusión sobre el surgimiento de motivos y sobre la conducta resultante de un acto motivado, ha dado origen a diferentes teorías de la motivación; mismas que se pueden agrupar de acuerdo al enfoque que presenten, según la afectación a determinadas formas de conducta, de aprendizaje, de personalidad, etc., sin embargo, podemos considerar dos grandes rubros, las teorías motivacionales biogénicas (pulsiones, instintos) y las teorías motivacionales sociogénicas (patrones determinados por aspectos culturales). (Coffer, 1972)

Para este trabajo se tomarán en cuenta, para información sobre el antecedente histórico del surgimiento de la motivación, la teoría de la motivación inconsciente, la teoría de estímulo-respuesta y la teoría cognoscitiva, en la cual se dará especial interés, ya que la investigación que se realiza

conlleva aprendizaje y cogniciones en el alumno, para obtener un determinado rendimiento académico.

Teoría de la motivación inconsciente

El enfoque psicoanalítico no presenta métodos científicos convencionales, usa métodos tales como la intuición, el juicio clínico, su interés esta en el estudio de los mecanismos internos que subyacen a la conducta, en cuanto a los sentimientos, emociones y los deseos internos.

Freud afirmó que la conducta tenía su origen en algo que le había sucedido con anterioridad al paciente; así consideró que la enfermedad mental tenía una causa identificable semejante a la enfermedad física.

En la expresión de motivos inconscientes, Freud enfatizó ciertas formas de conducta por las cuales se expresaban los motivos inconscientes:como sueños, manerismos inconscientes, los "lapsus linguae", y la forma que adoptaban los síntomas neuróticos (ansiedades, fobias, etc.).

En la teoría Freudiana el sexo y la agresión son particularmente prominentes como impulsos con expresión directa o simbólica.

Freud, basó su teoría de la motivación en la existencia de los instintos. Un instinto es un patrón de conducta organizado y relativamente complejo, característico de una especie dada en una situación específica. Es inaprendido y relativamente inflexible.

Según Freud, dos instintos, el Eros y Thanatos, eran "la causa final de toda actividad".

Teoría Estímulo-Respuesta

El conductismo tiene como objeto describir la conducta humana sin considerar procesos internos en ella y aplica métodos experimentales. Considera que sólo lo directamente observable podrá ser parte del estudio científico para así poder descubrir las leyes de la conducta.

Desde este punto de vista de la teoría "Estímulo-Respuesta", la motivación se refiere más bién a las fuerzas instigadoras o activadoras de conducta. Se enfatizan las relaciones estímulo-respuesta y la formación de hábitos, haciendo del aprendizaje un concepto central.

Los teóricos de esta corriente consideran que toda motivación proviene directamente de impulsos orgánicos, o de una tendencia a responder, establecida por anteriores condicionamientos de los impulsos. Los impulsos orgánicos como el hambre, la sed , las necesidades sexuales y las emociones como el miedo, la ira, el amor, hipotéticamente producen conductas que son al mismo tiempo previsibles e irresistibles. Los impulsos y las emociones forman parte del organismo, que no pueden hacer nada para resistirlos.

La motivación es definida como la necesidad de actuar que resulta de un estímulo.

CAPITULO 2

La persona reacciona a menudo selectivamente a un grupo de estímulos, selecciona una respuesta, por la particular combinación de condicionamientos anteriores y por los actuales impulsos y estímulos psicológicos que están operando en el momento de percepción.

La tendencia a librar la tensión, prosiguiendo hacia la meta e incluyendo la superación de las barreras que se presentan en la ruta, es la motivación, así la motivación es un concepto fundamental explicativo relacionado con el porqué del comportamiento. Los organismos experimentan continuamente necesidades o deseos que les impelen para actuar. Cuando un individuo se ve estimulado (incitado), para alcanzar una meta o a evitar alguna consecuencia indeseable, entonces tenemos la evidencia de una motivación. (Cofer, 1982)

Desde esta teoría, el aprendizaje es una formación de hábitos, por asociación de un estímulo a una respuesta (aprendizaje asociativo), incluye: aprendizaje por condicionamiento clásico , aprendizaje por condicionamiento instrumental u operante y aprendizaje de respuestas múltiples.

Teoría Cognoscitiva

La Psicología cognoscitiva hasta cierto punto, surge a partir del trabajo del fundador de la psicología científica W. Wundt,(1874) con la creación del laboratorio de psicología en la Universidad de Leipzing, en el cual se trabajó el estudio y análisis de los distintos componentes de la conciencia humana, dando lugar al estructuralismo. En reacción a ésto surge el

Conductismo (John Watson, 1878-1958) teniendo como centro de estudio la conducta observable. Una segunda reacción fue la Gestalt, la cual siguió considerando que los procesos y las estructuras mentales eran objeto digno del conocimiento y debía estudiarlas la psicología, por lo que puede considerarse a la psicología de la Gestalt como precursora de la Psicología Cognoscitiva.

En 1950, el Conductismo, la Gestalt y el Psicoanálisis, habían declinado fuertemente y se daba inicio a la era electrónica, teniendo la computadora una influencia cada vez mayor en la psicología, ya que podía realizar muchas cosas que también hacían los seres humanos: almacenar información, manipularla, manejo de memoria o recuerdo, usar un lenguaje, resolver problemas, etc.

En 1958, Newell, Shaw y Simon, con el uso de la computadora dieron nuevamente auge a las estructuras y procesos internos; Chomsky (1957) con su análisis cognoscitivo de la conducta lingüística y la corriente biológica existente de Piaget, marcaron gran importancia en el desarrollo de las estructuras y los procesos internos que subyacen a los cambios evolutivos en la conducta humana. (citado en Mayer, 1985)

El cognoscitivismo contemporáneo es resultado de la concurrencia de varias corrientes psicológicas y disciplinas afines como la lingüística y la inteligencia artificial, en el estudio del pensamiento humano. A pesar de la diversidad de sus perspectivas teóricas y metodológicas, interaccionan fuertemente

y comparten varios conceptos básicos sobre los procesos mentales. Jean Piaget es el antecedente principal de esta teoría, pues modificó las concepciones existentes sobre los procesos psicológicos. Su principal aportación es la concepción de los procesos de asimilación y acomodación.

David Ausubel, psicólogo norteamericano a principios de la década de los sesenta desarrolló el marco conceptual cognoscitivista para explicar los procesos de comprensión y retención. Elaboró el concepto de "Estructura Cognoscitiva", la cual es importante para el aprendizaje. Elaboró procedimientos para modificar la estructura cognoscitiva y mejorar la comprensión y el recuerdo. (Aguilar, 1988)

La Psicología Cognoscitiva en su definición más general es el análisis científico de los procesos mentales y estructuras de memoria humanos con el fin de comprender la conducta humana. El objetivo es describir los sucesos cognoscitivos con claridad y precisión para predecir y comprender mejor la conducta humana.

Se basa en el hecho de que la conducta humana está motivada por sus "cogniciones" que lo impulsan a hacer planes, a guiarse por sus expectaciones y conocer los riesgos que involucra determinada actividad y al establecimiento de metas. Una meta puede ser positiva o negativa, algo que se quiere lograr o algo que se quiere evitar. De acuerdo a esta teoría el individuo esta consciente a menudo de aquello que desea y de los esfuerzos y riesgos que necesita pasar para llegar a su meta y controlar su conducta.

Esta teoría enfatiza en una especie de comprensión o anticipación de eventos a través de la percepción, pensamiento o juicio. Representa una alternativa de la interpretación estímulo-respuesta. Un organismo con memoria es capaz de reconocer similitudes entre presente y pasado y por lo tanto, es capaz de formar ciertas expectativas con miras a las consecuencias de su conducta; la conducta motivada, perseguidora de metas, es regulada por estas cogniciones basadas en el pasado, modificadas por circunstancias en el presente, incluyendo expectaciones acerca del futuro.

La teoría atribucional se desarrolla en el área de la percepción, su énfasis está en el análisis de los procesos por los cuales se explica la conducta; influye en la motivación, emoción,etc. . Intenta especificar el antecedente principal para las diferentes atribuciones que influyen en la conducta, afectos u otros procesos cognitivos tales como la expectancia (lo que espera).

De acuerdo con Norman (1987),las premisas de esta teoría son:

A) Los pensamientos y cogniciones, influyen en la experiencia y en el rol del comportamiento; y sin embargo, las concepciones atribucionales pertenecen a los modelos de la psicología cognitiva. B) Asume que los individuos son motivados a buscar una explicación causal de los eventos en su medio físico y social, refiere una aproximación racional de la conducta. C) Considera que una causa sirve al entendimiento de una situación, en función de obtener metas personales y asegurar su

supervivencia; busca que el individuo obtenga un efectivo manejo de sí mismo y de su medio ambiente.

La Teoría Atribucional como una aproximación cognitiva, centra su interés en pensamientos o cogniciones, y considera que las cogniciones median entre estímulo y reacción, se interesa en las consecuencias de la cognición (cognición-reacción:C-R), más que en los actecedentes de estás cogniciones (estímulo-cognición: S-C).

De la misma forma que la Teoría de la Atribución, la Teoría Cognitiva tiene como objetivo la comprensión de la conducta humana a través de procesos internos. Por lo anterior se toma la siguiente definición: "El objetivo del estudio del comportamiento humano es comprenderlo por medio de los procesos internos (cogniciones), que subyacen a la conducta desde el punto de vista racional e intelectual". (Mayer, 1985)

La Teoría Cognitiva, está basada en aquellas situaciones o estímulos que provocan conductas y emociones a través de procesos mentales, especifica que éstos permiten selección, almacenamiento, organización y reorganización de la información; plantea que el aprendizaje es un proceso donde la información que entra, se modifica y transforma a la estructura cognoscitiva existente. En el ser humano, el aprendizaje es intencional y organizado, por lo que se deben tomar en cuenta, las expectativas, procedimientos de control y las estrategias de aprendizaje del individuo. (citado en López, Castañeda, Gómez, Cabrera y Orozco, 1989.)

Estás cogniciones impulsan al individuo a elaborar planes, a guiarse por sus expectativas, y a conocer los riesgos que involucra determinada actividad así como al establecimiento de metas. De acuerdo a estos enfoques, el individuo está consciente a menudo de aquello que desea, de los esfuerzos y riesgos que necesita pasar para llegar a su meta, así mismo asume que controlan su conducta.

Un organismo a través de la memoria es capaz de reconocer similitudes entre presente-pasado, por lo tanto es capaz de formar ciertas expectativas de la consecuencia de su conducta. De acuerdo a esta teoría, la conducta motivada, perseguidora de metas, es regulada por cogniciones basadas en el pasado, siendo modificadas por circunstancias en el presente, pero que incluyen expectativas en el futuro.

Al respecto algunos experimentos han investigado el nivel de aspiración y los motivos de logro.

En cuanto al nivel de aspiración, el establecimiento de metas se determina en parte por el nivel o grado de dificultad, el grado de involucración de la persona en la tarea y las experiencias antecedentes de éxito o fracaso. En este caso el éxito está dado por lo que cada persona esta tratando de hacer.

Los motivos de logro se refieren a una tendencia a definir las propias metas de acuerdo a un estándar de excelencia en el producto o ejecución alcanzada.

Cuando los motivos son estudiados, en cuanto a su organización dentro del individuo, se encuentra una especie de

referencia a sí mismo, que se relaciona con la manera en la cual el individuo se ve a sí mismo con lo que espera ser o con los valores que tiene. Es importante el deseo de una persona de verse a sí misma como consistente y equilibrada, por lo que se siente mal cuando hay un desacuerdo entre lo que cree y lo que hace.

Por otro lado, los motivos de logro, se refieren a una tendencia por definir las propias metas de acuerdo a un estándar de excelencia (en el producto o ejecución a alcanzar).

Cuando los motivos son estudiados en cuanto a su organización dentro del individuo, se encuentra una especie de referencia a sí mismo, que se relaciona con la manera en la cual el individuo se ve a sí mismo, con lo que espera ser y con los valores que tiene. Un aspecto importante es aquel que se refiere al deseo de la persona de verse a sí misma como consistente y equilibrada, por lo que se siente mal cuando hay un desacuerdo entre lo que cree y lo que hace o entre dos sistemas de creencias.

Festinger (1957), hace hincapié en estas cogniciones desbalanceadas, que impulsan al organismo para quitar disonancia y lograr equilibrio en sí mismo, logrando armonía. (Cofer y Apley, 1982) Según él, cuando no hay armonía entre lo que se hace y lo que se cree, se tiende a cambiar la conducta, a lo que se piensa o se cree. Esta teoría se interesa en la comprensión, en el aprendizaje, es decir en el papel de los procesos cognoscitivos.

Esta disonancia cognoscitiva tiene un poder motivacional, ya que el individuo puede tratar de reducirla. (Gómez Fonseca, 1967)

CAPITULO 2

Un aspecto global de la motivación indica que le fija rumbos al comportamiento de dos maneras:

Por un lado, impulsando al individuo a perseguir una meta entre varias disponibles.

Y por otro, impulsando a perseguir ciertos objetivos ausentes por el momento.

Spence y Helmreich (1983), ven la motivación intrínseca de logro como un esfuerzo para su propio desempeño. De este modo los alumnos con alta motivación no siempre muestran el mismo grado de esfuerzo, pues hay otras variables que afectan el logro, como son: intereses, educación, expectativas de éxito/fracaso y metas a largo plazo. (citado en Aguilar y Díaz, 1989)

De acuerdo con Garret (1965), el interés de esta teoría se centra en la comprensión del aprendizaje, es decir, el papel que desempeñan los procesos mentales, afirma que se aprenden hechos y no hábitos y que la resolución de problemas se debe al discernimiento (juicio que se usa para declarar diferencias entre las cosas o conceptos).

Esta teoría conceptualiza a las personas como seres pensantes, racionales, poseedores de creencias y valores, con capacidad para juzgar y decidir, para construir y reconstruir conocimiento, para usar la creatividad y la imaginación en la solución de problemas, para predecir y anticiparse a eventos futuros y vitales. Así mismo para desarrollar estrategias apropiadas a las metas que se consideran deseables. (citado en

López, Castañeda, Gómez, Cabrera y Orozco, 1989)

Su importancia se deriva de su gran influencia dentro de los procesos adaptativos y del aprendizaje.

Esta teoría relaciona la motivación y aprendizaje, pues considera que el aprendizaje es un proceso activo con un esfuerzo propositivamente orientado a resultados planteados. Así un alumno recibe información, la cual tiene necesidad de organizar y modificar llegando a su almacenamiento en la memoria que le permita generar una conducta determinada o respuesta apropiada. El reto de la teoría es conocer y definir las variables que intervienen, para representar lo que ocurre en los procesos cognoscitivos cuando a través de ciertas estructuras; organiza, evoca y busca información; en suma se busca las estrategias que cada persona utiliza en su aprendizaje. Por otro lado es importante saber como interpretan las personas a los eventos. (Mayer, 1985)

Según Weiner (1985), las gentes buscan explicaciones a sus éxitos o fracasos y a través de esto se genera un proceso atribucional. De hecho la gente no define claramente sus éxitos o fracasos. Pero en casos de éxito se atribuye a factores personales, en tanto que el fracaso tiene que ver con factores interpersonales o situacionales. Existen otras personas que el éxito lo atribuyen a la suerte o destino, y el fracaso a falta de habilidad.

En este caso lo importante es la relación entre la conducta y los resultados. En las diversas causas a las que se atribuye el éxito o fracaso la gente puede tener poco o mucho control, o

ninguno. Por lo que esto nos habla de la capacidad de expectativa y predicción. La expectativa se refiere a factores cognoscitivos que asocian el esfuerzo realizado y el resultado esperado. La expectativa es un factor afectivo, tal como : deseo, anhelo. (citado en López, Castañeda, Gómez, Cabrera y Orozco 1989).

El aprendizaje esta relacionado con variables tales como: el locus de control, la motivación de logro; ya que son componentes motivacionales específicos que pueden ser analizados en el contexto teórico de la psicología cognoscitiva instruccional, para explorar su relación con el desempeño escolar (para lo cual se consideraran las estrategias de aprendizaje y el nivel de comprensión).

Locus de control incluye la probabilidad de que la ejecución de una tarea puede ser seguida de éxito o fracaso, y ésto permite un grado de esfuerzo determinado en el alumno. (Atkinson et al, 1974)

Para explicar este tipo de motivación se considerarán dos aspectos importantes:

El nivel de aspiración, en el cual el establecimiento de metas está determinado en parte por el nivel de dificultad, el grado de involucración de la persona en la tarea y las experiencias anteriores de éxito o fracaso. Al definir las metas de una persona, se asocia el probable éxito, determinado por lo que está tratando de hacer.

CAPITULO 2

2.3 ALGUNAS VARIABLES DE LA MOTIVACION

2.3.1 LOCUS DE CONTROL

El problema del control es fundamental en el ser humano, la experiencia personal ante el enfrentamiento de las actividades cotidianas implican: diversas interrogantes sobre lo que se podrá obtener, lograr, conquistar, sostener, etc. y ésto dependerá del tipo de control externo o interno por el cual se maneja. Lo anterior incluye la medida en que una persona asocia una recompensa al comportamiento o a características personales y viceversa, así mismo si percibe la gratificación como dependiente de fuerzas ajenas o externas (La Rosa, 1986).

La conducta humana ha despertado gran interés en cuanto al reforzamiento o recompensa para su activación en un determinado comportamiento, dos aspectos importantes son: Primero, el reforzamiento es relevante cuando se debe a la consecuencia de su conducta y Segundo, cuando esta fuera de su control y no es simultáneo a su conducta es decir el individuo no percibe la asociación entre su conducta y la recompensa. Así cuando el reforzamiento no es completamente seguido a la conducta, se le ha denominado como suerte o causalidad ya que esta fuera del control de la persona, es decir, la complejidad de las fuerzas que actuán a su alrededor y hacen impredecible el fenómeno: a esta forma de reforzamiento se le ha llamado locus de control externo, pero si es percibido el reforzamiento como contingente a la conducta del individuo entonces es llamado locus de control interno.

Esta variable de la motivación es muy importante en el proceso de aprendizaje, ya que el control de la conducta permite que una persona pueda o no ser capaz de influir o manejar la causa de un evento. Un análisis de las propiedades a las que se le atribuye el éxito o fracaso define los aspectos de: Estabilidad, y Locus de control.

Por estabilidad se entiende la naturaleza temporal de un fenómeno; por ejemplo, la habilidad en ciertas tareas, ya que éstas pueden permanecer invariables con el tiempo, mientras que el esfuerzo o la suerte son fenómenos que pueden variar. Locus de Control, es la localización que la persona hace sobre los factores a los cuales atribuye su éxito o fracaso. Busca la causa de su conducta.

Puede atribuirle su éxito o fracaso a la habilidad o al esfuerzo personal lo cual se denomina locus de control interno (afectividad-internalidad), o puede atribuírselo a la suerte, el azar , y otros poderosos (fatalidad-macrocosmos-microcosmos) lo que se denomina locus de control externo. La fatalidad, se enfoca a componentes tales como: suerte, azar y destino; macrocosmos, se percibe como influencias de personas con poder que están fuera de su alcance, por ejemplo personajes políticos; microcosmos indica la influencia de autoridades cercanas como son: los padres, maestros, jefes, etc. . En relación al locus de control interno en el factor de afectividad, se refiere al afecto de aquellos que le rodean; e internalidad se refiere a la influencia que marca su capacidad y su propio esfuerzo.

CAPITULO 2

Tolman (1949), indica que el locus de control depende del reforzamiento, ésto cuando el aprendiz percibe el reforzamiento como contingente a sus acciones, ya que el locus de control se refiere a la medida en que los individuos consideran que el éxito y fracaso de sus conductas se dan como consecuencia de sus propias acciones o como consecuencia del azar o de la suerte.

El factor locus de control interno-externo, se identifica como la percepción o ubicación de los eventos , así en relación al concepto de reforzamiento interno y externo expuesto por él y considerando la teoría Social del Aprendizaje, retoma el grado de control que la persona juzga que tiene sobre su medio ambiente.

Este autor, utilizó el concepto de Locus de control del reforzamiento, para especificar el cómo la persona percibe la relación entre las propias conductas y el reforzamiento resultante. Aquellas personas que perciben el reforzamiento más dependiente de sus acciones, se definen como personas con un locus de control interno, y aquellas que perciben el resultado de la asociación de su conducta a factores ambientales fuera de su control, se denominan personas con locus de control externo.

De acuerdo con Seeman, Liverant y Rotter (1962), estas atribuciones son generalizaciones que se aplican a un gran número de situaciones sociales (citado en Rotter, 1965). El locus de control interno se da cuando se perciben el reforzamiento como una consecuencia de las respuestas, atribuye las contingencias del reforzamiento a sus habilidades y capacidades personales.

El locus de control externo, consiste en que los reforzamientos no se perciben como algo que depende de su conducta, por lo que lo atribuye a su buena suerte o a las oportunidades.

Esto indica que el control interno percibe los resultados de su conducta como consecuencia de sus propias acciones, el locus de control externo considera que los resultados de sus acciones son debidos al azar o la suerte, es decir, están fuera de su control personal.

El locus de control se relaciona con la expectativa de éxito, ya que la expectativa puede ser valorada por causas estables y controlables por lo que la persistencia e intensidad de una conducta frente a una situación o tarea estará afectada por las atribuciones que se hacen de acuerdo a la experiencia sobre el éxito y fracaso.

Cuando el reforzamiento actúa confirmando una expectativa, este reforzamiento se considerará por el individuo para situaciones futuras. En cambio cuando el reforzamiento no se percibe como contingente a la conducta del individuo, no lo toma en cuenta como un fenómeno que dependa de él para situaciones futuras, pues no confirmó la expectativa.

En cada individuo, varía el grado de valor que otorga a la recompensa.

Los individuos orientados internamente según investigaciones de Hersch y Sheibe (1967), se muestran dominantes, sociables, eficientes intelectualmente, asertivos, independientes,

realizadores, etc.

Los individuos que tenían control interno, en términos generales, obtenían calificaciones más altas que los que tenían control externo.

En otras investigaciones, Katovsky y Crandall (1965); McGhee y Crandall (1968), relacionaron el locus de control con el logro académico; y se ha encontrado que los individuos internamente controlados obtienen mejores resultados en pruebas de logro académico, que los individuos externamente controlados. (citado en De la Rosa, 1986)

De acuerdo con Seligman (1975), la frustración y el fracaso continuos conducen a atribuciones de causas estables e incontrolables, lo que le reduce las expectativas de exito futuro e inhibe las acciones tendientes al éxito es decir "desesperanza aprendida", que lleva al ser humano a un deficit congnoscitivo, afectivo y motivacional; esto da por resultado una falta de iniciativa y persistencia en el comportamiento de logro. (citado en Sawrey y Telford, 1971)

El tema de locus de control, es fundamental, no sólo por la información que hay al respecto, sino por la experiencia personal que uno tiene acerca del control. Es decir, los factores internos o externos a los cuales atribuye uno las situaciones diarias.

El locus de control interno o externo, parece tener importancia en el resultado académico, al igual que la

orientación al logro.

Crandall (1967), usando la teoría de McClelland encontró que la raza y la diferencia de clases en la dependencia (locus de control) interna y externa, se relaciona con la motivación académica y de logro.

Es necesario relacionar la importancia que tiene la motivación en el aprendizaje, ya que para este trabajo se tomará en cuenta la motivaciòn y el rendimento académico que el alumno obtiene durante un periodo escolar.

2.3.2 ORIENTACION AL LOGRO

La motivación es un factor importante en todos los aspectos de la vida del hombre, tanto en sus relaciones escolares, como sociales y familiares; para que el alumno obtenga determinados resultados académicos (altos, bajos), además de la motivación influyen otros factores importantes como son: el tipo de control por el cual se orienta, es decir; el locus de control,las estrategias de aprendizaje que usa el alumno el nivel de comprensión que tiene de este material y la orientación al logro, para la obtención de dicho rendimiento académico.

De acuerdo con White (1959) la orientación al logro surge co mo respuesta a una combinación de experiencias culturales y de aprendizaje individual, que puede ser modificada por factores fisiológicos, pues se tiende a creer que son innatas las motivaciones de desarrollo físico; que hace a las personas esten en competencia constante (ésto permite que el organismos se

relacione en forma efectiva con su medio ambiente). (citado en Swartz, 1973). En 1943, Morgan propone la noción de estado motivador central (Central Motive State), como responsable de la conducta del organismo (citado en Arnau, 1974); ésto le permite realizar sus potencialidades básicas, de tal forma la motivación de logro, tiende al dominio y a la excelencia, el concepto de la conducta motivada puede ser considerado como uno de los más antiguos ideados por el hombre, y tuvo valor de supervivencia desde antepasados remotos. (citado en Swartz, 1973) por ejemplo " A los mejores cazadores les correspondía la mejor y la más copiosa comida como un aspecto motivador ", ésto permite en el organismo un concepto de éxito o fracaso. (citado en Morales S., 1985)

La orientación al logro es de importancia cultural y social; ya que, tiene capacidad de incitar a la acción o a una mejor ejecución; pues en determinados individuos,el deseo de alcanzar el éxito o la meta fijada resulta ser un poderoso motor que los lleva a luchar constantemente, siendo este esfuerzo suficiente recompensa por sí misma.David C. McClelland (1953), fue uno de los pioneros en la medición de la motivación humana (elaboró un instrumento basado en el Test de Apercepción Temática de Murray (T.A.T.), refiriéndose en especial a la orientación hacia el logro como factor altamente motivante. Mc Clelland (1961) indica que la orientación al logro está determinada en cierta medida por lo que el individuo cree acerca de la recompensa de sus propias acciones. (citado en Morales S., 1985)

Se debe señalar que la orientación al logro no es algo

exclusivo de las personas económicamente activas, ya que cada quien tiene sus metas propias y tiende a desenvolverse en todas las áreas: escolares, laborales, familiares, sociales, etc.

Es necesario tomar en cuenta que la orientación al logro forma parte del mismo individuo y su desarrollo será con base en los cambios y experiencias que ocurren a lo largo de la vida, es decir, tiende a modificarse con el paso del tiempo, desde la infancia hasta la edad adulta; y continuará cambiando constantemente de acuerdo a las diferentes metas y aspiraciones a las que se encamine cada persona y el medio ambiente al que se enfrente.

Existen diferencias individuales en la disposición para esforzarse en obtener ciertas metas en los motivos u objetos sociales que hace que el deseo de logro sea menor o mayor en el ser humano, es decir, porqué los individuos buscan la excelencia (superioridad), tener metas elevadas o tener éxito en tareas difíciles. Este tipo de motivación no es necesaria para la supervivencia y no tiene ningún fundamento fisiológico patente, esta motivación, se clasifica de muy diversas maneras. Cuando la meta especifica consiste en satisfacción de las potencialidades de determinado individuo, la orientación al logro se considera una de las motivaciones del crecimiento personal. Cuando se acentúa la competencia entre personas, está motivación se clasifica entre las motivaciones sociales, por lo que se da interacción entre personalidad y determinantes ambientales de la conducta.

El hecho de que las personas sientan la necesidad de logro,

se debe probablemente al tipo de objetivos que por cultura se determinan y a la situación específica a la que pertenecen. El sentir esta necesidad suscita una motivación, y ésta, activa la conducta encaminada a satisfacerla. La consecución de la excelencia probablemente, disminuye la necesidad de logro, es muy probable que conseguir algo, por mucho o poco importante que sea, le proporciona cierta satisfacción al ser humano. (Davidoff, 1980)

Existen necesidades aprendidas particularmente la necesidad de logro, ésta no es el único motivo social importante, pero si es dominante en cualquier cultura; se puede definir como el deseo de alcanzar ciertas normas interiorizadas de excelencia (metas) (McClelland, 1961). Una persona con altas necesidades de logro se esfuerza por desempeñarse bien en cualquier situación que represente alguna evaluación, es decir, existe una tendencia al éxito de logro y es la disposición relativamente estable o general de la personalidad y el efecto inmediato del ambiente.

Existen algunas investigaciones al respecto de la orientación al logro, como son las siguientes:

Grande y Simons (1966), investigó sobre estudiantes y graduados de ingeniería en el sentido de ver si existían diferencias significativas entre dos grupos, respecto a la motivación al logro y se encontró que los estudiantes con éxito tenían más logro, dirección de sus aspiraciones, independencia, persistencia, autocontrol y altas calificaciones.

Metha (1967), en la India investigó con estudiantes de

secundaria, en su rendimiento escolar relacionado con la necesidad de logro, encontró que los alumnos que trabajan intensamente en clase muestran un alto nivel de logro, más que los de baja actividad escolar.

Chopra (1967), realizó un estudio en la India, comparando estudiantes de alto nivel intelectual, de alta y baja orientación al logro. Encontró que los estudiantes con alta orientación al logro, tenían padres con más alto nivel educativo, con estatus ocupacional más alto, ingresos familiares mejores o altos, mejores casas y que la familia estaba constituida por pocos elementos con un ambiente familiar culturalmente más alto y estimulante. También encontró que los individuos con más alto logro esperaban seguir sus estudios, teniendo planes para el futuro en el terreno ocupacional de altas expectativas al trabajo exitoso.

De los estudios de orientación al logro, Rollet y Col. (1984), encontraron que además de ésta, existe la motivación de evitación del fracaso y el miedo al éxito, ya que actúa en forma opuesta a ella, la cual entra en conflicto cuando busca evitar la acción orientada al esfuerzo para alcanzar el objetivo.

Se pueden considerar algunas conductas que el alumno presenta en la obtención de su rendimiento académico relacionadas con la orientación al logro : Alumnos que aparentemente su nivel de aspiración y necesidad de lograr metas es muy bajo y se conforman también con bajas calificaciones, o incluso fallan totalmente en los aspectos escolares, debido a la escasa

motivación para obtener metas. Alumnos que no sólo se conforman con calificaciones aprobatorias, sino que aparentemente su necesidad de lograr metas es más amplia y tienen que demostrar su éxito académico luchando por notas lo más altas posibles, ésto quizá indica una orientación al logro alta.

En general las personas que tienen alta orientación al logro suelen ser moderadas en cuanto a correr riesgos, al enfrentar un problema o desafío, evitan los objetos demasiado fáciles, ya que éstos no representan ninguna satisfacción. Evitan objetos o metas muy distantes porque la probabilidad de éxito es menor o si lo obtienen será debido a la suerte y no a su habilidad. Presentan buen desempeño en tareas de laboratorio, obtienen mejores resultados académicos y tienden a sobresalir en las ocupaciones que escogen.

Las personas que tienen baja necesidad de logro seleccionan objetivos seguros o imposibles, ya que implícitamente no hay riesgos de responsabilidad personal por sus fracasos; así en muchas situaciones el deseo de logro y la toma de riesgos calculados se convierten en ejecuciones exitosas.

La necesidad de logro alta, y el éxito en muchas situaciones es correlacional , esto con moderada tendencia a correr riesgos, considerando los valores paternos y las características de la personalidad. (Denis Coon, 1986)

CAPITULO 3 APRENDIZAJE

3.1 APRENDIZAJE

La motivación facilita el aprendizaje pero no es condición suficiente para tal fin. Por otro lado se enfatiza en otros componentes intrínsecos y positivos como la curiosidad (Berlyne, 1960), la exploración (Montgomery, 1954), la manipulación (Harlow, 1950, Terrel, 1959) la maestría o competencia (White, 1959) así como la necesidad de logro,(citado en Gagne, 1987). Es importante señalar que la habilidad de una persona para aprender depende de factores muy diversos como la inteligencia, edad y estado motivacional entre otros, por lo que a mayor inteligencia, más rápido será el aprendizaje, con la edad aumenta el grado de conocimientos que tiene una persona por lo que en ciertos campos, los cuales domina se le facilita el aprendizaje. Para que se dé un aprendizaje óptimo se requiere un estado de motivacional positivo, pero si se acompaña de ansiedad afecta al aprendizaje. Por otro lado la habilidad para aprender se basa en el aprendizaje previo, es decir que existe influencia según sea la similitud entre el nuevo aprendizaje y el existente (Chance, 1984).

En este contexto puede afirmarse que existe una interacción del nuevo material de aprendizaje con la estructura cognoscitiva existente (Gagne 1984). Así mismo es importante mencionar que existen diveras formas de aprendizaje entre otras: puede ser por descubrimiento, solución de problemas, recepción (verbal), mecánico, significativo, etc. cada una de estas formas facilitará

o dificultará el aprendizaje según sea el caso y objetivos que se persigan (Ausubel,1978). El aprendizaje se refiere a un cambio relativamente permanente de la conducta, es resultado de una experiencia o práctica pasada (Morgan, 1982) por ello se ha definido como la reorganización del campo cognoscitivo el cual incluye diversos cambios en la conducta de tal forma que no existe una sola definición correcta, sino más bien un cierto grado de acuerdo en cuanto a que implica: cambio, conducta y experiencia (Chance, 1984).

En el proceso de aprendizaje intervienen, entre otros los siguientes factores: El contenido, las estrategias de aprendizaje, la retroalimentación, los materiales, profesores, etc., y es a través de esta enseñanza como se llega a la obtención del aprendizaje y a su vez a un determinado rendimiento del mismo. El proceso de aprendizaje se puede dividir en: Asimilación, Retención y Reproducción. Asimilación: Por este medio el significado nuevo continúa en relación articulada, reduciéndose al significado de la idea mas establecida, una parte importante es la mejora de retención de información en tres aspectos: a)Afianzándose a una forma modificada de ideas existentes en la estructura cognoscitiva por lo que la idea nueva interactúa con la establecida. b) La idea nueva y la establecida protegen el nuevo significado de la interferencia ejercida por las ideas previamente existentes lo que evita la relación arbitraria con la estructura cognoscitiva. c) Al almacenarse la idea nueva en relación articulada con las ideas de la estructura cognoscitiva, ocasiona supuestamente un

proceso de recuperación mas sistemático. Por lo anterior, la asimilación entonces contribuye a la explicación de como el conocimiento se organiza en la estructura cognoscitiva.

Retención: Mantiene en existencia una reproducción de los nuevos significados, mismos que tienden a reducirse a las ideas establecidas en la estructura cognoscitiva, que los asimila es decir, tienden a ser menos limitados y de valor mas semejante al de las ideas de afianzamiento.

La reproducción, depende no sólo del grado residual de disponibilidad (fuerza de disociación) en relación con su mismo umbral, sino tambien de factores cognoscitivos y motivacionales que influyen en el umbral como proceso de re-elaborar o reformular los significados retenidos para formar enunciados verbales que permitan comprobar si la manipulación de la información es apropiada para la tarea en cuestión, por ejemplo exámenes.

Se considera que académicamente el aprendizaje se manifiesta en la obtención de un determinado resultado (calificación), después de un periodo escolar. A ésto se le denomina desempeño o rendimiento escolar, en el cual influyen entre otros aspectos las estrategias de aprendizaje, la motivación de logro y el nivel de comprensión, como factores complementarios en el rendimiento académico .

La percepción del alumno acerca de sí mismo y de su capacidad para realizar tareas escolares, están relacionados positivamente con lo que cree de sí mismo o de lo que otros

esperan de él, por ejemplo, los alumnos que tienen un bajo concepto de su propia capacidad escolàr, tienden a percibir que los maestros, padres u otras autoridades abrigan escasas esperanzas sobre ellos, es decir, perciben que los demás tienen "poca fé" en su habilidad o capacidad para desempeñarse bien en la escuela.

La investigación al respecto ha demostrado que las experiencias de éxito de una persona facilitan que ésta se fije niveles concretos de aspiración, por ejemplo, las personas que tienen poco dinero, se comprometen en empresas absurdas y peligrosas para conseguir más, o adoptan una actitud extremadamente conservadora para reducir el riesgo de perder lo que tienen. Así académicamente, los alumnos que tienen una serie de fracasos escolares, a veces hacen lo mismo; se fijan objetivos muy bajos para no correr riesgos o bien tan elevados que el éxito es imposible, de esta forma evaden la responsabilidad (éxito-fracaso). (De la Rosa, 1986)

También existen alumnos que tienen un alto nivel de aspiración y por lo que se comprometen en tareas difíciles e invierten su esfuerzo en ello. (Atkinson, Winston and Sons, 1974). Lo anterior permite apreciar que los alumnos buscan en su motivación de logro encontrar el éxito y evitar el fracaso en sus actividades académicas (Carrol, J. y Freedle, R., 1972).

Las investigaciones de motivación del logro académico, han encontrado que existe una tendencia que empuja al alumno a evitar

una acción, por lo que la motivación de evitación del esfuerzo se distingue de la baja o nula motivación y por otro lado también se distingue del miedo al fracaso, así un alumno motivado por la evitación al fracaso desea tener éxito, en cambio el que evita el esfuerzo carece de la intención de tener éxito. La motivación para evitar el esfuerzo se presenta en situaciones académicas, laborales, etc. Rollet (1984; citado en Aguilar y Díaz, 1989) indica que la motivación del esfuerzo puede tener su origen en el tipo de conducta restrictiva, sin apoyo y negligente, por parte de maestros, padres y autoridades.

La tendencia a evitar el fracaso, se asocia con la ansiedad misma que influye en la sujetos con alta ansiedad presentan mejor desempeño en tareas fáciles e inversamente en tareas difíciles su ejecución es mala, respecto a esta investigación, Spence en 1958 indicó que este tipo de respuesta se da en función a conducta por hábito debido a que al frecuente número de asiertos el alumno evalúa su ejecución como éxito y dependiendo de la dificultad, puede percibir su ejecución como un fracaso ya que si su ejecución es incorrecta la valora de manera negativa. Otras investigaciones anteriores y posteriores a las citadas pueden confirmar lo encontrado por ejemplo: Whiting (1950), Kalchmar, Ross y Andrews (1958), Lucas (1952), Sarason (1957) y Weiner (1965); demostraron que estudiantes altamente ansiosos incrementaron su nivel de ejecución seguido de éxitos (asiertos), aquellos de baja ansiedad su ejecución fue de fracaso, ésto indica que existen diferencias individuales en el nivel de ansiedad y el efecto de éxito y fracaso. Weiner (1970),

señala que las personas buscan explicación a su éxito o fracaso, lo que da lugar a un proceso atribucional causal, mismo que permite predecir el resultado de una acción relacionada con el logro, así mismo indica que una conducta orientada al logro tiene cuatro elementos: la habilidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte, (habilidad o esfuerzo son aspectos internos, la dificultad de la tarea y la suerte son externos por lo que las causas de éxito o fracaso las clasifica a través de un locus de control externo o interno).

La motivación interna se puede observar en el interés que el alumno tiene en lo que estudia, aprende y le interesa. Esto constituye en él una fuerza que impulsa al estudiante en su trabajo intelectual o físico. La motivación externa puede derivar de factores distintos del acto mismo que se requiere ejecutar, entre estos factores se encuentran: premios, castigos, presión, exigencia e inclusive la amenaza, la humillación , la manipulación, la adulación, etc., algunos aspectos que pueden promover la motivación intrínseca del alumno son por ejemplo el grado, valor o importancia que otorgue a la meta deseada, por lo que llega a identificarse y/o autocomprometerse en la obtención de la misma. El valor o importancia implicados en los contenidos o habilidades que se aprenden pueden motivar al estudiante y despertará el aprecio y la responsabilidad del mismo. El descubrimiento de una meta hace que el alumno experimente una fuerza interna que puede llevarlo a conseguirla. Así si una persona no adquiere interés por un tema o asignatura, es debido a que no ha descubierto los valores

contenidos en ella, es decir, la raíz de la motivación intrínseca y del aprendizaje significativo (Gutiérrez, 1979).

La investigación sobre aprendizaje indica que se mide observando los cambios de conducta , sin embargo, en relación al rendimiento académico, ésta medida puede no ser precisa, ya que muchos alumnos se "turban" en los exámenes y tienen un rendimiento deficiente. Por consiguiente, el rendimiento académico depende no solo del aprendizaje sino también del tipo de manejo de estrategias de aprendizaje y de la motivación propia del alumno (Davidoff, 1980).

Autores como Woolfolk (1987), Morales de Romero (1987) y Stipek (1988), plantean que las estimaciones de los estudiantes acerca del logro de un resultado académico, pueden estar dadas en términos de factores cognoscitivos o expectativas, como el esfuerzo; o de carácter afectivo, que más bien son sinónimos de esperanza, ilusión o deseo, pero ésto no necesariamente dependerá del esfuerzo invertido o de la instrumentación para garantizar el éxito.Debido a que en el ser humano el aprendizaje es intencional y organizado, es importante tomar en cuenta: las expectativas, procedimientos de control y las estrategias de aprendizaje del individuo (citado en López, Castañeda, Gómez, Cabrera y Orozco, 1989).

3.2 Estrategias de aprendizaje

Uno de los principales problemas que enfrenta el alumno cuando ingresa al nivel profesional es, que tanto la cantidad

como el nivel de dificultad de los nuevos materiales de estudio exceden notablemente a los del nivel anterior (Bachillerato), aunado a ésto existe una dificultad mayor y ésta se refiere al momento en el que inicia el alumno a "estudiar", el alumno sólo puede hacerlo repitiendo una y otra vez el contenido, hasta lograr aprendérselo y posteriormente poder repertirlo o reproducirlo en un examen, sin embargo este material se puede olvidar o puede confundir los conocimientos aprendidos previamente o con aquellos de cierta similitud. En reflexión a lo anterior es necesario resaltar la importancia que tiene en el aspecto académico el manejo de las estrategias de aprendizaje, las cuales podrán facilitar el aprendizaje de lo que se estudia, es decir comprender a través de extraer mensajes o significados de la nueva información utilizada. Las estrategias de aprendizaje adecuadas al material permitirán al alumno transformar y captar la información, tal que pueda decirla con sus propias palabras, darle un sentido y relacionarla con el conocimiento existente. Por lo que es necesario contar con destrezas y hábitos que permitan organizar de manera eficiente tiempo, condiciones y material a estudiar por ello es importante el conocimiento y uso de las estrategias de aprendizaje efectivas, de manera sencilla es menester determinarlas: Una estrategia es un conjunto de pasos u operaciones organizados y sistemáticos que conducen a lograr un fin deseado por lo que una Estrategia de Aprendizaje es un conjunto de pasos o habilidades que un alumno posee y emplea para aprender y recordar la información.

CAPITULO 3

Las estrategias de aprendizaje permiten integrar la información; el estudiante debe usar el contexto y la estructura cognoscitiva para relacionar el material en forma rápida y adecuada. (López, Castañeda y Gómez, 1988)

Se pueden definir las estrategias de aprendizaje como la representación cognitiva de secuencias de acciones, ligadas a la noción del plan a seguir, y se usan de acuerdo al material y a los intereses del aprendiz. (op. cit)

Gagné (1980) y Derry & Murphy (1986), indican al respecto que: "Es una forma de solución de problemas que requieren de una habilidad intelectual y la capacidad de pensamiento estratégico", ésto depende de la experiencia e inteligencia del individuo; es decir, para Gagné, las estrategias de aprendizaje son destrezas de manejo de sí mismo para solucionar problemas, que el estudiante adquiere con el tiempo para dirigir su propio proceso de atender, pensar y aprender. Cuando se adquieren y refinan las estrategias, se llega a ser un aprendiz independiente; las estrategias adecuadas propician el aprendizaje significativo.

El planificar sus metas; regular o modificar las estrategias para obtener conocimiento, es tarea del alumno. Las estrategias de aprendizaje pueden ser superficiales, en caso de seleccionar la información por almacenar,en la que se memoriza por ejemplo, dicha información; o bien pueden ser profundas en donde se genera el conocimiento.

De acuerdo a Castañeda, López, Gómez, Cabrera y Orozco

(1989), hay diferentes tipos de estrategias de aprendizaje, y se usan de según el material por aprender y las características del alumno. Entre otras se pueden mencionar: tomar apuntes, memorizar, elaborar resúmenes, trabajos de equipo, prácticas, etc. Por otro lado, una determinada estrategia, no siempre es adecuada para todo tipo de material y hay muchas formas posibles de representación de éste (López, Castañeda y Gómez, 1988).

Existen diversas estrategias de aprendizaje que se emplean al estudiar, aunque la mayoría de las veces no sea consciente el estudiante de cuáles son o cómo se emplean.

En relación a los estudiantes, presentan deficiencias por la poca o nula utilización de estrategias de aprendizaje, que le permitan hacer un uso completo de su potencial cognitivo.

Dansereau et al (1974), y Thomas y Augstein (1976); indican que aún en aquellos alumnos llamados brillantes, existe poco conocimiento de técnicas de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje se pueden dividir en primarias y de apoyo; las primarias son usadas para operar directamente sobre el material; y las de apoyo son usadas para actuar en el mismo alumno, de manera que éste tenga un clima psicológico adecuado. Permiten al alumno operar eficientemente las estrategias primarias; por ejemplo el monitoreo.

Rigney (1978),señala que el enfoque dado generalmente a

las investigaciones sobre estrategias, ha sido enseñar a los alumnos a usar estrategias cognitivas por medio de la instrucción basada en el contenido.

Las estrategias son herramientas auxiliares de los alumnos en la identificación de material importante, difícil o poco conocido, de tal forma que el alumno cuenta con un medio de identificación precisa del tipo de material con el que va a trabajar; así podrá aplicar su energía, tiempo y esfuerzo apropiadamente.

3.2 Comprensión de textos

La lectura es una actividad compleja, la cual se emprende con propósitos definidos y se integra así a otras actividades, involucra atención, memoria, razonamiento y la afectividad. La lectura es el instrumento más valioso que la escuela puede darle al hombre (alumno en general) para la adquisición del conocimiento, así la comprensión de lectura es de suma importancia ya que permite al lector asimilar conocimiento y una determinada relación cultural (Suárez, 1980).

La lectura oral es un conjunto de respuestas verbales articulatorias emitidas selectivamente ante un conjunto de estímulos visuales construidos por letras sílabas palabras o textos.

Existe una respuesta verbal correcta, cuando los estímulos visuales implicados son discriminados, luego ocurre una

comprensión es decir, se ha producido aprendizaje. La enseñanza de la lectura es un proceso por el cual se modifica el carácter que ciertos estímulos visuales tienen para el lector o mejor dicho, para ciertas respuestas del alumno, los elementos gráficos al ser discriminados implican posibilidad de respuesta específica y adecuada.

El proceso de lectura requiere análisis y síntesis, lo que nos conduce a su significación (conjunto de conexiones contenidas en una expresión lingüística) y por ende a la comprensión (es el resultado de un conjunto de análisis visuales, fonéticos, sintácticos, semánticos y pragmáticos que suceden en paralelo e interaccionan entre sí para producir un entendimiento), así el lector experto experimenta que su lectura no sólo está controlada por estímulos visuales, sino tambien por el significado que éstos encierran.

La diferencia en comprensión de lectura entre un buen lector y los poco hábiles , puede deberse a la forma en que organizan los elementos intra o inter-oración en el proceso de entrada de información (citado en Toro, 1980). Cabe mencionar que las estrategias de aprendizaje en comprensión de lectura entre otras pueden ser: imaginería, lectura en voz alta, reconocimiento de palabras, etc., las estrategias de aprendizaje se usarán en función del texto, demandas y dificultad de la tarea; así el lector experto es consciente del aprendizaje, y calcula el esfuerzo que tiene que invertir en una tarea, (citado en Espinosa y Cortés, 1989). Por lo anterior es relevante resaltar la importancia del uso de las estrategias de aprendizaje

para cualquier aspecto de conocimiento (citado en Toro, 1980).

De acuerdo con Toro (1980), la lectura se puede dividir en mecánica y comprensiva,la primera es lectura controlada exclusivamente por los aspectos físicos, gráficos y visuales del texto, la lectura comprensiva además de lo anterior, esta determinada por los significados que el alumno puede aplicar de acuerdo a su contexto cultural sobre el texto. La lectura se facilitará cuando se pueda dar un significado a lo que se está leyendo. La mayoría de los alumnos, leen mecánicamente,se saltan las palabras desconocidas y pretenden adivinar el significado general del texto. La fuente de este conocimiento metacognitivo guía los esfuerzos de lectura, cuando un alumno requiere leer libros"para obtener información", puede encontrar que él está esperando adquirir y almacenar más allá de la información visual de la que puede enfrentar o que ha desarrollado un hábito de lectura defectuoso para tratar de obtener más información sobre el texto, de lo que puede soportar su memoria, y entonces invierte más esfuerzo (citado en Smith, 1975).

La comprensión de lectura de acuerdo con Castañeda (1982), es aquella parte de la comprensión del lenguaje que posibilita al individuo, para adquirir nuevos conocimientos e integrarlos, en forma válida, con conocimientos ya poseidos. La comprensión implica un proceso activo del alumno para interpretar y vincular lo nuevo con lo ya existente, se crean inferencias de la información. Para Bloom (1971), la comprensión es captar el conjunto de cualidades que

integran una información, distinguiendo lo esencial y lo secundario.

El alumno se esfuerza cuando estudia, este esfuerzo se relaciona también con las habilidades mismas del alumno, es decir, que el alumno al "estudiar" el material, requiere comprender lo que está leyendo. Cada estudiante tiene una cierta habilidad para la comprensión de lectura, que puede generar un conocimiento superficial o profundo. (citado en López y Castañeda, 1989) por lo que la lectura se facilitará cuando se pueda dar un significado a lo que se está leyendo.

Los efectos de una tarea en el resultado del aprendizaje, empiezan con los componentes del texto asociados con la tarea y las operaciones que el alumno ejecuta en esos componentes. Las propiedades organizacionales de un texto pueden alterar las demandas de procesamiento que se le imponen al lector, así mismo la semántica y sintáxis son relevantes en la representación del contenido, ya que diferentes personas entiendan cosas distintas al leer un mismo texto, cada estudiante tiene habilidades propias para la comprensión de lectura, lo que puede conducirlo a la comprensión de una lectura superficial o profunda, es decir a un proceso cognoscitivo en el que la información se selecciona para trabajar y posteriormente ser almacenada en memoria a largo plazo. (citado en López y Castañeda, 1989).

Coper y Petrosky (1976), se basaron en un modelo psicolingüístico, en el que la configuración visual de la información y el producto de éste, así como la

identificación del significado, son dos elementos denominados: estructura superficial y profunda. Diferencian entre un lector fluido y uno principiante. Los lectores fluidos o hábiles, son los que han pasado la parte inicial de la adquisición de lectura, poseen experiencia para leer, estrategias y conocimientos previos que activan el procesamiento de información. El lector fluido no requiere de muchas pistas de configuración visual (estructura superficial), para llegar al significado (estructura profunda), éste centra su atención en características distintivas del texto, para reducir la incertidumbre, lo cual se logra cuando se usa la repetición de información que permite predecir el significado, corroborar o refutar las predicciones.

Cuando los alumnos leen el mismo texto varían en su comprensión, según sus contribuciones personales de significado (Goodman, 1986). La comprensión del texto es inexacta, varía de acuerdo al conocimiento y las circunstancias en las que se realiza la lectura (perspectiva, propósitos, predicciones, etc. del lector). Así como el factor de memoria, que se modifica con el tiempo, pues hay información que se adiciona y otra se olvida.

Bransford (1979), Campione y Armbruster (1985), proponen un modelo de comprensión de lectura denominado "tetraedro del aprendizaje", en el que consideran las siguientes dimensiones:

1.La naturaleza del material por aprender (estructura, contenido, características del texto). 2.Características del

aprendiz: experiencia previa, actitudes, habilidades, estilo cognitivo, capacidad intelectual y conocimiento del tema presentado en el texto.

3.Estrategias o habilidades del aprendiz: repetición y elaboración.

4.Tareas de criterio o resultado final, en las que usa estrategias de aprendizaje en cuanto al reconocimiento, recuerdo, transferencia, resolución de problemas, así el lector experto es consciente del aprendizaje y calcula el esfuerzo que tiene que invertir en una tarea (citado en Espinoza y Cortés, 1989).

El resultado del aprendizaje, puede ser atribuido no solo a la mayor o menor habilidad para leer o estudiar, sino también al interés con que se lee (mucho/poco), y al esfuerzo (mucho/poco), que se invierte en la tarea de aprendizaje (citado en López y Castañeda, 1989).

El alumno al tener un largo repertorio del significado de las palabras, o vocabulario; puede manejar el proceso de lectura significativo. La importancia del repertorio de vocabulario permite utilizar en forma activa la asociación de palabras, de modo que también puede deducir el significado de una palabra desconocida por el contexto, de este modo el alumno puede aprender palabras nuevas, basado en el previo aprendizaje asociativo de palabras. Es de suma importancia la motivación en este proceso para mantener la atención y la conducta de trabajo (citado en Staats, A.W., 1968). Por lo anterior se

evaluará la comprensión de lectura mediante el Inventario de Habilidades y Estrategias de Lectura con propósito de Estudio (IHELPE), en la porción de auto-reporte (estrategias de aprendizaje) y de ejecución (comprensión de lectura) en el procesamiento superficial y profundo, para contrastar a través de estos desempeños la relación entre lo que reportan hacer (estrategias de aprendizaje que utilizan) y lo que muestran en ejecución (evaluación). El que realicen una tarea instruccional (lectura) complementará el perfil del alumno tanto en aspectos cognitivos como en los motivacionales (*).

De acuerdo a la bibliografía revisada, al marco teórico existente y a los intereses y objetivos del estudio que se propone efectuar, los aspectos psicológicos que abordaremos son:

A) Orientación al Logro.

B) Locus de Control: Interno y Externo.

C) Estrategias de Aprendizaje.(EDA-Autorreporte)

D) Comprensión de Textos.(IHELPE-Ejecución)

E) Rendimiento Escolar.(Promedio)

En resumen, la realización de esta investigación, busca explorar las posibles relaciones entre dimensiones de la motivación (orientación al logro, el locus de control), el manejo de estrategias de aprendizaje, la ejecución en una tarea cognitiva y el rendimiento académico.

* Para el estudio se utilizó la versión abreviada del IHELPE, que se identifica como "Evaluación y Desarrollo del Aprendizaje" (EDA), de López y Castañeda, (1989).

CAPITULO 4 METODO

4.1 Planteamiento del problema de investigación:

La motivación es un factor importante en todos los aspectos de la vida del hombre; incluye relaciones familiares, sociales e interpersonales, y es constante para que el hombre vaya alcanzando cada día sus metas u objetivos fijados (Arnau, 1974).

Han existido diversas investigaciones sobre motivación y su relación con el rendimiento académico, entre otros pueden mencionarse:

Woolfolk (1987), Morales de Romero (1988) y Stipck (1988), que plantean, que las estimaciones de los estudiantes acerca del logro de un resultado académico, pueden estar dadas en términos de factores cognoscitivos o expectativas como el esfuerzo o de los de la naturaleza afectiva; que más bien son sinónimos de esperanza, deseo, anhelos y no necesariamente serían dependientes del esfuerzo. (López y Castañeda, 1989)

Así también para predecir cómo actuarán en determinadas situaciones es preciso considerar su orientación del logro, sus expectativas de éxito en esa situación, los valores atribuidos al éxito en esa tarea y los temores relacionados con el logro (Norman, 1987).

Por lo anterior, con esta investigación se busca explorar los nexos o relaciones existentes, entre las dimensiones de la conducta orientada hacia la consecusión de metas (orientación al logro y locus de control), el manejo de estrategias de

aprendizaje, la ejecución de una tarea cognitiva y el rendimiento académico (resultado de la evaluación académica).

En cuanto al rendimiento académico, consideramos importante conocer la relación con el manejo de estrategias de aprendizaje y si éste es suficiente, ya que esto puede ser un impedimento, en parte, para tener un desempeño exitoso en el aprendizaje escolar. El autorreporte del alumno sobre el manejo de estrategias, se contrastará con la ejecución en una tarea de lectura para establecer un perfil más completo de los estudiantes evaluados.

Por lo anterior, cabe mencionar que las tres condiciones de esta investigación son semestre, turno y sexo, con las variables de investigación que abarcan 6 componentes motivacionales, 5 de locus de control y una de orientación al logro, 2 componentes de habilidades cognoscitivas (estrategias de aprendizaje), y un indicador global, es decir, la calificación escolar que el alumno haya obtenido.

4.2 Preguntas de investigación:

Se considera de relevante interés el siguiente problema de investigación:

> ¿Qué tipo de locus de control (interno, externo) y or
> al logro muestran los estudiantes de la carrera de me
> homeopatía en relación con su rendimiento académico (calif
> cómo se relaciona ésto con el manejo de estrategias de apr

En particular se considera de interés para el estudio responder las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el rendimiento académico (promedio en las calificaciones escolares) de los alumnos por turno, sexo y semestre?
2. ¿Varían las estrategias de aprendizaje de los alumnos dependiendo del turno y sexo?
3. ¿Cuál es el rendimiento académico (promedio en las calificaciones escolares) de los alumnos de diferente turno y nivel escolar que tienen un manejo insuficiente de estrategias de aprendizaje (autorreporte-ejecución)?
4. ¿Cuál es el rendimiento académico (promedio en las calificaciones escolares) de los alumnos en los diferentes turnos y niveles escolares que tienen un manejo suficiente de estrategias de aprendizaje (en autorreporte y ejecución)?
5. ¿Cuál es el rendimiento académico (promedio en las calificaciones escolares) de los alumnos en sus diferentes turnos y niveles escolares, cuando el manejo de estrategias de aprendizaje en la parte de ejecución es insuficiente, pero en la parte de autorreporte es instruccional, y viceversa?
6. ¿Existe relación entre orientación al logro y el rendimiento académico?
7. ¿Cómo es la orientación al logro en general en los alumnos?
8. ¿Varía la orientación al logro en los estudiantes en los diferentes niveles escolares?
9. ¿Existe relación entre orientación al logro y locus de control?
10. ¿Qué tipo de locus de control presentan los alumnos en

general?

11. ¿Hay relación entre el locus de control y el manejo de estrategias de aprendizaje?
12. ¿Existe relación entre locus de control externo y el rendimiento académico?
13. ¿Existe relación entre locus de control interno y el rendimiento académico?
14. ¿Existe relación entre el locus de control interno y la ejecución?
15. ¿Existen diferencias entre los alumnos de distinto turno (matutino-vespertino) y nivel académico en cuanto a su rendimiento, locus de control y orientación al logro?

Se formulan estas preguntas de investigación, como indicadores apropiados a los objetivos y naturaleza del presente estudio, ya que:

A) No parece justificado establecer a priori las dimensiones que reportarán las mediciones de motivación (por ejemplo: la escala de orientación del logro de Mehrabian (1969)); después de la aplicación de los instrumentos se podrá detectar el tipo de motivación y su correlación con el rendimiento académico.

B) No se dispone de suficiente información acerca de la relación que podría encontrarse entre las variables "motivación y rendimiento académico", considerando componentes específicos de la primera, especialmente en el caso de poblaciones del nivel escolar superior y menos aún de estudiantes del área de la salud, como se propone en esta investigación.

Sin embargo, por congruencia teórica se puede anticipar de manera general, que se espera encontrar asociaciones significativas entre el rendimiento académico y las variantes en la motivación que presentan los alumnos para la obtención del mismo.

Por lo que esta investigación aunque no pretende ser exhaustiva, sí busca profundizar el conocimiento de las relaciones que parecen existir entre las dimensiones de la orientación al logro, el "locus de control" y el rendimiento académico, en estudiantes de nivel profesional, tomando para ello una muestra de alumnos de la carrera de Medicina y Homeopatía.

Se tomarán como componentes específicos de la motivación y del aprendizaje: el locus de control, la orientación al logro, las estrategias de aprendizaje y la ejecución de una tarea cognitiva. Se espera encontrar la relación de estos factores con el rendimiento académico.

4.3 Justificación:

Constantemente se critica el rendimiento escolar del alumno, pero rara vez se da una explicación al nivel de motivación que ha llevado a este resultado; los intereses y deseos del alumno para adquirir conocimiento y educación, se ven muchas veces frustrados por la poca o nula motivación existente.

Con este trabajo se busca conocer, si la orientación del logro (alta o baja), se relaciona con que el alumno aprenda mejor, y si ésto guarda relación con la atribución a factores externos (extrínsecos), o a factores internos (intrínsecos), y

cómo se refleja esta situación en sus calificaciones. (Hamachek, 1970) Por lo que interesa explorar si dependiendo del tipo de locus de control y de motivación que tenga el alumno se tenderá a obtener éxito o fracaso en el aprendizaje escolar y por ende en el desarrollo integral en su formación académica.

4.4 Definición de variables

Variables criterio o de clasificación: Sexo, Semestre, Turno.
Variables dependientes: Rendimiento académico
Variables activas: Locus de Control, Orientación al Logro, Estrategias de Aprendizaje (EDA, y Ejecución en lectura)

4.5 Definición conceptual de variables

Semestre:

Es el grado escolar en el que están inscritos los alumnos (En términos de semestres lectivos van de primero a noveno).

Turno:

Horario en el que están inscritos los alumnos. Tomando la modalidad de matutino o vespertino).

Locus de Control:

Creencia que tiene la persona respecto de quién o qué factores controlan su vida. Puede ser interno o externo (De la Rosa, 1986).

Orientación al Logro:

Es la tendencia del individuo a vencer obstáculos, rivalizar

con otros en situaciones determinadas y ganarles a lograr algo que consideran como meta, mediante el dominio, la manipulación y la organización de objetos,seres humanos o ideas, alcanzando niveles de satisfacción o excelencia interna o externa (Davidoff, 1980).

Estrategias de Aprendizaje (EDA, y Ejecución en lectura):

Es la acción que un estudiante realiza para adquirir conocimiento. En ésto interviene su estilo cognoscitivo, sus habilidades representacionales, selectivas y de control ejecutivo sobre su persona, la tarea a resolver y los materiales por aprender (López y Castañeda, 1989). En cuanto a la ejecución, lo que se busca explorar es el proceso activo del alumno para integrar lo nuevo con lo que ha aprendido, dando lugar por ejemplo a inferencias de la información, y darle significado específico (Espinosa y Cortés, 1989).

Rendimiento Académico:

Son las calificaciones o resultados escolares obtenidos por un alumno mediante evaluaciones de aprovechamiento o desempeño durante un determinado periodo escolar (Hill, 1965).

4.6 Definición operacional de variables

Semestre:

Corresponderá al periodo académico en que esté inscrito el alumno. Se consideran para el estudio como semestres básicos: 1º, 2º, 3º, 4º y 5º; y de especialidad: 7º y 9º.

Turno:

Horario (matutino o vespetino) en el que se encuentran

inscritos los alumnos de la Escuela Superior de Homeopatía.

Locus de Control:

Se obtendrá por medio del puntaje obtenido en la aplicación del cuestionario de locus de control de De la Rosa (1986).

Orientación de Logro:

Se obtendrá mediante un puntaje a través de la aplicación del Cuestionario de Orientación del Logro (de Mehrabian, 1969).

Estrategias de Aprendizaje (EDA, y Ejecución en lectura):

Se obtendrá por medio del puntaje obtenido a partir de la aplicación del Inventario de Estrategias de Aprendizaje (EDA), (elaborado por López y Castañeda, 1989). Y para la ejecución de una tarea cognitiva, se aplicara el IHELPE (estructurado por Castañeda y López, 1988)

Rendimiento Académico:

Es el grado de conocimientos medidos por diferentes pruebas aplicadas en un periodo escolar, mismo que se manifiesta a través de una calificación. Se tomará el último promedio obtenido (anterior a la inscripción actual), y se trabajará con los alumnos regulares, es decir que tengan un promedio aprobatorio y que no deban materias de los semestres anteriores.

4.7 Sujetos

Se consideró a los alumnos inscritos en la carrera de Medicina y Homeopatía del Instituto Politécnico Nacional, en los semestres 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 7º, y 9º, que no adeuden materias, es decir que fueran regulares, tanto del turno matutino como

vespertino.

SEMESTRE	TURNO	PORCENTAJE DE LA POBLACION CAPTADA	
PRIMERO	M - V	20 %	n=50
SEGUNDO	V	8 %	n=20
TERCERO	M - V	20 %	n=50
CUARTO	M	8 %	n=20
QUINTO	M - V	20 %	n=50
SEPTIMO	M - V	12 %	n=30
NOVENO	M - V	12 %	n=30

TOTAL n= 250

M = TURNO MATUTINO
V = TURNO VESPERTINO

En relación al turno se abarcó el 50% de la muestra (125 alumnos) en el matutino, y de igual forma con el 50% de la muestra en el vespertino (125 alumnos).

4.8 Obtención de las muestras

El procedimiento fue no probabilístico, intencional y por cuota:

No probabilístico, debido a que no todos los individuos pudieron participar. Intencional, debido a que se tomaron sólo aquellos alumnos que reunían las características apropiadas al estudio (semestre, inscritos, regulares). Por cuota, porque

previamente se determinó la cantidad de individuos por grupo a investigar.

Se trabajó con 250 estudiantes, incluyendo hombres y mujeres inscritos en los semestres mencionados, del turno matutino y vespertino, conformándose la muestra total de la siguiente manera:

De 1o., 3o.y 5o. semestre en ambos turnos se tomaron 25 alumnos de cada grupo; de 2o. semestre en el turno vespertino se tomaron 20 alumnos, igualmente en el 4o. semestre del turno matutino se tomaron 20, y de los semestres 7o., y 9o. en ambos turnos, se trabajó con 15 alumnos por cada grupo. Esto debido a que se reduce la población escolar a mayor grado semestral.

4.9 Escenario

Salones de la Escuela Superior de medicina y homeopatía del Instituto Politécnico Nacional, en los cuales se cuenta con sillas individuales (paleta), pizarrón y escritorio. Se trabajó durante la segunda semana de noviembre, es decir, antes de los exámenes finales.

4.10 Diseño de investigación

Estudio exploratorio, correlacional y ex-postfacto.

Exploratorio, debido a que es una aproximación al fenómeno, sin una hipótesis definida, de las relaciones que se van a obtener; sin embargo, se espera encontrar asociaciones significativas entre las variables. Correlacional: ya que se busca establecer el grado y tipo de relación entre las variables

de interés. Expostfacto: Puesto que las variables registradas en cuanto a componentes motivacionales son atributivas de los sujetos, no manipuladas en el estudio.

4.11 Descripción de materiales

1.Texto narrativo para medir comprensión de lectura (Borges, José Luis; Obras Completas. "Los dos reyes y los dos laberintos", p.135-136, Ed. EMECE, México; estructurado por Castañeda y López (1988). 2.Inventario de Estrategias de Aprendizaje (EDA, en su parte de autorreporte), de López y Castañeda (1989). 3.Cuestionario de Locus de Control , elaborado por De la Rosa (1986). 4.Cuestionario de Orientación de Logro de Mehrabian (1969), adaptado por López, Castañeda, Gómez (1988).

1.El instrumento de comprensión de lectura, consta de un texto de una cuartilla (lectura del cuento de Borges) y un cuestionario de 20 preguntas: 10 miden procesamiento superficial (opción múltiple) y 10 se refieren a procesamiento profundo (respuestas construidas), en las fases de adquisición, retención, elaboración y recuperación de la información obtenida a partir de la lectura.

2.Inventario de Estrategias de Aprendizaje (EDA, autorreporte), consta de 41 reactivos , con una escala tipo likert de 7 opciones donde se combinan todas las posibles situaciones entre el esfuerzo aplicado por el alumno para aprender, la frecuencia con que se aplica una estrategia y el resultado que se obtiene con su utilización. El instrumento no

prescribe límite de tiempo, (se estima un máximo 25 minutos para responder).

3.Cuestionario de locus de control (De la Rosa, 1986): consta de 37 reactivos, con una escala tipo likert de 5 opciones; en el cual se maneja un tipo de control interno y externo. Es una escala multidimensional de locus de control; incluye internalidad instrumental, afectividad, fatalismo, suerte y otros poderosos del macro y microcosmos (De la Rosa, 1986). El instrumento no prescribe límite de tiempo para responder. Se estima un máximo de 20 minutos. Este instrumento fué elaborado por De la Rosa, en 1985 (construcción y validación) con estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es decir, con población mexicana.

4.Cuestionario de Motivación de Logro, consta de 24 reactivos, con una escala tipo likert, de 6 opciones en el que se combinan: intereses, ambiciones, indecisión, conformismo, facilidad o complicación en la ejecución de las actividades y el deseo de éxito. El instrumento no prescribe límite de tiempo para responder, se estima un máximo de 15 minutos. Este instrumento fué elaborado por Mehrabian (1969), adaptado por Castañeda y López, el cual forma parte del Inventario de Habilidades y Estrategias de Lectura con Propósito de Estudio (IHELPE), de López, Castañeda y Gómez (1988).

4.12 Procedimiento

Aplicación de los instrumentos:

Una vez establecida la muestra, se procedió la aplicación

de los instrumentos, en la siguiente secuencia 1.Comprensión de lectura (IHELPE), 2.Estrategias de Aprendizaje (EDA), 3.Locus de Control, 4.Orientación al logro. Los instrumentos se aplicaron en una sola sesión, en un tiempo máximo de 60 minutos.

Al inicio de la sesión se dio por escrito información general acerca del estudio y las instrucciones para contestar los cuestionarios, mismos que fueron leidos en voz alta por el examinador.

Posteriormente se les repartió un paquete con los instrumentos; y se proporcionó un lápiz a los alumnos que no tenían.

En seguida se presenta la información e instrucciones a leer:

Información general:

A continuación se les presentarán algunos materiales para que ustedes los lean cuidadosamente, así mismo existe una hoja del texto de Luis Borges, la cual deberá ser devuelta en el cuanto lo terminen de leer y enseguida escriban las respuestas que se les solicitan. De esta manera podremos conocer algunos aspectos importantes relacionados con el estudio, que nos permitirán mejorar la práctica educativa.

Por lo tanto les rogamos su colaboración e interés, para que entre todos podamos lograr los objetivos propuestos.

Las respuestas que ustedes proporcionen no tendrán ningún efecto sobre sus calificaciones escolares, por lo que les

suplicamos que sus respuestas sean MUY VERACES y que contesten todas las preguntas que se les formulan.

Por favor trabajen individualmente, y no comenten con sus compañeros sus respuestas. Si tuvieran alguna duda en cuanto a las instrucciones pueden consultarnos para que se las aclaremos.

Instrucciones para los alumnos:

De los instrumentos que se les entregarán, en el primero, en la parte superior se requiere información sobre su escolaridad, así como datos personales para complemento del estudio.

Tienen ustedes cuatro instrumentos,

Del primer instrumento del paquete que se les entregó, deben leer cuidadosamente el texto de Luis Borges, levantando la mano cuando hayan terminado de leerlo para que se les recoja, si desean pueden leerlo una o dos veces y después procuren contestar todas las preguntas que se les presentan. En todos los casos sólo existe una respuesta correcta.

El segundo instrumento contiene 1 columna de 7 opciones de respuesta,contesten encerrando en un círculo la que consideren que es más adecuada a su actividad personal.

El tercer instrumento igualmente presenta 6 opciones, para que elijan una respuesta. Encierren en un círculo aquella con la que estén en acuerdo o desacuerdo.

El último instrumento contiene 5 opciones de las cuales ustedes deberán elegir y encerrar en un círculo la que sea más adecuada a su situación personal.

Es importante que todas las afirmaciones en sus instrumentos

sean contestadas, recuerden que no hay respuestas buenas o malas, sólo son puntos de vista diferentes.

Por favor no se comuniquen con sus compañeros, las respuestas deben ser individuales.

Al terminar de contestar, indíquenlo levantando la mano. El examinador irá a su lugar y revisará que hayan contestado todas las preguntas y recogerá la prueba.

Gracias por su colaboración.

Previo a la realización del estudio final se realizó un piloteo efectuado con estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM, que tuvo las siguientes finalidades:

1.-Registrar el tiempo en que se contestan los cuestionarios del estudio.

2.-Identificar las posibles deficiencias en los materiales, que afectarán el seguimiento de instrucciones y detectar los reactivos que parecieran confusos.

3.-Conocer opiniones y sugerencias de los alumnos, acerca de los materiales y el procedimiento seguido en el estudio.

Se les proporcionaron tres cuestionarios (locus de control, estrategias de aprendizaje y orientación al logro) y se les pidió que contestaran verazmente.

CAPITULO 4

En el cuadro inferior, se muestran los datos obtenidos en la Facultad de Psicología de la UNAM, durante el piloteo que se llevó a cabo el 26 de julio de 1990, en la siguiente forma:

Inicio	No. Aplicaciones	Salón	Término
10:15	4	6	10:30
10:40	11	8	11:00 a 11:20
11:40	1	16	11:55
12:00	1	15	12:30
12:20	7	7	12:45 a 12:55
20:45	14	11	21:00

Se aplicaron en total 38 cuestionarios.

En cuanto al tiempo requerido para contestar los cuestionarios, corresponde a un promedio de 15 a 30 minutos.

Por otro lado, no hubieron preguntas sobre las instrucciones, ni tampoco en lo que respecta a los reactivos, lo cual indica que son claros.

Por último, al finalizar la batería y entregar el instrumento, se les preguntaba ¿cómo habían sentido la aplicación?

Algunos , señalaron que les parecía que los instrumentos tenían algunos reactivos repetidos.

Cerca de 7, mencionaron que la aplicación era fácil.

CAPITULO 5 RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la presente investigación. El análisis estadístico de los datos se llevó a cabo mediante el empleo de un paquete estadístico computarizado llamado SPSSPC (Statistical Package of Social Science for Personal Computer).

El análisis estadístico se realizó en dos niveles: 1. Análisis Descriptivo y 2. Análisis Inferencial.

Para el primero de ellos se empleo : "Análisis de Frecuencias" para obtener medidas descriptivas de la muestra.

Para el análisis inferencial se utilizó: "Análisis de Varianza Simple para Grupos Relacionados" (ANOVA) y la "Correlación de Pearson" (múltiple).

Los resultados están organizados en primer término para dar información general de la población con la que se trabajó, y segundo para dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas, integrando figuras o gráficas pertinentes , como se muestra a continuación:

PREGUNTA	REFERIRSE A:	PAGINA
Información general de la población	TABLA 1,2	79, 80
	FIG. 1 A 5	79 a 82

CAPITULO 5

PREGUNTA	REFERIRSE A:	PAGINA
1. ¿Cúal es el rendimiento académico (promedio en las calificaciones escolares) de los alumnos por turno, sexo y semestre?	FIG. 6	83
2. ¿Varían las estrategias de aprendizaje de los alumnos dependiendo del turno y sexo?	TABLA 3	84
3. ¿Cúal es el rendimiento académico (promedio en las calificaciones escolares de los alumnos de diferente turno y nivel escolar que tienen un nivel insuficiente de estrategias de aprendizaje (autorreporte y ejecución)?	TABLA 4	86
4. ¿Cuál es el rendimiento académico (promedio en las calificaciones escolares) de los alumnos en los diferentes turnos y niveles escolares que tienen un manejo "suficiente" de estrategias de aprendizaje (autorreporte-ejecución)?	TABLA 4	86
5. ¿Cuál es el rendimiento académico (promedio en las calificaciones escolares) de los alumnos en sus	TABLA 4	86

PREGUNTA	REFERIRSE A:	PAGINA
diferentes turnos y niveles escolares cuando el manejo de estrategias de aprendizaje en la parte de ejecución es insuficiente, pero en la parte de autorreporte es instruccional, y viceversa?		
6. ¿Existe relación entre orientación al logro y el rendimiento académico?	TABLA 5	89
7. ¿Cómo es la orientación de logro en general en los alumnos?	FIG. 7	90
8. *		
9. ¿Existe relación entre orientación al logro y locus de control?	TABLA 5	89
10. ¿Qué tipo de locus de control presentan los alumnos en general?	FIG. 8	91
11. ¿Hay relación entre locus de control y el manejo de estrategias de aprendizaje?	TABLA 5	89
12. ¿Existe relación entre locus de control externo y el rendimiento académico?	TABLA 5	89
13. ¿Existe relación entre locus de control interno y el rendimiento académico?	TABLA 5	89
14. ¿Existe relación entre el locus de control interno y la ejecución?	TABLA 5	89

CAPITULO 5

PREGUNTA	REFERIRSE A:	PAGINA
15.¿Existen diferencias entre los alumnos de distinto turno (matutino-vespertino) y nivel académico en cuanto a su rendimiento, locus de control y orientación al logro?	TABLA 6 a 8	94 a 96

* Esta pregunta no tiene tabla y/o figura referente.

CAPITULO 5

En cuanto a la conformación de la población por sexo tenemos:

Figura 1 "DISTRIBUCION DE LA MUESTRA POR SEXO"

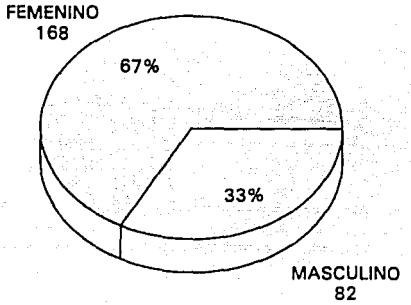


Tabla 1 "PORCENTAJE DEL INTERVALO DE CALIFICACIONES ESCOLARES POR SEXO"

Mujeres			Hombres		
Rango	Frecuencia	Porcentaje	Rango	Frecuencia	Porcentaje
6- 6.9	27	16.46	6- 6.9	21	24.41
7- 7.9	86 *	52.43	7- 7.9	39 *	45.34
8- 8.9	44	26.82	8- 8.9	21	24.41
9- 9.9	7	4.26	9- 9.9	5	5.81
	n = 164			n = 86	

* Mayor frecuencia obtenida.

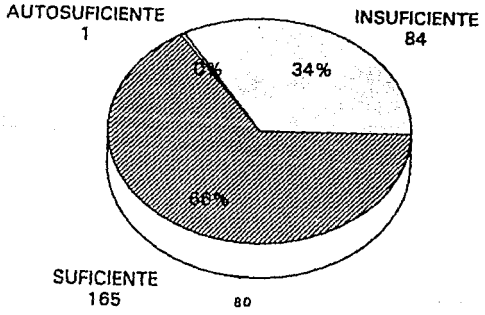
CAPITULO 5

Tabla 2 "FRECUENCIAS Y PORCENTAJE DE CALIFICACIONES POR SEMESTRE OBTENIDAS DE LA MUESTRA"

INTERVALO DE CALIFICACIONES	SEMESTRES BASICOS										ESPECIALIDAD					
	PRIMERO		SEGUNDO		TERCERO		CUARTO		QUINTO		SEPTIMO		NOVENO		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
6.0 - 6.9	-	-	9	10.4	14	29.1	7	14.5	12	25	2	4.1	4	8.3	48	19.2
7.0 - 7.9	14	11.2	9	7.2	30	24.0	8	6.4	22	17.6	22	17.6	20	16.0	125	50.0
8.0 - 8.9	27	41.5	2	3.0	6	9.2	5	7.6	13	20.0	6	9.2	6	9.2	65	26.0
9.0 - 9.9	9	75.0	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	12	4.8

Como puede observarse la mayor frecuencia se dá en los alumnos que están en el intervalo de 70 a 79, mientras que es menor la frecuencia de alumnos en el intervalo de 90-99. En general la media aritmética de las calificaciones es de 7.6 y la desviación estandar es de .493.

Figura 2 "PORCENTAJE POR RANGOS (1=INSUFICIENTE, 2=SUFICIENTE, 3=AUTOSUFICIENTE) DE LA ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (EJECUCION)"



En esta figura se describe que la muestra en su mayoría maneja un nivel instruccional, en tanto que un sólo alumno alcanzó la categoría o rango "autosuficiente".

Figura 3 "PORCENTAJE POR SEXO, DE LOS RANGOS (1=INSUFICIENTE, 2=SUFICIENTE, 3=AUTOSUFICIENTE) DE LA ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (EJECUCION)"

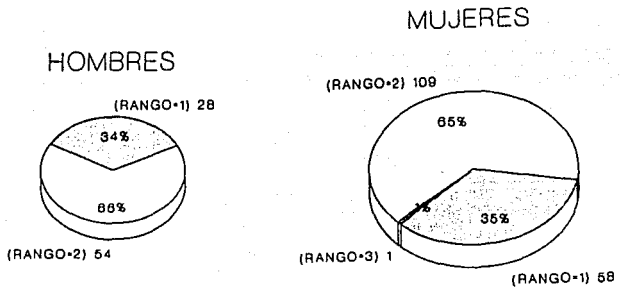


Figura 4 "PORCENTAJE POR RANGOS 1=INSUFICIENTE, 2=INSTRUCCIONAL Y 3=AUTOSUFICIENTE DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (AUTORREPORTE)"

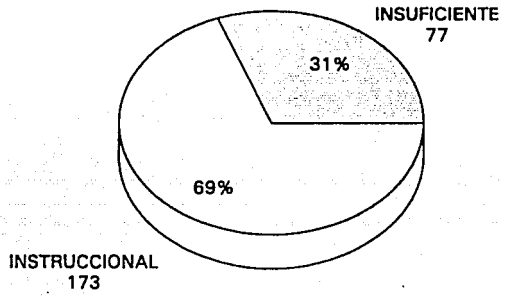
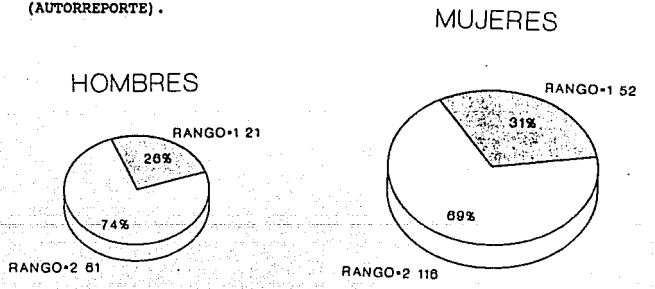


Figura 5 "PORCENTAJE POR SEXO, DE LOS RANGOS 1=INSUFICIENTE, 2=SUFICIENTE, 3=AUTOSUFICIENTE DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (AUTORREPORTE).

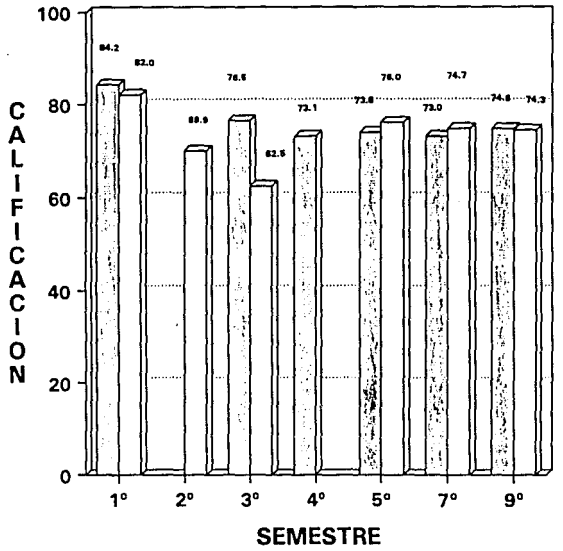


CAPITULO 5

RESULTADOS QUE RESPONDEN A LA PREGUNTA NO.1

¿Cuál es el rendimiento académico (promedio en las calificaciones escolares) de los alumnos por turno y semestre?

-Figura 6 "MEDIA ARITMETICA DE LAS CALIFICACIONES ESCOLARES POR TURNO Y SEMESTRE"



Se puede observar que los alumnos inician el nivel de licenciatura con un promedio superior a 8.0 y éste decrementa en los últimos semestres; siendo el promedio de calificaciones de la población en general de 7.6.

CAPITULO 5

RESULTADOS QUE RESPONDEN A LA PREGUNTA NO.2

¿Varían las estrategias de aprendizaje, de los alumnos dependiendo del turno y sexo?

-No se encontraron diferencias estadísticamente significativas (F=.032, p=0.859) en la interacción de estrategias de aprendizaje-turno-sexo; así mismo en la interacción semestre-turno-sexo, tampoco existen diferencias estadísticamente significativas (F=1.349, p=0.247), sin embargo, se considera importante explicar que, se encontró que en la interacción ejecución-sexo, el análisis de varianza no marca diferencias estadísticamente significativas: F=3.367; gl=1,249, p=0.068. En la interacción ejecución-turno-sexo: F=3.285; p=0.071; como se muestra en la Tabla 3, se pueden observar las diferencias entre las medias aritméticas, las cuales no son significativas de acuerdo al puntaje F mencionado anteriormente; pero la ejecución en lectura en el sexo femenino aparentemente es mayor, sin embargo, cabe resaltar que existe mayor población femenina en ambos turnos.

Tabla 3 "RESULTADOS DEL ANALISIS DE VARIANZA EN SU INTERACCION SEXO-TURNO, MEDIA ARITMETICA DE LOS RESULTADOS EN LA PRUEBA DE EJECUCION EN LECTURA"

TURNO	SEXO	
	FEMENINO	MASCULINO
MATUTINO	n=99 X=12.96	n=26 X=10.77
VESPER-TINO	n=69 X=11.61	n=56 X=11.45

F=3.285 p=0.071

CAPITULO 5

RESULTADOS QUE RESPONDEN A LA PREGUNTA NO.3

¿Cuál es el rendimiento académico (promedio en las calificaciones escolares) de los alumnos de diferente turno y nivel escolar que tiene un manejo insuficiente de estrategias de aprendizaje (autorreporte, ejecución)?

-En la Tabla 4, se muestra lo siguiente:

Se encontró que del total de la muestra el 10% (25), están en el rango de "insuficiente" en cuanto a estrategias de aprendizaje, es decir, presentan un nivel muy bajo tanto en las respuestas obtenidas por autorreporte, como en las de ejecución; también se encontró, en el turno matutino de los semestres básicos, que existe una media de 74 y en los de especialidad una media de 71.2. Mientras que en el turno vespertino de los semestres básicos se obtuvo una media de 74.7 y en los de especialidad una media de 69, es decir, que en este caso existe una tendencia al decremento en el rendimiento académico tanto del turno matutino como vespertino en cuanto se avanza en el nivel escolar, cuando el puntaje en autorreporte y ejecución están en un rango "insuficiente".

CAPITULO 5

Tabla 4 "RESULTADOS DEL MANEJO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (AUTORREPORTE-EJECUCION) EN EL RENDIMIENTO ACADEMICO POR SEMESTRES (BASICO, ESPECIALIDAD) Y TURNO, A TRAVES DE FRECUENCIAS, PORCENTAJES, Y MEDIA ARITMETICA DE LAS CALIFICACIONES ESCOLARES OBTENIDAS"

CATEGORIAS DE ORGANIZACION	TURNO	SEMESTRE		PORCENTAJE
		BASICO	ESPECIALIDAD	
INSUFICIENTE EN AUTORRE - PORTE Y EN EJECUCION	MAT.	n=5 X=74.4	n=5 X=71.2	10% (25)
	VES.	n=10 X=74.7	n=5 X=69*	
INSTRUCCIONAL EN AUTORRE - PORTE Y EN EJECUCION	MAT.	n=33 X=79	n=28 X=76.46	45.6% (116)
	VES.	n=29 X=76	n=25 X=75.58	
INSUFICIENTE EN AUTORRE - PORTE E INSTRUCCIONAL EN EJECUCION	MAT.	n=15 X=84.13**	n=6 X=82.5	20.4% (51)
	VES.	n=17 X=70.82	n=13 X=74.69	
INSTRUCCIONAL EN AUTORRE - PORTE E INSUFICIENTE EN EJECUCION	MAT.	n=16 X=82.15	n=15 X=71.78	22.8% (58)
	VES.	n=14 X=72.78	n=13 X=76.76	

* MENOR PROMEDIO DE CALIFICACION

** MAYOR PROMEDIO DE CALIFICACION

X=Media aritmética en las calificaciones escolares

n=NÚmero de sujetos

CAPITULO 5

RESULTADOS QUE RESPONDEN A LA PREGUNTA NO.4

¿Cuál es el rendimiento académico (promedio en las calificaciones escolares) de los alumnos en los diferentes turnos y niveles escolares, que tienen un manejo suficiente de estrategias de aprendizaje (en autorreporte y ejecución)?

-La Tabla 4, muestra que existe en la muestra un manejo instruccional de autorreporte y un nivel suficiente de ejecución 45.6% (114). Además se encontró que los alumnos de los semestres básicos, tanto en el turno matutino como en el vespertino, al llegar a los semestres de especialidad decrementan su rendimiento escolar.

RESULTADOS QUE RESPONDEN A LA PREGUNTA NO. 5

¿Cuál es el rendimiento académico promedio en las calificaciones escolares) de los alumnos en sus diferentes turnos y niveles escolares cuando el manejo de estrategias de aprendizaje en la parte de ejecución es insuficiente, pero en autorreporte es instruccional y viceversa?

-En la Tabla 4, se puede observar que los alumnos que tienen una ejecución "suficiente", y un autorreporte "instruccional" corresponde a un 20.4% . Y que tanto los alumnos del turno matutino como los del turno vespertino tienen un promedio mayor en los semestres básicos y este promedio se decrementa al llegar a los niveles de especialidad. Siendo más altos los promedios de turno matutino.

Los alumnos del turno matutino en los semestres básicos que manejan a nivel "instruccional" las estrategias de aprendizaje en autorreporte obtienen mejores calificaciones que los del vespertino. Sin embargo, ambos turnos en los semestres de

especialidad decrementan su promedio, asimismo cuando los alumnos manejan ejecución en un rango "instruccional" en los niveles básicos del turno matutino, su promedio es mayor que el vespertino, pero decrementan en los semestres de especialidad; no así en el turno vespertino que incrementan su promedio en los semestres de especialidad.

RESULTADOS QUE RESPONDEN A LA PREGUNTA NO.6

¿Existe relación entre orientación de logro y el rendimiento académico?

-La Tabla 5, muestra que se encontró que existe una correlación positiva entre orientación de logro y el rendimiento académico. También se encontró, que existe correlación positiva significativa, entre estrategias de aprendizaje con: orientación al logro, y calificaciones. Existe una correlación positiva entre comprensión de textos (IHELPE) con: orientación al logro y calificaciones; y negativa con el locus de control externo en sus tres factores (fatalismo, macrocosmos, microcosmos)

Se puede observar una correlación positiva de fatalismo con: macrocosmos, microcosmos, afectividad, y negativa con: internalidad. Mientras que macrocosmos se relaciona positivamente con microcosmos, afectividad y negativamente con internalidad. Y por último se correlacionan positivamente microcosmos y afectividad.

Por otro lado no resultaron ser correlaciones estadísticamente significativas las siguientes variables: estrategias de aprendizaje y comprensión de textos (EDA-IHELPE), microcosmos e internalidad y finalmente afectividad e internalidad.

CAPITULO 5

Tabla 5 "RESULTADOS DE LA CORRELACION (COEFICIENTE DE PEARSON), ENTRE LAS SIGUIENTES VARIABLES: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, EN AUTORREPORTE (EDA), EJECUCION (IHELPE), ORIENTACION AL LOGRO (NL), LOCUS DE CONTROL (FATALISMO, MACROCOSMOS, MICROCOSMOS, AFECTIVIDAD, INTERNALIDAD) Y RENDIMIENTO ACADEMICO (CALIFICACION)"

	EDA	IHELPE	O. LOGRO	FATALISMO	MACROCOSMOS	MICROCOSMOS	AFECTIVIDAD	INTERNALIDAD
IHELPE	r= .0860 p=.088							
ORIENTACION AL LOGRO	r= .3711 **	r= .1612 **						
FATALISMO	r= .0165 p=.398	r=-.2199 **	r=-.1952 **					
MACROCOSMOS	r=-.1846 **	r=-.1076 *	r=-.2447 **	r= .4127 **				
MICROCOSMOS	r=-.0389 p=.270	r=-.0861 p=.087	r=- 1102 *	r= .4367 **	r= .3515 **			
AFECTIVIDAD	r= .0669 p=.146	r= .0001 p= 499	r=-.0247 p=.349	r= .3925 **	r= .1434 **	r= .3066 **		
INTERNALIDAD	r= .1649 **	r=.0987 p=.06	r= .3011 **	r=-.1395 **	r=-.0989 *	r=-.0672 p=.145	r= .0153 p=.405	
CALIFICACION	r= .2161 **	r= .2151 **	r= .1318 **	r= .0181 p=.368	r=-.0894 p=.079	r=-.0229 p=.359	r= .1267 *	r= .0861 p=.087

* PROBABILIDAD MENOR O IGUAL A .05

** PROBABILIDAD MENOR O IGUAL A .01

En esta Tabla, se representan las asociaciones existentes entre las variables, así como su dirección.

CAPITULO 5

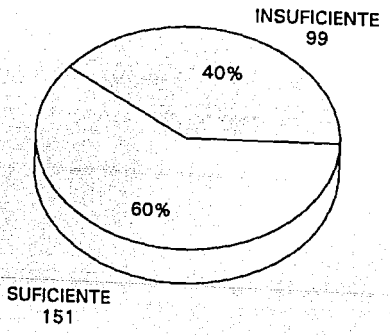
RESULTADOS QUE RESPONDEN A LA PREGUNTA NO.7

¿Cómo es la orientación al logro en general en los alumnos?

-En la figura 7, se puede observar que el 39% (99) corresponde al rango "insuficiente"; el 60.4% (151), corresponde al rango "suficiente", asi mismo cabe mencionar que en esta escala el rango 3, de autosuficiente no se obtuvo.

La frecuencia de las variables indica que el manejo de la orientación de logro se dá en los rangos insuficiente e instruccional, siendo de mayor frecuencia este último.

Figura 7, "RESULTADOS DE LA ESCALA DE ORIENTACION AL LOGRO POR RANGOS (1=INSUFICIENTE, 2=SUFICIENTE, 3=AUTOSUFICIENTE) EN PORCENTAJE"



CAPITULO 5

RESULTADOS QUE RESPONDEN A LA PREGUNTA NO.8

¿Varía la orientación al logro en los estudiantes de los diferentes niveles escolares?

-De acuerdo al análisis de varianza no existen diferencias estadísticamente significativas entre orientación de logro y los diferentes niveles escolares ($F=1.710$; $p=0.192$).

RESULTADOS QUE RESPONDEN A LA PREGUNTA NO.9

¿Existe relación entre orientación de logro y locus de control?

-La Tabla 5, muestra que existe una correlación positiva con el factor de internalidad, y una correlación negativa con macrocosmos, fatalidad, y microcosmos.

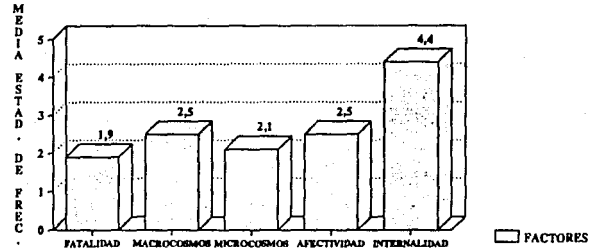
Esto indica que el alumno obtiene sus objetivos, a partir de sus propios esfuerzos y que a mayor internalidad, menos se involucra en fatalismo, azar y en el con trol a través de personas que tienen poder (jefes, padres, etc.). Es decir, sí existe correlación entre la orientación al logro y el locus de control.

CAPITULO 5

RESULTADOS QUE RESPONDEN A LA PREGUNTA NO.10

¿Cuál es el locus de control que presentan en general los alumnos?

-La Figura 8 "MEDIAS ARITMETICAS OBTENIDAS EN LA ESCALA DE LOCUS DE CONTROL, EN CADA UNO DE SUS FACTORES (EXTERNO: FATALIDAD, MACROCOSMOS, MICROCOSMOS, INTERNO: AFECTIVIDAD E INTERNALIDAD)"



LOCUS DE CONTROL

Como se puede observar en función a las medias aritméticas obtenidas, la predominancia en el locus de control se dá en el factor de internalidad (el alumno confía más en su esfuerzo y capacidad).

RESULTADOS QUE RESPONDEN A LA PREGUNTA NO.11

¿Hay relación entre el locus de control y el manejo de estrategias de aprendizaje?

-La Tabla 5, señala que los estudiantes con locus de control externo, en el factor de macrocosmos tienen una correlación negativa con el autorreporte. También se encontró que existe una correlación positiva con el factor de internalidad.

RESULTADOS QUE RESPONDEN A LA PREGUNTA NO.12

¿Existe relación entre locus de control externo y el rendimiento académico?

-En el coeficiente de correlación de Pearson no se encontró relación entre rendimiento académico y el locus de control externo: fatalidad (r=.0181, p=.388), macrocosmos (r=-.0894, p=.079) y microcosmos (r=-.0229, p=.359).

RESULTADOS QUE RESPONDEN A LA PREGUNTA NO.13

¿Existe relación entre locus de control interno y el rendimiento académico?

-La Tabla 5, indica que existe correlación positiva entre el rendimiento académico y afectividad, y no existe correlación entre rendimiento e internalidad (r=.0861, p=.087).

RESULTADOS QUE RESPONDEN A LA PREGUNTA NO.14

¿Existe relación entre el locus de control interno y ejecución?

-En el coeficiente de correlación de Pearson se encontró que no existe correlación entre ejecución e internalidad (r=.0987, p=.060); ni de afectividad (r=.0001, p=.499).

RESULTADOS QUE RESPONDEN A LA PREGUNTA NO.15

¿Qué diferencias existen entre los alumnos de distinto turno (matutino-vespertino) y nivel académico en cuanto a su rendimiento, locus de control, y orientación al logro?

-En la Tabla 6, "RESULTADOS DEL ANALISIS DE VARIANZA EN SU INTERACCION CALIFICACION-SEMESTRE-TURNO"

SEMESTRE	TURNO	
	MATUTINO	VESPERTINO
BASICOS	n=71 X=78.20	n=69 X=73.88
ESPECIA-LIDAD	n=54 X=73.81	n=56 X=75.41

F=7.182 p=0.008

Los alumnos de semestres básicos en el turno vespertino, obtuvieron un promedio de 73.81 incrementándose en los semestres de especialidad (75.41), mientras que los alumnos del turno matutino en los semestres básicos obtuvieron un promedio de 78.20 el cual se decrementa en los semestres de especialidad obteniéndose un 73.88.

CAPITULO 5

En la Tabla 7, "RESULTADO DEL ANALISIS DE VARIANZA EN SU INTERACCION MACROCOSMOS-SEXO-SEMESTRE-TURNO"

SEXO	SEMESTRE	TURNO	
		MATUTINO	VESPERTINO
FEMENINO	BASICOS	n=63 X=2.58	n=40 X=2.61
	ESPECIA-LIDAD	n=36 X=2.29	n=29 X=2.68
MASCULINO	BASICOS	n=8 X=2.40	n=29 X=2.79
	ESPECIA-LIDAD	n=18 X=2.47	n=27 X=2.30

F=4.312 p=0.039

Como se puede observar las mujeres tanto en semestres básicos como en los de especialidad, en ambos turnos, presentan mayor orientación al factor macrocosmos, así mismo, los hombres en los semestres básicos, no así en los semestres de especialidad que decrementan su puntaje en el factor macrocosmos, en relación al turno vespertino.

CAPITULO 5

En la Tabla 8 "RESULTADO DEL ANALISIS DE VARIANZA EN SU INTERACCION INTERNALIDAD-SEMESTRE-TURNO-SEXO".

SEXO	SEMESTRE	TURNO	
		MATUTINO	VESPERTINO
FEMENINO	BASICOS	n=63 X=4.60*	n=40 X=4.36
	ESPECIA-LIDAD	n=36 X=4.42	n=29 X=4.46
MASCULINO	BASICOS	n=8 X=4.30	n=29 X=4.52*
	ESPECIA-LIDAD	n=18 X=4.50	n=27 X=4.31

F= 5.675 p=0.018

En la comparación de las medias estadísticas, tanto en el sexo femenino como masculino, en los semestres básicos, se encontró que existe mayor orientación al factor de internalidad (*), en el turno matutino y vespertino respectivamente.

CAPITULO 6 DISCUSION Y CONCLUSIONES

6.1 Discusión y conclusiones.

El problema del rendimiento académico en los estudios, ha interesado siempre a autoridades, maestros alumnos e investigadores; en el presente trabajo se investigó la incidencia que pueden tener los aspectos motivacionales en el rendimiento académico en una muestra del nivel de enseñanza profesional, del área de la salud.

Al comparar a los grupos en cuanto a su turno y nivel académico en relación al rendimiento escolar, es el turno vespertino el que muestra un mejor rendimiento en cuanto avanza hacia los semestres de especialidad. Y en relación a su ejecución en lectura es en el turno matutino donde se da un mejor desempeño.

Se ha considerado a la orientación al logro, como un factor predominante para que un individuo alcance sus metas, la motivación es un proceso activo, que supone esfuerzo propositivamente orientado a la obtención de resultados planeados, por ello esta orientación al logro es relevante en el aprendizaje escolar, ya que permite conocer intereses, ambiciones, indecisión, conformismo, facilidad o complicación en las actividades y el deseo de éxito. Por otro lado en cuanto a las estrategias de aprendizaje (componentes cognoscitivos) en está investigación, se estudió: por una parte el autorreporte sobre el uso de estrategias de aprendizaje y por otra la ejecución en una tarea cognoscitiva (comprensión de lectura), buscando el efecto que provoca el manejo de estos aspectos para obtener un resultado final en el desempeño académico.

El tercer componente explorado se refiere al "locus de control", asumiendo que es importante saber en que medida los factores interno y externo pueden tener efecto en su rendimiento y/o avance en las calificaciones.

Los resultados de esta investigación muestran que las estrategias de aprendizaje se asocian significativamente en el rendimiento académico y de acuerdo con Gagné (1980), se puede constatar que las estrategias son destrezas de sí mismo para dirigir su propio proceso de atender, pensar y aprender. Se observa también que cuando los alumnos tienen mayor orientaciòn al logro sus estrategias de aprendizaje son mejores o viceversa. Asl mismo se pudo constatar que las estrategias pueden reflejarse en una mejor ejecución y que ésto influye en el rendimiento escolar, lo cual confirma lo señalado por Castañeda y Lòpez (1989).

Por otro lado las estrategias de aprendizaje con un factor de externalidad (macrocosmos), marcan una correlación negativa que nos indica que el alumno a mayor cantidad de estrategias de aprendizaje (en cuanto a ejecución y autorreporte), tiene menor locus de control externo en el rendimiento académico. Lo que indica que el rendimiento académico se ve más influenciado por el esfuerzo y capacidad propia del alumno, es decir, existe un mayor manejo de un locus de control interno.

De acuerdo a investigaciones realizadas por Hersch y Sheibe (1967), los alumnos que obtienen calificaciones más altas, en términos generales, tienen un locus de control interno; y en este estudio encontramos que el factor de afectividad se correlaciona

con el promedio en forma significativa, lo cual indica que los alumnos obtienen sus objetivos (rendimiento académico) a través de un locus de control interno.Así mismo, la orientación al logro también influye en el rendimiento académico.

En cuanto a orientación al logro y rendimiento académico, se ha propuesto que cuando hay mejor rendimiento existe mayor orientación al logro, Grande y Simmons (1966). Esto coincide con lo que encontramos.

Denis Coon (1986), afirma que a mayor orientación al logro la probabilidad de éxito es mayor, también confirma los resultados encontrados.

En cuanto a las características de los individuos se consideró el nivel profesional y su regularidad escolar. El resultado principal en esta investigación fué: que efectivamente existe relación entre la orientación al logro, locus de control y el rendimiento académico en estudiantes de la "Escuela de Medicina y Homeopatía del Politécnico Nacional, apoyando estos resultados con lo encontrado por Pereda (1990).

Cuando el locus de control es interno, el alumno responde de acuerdo a su capacidad y esfuerzo personal, tiene mayor orientación de logro y mejor rendimiento. En tanto que los alumnos a mayor control externo tienen menor orientación de logro y su rendimiento decrementa, sus estrategias de aprendizaje son también mas deficientes.

Finalmente, de acuerdo a los resultados encontrados podemos concluir que siendo la orientaciòn al logro y locus de control las variables de mayor incidencia en el rendimiento acadèmico, serla importante que si estos resultados se confirman en trabajos

posteriores, los programas educativos de alguna manera se orienten no sólo al aspecto de enseñanza, sino también a fortalecer un locus de control interno, ya que puede esperarse que el alumno mejore su rendimiento académico cuando confíe más en sus habilidades, capacidades y esfuerzo propio, es decir a sus variables personales.

6.2 Limitaciones y sugerencias.

Es importante considerar el tiempo de aplicación de las escalas ya sea al inicio del semestre o al final, pues sería interesante tener un seguimiento de las calificaciones obtenidas porteriores a algún entrenamiento de tareas orientadoras al material y trabajos académicos; es decir, el manejo de estrategias de aprendizaje, debido a que es una alternativa que facilita la retención y comprensión de la información que reciben y a que son una aportación tecnológica derivada de la psicología cognoscitiva que permitirá un mayor rendimiento académico.

Una limitante del estudio fué, no tener oportunidad de igualar la cantidad de sujetos por sexo, que permitiera discriminar mayor o menor habilidad en las diferentes pruebas, así como su tipo de locus de control.

Por otro lado sería conveniente aplicar a la población un texto que contenga información de su área de estudio; el cual permita la medición más objetiva de la ejecución o comprensión de lectura.

BIBLIOGRAFIA

1. Aguilar,H., Díaz T. (1989). Motivación y satisfacción en el trabajo. México, Tesis de licenciatura UNAM.

2. Aguilar, V. J. (1988). El enfoque cognoscitivo contemporáneo. Folleto de Tecnología de la Educación II.

3. Arnau, G.J. (1974). Motivación y conducta; Barcelona, Fontanela, S. A.

4. Atkinson et all (1974). Motivation and Achievement, V. H. Winston And Sons, Washington, D.C., Cap. 2.

5. Baron , R. Byrne, D. y Kantowitz (1983). Psicología : un enfoque conceptual. España. Ed. Nueva Editorial Interamericana, S.A. p. 194.

6. Bolles, R. (1973). Teoría de la motivación; Trillas, México. p. 145-153.

7. Carrol H. & Freedle, R. (1972). Language comprehension and the adquisition of knowledge. Cap. 13. USA.

8. Cofer (1972).Psicología de la Motivación. 2a. Ed. México, Ed. Trillas, p. 87,20, 46-50.

9. Cofer , Apley (1982). Psicología de la motivación, Trillas, México, 7a. Edición.

10. Davidoff, I.I. (1980). Introducción a la psicología; McGraw Hill, México.

11. De la Rosa, J. (1986). Escalas de locus de control y Autoconcepto. construcción y validación. México, tesis de doctorado UNAM.

12. Denis Coon (1986).Introducción a la Psicología . Exploración y Aplicación. Ed. Fondo Educativo Interamericano, México.

13. Dunnette M. (1977). Psicología Industrial. 3a. ed., México, Ed. Trillas.

14. Espinosa y Cortés (1989). Efectos de un programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la comprensión de lectura en un grupo de alumnos de segundo año de educación media básica con bajo rendimiento académico. México, Tesis de licenciatura UNAM.

15. García Molina Luzma (1981). La mujer y la motivación en el trabajo. México, Tesis de Licenciatura UNAM (67)

16. Garret , H.L. (1965). Las grandes realizaciones de la Psicología experimental, F.C.E., México.p. 252.

17. Gómez, F. M.E. (1967). Percepción, Aprendizaje y Motivación. México, Tesis de Licenciatura, UNAM.

18. González, S.E.G.,(1968). Estudio psicológico sobre algunas variables motivacionales y el rendimiento escolar de un grupo de estudiantes de medicina. México, Tesis de Licenciatura, UNAM.

19. Gutiérrez, S. (1979). DIDAC Boletín del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana. México, D.F., Art. No.3.

20. Hamachek , D.E. (1970). La motivación en la enseñanza y el aprendizaje.

21. Hilgard , E.R. (1966). Introducción a la Psicología, Tomo I, Morata, Madrid. p. 189-198.

22. Hill, W.F. (1965). Teorías contemporáneas del aprendizaje, Ed. Paidós, Buenos Aires. 1a. Edición.

23. Islas C.M.E. (1989). Motivación del logro en un grupo de estudiantes universitarios. Tesis de Licenciatura. UNAM

24. Kerlinger, F.N. (1985) Investigación del comportamiento. Ed. Interamericana, S.A. de C.V.,2a. Edición. Caps. 2,3,17.

25. López, M.; Castañeda, S.; y Gómez, T. (1988). Un inventario de habilidades de estudios (IHE). Citado en Acuña, E.C. Metacognición y estrategias de aprendizaje (compilador), Ed. UNAM-CISE, No.9, México. Cap. 2

26. López, M.; Castañeda, S.; Gómez, T.; Cabrera, M.; Orozco, C. (1989). Evaluación metacurricular en una población de estudiantes de educación superior: aspectos motivacionales. Citado en Antología. La psicología cognoscitiva del aprendizaje, Aprendiendo a aprender. UNAM, México, Cap. 2. Art. 23.

27. Madsen , K.F. (1972). Teorías de la motivación . un estudio comparativo de las teorías modernas de la motivación, Paidós, Buenos Aires, 2a. Edición, p. 49, 208.

28. Mayer, RE. E. (1985). El futuro de la psicología cognoscitiva; Alianza S.A., Madrid.

29. McClelland, D. C. (1955). Some social consequences of achievement motivation. En Mr. Jones, Ed. Current Theory and

Research in motivation, Nebrasca Simposium o f Motivation.

30. Morales Sandoval, Ma. Eugenia. (1985). Relación que existe entre necesidad de afiliación, locus de control y autodivulgación en adolescentes. México, Tesis de Licenciatura UNAM.

31. Norman, D. A. (1987). Perspectivas de la ciencia cognitiva, Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México.

32. Nuttin, J. F. (1979). Motivación, emoción y personalidad. Ed. Paidós, Buenos Aires. Segunda Edición.

33. Rigney , J.W. (1978). Learning Strategies: a theorical perspective, en O'Neill H.F. Jr. ; ed. Academic press New York-London.

34. Suárez, R. (1980). La Educación. Ed. Trillas; México, D.F.

35. Smith, F. (1975) . Comprehension and learning. USA. pag.186.

36. Swartz, P. (1973). Psicología de la conducta. Ed. Continental, S.A. México.

37. Toro, J. (1980). El lenguaje escrito. Ed. Pablo del Río, S.A., Madrid.

38. Whittaker. J. O. (1977). Psicología, Nueva Editorial Interamericana, S.A. de C.V. ,España. 4a. Edición. Cap. 10.

A N E X O

(I. H. E. L. P. E.)

INVENTARIO DE HABILIDADES EN LECTURA

DATOS PERSONALES:

SEXO : MASCULINO( ) FEMENINO ( ) EDAD _____ .
PROMEDIO:_____

INSCRITO EN EL SEMESTRE _____ TRABAJA: SI ( ) NO ( )

LOS DOS REYES Y LOS DOS LABERINTOS

Cuentan los hombres dignos de fe (pero Alá sabe más) que en los primeros días hubo un rey de las islas de Babilonia que congregó a sus arquitectos y magos y les mandó construir un laberinto tan perplejo y sutil que los varones más prudentes no se aventuraban a entrar, porque la confusión y la maravilla son operaciones propias de Dios y no de los hombres. Con el andar del tiempo vino a su corte un rey de los árabes, y el rey de Babilonia (para hacer burla de la simplicidad de su huésped) lo hizo penetrar en el laberinto, donde vagó afrentado y confundido hasta la declinación de la tarde. Entonces imploró socorro divino y dió - con la puerta. Sus labios no profirieron queja ninguna, pero le dijo - al rey de Babilonia que él en Arabia tenía un laberinto mejor y que, si Dios era servido, se lo daría a conocer algún día. Luego regresó a Arabia, juntó sus capitanes y sus alcaides y estragó los reinos de Babilonia con tan venturosa fortuna que derribó sus castillos , rompió sus gentes e hizo cautivo al mismo rey. Lo amarró encima de un camello veloz y lo llevó al desierto. Cabalgaron tres días, y le dijo: " ¡'Oh, rey - del tiempo y substancia y cifra del siglo!, en Babilonia me quisiste -- perder en un laberinto de bronce con muchas escaleras, puertas y muros; ahora el Poderoso ha tenido a bien que te muestre el mío, donde no hay escaleras que subir, ni puertas que forzar, ni fatigosas galerías que - recorrer, ni muros que te veden el paso".

Luego le desató las ligaduras y lo abandonó en la mitad del desierto, - donde murió de hambre y sed. La gloria sea con Aquel que no muere.

Jorge Luis Borges.

I.H.E.L.P.E.

COMPRESION DE LECTURA

Inicia _____

INSTRUCCIONES Termina____

Encontrarás preguntas que están relacionadas con el texto que acabas de leer. Leelas cuidadosamente y marca tu respuesta poniendo una "X" sobre la opción que consideres correcta. En todas las preguntas solo existe una respuesta correcta. Por lo tanto, deberás elegir solo una opción por pregunta. Así mismo encontrarás preguntas abiertas que debes contestar de acuerdo con lo que hayas entendido en el texto. Procura respondar TODAS las preguntas. No hagas preguntas ni comentarios al examinador, ni a tus compañeros.

1. El laberinto del rey de los árabes era

   _____ ☐

   _____

2. En el laberinto de Babilonia había:
   a) Escándalo y socorro divino
   b) Castillos y gente
   c) Escaleras, puertas, galerías y muros
   d) Arquitectos, magos y varones prudentes.

3. ¿Por qué se estragó a los reinos de Babilonia

   _____ ☐

   _____

4. ¿A quién recurrió el rey de Arabia para construir su laberinto.

   _____ ☐

   _____

5. Escribe cuál es la idea principal del cuento:

   _____ ☐

   _____

6. ¿Qué hizo el rey de Arabia en el laberinto de Babilonia hasta la declinación de la tarde?.

   a) Buscó la salida y dió con la puerta.

b) Imploró socorro .
c) Vagó afrentado y confundido
d) Meditó y llamó a Dios.

7. El rey de los árabes hizo cautivo al rey de Babilonia con el fin de:

a) Proferir sus quejas por el maltrato recibido.
b) Vengarse del rey de Babilonia haciéndolo morir en un laberinto mejor.
c) Anexar Babilonia a Arabia
d) Saber si el rey de Babilonia era aquel que no muere.

8. ¿En qué forma uno y otro rey se obligaron a entrar a su laberintos?.

_____ ☐
_____

9. Escribe en orden, tres actividades que realizó el rey de Arabia:

_____ ☐
_____

10. Las razones por las que el rey abandonado en el desierto murió fueron de tipo: _____

_____ ☐

11. La suerte que tuvo el rey de Babilonia respecto al de Arabia fue:
a) Compartir su poder y gloria
b) Lograr su venganza por la afrenta recibida
c) Morir de hambre y sed en el desierto
d) Abandonar a su amigo en el desierto

12. El laberinto del rey de Babilonia fué obra de:

a) Arquitectos y magos
b) El rey de los árabes
c) Capitanes y alcaides
d) El pueblo

13. El texto anterior, se refiere a:

a) Los reinos de la época antigua
b) Las maravillas inmortales de los hombres
c) La creación de la naturaleza por Dios
d) El desafío del hombre y su castigo.

14 "Entonces imploró socorro divino y dió con la puerta": La frase anterior significa que:

a) El arquitecto del reino guiado por su conocimiento encontró la salida.
b) El todopoderoso dejó salir al mago del laberinto.
c) La fé del rey de Babilonia le hizo encontrar la senda.
d) El todopoderoso ayudó al rey de Arabia a encontrar la salida.

15. ¿Cuál puede ser un buen título para este texto.

_____ ☐

16. El rey de Babilonia hizo penetrar al rey de los árabes en el laberinto con el fin de:

a) Vengarse de los estragos que los árabes habían causado en su reino
b) Escarnecer al rey de los árabes tachándolo de cándido.
c) Demostrarle a Dios que alguien podía encontrar la puerta.
d) Convencer al rey de los árabes de la existencia de Dios.

17. ¿Cómo describe el rey de Arabia su laberinto?.

a) Con galerías y escaleras de bronce
b) Sin escaleras, ni puertas, ni galerías ni muros.
c) Con escaleras, puertas, galerías y muros
d) De bronce con escaleras y muros.

18. ¿Qué significa ? "afrentado" en la frase .... vagó ... y confundido hasta la declinación de la tarde.

_____

_____ ☐

19. La frase."Esa obra era un escándalo, porque la confusión y la maravilla son operaciones propias de Dios y no de los hombres", se refiere a que:

a) Era escandaloso que los varones que entraban en el laberinto se perdieran, porque sólo Dios podía perderse en él.
b) Era inaudito que Dios se hubiera apropiado de las operaciones confusas y maravillosas y que los hombres no las pudieran realizar.
c) Era una herejía que los hombres construyeran algo tan perfectamente confuso y maravilloso como solo Dios podía crearlo
d) Era inmoral que los hombres se confudieran y se maravillaran ante esa obra, ya que sólo Dios podía confundirse y maravillarse.

20. Escribe qué hizo el rey de Arabia al regresar a Babilonia:

_____

_____ ☐

A N E XO

(E.D.A.)

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

I N V E N T A R I O

DE LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES, ENCIERRE EN UN CÍRCULO LA LETRA QUE CONSIDERE QUE SE AJUSTA MEJOR A SU SITUACIÓN PERSONAL. LEA ATENTAMENTE CADA AFIRMACIÓN, CUÍDESE POR LA SIGUIENTE — CLAVE:

A - NO LO HACO

LO HACO CON POCO ESFUERZO Y EL RESULTADO ES:
- B - PESIMO
- D - SATISFACTORIO
- F - EXCELENTE

LO HACO CON MUCHO ESFUERZO Y EL RESULTADO ES:
- C - PESIMO
- E - SATISFACTORIO
- G - EXCELENTE

1	RECUERDO BIEN LO QUE ESTUDIÉ HACE TIEMPO.	A B C D E F G
2	COMPRENDO EL VOCABULARIO TÉCNICO DE LAS MATERIAS QUE CURSO.	A B C D E F G
3.	ELABORO AYUDAS GRÁFICAS, DIBUJOS, ILUSTRACIONES Y DIAGRAMAS, PARA RETENER MEJOR LA INFORMACIÓN.	A B C D E F G
4	AL ESTUDIAR ANALIZO LAS IDEAS DESDE VARIOS PUNTOS DE VISTA.	A B C D E F G
5	ENTIENDO EL SENTIDO PARTICULAR DE UNA PALABRA QUE TIENE VARIOS SIGNIFICADOS, A PARTIR DE SU CONTEXTO.	A B C D E F G
6	CUANDO ESTUDIO HAGO CUADROS, DIBUJOS O MAPAS QUE ME AYUDAN A INTEGRAR LO IMPORTANTE.	A B C D E F G
7	ELABORO IMÁGENES SOBRE LO QUE ESTÁ ESCRITO EN MIS LECTURAS, CON EL PROPÓSITO DE RETENER MEJOR LO QUE LEÍ.	A B C D E F G
8	SIGO INSTRUCCIONES AUNQUE SEAN COMPLICADAS	A B C D E F G
9	UTILIZO PALABRAS CLAVES INCLUÍDAS EN EL TEXTO, PARA RECORDAR LO QUE LEÍ.	A B C D E F G
10	PUEDO CONCENTRARME EN LA LECTURA, DEL MATERIAL DE ESTUDIO.	A B C D E F G
11	ENTIENDO LA LECTURA, AUNQUE LAS ORACIONES SEAN MUY LARGAS Y LOS TIEMPOS VERBALES CONFUSOS.	A B C D E F G
12	CUANDO ESTUDIO, ME ORGANIZO DE MANERA DIFERENTE, DEPENDIENDO DE LAS DIFICULTADES DE LA TAREA A REALIZAR.	A B C D E F G
13	AL TERMINAR UN MATERIAL DE ESTUDIO EVALÚO SU PERTINENCIA Y UTILIDAD	A B C D E F G
14	PARA RELACIONAR LAS IDEAS IMPORTANTES CON IDEAS QUE LAS APOYAN, HAGO CUADROS SINÓPTICOS.	A B C D E F G
15	CUANDO ESTUDIO UN MATERIAL, ME HAGO PREGUNTAS SOBRE QUÉ TAN COMPRENSIBLE ME RESULTA, QUÉ TAN CLARO ME PARECE.	A B C D E F G
16	ELABORO PALABRAS CLAVE QUE ME AYUDEN A RECORDAR LA INFORMACIÓN QUE LEÍ.	A B C D E F G
17	ENTIENDO EL SIGNIFICADO DE PALABRAS COMPUESTAS, COMO YUXTAPOSICIÓN, ELECTRONEGATIVIDAD, ETC.	A B C D E F G
18	PUEDO LEER A "SALTOS", BUSCANDO DE LOCALIZAR LA INFORMACIÓN IMPORTANTE.	A B C D E F G
19	CUANDO ESTUDIO PARA PREPARAR UN EXAMEN, ELABORO PREGUNTAS QUE CREO QUE VAN A VENIR EN EL.	A B C D E F G
20	UTILIZO AYUDAS GRÁFICAS (TABLAS, CARTAS, MAPAS) PARA DARLE INTEGRACIÓN A LO QUE LEO CON PROPÓSITO DE ESTUDIO.	A B C D E F G
21	DOY MIS PROPIOS EJEMPLOS DESPUÉS DE ESTUDIAR UN MATERIAL.	A B C D E F G
22	ENCUENTRO EL SIGNIFICADO DE UNA PALABRA DESCONOCIDA, A PARTIR DEL CONTEXTO.	A B C D E F G
23	SELECCIONO LO MEJOR DE LAS PUBLICACIONES, PARA QUE MI APRENDIZAJE SEA MÁS ÚTIL.	A B C D E F G
24	IDENTIFICO LA RAZÓN O CAUSA POR LA QUE SUCEDEN LOS HECHOS O FENÓMENOS QUE SE EXPONEN EN EL TEXTO.	A B C D E F G
25	PARA APRENDER ELABORO IMÁGENES MENTALES DE ACUERDO AL CONTENIDO DEL MATERIAL QUE ESTUDIO.	A B C D E F G
26	DECIDO CUANDO ES MEJOR HACER UN RESUMEN QUE SUBRAYAR, AL ESTAR LEYENDO PARA ESTUDIAR.	A B C D E F G
27	BUSCO INFORMACIÓN ADICIONAL, QUE ME AYUDA A ENTENDER MI LECTURA	A B C D E F G
28	ELABORO PREGUNTAS PARA GUIAR MI LECTURA A TRAVÉS DE DIFERENTES NIVELES DE COMPRENSIÓN, DESDE EL MÁS SIMPLE (MEMORÍSTICO), HASTA EL MÁS COMPLEJO (DE APLICACIÓN DE LO QUE LEÍ).	A B C D E F G
29	LEO EFICIENTEMENTE CUANDO PREPARO UN EXAMEN.	A B C D E F G
30	HAGO RESÚMENES DE LAS IDEAS MÁS IMPORTANTES DE LO QUE LEO.	A B C D E F G
31	ENTIENDO UN TÉRMINO QUE SUBSTITUYE A OTRO PRESENTADO PREVIAMENTE EN EL TEXTO.	A B C D E F G
32	PARA APRENDER RECALCO A MIS PROPIAS PALABRAS, CADA UNA DE LAS PARTES DEL MATERIAL.	A B C D E F G
33	A PARTIR DE LO ESTUDIADO GENERO PROCEDIMIENTOS POTENCIALMENTE ÚTILES PARA LA SOLUCIÓN DE UN PROBLEMA.	A B C D E F G
34	PARA RETENER LO QUE LEÍ, RELACIONO EL NUEVO CONTENIDO CON LO QUE YA SÉ.	A B C D E F G
35	ELABORO MAPAS, TABLAS, DIBUJOS, ETC. QUE ME AYUDEN A RESPONDER PREGUNTAS EN UN EXAMEN.	A B C D E F G
36	CUANDO ESTUDIO PARA UN EXAMEN DE OPCIÓN MÚLTIPLE, LO HAGO DE MANERA DIFERENTE A SI SE TRATARA DE UNO DE OTRO TIPO.	A B C D E F G
37	PARA RECORDAR LO QUE LEÍ, UTILIZO CLAVES TIPOGRÁFICAS USADAS EN EL MATERIAL, TALES COMO: LETRAS CURSIVAS, NEGRITAS, MARCOS MARGENES, ETC.	A B C D E F G
38	AL EMPEZAR UN PERIODO DE ESTUDIO, ORGANIZO MIS LECTURAS.	A B C D E F G
39	ELABORO MIS PROPIAS CONCLUSIONES DESPUÉS DE LEER EL TEXTO.	A B C D E F G
40	REALIZO MIS PLANES DE LECTURA TAL Y COMO LOS PROGRAMÉ.	A B C D E F G
41	REUSO EL MATERIAL (TEXTOS Y GUÍAS DE ESTUDIO QUE ESTÉ INCLUIDO EN MIS CURSOS).	A B C D E F G

MUCHAS GRACIAS POR SU COOPERACIÓN.

A N E X O

ESCALA DE LOCUS DE CONTROL

CUESTIONARIO

De las siguientes afirmaciones, usted debe indicar en que medida está de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas. Las posibles respuestas son:

1 = Completamente en desacuerdo
2 = En desacuerdo
3 = Ni en acuerdo ni en desacuerdo
4 = De acuerdo
5 = Completamente en acuerdo

Enclerre en un círculo el número que mejor exprese su opinión.
NOTA: No existen respuestas correctas o incorrectas, sólo hay puntos de vista diferentes.

1	El problema del hambre está en manos de los poderosos y no hay mucho que yo pueda hacer al respecto.	1	2	3	4	5
2.	El que yo llegue a tener éxito dependerá de la suerte que tenga.	1	2	3	4	5
3	El caerle bien a la gente me ayuda a resolver muchos problemas	1	2	3	4	5
4	Los precios en general, dependen de los empresarios y no tengo influencia al respecto	1	2	3	4	5
5	No puedo influir en la solución del problema de la vivienda ya que depende del gobierno.	1	2	3	4	5
6	Que yo tenga un buen empleo es cuestión de suerte.	1	2	3	4	5
7	Puedo mejorar mi vida si le caigo bien a la gente.	1	2	3	4	5
8	Lo que me pasa es consecuencia de mis acciones	1	2	3	4	5
9	La paz entre los pueblos depende de los gobiernos y mi contribución al respecto es insignificante	1	2	3	4	5
10	El que yo llegue a tener mejores puestos en mi trabajo dependerá mucho de la suerte	1	2	3	4	5
11	Para conseguir muchas cosas necesito ayuda de gente que tiene poder.	1	2	3	4	5
12	El hecho de que yo tenga pocos o muchos amigos se debe al destino.	1	2	3	4	5
13	Mi futuro depende de mis acciones presentes.	1	2	3	4	5
14	Puedo tener éxito en la vida si soy simpático	1	2	3	4	5
15.	Que yo tenga mucho o poco dinero es cosa del destino.	1	2	3	4	5
16	El problema de la contaminación está en manos del gobierno y lo que yo hago no cambia nada.	1	2	3	4	5
17	El puesto que yo ocupe en una empresa dependerá de las personas que tienen el poder.	1	2	3	4	5
18	Puedo mejorar mis condiciones de vida si tengo suerte	1	2	3	4	5
19	Que yo tenga éxito en mi empleo (OCUPACION) depende de mí.	1	2	3	4	5
20.	Los problemas mundiales están en las manos de los poderosos y lo que yo haga no cambia nada.	1	2	3	4	5
21	Si le caigo bien a mi jefe puedo conseguir mejores puestos en mi trabajo.	1	2	3	4	5
22	Normalmente soy capaz de defender mis intereses personales	1	2	3	4	5
23	Mi éxito dependerá de lo agradable que soy.	1	2	3	4	5
24	Para subir en la vida necesito ayuda de gentes importantes	1	2	3	4	5
25	Casarme con la persona adecuada es cuestión de suerte.	1	2	3	4	5
26	Me va bien en la vida porque soy simpático (a)	1	2	3	4	4
27	Mi vida está determinada por mis propias acciones	1	2	3	4	5
28	Para resolver la mayoría de los problemas necesito ayuda de gentes importantes.	1	2	3	4	5
29	Siento que es difícil influir en lo que los políticos hacen	1	2	3	4	5

1 = Completamente en desacuerdo
2 = En desacuerdo
3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4 = De acuerdo
5 = Completamente en acuerdo

30	Como estudiante siento que las calificaciones dependen mucho de la suerte.	1	2	3	4	5
31	Mi éxito en el trabajo dependerá de que tan agradable sea yo.	1	2	3	4	5
32	Puedo subir en la vida si tengo suerte	1	2	3	4	5
33	Yo siento que la gente que tiene poder sobre mí (padres, familiares, jefes, etc.) trata de decidir lo que sucederá en mi vida.	1	2	3	4	5
34	Mejorar mis condiciones de vida es una cuestión de esfuerzo personal.	1	2	3	4	5
35	El éxito en el trabajo dependerá de las personas que están arriba de mí.	1	2	3	4	5
36	Si soy buena gente con mis profesores puedo mejorar mis calificaciones.	1	2	3	4	5
37	Mi país está dirigido por pocas personas en el poder y lo que yo haga no cambia nada.	1	2	3	4	5
38	El que yo llegue a tener éxito depende de mí	1	2	3	4	5
39	La gente como yo tiene muy poca oportunidad de defender sus intereses personales cuando éstos son opuestos a los de las personas que tienen el poder	1	2	3	4	5
40	Cuando logro lo que quiero es porque he tenido suerte.	1	2	3	4	5
41	El que mejoren mis condiciones de vida depende principalmente de las personas que tienen poder.	1	2	3	4	5
42	Puedo conseguir lo que quiero si agrado a los demás.	1	2	3	4	5
43	No tengo influencia en las decisiones que se toman respecto al destino de mi país.	1	2	3	4	5
44	Que yo tenga el dinero suficiente para vivir depende de mí.	1	2	3	4	5
45.	Yo siento que mi vida está controlada por gente que tiene el poder	1	2	3	4	5
46	Cuando lucho por conseguir algo, en general lo logro.	1	2	3	4	5
47	No siempre es bueno para mí planear el futuro porque muchas cosas son cuestión de buena o mala suerte.	1	2	3	4	5
48	El hecho de que conserve mi empleo depende principalmente de mis jefes.	1	2	3	4	5
49	Mis calificaciones dependen de mi esfuerzo	1	2	3	4	5
60	Mi éxito dependerá de las personas que tienen el poder.	1	2	3	4	5
51	Muchas puertas se me abren porque tengo suerte	1	2	3	4	5
52	La cantidad de amigos que tengo depende de lo agradable que soy.	1	2	3	4	5
53	Que yo consiga un buen empleo depende de mis capacidades.	1	2	3	4	5
54	Las guerras dependen de los gobiernos y no hay mucho que yo pueda hacer al respecto.	1	2	3	4	5
55	En la vida puedo conseguir muchas cosas si soy buena gente.	1	2	3	4	5
56	Si tengo un accidente automovilístico ello se debe a mi mala suerte.	1	2	3	4	5
57	Muchas puertas se me abren porque soy simpático (a).	1	2	3	4	5
58	Que yo obtenga las cosas que quiero dependen de mí .	1	2	3	4	5
59	Mi sueldo dependerá principalmente de las personas que tienen el poder económico.	1	2	3	4	5
60	Puedo llegar a ser alguien importante si tengo suerte.	1	2	3	4	5
61	La mayoría de las condiciones de vida dependen de los poderosos y no tengo influencia sobre ésto	1	2	3	4	5

POR FAVOR VERIFIQUE SI SE CONTESTO TODAS LAS AFIRMACIONES.

GRACIAS POR SU COOPERACION.

A N E X O

ESCALA DE ORIENTACION AL LOGRO

CUESTIONARIO

F-SCM-NL.

DE LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES, ENCIERRE EN UN CÍRCULO EL NUMERO QUE CONSIDERE CORRESPONDE A SU SITUACIÓN PERSONAL. LEA ATENTAMENTE ANTES DE CONTESTAR, GUÍESE POR LA SIGUIENTE CLAVE.

1 = COMPLETAMENTE EN DESACUERDO
2 = MODERADAMENTE EN DESACUERDO
3 = LIGERAMENTE EN DESACUERDO
4 = LIGERAMENTE DE ACUERDO
5 = MODERADAMENTE DE ACUERDO
6 = COMPLETAMENTE DE ACUERDO

1	TENGO DIFICULTADES PARA TRABAJAR EN UNA SITUACIÓN NUEVA Y POCO FAMILIAR.	1	2	3	4	5	6
2	GENERALMENTE ENFRENTO LOS PROBLEMAS QUE OTROS HAN ENCONTRADO DIFÍCILES.	1	2	3	4	5	6
3	VACILO CUANDO TENGO QUE TOMAR DECISIONES IMPORTANTES EN EL TRABAJO.	1	2	3	4	5	6
4	NO ME ATRAE LA IDEA DE TENER QUE LUCHAR POR ALCANZAR LA CIMA.	1	2	3	4	5	6
5	NO ME EMOCIONA DEMASIADO ADQUIRIR NUEVAS HABILIDADES.	1	2	3	4	5	6
6	SOLAMENTE TRABAJO LO NECESARIO.	1	2	3	4	5	6
7	TENGO TENDENCIA A FIJARME METAS MUY DIFÍCILES	1	2	3	4	5	6
8	SOY AMBICIOSO	1	2	3	4	5	6
9	ME GUSTAN MÁS LOS PROYECTOS PEQUEÑOS Y RUTINARIOS QUE LOS COMPLICADOS Y DE LARGO ALCANCE.	1	2	3	4	5	6
10	REALMENTE DISFRUTO DE LAS TAREAS DIFÍCILES QUE IMPLICAN OBSTÁCULOS A VENCER.	1	2	3	4	5	6
11	ENCUENTRO POCA SATISFACCIÓN EN TRABAJAR DURO.	1	2	3	4	5	6
12	EN ESTOS DÍAS, VEO POCAS OPORTUNIDADES PARA UN ASCENSO EN MI TRABAJO A MENOS QUE ALGUNA PERSONA SEA DESPEDIDA.	1	2	3	4	5	6
13	ME SATISFACE ENFRENTAR UN PROBLEMA DIFÍCIL QUE RESOLVER UN SIMPLE.	1	2	3	4	5	6
14	PREFIERO UN EMPLEO QUE NO REQUIERA TOMAR DECISIONES ARRIESGADAS.	1	2	3	4	5	6
15	ESTUDIO SIMPLEMENTE PORQUE TENGO QUE HACERLO	1	2	3	4	5	6
16	FRECUENTEMENTE TENGO ÉXITO EN LOGRAR LAS METAS IMPORTANTES QUE ME PROPONGO.	1	2	3	4	5	6
17	SIENTO MÁS ALIVIO QUE SATISFACCIÓN CUANDO TERMINO UNA TAREA DIFÍCIL	1	2	3	4	5	6
18	RINDO MÁS EN SITUACIONES COMPETITIVAS.	1	2	3	4	5	6
19	MI IDEA DE UNA VIDA FELIZ ES TRABAJAR CONSTANTEMENTE POR EL LOGRO DE UNA META.	1	2	3	4	5	6
20	CON FRECUENCIA EMPRENDO TAREAS DIFÍCILES QUE NO ESTOY SEGURO DE PODER LLEVAR A CABO EN LUGAR DE TAREAS FÁCILES QUE SÉ QUE PUEDO REALIZAR.	1	2	3	4	5	6
21	ME GUSTA TENER LA RESPONSABILIDAD DE MANEJAR SITUACIONES DIFÍCILES.	1	2	3	4	5	6
22	PREFERIRÍA QUE MI TRABAJO ESTUVIERA LLENO DE TAREAS QUE REPRESENTEN UN RETO.	1	2	3	4	5	6
23	CUANDO REALIZO UN TRABAJO ME TRAZO METAS MUY EXIGENTES SIN IMPORTARME LO QUE OTROS HACEN.	1	2	3	4	5	6
24	PREFIERO TAREAS EN LAS CUALES ME SIENTA CONFIADO Y RELAJADO A TAREAS DESAFIANTES Y DIFÍLES.	1	2	3	4	5	6

MUCHAS GRACIAS POR SU COOPERACION