



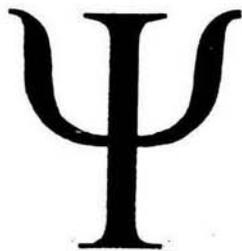
**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

VARIABLES MOTIVACIONALES VINCULADAS CON
RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE
SECUNDARIA.

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A N :
IRMA CELIA CRUZ ARAGÓN
LORENA MARTÍNEZ CRUZ

DIRECTORA: DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS
REVISOR: LIC. FERNANDO FIERRO LUNA
ASESOR METODOLÓGICO: DRA. LIZBETH O. VEGA PÉREZ
JURADO: MTRA. HILDA PAREDES DÁVILA
JURADO: LIC. MA. CONCEPCIÓN CONDE ALVAREZ



MEXICO, D. F.

2004



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 esta 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.

*Sé que a veces el camino no es fácil,
otras veces, hay que desandar el camino
y volver a empezar
pero siempre vamos a seguir
intentándolo.*

*A los que confiaron y no en la realización
y culminación de este proyecto.*

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Rosy por su valiosa dirección y amistad a lo largo de esta investigación y por la forma tan especial de motivarnos día con día. Por la paciencia y la confianza de aceptarnos en su grupo de Maestría y brindarnos la oportunidad de llegar a este momento tan especial para nosotras.

A nuestros sinodales por el tiempo, la experiencia y los conocimientos brindados para la gestación de un buen trabajo:

Lic. Fernando Fierro Luna

Dra. Lizbeth O. Vega Pérez

Lic. Concepción Conde Alvarez

Mtra. Hilda Paredes Dávila

A las Instituciones y Alumnos que participaron, por las facilidades y tiempo brindados.

A los chicos maravillosos de la segunda generación de la Maestría, Adri, Yun, Migue, Maricheto, Maye, y Grace, por aceptarnos y ayudarnos a crecer personal y profesionalmente. Gracias por las porras que constantemente nos brindaron en el año que compartimos con ustedes.

Un agradecimiento especial a Lupita R. Por haber sido nuestra primer guía en el camino hacia la meta que decidimos alcanzar.

Gracias a Magda, Alex, Enrique, Sergio, Angie, Lety, Abraham, y demás personal del Centro de Documentación de Posgrado por habernos brindado su cobijo para la realización de este trabajo.

A todos nuestros amigos y amigas por estar pendientes en la culminación de nuestra Tesis.

Irma y Lore

A mi madre:

Por darme la fuerza y valor de haber concluido
una etapa más en mi vida personal y profesional.

A mis hermanos por estar siempre al pendiente
de mis logros como persona, por el apoyo en todos
los aspectos emocionales, económicos, y morales.

Este trabajo se los dedico a
todos mis sobrinos por las gratas
experiencias que hemos compartido
juntos.

Lore: como siempre te lo he
dicho te agradezco que hayas pensado
en mí para realizar juntas esta última etapa
que nos faltaba ha ambas para concluir un ciclo
más, gracias por ser mi amiga.

A mi niña Karlita:

Te dedico muy en especial este trabajo, gracias por los desvelos, la paciencia, el tiempo robado, por ser una luz en mi camino, por que me brindas la oportunidad de ser madre y tener una experiencia de vida maravillosa a tu lado. Gracias por tus palabras: " TE AMO. ERES LA MAMÁ DE MIS SUEÑOS"
KALLY, YO TAMBIÉN TE AMO.

A mi Mamá (Toñita):

Por la persistencia y entereza que siempre has demostrado en todo momento ante a vida. Por que me has enseñado que nunca es tarde para alcanzar un sueño. Gracias por tu fuerza, tu apoyo y no rendirte. Te amo.

A ti Papá (Magdiel):

Por estar al pendiente de la culminación de esta meta. Aunque ausente, gracias por tu presencia. Te quiero.

A mi hermana Lety:

Gracias por el apoyo incondicional, por ser un pilar importante en nuestras vidas. Por ser cómplice y amiga.

A mi hermano Julio:

Por tu peculiar manera de brindarme apoyo. Aunque no lo creas todas y cada una de las muestras de solidaridad que tienes conmigo son importantes para mi.

Gracias amiga Irma:

Por compartir este tiempo y espacio conmigo, por las discusiones y conclusiones, por estar, por ver en mí más allá que una compañera de Tesis. Por los consejos. Por aceptar caminar juntas en este camino de vida profesional y personal.

Adri, te agradezco ser tutora y amiga. Por preocuparte. Eres ejemplo de tenacidad y orgullo universitario.

"Hay que vivir los sueños como realidades" (y esta es una), me expresaste en una ocasión y dije que lo inmortalizaría Migue. Gracias por los comentarios y revisiones al presente trabajo. Gracias por ser como eres.

LORE

RESUMEN

Con el objetivo de conocer la relación existente entre el rendimiento académico y las variables motivacionales en estudiantes de secundaria de turno matutina y vespertino, se aplicó el instrumento: Percepción de Variables Motivacionales vinculadas al rendimiento académico, para medir las variables de auto-eficacia, atribución interna, atribución externa, valor intrínseco y valor extrínseco, en una muestra de 217 alumnos de secundaria pertenecientes a dos escuelas oficiales y alumnos que asisten a un programa de apoyo, de nivel secundaria con bajo y alto rendimiento académico. Los resultados muestran que sí existen diferencias entre los alumnos en relación con el rendimiento académico (alto y bajo). De manera específica, en las variables motivacionales de auto-eficacia, atribución externa y valor intrínseco, se manifiestan en mayor grado en los alumnos de alto rendimiento.

Se concluye que las variables motivacionales sí se relacionan con el rendimiento lo que indica que los estudiantes buscan explicar sus éxitos y fracasos en particular a partir de las creencias que tienen de ellos mismos.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de alto rendimiento de las escuelas matutina y vespertina, en todas las sub escalas medidas por el instrumento.

ÍNDICE	
RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	8
MOTIVACIÓN	10
Teoría de Auto-eficacia	15
Teoría de <i>percepción de auto-eficacia</i>	16
Teoría de <i>metas</i>	24
Teoría Atribucional	26
Teoría de Valor	33
CARACTERÍSTICAS MOTIVACIONALES DE ALUMNOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Y BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR	37
PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LOS PROBLEMAS MOTIVACIONALES DE LOS ALUMNOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Y BAJO RENDIMIENTO	48
ALCANZANDO EL ÉXITO EN SECUNDARIA	51
DEFINICIÓN DE RENDIMIENTO ACADÉMICO	56
METODO	59
HIPÓTESIS	59
VARIABLES	60
DEFINICIÓN CONCEPTUAL	60
DEFINICIÓN OPERACIONAL	61
TIPO DE ESTUDIO	64
ESCENARIO	64
PARTICIPANTES	65
INSTRUMENTO	66
PROCEDIMIENTO	67
RESULTADOS	70
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	81
SUGERENCIAS	85
BIBLIOGRAFÍA	87
ANEXO	91

INTRODUCCIÓN

El estudio de la motivación siempre ha interesado a psicólogos, pedagogos y especialistas en la educación debido a que es un tema muy vasto donde varias de las teorías postulan que proviene de controlar el entorno. La motivación se concibe como un constructo donde existen diferentes variables, que hacen que la conducta se mantenga y dirija.

Estas variables han sido estudiadas de manera separada, con base en el dominio de cada individuo, de ahí se desprenden teorías como la auto-eficacia, atribución y valores. Algunas teorías actuales consideran que la motivación es un reflejo de procesos cognitivos.

También estas variables se vinculan con los problemas de aprendizaje, relacionándose directamente en las actividades y el rendimiento académicos.

En la presente investigación se retomarán las teorías de auto-eficacia de Bandura, la teoría de atribución de Weiner y la teoría de valor de Rotter y Atkinson. Los postulados de estas teorías son los siguientes:

Bandura (1997), al referirse a auto-eficacia, resalta el papel de las metas que organizan y dirigen la conducta, esto es, cuando un individuo se propone metas acordes con su capacidad, actúa del modo que cree que le ayudará a conseguirlas y se alcanzan los resultados. Cuando las metas no son acordes al individuo, éstas pierden su valor motivacional. Da importancia al explicar cómo el pensamiento afecta la acción y cómo los patrones de conducta son seleccionados por el individuo. La define como los juicios que cada alumno hace acerca de su capacidad para realizar actividades escolares (estudiar, presentar un examen, pasar de año o realizar una tarea escolar). La forma como los individuos perciben su auto-eficacia determina si se va a realizar la conducta o no. (Gómez y Flores. Documento en prensa 2000).

Gonzalez, Parra, Reyes, Flores y García, 2002 argumentan que la atribución es la dilucidación de las causas que el individuo busca para explicar

eventos importantes de su vida. Retoman la propuesta de Rotter, quien sustentó que las causas de los resultados son de dos tipos, internas y externas. Así las personas, dentro de un ambiente escolar atribuyen sus éxitos o fracasos a cuatro variables: habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte, ubicándolas en las dimensiones de interna y externa al individuo.

La motivación de los alumnos tiende a aumentar en la medida en que los alumnos valoran más los contenidos de aprendizaje (Rotter, 1954 y Atkinson 1957, citados en Valenzuela, 1999). Así también aumenta su motivación al percibir que las probabilidades de lograr sus metas son altas.

El rendimiento académico ha sido conceptualizado como el resultado de los aprendizajes escolares dados a partir de la enseñanza-aprendizaje. Éste ha sido vinculado con factores personales, educativos y contextuales.

En este sentido Acosta (1998) detalla que rendimiento académico es el indicador de éxito o fracaso escolar, y se explica en función de la responsabilidad que adopta el estudiante, de los resultados de su ejecución intelectual y la utilidad del aprendizaje en su vida cotidiana y motivación. El rendimiento académico es un constructo muy complejo y multidimensional porque mantiene correlaciones significativas con numerosas variables. Sin embargo, puede concluirse que el rendimiento académico es el resultado de los aprendizajes escolares, el cual determina si se presenta un éxito o fracaso escolar, siendo considerado éxito cuando se obtienen de manera satisfactoria los aprendizajes escolares y fracaso cuando no se adquieren (Díaz, Reyes y Martínez, 2000)

El trabajo que se realizó intenta vincular éstas variables motivacionales con el rendimiento académico en alumnos de secundaria, así como también conocer su comportamiento en las actividades académicas y ver si existen diferencias significativas en cada una de estas variables con respecto al rendimiento académico bajo o alto, y el grupo del Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES).

MOTIVACIÓN

La motivación es el acto de propiciar y mantener una conducta orientada hacia una meta u objetivo. Suele definirse como un estado interno que incita dirige y mantiene la conducta (Graham y Weiner, 1996; citados en Woolfolk

1999). Se considera a la motivación como un constructo hipotético para explicar el inicio, dirección, intensidad, y persistencia de la conducta dirigida hacia un objetivo.

Algunas teorías de la motivación surgen del trabajo en laboratorios con animales; otras se basan en la investigación con seres humanos en situaciones que involucran juegos o acertijos. Hay cuatro teorías que han sido importantes para explicar los procesos motivacionales en la educación: la teoría conductual, la teoría cognoscitiva, la teoría humanista y la teoría del aprendizaje social (Acosta, 1998).

Teoría conductual de la motivación

Los modelos conductuales explican la conducta como motivada por los incentivos, premios o recompensas que reciben los sujetos contingentemente con sus respuestas. Se definirá el incentivo como el evento u objeto que favorece o desalienta el comportamiento.

La fuente de la motivación conductual es el refuerzo que se le proporciona a los sujetos para que aumenten sus hábitos o tendencias de actuar de una cierta manera. Se enfatiza la fuerza e influencia de los refuerzos, los incentivos y los castigos sobre la conducta de los sujetos. Se propone su aplicación consistente y en función de las técnicas y características descritas por el análisis experimental de la conducta (Acosta, 1998). Dicho análisis parte de la relación entre Estimulo – Respuesta -- Consecuencia.

La perspectiva conductual enfatiza las recompensas externas y los castigos como claves en la determinación de la motivación de un alumno. Los estímulos

reforzadores positivos pueden motivar a un alumno, pues añaden interés o emoción a la clase, dirigen la atención hacia los comportamientos apropiados o la alejan de los comportamientos inapropiados (Emmer, 1997, citado en Santrock, 2001).

Uno de los reforzadores más comunes que usan los maestros son las puntuaciones numéricas en los trabajos o tareas y calificaciones por aprovechamiento escolar. Estas proporcionan retroalimentación acerca de la calidad del trabajo que un alumno ha ejecutado.

Teoría Humanista de la motivación

La perspectiva humanista desarrollada por Abraham Maslow y Carl Rogers (citados en Acosta, 1998) inicialmente, con aportaciones posteriores de Deci (1991), da importancia a la motivación intrínseca como necesidad que tienen los sujetos de autorrealización, autonomía y autodeterminación. Piensan que todos los seres humanos tienen necesidad de desarrollar su potencial diferenciador, sus propios recursos internos, su sentido de competencia y de autoestima, que es lo que en realidad le hace activar, dirigir y mantener su conducta.

Se han desarrollado dentro del movimiento genérico de la autoestima dos teorías básicas que son muy citadas en la Psicología de la motivación y, en este caso, dentro de la Psicología humanista, como son: la jerarquía de las necesidades de Maslow y la teoría de la autodeterminación de Deci.

Para Maslow (citado en Acosta, 1998) son siete las necesidades del ser humano que activan, dirigen y mantienen el comportamiento, las necesidades que han de satisfacerse primero son las fisiológicas, de seguridad, de pertenencia y amor, y de estima; mientras que las de crecimiento o necesidades del ser son las necesidades de saber y comprender, estéticas y de autorrealización.

Según Deci (1975/ 1991, citado por, Good, 1995), las conductas motivadas de manera intrínseca son influidas de manera directa por el interés personal, la

satisfacción o el placer por aquellas tareas que se realizan para sentirse uno competente y autodeterminado (teoría de la autodeterminación). El autor planteó la hipótesis de que la motivación intrínseca depende de la percepción de que la conducta sea resultado de causas internas en lugar de presiones externas. La motivación intrínseca disminuirá si se reducen los sentimientos propios de competencia y autodeterminación. El autor identifica dos tipos de conducta motivada de manera intrínseca. Una, ocurre cuando la persona está cómoda pero aburrida y, por tanto, motivada para encontrar estimulación. La otra, implica dominar desafíos o reducir la incongruencia (desequilibrio). Deci argumenta que las personas sienten competencia y autodeterminación cuando son capaces de dominar desafíos que son óptimos para ellas, es decir, lo bastante novedosos para ser interesantes, lo bastante difíciles para ser desafiantes.

Teoría Cognoscitivista de la motivación

Woolfolk (1999) describe el trabajo de diferentes autores cognoscitivistas quienes creen que los procesos del pensamiento controlan la conducta y se enfocan en la manera en que las personas procesan la información haciendo hincapié en la búsqueda activa del significado, la comprensión y la competencia en situaciones particulares, y en el poder de las creencias e interpretaciones del individuo para explicar la motivación intrínseca. Así pues, la conducta la inician y regulan planes (Miller, Galanter y Pribram), metas (Locke Latham) esquemas (Ortony, Clore y Collins), expectativas (Vroom) y atribuciones (Weiner).

Una de las suposiciones centrales de la corriente cognoscitivista es que la gente no responde a acontecimientos externos o condiciones físicas como el hambre, sino a la interpretación que hace de los mismos.

Santrock (2001) menciona que, en relación con la educación la teoría cognoscitivista plantea el promover que los alumnos sean activos, y que su comportamiento esté determinado por su pensamiento, pareciendo lógico lo que haga y piense. Las conductas se activan a través de sus creencias, expectativas,

metas, planes, esquemas y atribuciones del éxito o del fracaso (ya mencionados anteriormente).

La teoría cognoscitivista plantea promover que los alumnos sean curiosos, reflexivos, que interpreten los eventos y estímulos externos y que busquen continuamente información para resolver problemas relevantes. La teoría cognoscitivista supone que la gente se esfuerza porque disfruta del trabajo y porque quiere entender; de ahí que se haga hincapié en la motivación intrínseca (Woolfolk, 1999).

Teoría del aprendizaje social

Woolfolk, (1999) explica que esta teoría toma en consideración tanto los planteamientos del conductismo acerca de los efectos de las consecuencias de la conducta sobre el aprendizaje como el interés cognoscitivista por el impacto de opiniones e interpretaciones del individuo.

La autora plantea que la teoría que analiza la relación entre expectativa y valor, considera que la motivación es el producto de dos fuerzas importantes, la expectativa del individuo de alcanzar una meta y el valor que se le asigna; es decir, una persona actúa probablemente en función de las expectativas que desarrolle para alcanzar unos resultados y del valor que teóricamente le asigne a la meta que se proponga. Esta teoría plantea que un alumno que no espera aprobar, no estudia, en tanto que un alumno que sí tiene altas expectativas de aprobar estudiará y para él si tiene gran importancia el hecho de aprobar.

Las esperanzas, que son estimaciones, inferencias y deducciones subjetivas, están basadas en las expectativas previas del sujeto y condicionan de modo claro la forma de ver el futuro, independientemente de que sean certeras o erróneas, porque realmente lo que importa es la creencia, no la veracidad. De tal manera, el aprendizaje social propone que la motivación para alcanzar una meta es producto de las expectativas de éxito del alumno y del valor que la meta tiene

para él mismo. Si alguno de estos factores es igual a cero también lo será la motivación.

Considerando aspectos generales de las diferentes teorías y a modo de conclusión, se puede decir que a pesar de la variedad de enfoques y diferencias existentes entre las diferentes teorías sobre motivación, todos coinciden en definir la motivación como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y permanencia de la conducta.

Las teorías resaltan distintos factores como son: las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y de las tareas a realizar; las actitudes, intereses, expectativas; las diferentes representaciones mentales que él va generando sobre el tipo de metas que pretende alcanzar dentro del contexto educativo; las atribuciones y las percepciones de auto-eficacia.

De manera particular, se exponen a continuación las teorías actuales sobre motivación que han influido en la explicación del papel que juega la motivación en la persistencia en las tareas de aprendizaje destacando la teoría de auto-eficacia, la teoría de atribución y la teoría del valor concedido; las cuales forman el pilar básico del presente estudio.

TEORÍA DE AUTO-EFICACIA

Albert Bandura (1997) propone la teoría social del aprendizaje. Resalta el papel de las metas que organizan y dirigen la conducta, esto es, cuando un individuo se propone metas acordes con su capacidad, actúa del modo que cree que le ayudará a conseguirlas y se alcanzan los resultados. Cuando las metas no son acordes al individuo, éstas pierden su valor motivacional.

Para Bandura existen dos fuentes importantes de la motivación:

- 1) Poder predecir los resultados de la conducta con base en consecuencias de acciones pasadas;
- 2) el establecer metas de manera activa que se convierten en normas personales para evaluar el desempeño.

Bandura propone tres cualidades que dan a la meta un valor motivante: a) que sean próximas, ubicar el desempeño de una tarea a realizar aquí y ahora, b) que sean específicas, ubicar puntualmente las características de la tarea y c) que sean desafiantes, que impliquen un reto pero que sean alcanzables.

En relación con las cualidades de las metas, Bandura (1997) plantea el concepto de auto-eficacia. Este concepto es clave para explicar la motivación. Lo define como los juicios que cada alumno hace acerca de su capacidad para realizar actividades escolares (estudiar, presentar un examen, pasar de año o realizar una tarea escolar). La forma como los individuos perciben su auto-eficacia determina si se va a realizar la conducta o no.

La Teoría del aprendizaje social de Bandura (1997) asigna una importancia central al mecanismo de auto-eficacia al explicar cómo el pensamiento afecta la acción y cómo los patrones de conducta son seleccionados por el individuo.

Esta teoría se amplía con la teoría de Percepción de Auto-eficacia y la Teoría de Metas que se abordarán a continuación.

Teoría de Percepción de Auto-eficacia

La Teoría de percepción de auto-eficacia, (Bandura, en Manassero, 1995) se conforma cuando se observan las mismas realizaciones en otros que es la experiencia vicaria. Esto resulta especialmente importante en la escuela por la propia organización grupal de los alumnos en las aulas. Así, el conocimiento de los iguales es una importante referencia informativa para formar el propio sentido de auto-eficacia. La observación de la ejecución de tareas en otros permite adquirir vicariamente una valoración de las propias posibilidades de obtener éxito en la misma tarea, y por tanto de la percepción de auto-eficacia.

Otra fuente que contribuye a la conformación de las creencias de auto-eficacia está constituida por el conjunto de valoraciones y apreciaciones directas sobre la capacidad, transmitidas por el entorno social (padres, iguales, y en la escuela, los profesores). La capacidad persuasiva de estas informaciones sobre el individuo contribuye a modificar el grado de auto-eficacia percibida. En todas estas informaciones se sopesan los factores personales y ambientales contenidos en ellas, de modo que el individuo, a través de un proceso inferencial, concluye en una valoración de su auto-eficacia.

La teoría de auto-eficacia postula que las expectativas son procesos cognitivos involucrados en la iniciación y el mantenimiento de la conducta cambiante. Bandura (1986) distingue dos clases de expectativas: (1) las de eficacia que se refieren a la convicción de que uno puede ejecutar exitosamente la conducta referida para producir los resultados; (2) las de resultado que es la estimación de una persona de que una conducta dada llevará a ciertas consecuencias probables. Es necesario diferenciar unas expectativas de otras, porque puede ocurrir que un individuo crea que un cierto curso de acción va a producir unos ciertos resultados, pero dude de poder realizar las acciones correspondientes (Manassero, 1995)

El que las personas traten de enfrentarse con situaciones difíciles depende de la fuerza de sus convicciones con respecto a su propia eficacia. Cuando temen y evitan

las situaciones amenazantes es porque se creen incapaces de enfrentarlas, por el contrario, se conducen con seguridad cuando se juzgan capaces de enfrentarse con éxito. Cuando las personas se perciben a sí mismas como eficaces, se reducen sus miedos anticipatorios y sus inhibiciones.

Bandura (op. Cit.), señala que los juicios de eficacia influyen en: la elección de las actividades, en el esfuerzo dedicado, en la perseverancia en el transcurso de la actividad, en las atribuciones para los éxitos y fracasos, la calidad y fuerza de las reacciones emocionales durante la anticipación de un evento y en el funcionamiento de la situación actual.

Los juicios de eficacia influyen directamente en las habilidades de aprendizaje preparatorio e influyen en nuestra capacidad de resistir los fracasos además de influir en la elección de actividades de la gente que evita situaciones porque piensan que exceden sus capacidades y buscan actividades donde ellos se sienten competentes. Al respecto Bandura (1981) dice: "... La gente que tiene serias dudas acerca de sus capacidades renuncia a sus esfuerzos, mientras los que tienen un fuerte sentido de auto-eficacia hacen mayores esfuerzo por dirigir los cambios" (p. 201).

Los sentimientos y pensamientos también son afectados por la auto-eficacia. Un individuo con baja auto-eficacia en una tarea o situación particular tiene más probabilidades de auto-evaluarse inadecuadamente y percibir la tarea más difícil de lo que realmente es. La gente con un fuerte sentido de eficacia es capaz de ejercer sus habilidades a las demandas de la tarea sin dudas excesivas o auto-valoraciones negativas.

De acuerdo con Bueno (1995), por mucho que se le motive, explique, repita, reenseñe al alumno aquello que pretendemos transmitir, si el alumno no confía en sí mismo, en sus posibilidades (mantiene una expectativa de eficacia baja), no va a tener ganas de aprender y por lo tanto, no llegará al dominio pleno de los contenidos. Maddux (citado en Soriano, 2001), expone tres dimensiones de expectativas o sentimiento de auto-eficacia:

- 1 La magnitud, que hace referencia al número de pasos de dificultad creciente que la persona cree que es capaz de dar.
- 2 La fuerza, que se refiere a la confianza que tiene la persona en su capacidad para hacer una determinada tarea.
- 3 La generalización, que alude al hecho de que una experiencia pasada, positiva como negativa, puede generalizarse a otro contexto o situación.

Schunk y Bandura (en Soriano, 2001) miden y comprueban la auto-eficacia manipulando las fuentes que lo provocan:

- a) Los resultados de la propia actuación en el ámbito cualitativo y según su valencia. Un éxito conduce a un incremento en la percepción de la auto-eficacia, aunque un fracaso ante una serie de éxitos no conduce necesariamente a una disminución)
- b) El contexto de aprendizaje (según la "cantidad" de ayuda que recibiera y el reconocimiento de los demás, se incrementaría la percepción de la auto-eficacia)
- c) Las atribuciones causales (que el sujeto hace o que se le inducen)
- d) La experiencia vicaria y/o la similitud del modelo (definidas por la percepción de la competencia y los atributos personales del modelo, incrementarían o no esa percepción de la auto-eficacia según el signo del resultado)
- e) La credibilidad del persuasor (considerándose éste al sujeto que le proporciona una serie de retroalimentaciones informativas acerca de sus posibilidades)
- f) Los síntomas psicofisiológicos, por ejemplo: la reacción emocional del miedo o temblor de piernas ante una determinada situación puede interpretarse como un síntoma de incapacidad ante esa situación y por ello falta de auto-eficacia.

Con relación a éste último punto, Schunk, (1991), Pajares (1997) (en Olaz, 1997) argumentan que, la auto-eficacia afecta directamente nuestras elecciones

de actividades, ya que las personas tienden a elegir aquellas actividades en las cuales se consideran más hábiles y tienden a rechazar aquellas en las cuales se consideran incapaces.

Las creencias de auto-eficacia se forman a partir de la información aportada

por cuatro fuentes:

- a) logros de ejecución,
- b) experiencia vicaria,
- c) persuasión verbal,
- d) estado fisiológico.

Los **logros de ejecución** constituyen la fuente de información de auto-eficacia más importante, ya que se basan en experiencias de dominio real (Bandura, 1987, en Olaz, 1997) El éxito repetido en determinadas tareas aumenta las evaluaciones positivas de auto-eficacia mientras que los fracasos repetidos las disminuyen, especialmente cuando los fracasos no pueden atribuirse a un esfuerzo insuficiente o a circunstancias externas.

La segunda fuente de auto-eficacia es la **experiencia vicaria**. Viendo a otras personas ejecutar exitosamente ciertas actividades, o imaginándolo, el sujeto puede llegar a creer que el mismo posee las capacidades suficientes para desempeñarse con igual éxito. Esta fuente de auto-eficacia adquiere particular relevancia en los casos en los cuales los individuos no tienen un gran conocimiento de sus propias capacidades o tienen poca experiencia en la tarea a realizar. La experiencia vicaria también involucra las comparaciones sociales que el individuo realiza entre sus propias capacidades y las de los otros. Estas comparaciones pueden transformarse en poderosas influencias en el desarrollo de auto-percepciones de eficacia. Sin embargo, la influencia de estas comparaciones va a

estar determinada por la similitud percibida por el sujeto entre sus propias capacidades y las del modelo. (Pajares, 1997 en Olaz, 1997)

La **persuasión verbal** es otra importante fuente de auto-eficacia, especialmente en aquellas personas que ya poseen un nivel elevado de auto-eficacia y necesitan solamente de un poco más de confianza para realizar un esfuerzo extra y lograr el éxito. Sin embargo, esta fuente de información tiene mayor éxito en la disminución de la eficacia percibida que en el fortalecimiento de esta (Pajares, 1997, en Olaz, 1997)

La cuarta fuente es el **estado fisiológico** del individuo. Los múltiples indicadores de activación autonómica, así como los dolores y la fatiga pueden ser interpretados por el individuo como signos de su propia ineptitud. En general las personas tienden a interpretar los estados elevados de ansiedad como signos de vulnerabilidad y por ende como indicadores de un bajo rendimiento.

Las creencias de auto-eficacia afectan también la conducta del individuo influyendo en el esfuerzo que aplica, la perseverancia ante los obstáculos con que se enfrenta, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales que experimenta. Añaden que, la auto-eficacia ha sido frecuentemente asociada con el rendimiento académico así como también con otros constructos motivacionales

Para concluir esta sección, también se comenta el planteamiento de la preocupación por entender si en la percepción de auto-eficacia influye el género. Al respecto Pajares, Miller y Johnson (1999, en Olaz, 1997) han teorizado que estas diferencias son explicadas por la orientación de género (las creencias estereotipadas acerca del género que poseen los estudiantes) más que por el género sexual *per se*. Estas creencias estereotipadas son estructuras o esquemas de conocimiento que señalan los atributos básicos asociados al comportamiento de los miembros de un sexo particular (Pajares, 1999, en Olaz op cit). Desde los primeros años de edad los niños aprenden e incorporan creencias diferenciales

asociadas con los géneros, en las cuales se considera que los niños tienden a ser competitivos, aventureros, disfrutan de tareas que implican riesgos, gustan de construir cosas y de jugar con juguetes mecánicos, a la vez que están más interesados por tareas relacionadas a las matemáticas, las ciencias y la tecnología. A su vez, se considera a las niñas como cooperativas, cariñosas, gentiles, caritativas, intuitivas, más emotivas, menos racionales, y más interesadas por tareas relacionadas a la lectura, la escritura, las danzas y las relaciones interpersonales.

Estas creencias estereotipadas acerca de los géneros se desarrollan a edades muy tempranas (Burke, 1996, en Olaz, op cit), aumentan en complejidad en la niñez y la adolescencia y se vuelven más pronunciadas con la edad (Valiante, 2000, en Olaz op cit). Ya a la edad de ocho años los niños poseen concepciones razonablemente bien desarrolladas acerca de la masculinidad y la feminidad (Martin, Wood y Little, 1990, en Olaz, op cit). Bandura (1987) (en Olaz, op cit) señala que una de las formas más importantes mediante la cual los niños aprenden los estereotipos de género es observando la conducta de los modelos masculinos y femeninos en el medio al cual se ven expuestos. La influencia de los modelos diferenciales para ambos sexos se comprende aún más si consideramos que una vez que los sujetos crecen y han aprendido a diferenciar los sexos, niños y niñas atienden más a la conducta de los modelos de su mismo sexo con respecto a la información relacionada al género y la adquisición de estereotipos.

En una investigación con alumnos de escuela primaria, Pajares, Miller y Johnson (en Olaz, 1997) descubrieron que aunque las niñas superaban a los niños en el rendimiento en tareas de escritura, ambos grupos no diferían en la fortaleza de sus juicios de auto-eficacia para la escritura. Sin embargo, cuando se preguntó a los estudiantes si se consideraban mejores en las tareas de escritura que sus pares, las niñas expresaron ser superiores que otros niños o niñas de su clase y de su escuela en tales tareas, en mayor medida que los niños. Los resultados obtenidos se explican teóricamente si consideramos que las comparaciones sociales son un determinante de gran importancia de los juicios de auto-eficacia, ya que en repetidas ocasiones (especialmente cuando faltan datos empíricos

reales que permitan juzgar lo adecuado del rendimiento) la eficacia personal debe estimarse sobre la base del rendimiento de los demás (Bandura, 1987). Pajares y Valiante (citado en Olaz, 1997) reportaron resultados similares para estudiantes de escuela media.

En un estudio posterior, Lent, López y Bieschke (1992, en Olaz, 1997) examinaron las diferencias de género en la influencia de la información aportada por cada una de las fuentes de auto-eficacia, en una muestra de estudiantes de universidad. Los resultados muestran que los varones evidenciaban puntuaciones más altas en las medidas de auto-eficacia para las matemáticas y en las medidas de rendimiento. Sin embargo, en un análisis de regresión se comprobó que el género no contribuía a la predicción de la auto-eficacia si se controlaba el efecto de las fuentes de auto-eficacia (logros de ejecución, experiencia vicaria, persuasión verbal y estado fisiológico). Los resultados del estudio sugerían, además, que los efectos del género en la auto-eficacia son mediados por las diferentes formas en que experimentan varones y mujeres cada una de las cuatro fuentes de auto-eficacia, especialmente las diferencias en los logros de ejecución anterior.

Olaz, (1997) continúa diciendo al respecto que ha demostrado, además, que las diferencias de género en la motivación académica pueden ser mejor explicadas por las creencias que los estudiantes tienen acerca de los atributos propios de su género que por variables inherentes al género por sí mismo.

Estudios realizados acerca de las diferencias de género en las fuentes de información de auto-eficacia demostraban que la persuasión verbal y la experiencia vicaria tenían en las mujeres mayor importancia que las otras fuentes de auto-eficacia mientras que en los hombres cobraba mayor importancia la información aportada por los logros de ejecución (López y Lent, 1992; López, Lent, Brown y Gore, 1997).

Hackett (1999, en Olaz 1997) advierte que la investigación acerca de las fuentes de auto-eficacia ha sido principalmente retrospectiva y por lo tanto es insuficiente para explicar la naturaleza exacta de las complejas interrelaciones entre las diferentes fuentes de auto-eficacia. Por esto se hace necesaria una mayor investigación de la temática.

Se puede intuir cómo los efectos motivacionales de las creencias personales sobre la propia capacidad (auto-eficacia percibida), influyen sobre la conducta de las personas durante el desempeño de una tarea (Bandura, 1981, 1982, en Manassero, 1995).

Manassero (1995) plantea que las creencias que conforman el concepto de auto-eficacia percibida se adquieren principalmente a partir de la historia de los resultados obtenidos en las diversas realizaciones que emprende cada individuo. En general los éxitos tienden a realzar la auto-eficacia, en tanto que los fracasos tienden a disminuirla, aunque esta relación no es necesaria en cada resultado.

En otra perspectiva, mencionada anteriormente, la teoría de auto-eficacia tiene un vínculo estrecho con el análisis del papel de las metas el cuál se describe a continuación.

Teoría de Metas

De acuerdo con Soriano (2001), el enfoque cognoscitivo conceptúa los procesos mentales como determinantes causales de la acción. Cualquier discrepancia entre un estado actual e ideal energiza una conducta. En ese sentido existen tres tipos de acontecimientos mentales que energizan y dirigen la conducta que se está dando en ese momento: plan, meta y consistencia.

Plan: Es el primer modelo cognitivo de motivación donde las personas tienen una representación cognoscitiva de lo que deben ser los estados ideales de su conducta, su entorno y los acontecimientos. El concepto del plan se extiende para incluir el concepto de "motivación correctiva". Esto significa que las discrepancias actual/ideal o bien inician la conducta dirigida por un plan o bien llevan a una revisión de éste.

Meta: Determina lo que persigue una persona al realizar una tarea, cuando las metas son específicas, desafiantes y difíciles, tienen cuatro posibles consecuencias motivacionales:

- 1) Dirigir la atención hacia la tarea
- 2) Movilizar el esfuerzo
- 3) Aumentar la persistencia
- 4) Promover el desarrollo de estrategias eficaces.

Soriano (2001) menciona que las metas suelen mejorar el rendimiento, pero es necesario también que la persona reciba retroalimentación la cual permite que la persona evalúe si su rendimiento es superior, inferior o está al nivel que exige la meta. Cuando la retroalimentación indica al individuo que está rindiendo por debajo de la meta, entonces reconoce la incongruencia y desea mejorar el rendimiento futuro. Si la retroalimentación le indica al individuo que está funcionando a un nivel igual o superior a lo exigido por la meta entonces se sentirá lo suficientemente competente como para marcarse una meta superior, lo que provoca más acciones

dirigidas hacia la meta. Por otra parte, González y González (1997, en Soriano, op. cit) comentan que en diversas investigaciones se ha propuesto el análisis dos tipos de metas que guían la actuación de los estudiantes: meta de aprendizaje y meta de ejecución. Las primeras se las plantea el individuo que está interesado en el contenido de la tarea, en tanto que las segundas se las plantea el que está interesado en lo que puede conseguir por realizar la tarea.

Bueno (1995) explica que cada una de las anteriores metas representa diferentes concepciones del éxito y del fracaso, y diferentes razones para acercarse e implicarse en una tarea; además, involucran diferentes modos de pensar acerca de uno mismo, la propia tarea y sus resultados. La elección de cualquiera de los dos tipos de metas está mediada por el nivel de competencia o confianza que el alumno tiene en sí mismo

Los alumnos que están orientados hacia una meta de aprendizaje se comprometen con las tareas; intentan aprender de sus errores; utilizan estrategias de aprendizaje eficaces; consideran que sus fracasos se deben a la falta de esfuerzo o a la precisión del proceso seguido; mantienen la creencia de que esforzándose se hacen más capaces (teoría incrementista de la inteligencia).

Los alumnos que están orientados por una meta de ejecución, buscan a través de los resultados que obtienen para validar su capacidad, su valía, lo cual los conduce a no correr riesgos y asegurar el mínimo para aprobar; utilizan estrategias poco efectivas; se están comparando siempre con los demás, manteniendo un enfoque de aprendizaje superficial.

En este apartado, se abordan las metas en general y el beneficio que puede aportar al alumno, pero no podemos dejar de lado que en situaciones específicas cuando un estudiante se compromete a dominar sus materias, es decir, incrementar sus habilidades y conocimientos, es a partir de esto, cuando se puede hablar más directamente de la atribución, tema que se explicará a continuación.

TEORÍA ATRIBUCIONAL

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 expectativa (lo que se espera). De acuerdo con Norman (citado en Galindo 1991), las premisas de esta teoría son:

- a) Los pensamientos y cogniciones, influyen en la experiencia y el rol de comportamiento.
- b) Asume que los estudiantes 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 supervivencia; busca que el individuo obtenga un efectivo manejo de sí mismo y de su medio ambiente.

La teoría atribucional como una aproximación cognoscitiva, centra su interés en pensamientos o cogniciones que median entre estímulo y reacción, se interesa en las consecuencias, más que en los antecedentes.

Según Weiner (citado en Galindo 1991), los estudiantes buscan explicaciones a sus éxitos y fracasos y a partir de ello se genera un proceso atribucional. De hecho, los estudiantes no distinguen claramente la causa de sus éxitos o fracasos. En caso de éxito en ocasiones lo atribuyen a la suerte o destino, y el fracaso a falta de habilidad. Existen otros que en caso de éxito lo atribuyen a factores personales, en tanto el fracaso a factores interpersonales. En la motivación influyen las creencias y atribuciones sobre lo que sucede y las causas del éxito o fracaso que se tenga.

El éxito no aumentará la motivación de un alumno si éste cree que se debió a la suerte y que seguramente no volverá a ocurrir; no verá al fracaso como una amenaza a menos que piense que existe algo más implicado en ello.

El postulado de la teoría de la atribución es que las personas buscan saber por qué tienen éxito o fracaso en ciertas situaciones de la vida, quieren saber las causas de estos resultados, por lo que el estudio de la atribución se centra en el proceso mediante el cual las personas explican las causas de esos resultados (Soriano, 2001).

La teoría de la atribución plantea que la búsqueda de la razón de los éxitos o fracasos obedece a un intento por comprenderlos. Los alumnos pueden preguntarse, "¿por qué reprobé el examen?", "¿Qué estuvo mal en mi tarea?", "¿Por qué me saqué diez en mi examen de física?", Al hacerlo, están atribuyendo sus éxitos y fracasos a diferentes variables: la habilidad, el esfuerzo, el estado de ánimo, el conocimiento, la suerte, la ayuda, el interés, la claridad de las instrucciones, la interferencia de los demás, las políticas injustas, etc. (Woolfolk, 1999)

En un intento por cambiar las creencias de los estudiantes de por qué se produce fracaso para promover una mejor adaptación a situaciones difíciles se plantea la reeducación atribucional cuyo objetivo es hacer que las atribuciones pasen de ser fuentes causales estables, internas e incontrolables (como la habilidad) a que sean menos estables, externas y controlables (como la estrategia o el esfuerzo). Así se concluye que, lo importante es identificar la relación entre la conducta y los resultados.

Para poder hablar de la capacidad de expectativa y predicción de los estudiantes es necesario conocer las diferentes causas a las que se atribuyen el éxito o fracaso en donde los estudiantes puedan tener poco o mucho o ningún control. La expectativa se refiere a factores cognoscitivos que asocian el esfuerzo realizado y el resultado esperado siendo ésta un factor afectivo, como: deseo, anhelo.

Soriano (2001) menciona que un aspecto en el que se puede intervenir cuando los alumnos atribuyen los fracasos a causas fuera de su control es la modificación de atribuciones causales. Al respecto, en las investigaciones relacionadas con las atribuciones internas del fracaso y la perseverancia en una tarea, los alumnos que ante el fracaso perseveran es porque lo atribuyen al uso inadecuado de las estrategias o al planteamiento incorrecto del problema. En contraste, las atribuciones externas de fracaso conllevan no perseverar en la tarea, esto se debe a tres razones:

Primera, si el alumno se esfuerza constantemente para obtener un resultado positivo y nunca lo consigue, no sólo acabará cansándose de intentarlo (merma sus expectativas), sino que reducirá su auto-confianza creyéndose incapaz de alcanzar el éxito por mucho que lo intente, entrando así en la indefensión aprendida.

Segunda, de persistir en la atribución del fracaso al esfuerzo el alumno antes de esforzarse y darse cuenta de que no es capaz, preferirá disimular, mostrando un falso interés o esforzarse poco, antes de enfrentarse a su creída o verdadera falta de capacidad (Covington, citado en Soriano, 2001).

Tercera, por mucho que le digamos que no se esfuerza, si no le enseñamos dónde ha fallado y como resolver el problema, nunca conseguiremos que lo haga correctamente.

En caso de éxito, el alumno no lo atribuirá al esfuerzo sino a la habilidad. Por lo tanto, para no sentirse incapaz, se implicaría sólo en aquellas tareas en que él se sabe capaz de realizar más sin demasiado esfuerzo.

En este mismo tema Bañuelos (1990), menciona dos modalidades atribución interna y externa. Las personas manifiestan atribución interna cuando el fracaso o el éxito se deben a características personales, como la habilidad y el esfuerzo, esto es, son atribuciones que dependen totalmente de la persona. La atribución

externa, sucede cuando sus éxitos y fracasos los adjudican a la suerte o a la dificultad de la tarea, es decir, causas que escapan al control personal.

La Tabla 1 muestra la matriz que postula las causas que se estiman como los determinantes del éxito o fracaso en sus dimensiones y modalidades.

	ATRIBUCIÓN	
ESTABILIDAD	INTERNA	EXTERNA
Estable	Habilidad	Dificultad de la tarea
Inestable	Esfuerzo	Suerte

Tabla1. Causas de Atribución de Éxito y Fracaso.

En dicha matriz no es cien por cien atribuible el éxito o fracaso a una sola casilla. El fracaso de un alumno en un examen puede atribuirlo a ciertas causas: que no estudió lo suficiente (poco esfuerzo), que el maestro elaboró un examen muy difícil (alta dificultad de la tarea), o bien que "le cae mal" al maestro (mala suerte), o no entendió completamente el tema (poca habilidad). Respecto a la estabilidad, se consideran estables la habilidad para desempeñar la tarea y la dificultad propia de la tarea, mientras que el esfuerzo y la suerte se consideran atribuciones inestables, que pueden incrementarse o disminuir por algún motivo; como esforzarse más y dedicar mayor tiempo al estudio o a la tarea, o practicar más.

Retomando nuevamente a Weiner (1992 citado en González, Parra, Reyes Flores y García, 2002); sostiene en su teoría de la atribución causal, que éstas dimensiones y modalidades, son una explicación de las causas que la gente busca para explicar eventos importantes en su vida. Weiner (1985, 1990) retoma la propuesta de Rotter, quien sustentó que las causas percibidas son de dos tipos, internas y externas. Weiner planteó que las personas, dentro de un ambiente académico, atribuyen sus éxitos o fracasos a las variables habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea, y suerte. A su vez, ubicó estas variables dentro de dos

dimensiones: interna y externa al individuo, y relativamente estables o inestables. De esta forma, la habilidad es una variable interna y estable; esfuerzo es interna e inestable; dificultad de la tarea es externa y estable; y suerte es externa e inestable. El autor consideró una tercera dimensión, controlabilidad, siendo la habilidad incontrolable y esfuerzo controlable, ya que se encuentra bajo la propia volición.

Wittrock 1997, (citado en González, Parra, y cols. 2002), adoptando las anteriores propuestas, considera que los alumnos que están fuertemente motivados para seguir aprendiendo, atribuyen el éxito o el fracaso a su esfuerzo, en lugar de atribuirlo a fuerzas sobre las que tienen escaso o ningún control, como su capacidad, suerte u otras personas.

Por su parte, Garduño 1994 (citado en González, Parra y cols. 2002), señala la importancia en el logro académico de que los estudiantes atribuyan sus éxitos y fracasos académicos a factores internos y sujetos a su propio control, como es el esfuerzo, y no a factores externos como la suerte.

Siendo la atribución y el rendimiento académico dos temas que se investigan en este trabajo, González, Parra y cols. 2002) afirman que existen investigaciones en las que se pone de relieve la relación recíproca entre el estilo atribucional y el rendimiento académico.

Sampascual, Navas y Castejón (1994, citado en González, Parra y cols. 2002), en una investigación realizada con estudiantes entre 12 y 15 años en una secundaria pública y una privada, concluyen que cuando existe en el alumno una valoración positiva se obtienen resultado positivos, atribuyéndolos a sentimientos positivos como la capacidad y al esfuerzo. En tanto que cuando existe una valoración negativa se considera el resultado como un fracaso que se asocia con sentimientos negativos y un bajo nivel de atribución a la capacidad y el esfuerzo.

Coincidiendo con lo anterior, Garduño (1994,citado en González, Parra y cols. 2002) señala que las atribuciones y expectativas se relacionan con variables

emocionales como el autoconcepto que también influye de manera significativa en el rendimiento académico. El autor menciona que si un estudiante posee un estilo atribucional orientado a lo externo, su rendimiento académico se verá afectado por considerar que su fracaso es debido a variables como la suerte o su situación negativa con el profesor.

En este mismo rubro, Weiner (1971, citado en Bañuelos 1990) menciona que las dimensiones de estabilidad y atribución interna y externa con sus resultados (éxito y fracaso), juegan un papel importante en el modelo, pues tienen implicaciones sobre la conducta de los individuos: las emociones que pueden manifestar y sus expectativas. Por ejemplo, a una persona con atribución interna (habilidad y/o esfuerzo), el éxito le provoca satisfacción, mientras que el fracaso le produce pena o culpa. Por otro lado, la atribución externa (suerte o dificultad de la tarea), el éxito le provoca sorpresa, y el fracaso, frustración. En este último caso se minimiza la pena, ya que el fracaso pudo deberse al destino, la mala suerte, etc., y no a causas controlables por el sujeto.

Las dimensiones ya mencionadas en relación con las expectativas del sujeto, es decir, con la estimación futura de un resultado con base en el esfuerzo invertido, se analizan de la siguiente manera. Si el éxito es atribuido a causas estables (habilidad o dificultad de la tarea en una segunda oportunidad), la expectativa también será de éxito (alta), ya que son atribuciones constantes que no cambian con el paso del tiempo. Lo mismo ocurre cuando se fracasa; la expectativa en este caso, seguirá siendo de fracaso, ya que se carece de habilidad o bien la tarea conservará su nivel de dificultad. Pero esto no sucede cuando las atribuciones son inestables (esfuerzo o suerte), ya que no se asegura una constancia con el paso del tiempo. En una situación donde el éxito se atribuye al gran esfuerzo invertido o a la buena suerte, la expectativa puede ser tanto el éxito como de fracaso, debido a que la suerte puede cambiar o el esfuerzo ser menor.

Sin embargo, cuando se fracasa por estas causas, no se asegura fracaso posterior; generalmente la expectativa es de éxito ya que las personas se esfuerzan más. (Weiner, 1985. citado en Bañuelos, 1990). Para Bañuelos el

elemento que prevalece en el modelo es el de expectativa. Ésta repercute en el nivel de motivación y en el rendimiento, dependiendo de lo atractivo de la meta a culminar y el valor que se le dé a la tarea. Esto se retomará más adelante.

Se puede concluir que la teoría de la atribución, como ya se mencionó, es un modelo cognoscitivo que se puede relacionar con multitud de procesos emocionales y motivacionales incluyendo la teoría de expectativa y valor, que se aplica mediante un mecanismo según el cual tanto la expectativa como el valor pueden cambiar con el tiempo (Soriano, op cit). En el siguiente apartado se detalla esta teoría.

TEORÍA DE VALOR

Un valor es la satisfacción anticipada que uno tiene hacia un estímulo particular del entorno (Vroom, 1964, citado en García, 1993). Aunque el concepto de valor parece relativamente simple, sus determinantes son muchos. Un objeto puede tener un valor:

- Intrínseco, que se deriva del afecto positivo que a su vez procede del mero hecho de realizar la actividad para obtenerlo, como pueden ser los pasatiempos.
- Por su dificultad, debido a que la actividad para conseguirlo es difícil, el tener éxito en ella puede tener valor en sí.
- Instrumental, es un paso para obtener un objetivo a más largo plazo.
- Extrínseco basado en el placer de recibir consecuencias tangibles, como un cheque.

Las expectativas y los valores se combinan para producir una tendencia conductual para aproximarse o evitar un objeto del entorno.

Fuerza o Motivación = Expectativa X Valor

Existen una serie de estudios experimentales que confirman que esta fórmula predice el rendimiento muy bien (García, 1993).

Respecto al valor que indica las metas de los estudiantes y sus creencias sobre la importancia e interés por la tarea, éstas son de Aprendizaje que dan lugar a diferentes modos de afrontar las tareas académicas y a distintos patrones motivacionales. La Comisión de Modernización Pedagógica* (2003) y Acosta (1998), coinciden en que:

*Disponible en: www.pucp.edu.pe/cmp/estrategias/mot_apren.htm-18k

Las tareas tienen uno de los siguientes tres tipos de valor para los estudiantes:

- El valor de la realización, o la importancia de hacer bien la tarea.
- El valor intrínseco o el interés por el placer que se obtiene de la actividad como tal, está ligado al aprendizaje, a aprender a dominar la tarea "esto me lo sé "
- El valor de utilidad o extrínseco, porque la tarea nos ayuda a alcanzar una meta de corto o a largo plazo. Donde el alumno piensa que con lo que sea capaz de dominar de la tarea va a aprobar, va a encontrar el apoyo de sus compañeros, el aplauso.

De acuerdo con Valdivia (2002) la motivación es principalmente un resultado de las creencias de los individuos sobre los resultados probables de sus acciones y del valor del incentivo que ellos ponen en esos resultados (Atkinson, 1957; McClelland, 1985; Rotter, 1982).

En la misma línea Valdivia (2002), argumenta que, las personas se motivan para comprometerse en aquellas tareas sobre las que valoran el resultado esperado; y estarán menos predispuestas para realizar las tareas cuyo resultados no valoran.

El valor de esperanza o expectativa se basa en los propios juicios de la competencia para la acción y un rol interactivo con los resultados estimados; determinando de esa manera, las tareas en que los estudiantes se comprometerán a hacer; lo que Bandura (1986) señaló como: "las expectativas del resultado influyen en la motivación y predicen la conducta".

La motivación de los alumnos tiende a aumentar en la medida en que ellos valoran más los contenidos de aprendizaje (teoría de expectativa x valor de Rotter, 1954 y Atkinson, 1957, citados en Valenzuela 1999). Además aumenta su motivación al percibir que las probabilidades de lograr sus metas de aprendizaje son altas.

A continuación se presenta el modelo de Rotter y Atkinson (en Valenzuela, 1999).

Motivación = Expectativas x Valor

M = E x V

EXPECTATIVA	VALOR
El alumno hace juicios de su propia competencia sobre la base de los resultados. Ejemplos: ¿Que tan capaz soy de realizar la tarea? ¿Que tan difícil es la tarea? ¿Que tanto me afectará la calificación?	El alumno adjudica importancia e interés a la tarea a realizar. Ejemplos: ¿Que es lo que voy a obtener haciendo la tarea? ¿Es importante? ¿Es urgente? ¿Qué significa para mí y para los demás esta tarea?

Por lo anterior, se puede concluir que el valor es una variable importante en la actitud del alumno cuyo objetivo es lograr sus metas académicas, dándole un interés intrínseco o extrínseco, a las actividades escolares; dependiendo de las competencias e intereses propios logrando así una mayor motivación en su aprendizaje.

A partir de la información anterior sobre modelos de motivación, es posible darse cuenta que tres aspectos han sido importantes para entender los procesos de motivación en el aprendizaje:

1. La atribución acerca de los éxitos y fracasos en la tarea, está dividida en dos dimensiones: internas y externas, que pueden ser estables e inestables. Por ejemplo: La habilidad es una variable interna y estable, por tanto no es modificable por el individuo, en contraste, el esfuerzo es una variable interna e inestable y por tanto modificable por el individuo.

2. Otro constructo importante es el de auto-eficacia que se refiere a las creencias que un alumno tiene en relación con sus habilidades y capacidades con respecto a una tarea.
3. El valor hacia la tarea, que está vinculado con las metas de un alumno. Las metas de ejecución implican un valor extrínseco, en tanto que las metas de aprendizaje implican un valor intrínseco.

El conocimiento de las variables motivacionales puede ser útil, sin embargo, es necesario complementarlo con el conocimiento de las características motivacionales de los alumnos con problemas de aprendizaje. En el siguiente apartado se revisará literatura al respecto.

CARACTERÍSTICAS MOTIVACIONALES DE ALUMNOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Y BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

El aprendizaje no sólo es una mera acumulación de conocimientos sino es, una integración de conocimientos nuevos y antiguos que se modifican mediante estrategias de aprendizaje que se eligen con el fin de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información y/o conocimientos las cuales determinan el estilo de aprendizaje de un alumno por la forma en que las utilice, y uno de los puntos que no se pueden dejar de lado es el de los problemas de aprendizaje (Acle y Olmos, 1998).

Abordar la categoría de problemas de aprendizaje, continúan las autoras, lleva necesariamente a considerar dos aspectos que han sido frecuentemente señalados: (a) la heterogeneidad de la población que los presenta y (b) las divergencias teóricas en su explicación. Ambos dificultan el establecimiento de definiciones precisas. El debate acerca de cómo y quiénes deben establecer la definición, es actual. Del análisis realizado con relación a las diferentes definiciones que han sido propuestas desde 1962, año en que la clasificación de Problemas de Aprendizaje se estableció como categoría de educación especial, a la fecha, es factible observar la manera en que los postulados se han ido modificando en función de la consideración de los siguientes aspectos (Acle y Olmos op. cit):

- 1) El vínculo entre teoría y práctica.
- 2) La edad de aparición en la dificultad.
- 3) El grado de severidad de la alteración.
- 4) La presencia o ausencia de disfunción cerebral.
- 5) La discrepancia entre nivel de ejecución actual y potencial estimado.
- 6) El diagnóstico diferencial con relación a las cláusulas de exclusión.
- 7) La coexistencia de este tipo de problemas con otras categorías de educación especial.
- 8) La relación evaluación-intervención.

- 9) La necesidad de que sea un equipo interdisciplinario quien lleve a cabo el diagnóstico.
- 10) La situación que pueden experimentar niños de diferente grado escolar.
- 11) La integración, en la definición, de los resultados de las investigaciones que se han hecho a este respecto.
- 12) La inclusión del aspecto referente a las diferencias culturales y/o lingüísticas.

Por su parte Siegel (en Macotela, 1994) afirma que existe una considerable controversia respecto de la definición del área. A partir de que se acuña el término problemas de aprendizaje se han propuesto diversas definiciones que no han logrado total aceptación. Señala que sin un conjunto de definiciones operacionales y lógicamente construidas, el campo no podrá avanzar.

A continuación sólo se presentan algunas definiciones que han sido avaladas o registradas.

En Estados Unidos una definición es la siguiente: El término problema específico de aprendizaje significa un trastorno en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en el entendimiento para usar el lenguaje, sea hablado o escrito, y que se manifiesta en una imperfecta habilidad para hablar, leer, escribir o para hacer cálculos matemáticos. El término incluye problemas perceptuales, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia evolutiva. No se incluye a niños cuyos problemas para aprender se deben a: ceguera, sordera, problemas motores, retardo mental, problemas emocionales, o por desventajas ambientales, culturales o económicas (Hammill, 1990, citado en Acle y Olmos, 1998).

Acle y Olmos (1998) mencionan que el Comité Nacional en Problemas de Aprendizaje, establece que el término problemas de aprendizaje es general, se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos, manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, el habla, la lectura, la escritura, el razonamiento y el cálculo. Estos desórdenes son intrínsecos al individuo y se

supone, que pueden ser debidos a disfunciones del sistema nervioso central y que pueden ocurrir a lo largo de la vida.

Sin embargo, estas definiciones son por su naturaleza excluyentes, pues no consideran que en la manifestación de problemas de aprendizaje influyan factores ambientales que deben ser considerados junto con los individuales.

Macotela (1994) integra todos los desarrollos del campo, así como los indicadores resultantes de las definiciones de más impacto en el área a saber como: dificultades académicas específicas (lectura, escritura, matemáticas), bajo rendimiento, procesos psicológicos básicos, desarrollo del lenguaje, disfunción del sistema nervioso central, multimpedimentos y periodo de vida.

La autora avala esta definición alternativa:

"Término genérico, que aglutina un grupo heterogéneo de desórdenes en procesos psicológicos básicos particularmente los asociados al desarrollo del lenguaje hablado y escrito, que se manifiestan en dificultades específicas para razonar (planear, analizar, sintetizar, y tomar decisiones), hablar, escribir y manejar las matemáticas. " (p.)

Las dificultades específicas:

- a) Varían en grados de severidad que van de lo leve a lo profundo.
- b) Pueden estar asociados a una disfunción del sistema nervioso central, así como a factores instruccionales o familiares.
- c) Interactúan con problemas emocionales, culturales o instruccionales.
- d) Se manifiestan en cualquier edad y nivel escolar." Macotela ,1994 (pag.12)

Resulta evidente que la noción de grado de severidad asociada a explicaciones causales y tipos de intervención diferenciales permite considerar a los problemas de aprendizaje como una modalidad de bajo rendimiento. En otras

palabras, los problemas de aprendizaje contribuyen a un fenómeno más amplio, el fracaso escolar, tradicionalmente considerado independiente de los problemas de aprendizaje (Macotela, 1994).

Los dos siguientes aspectos que incluye la definición alternativa, se refieren a derivados lógicos de las consideraciones expresadas.

En primer lugar, dado que se postula la participación de factores de naturaleza extrínseca en la determinación de problemas de aprendizaje, por tanto es necesario plantear que estos interactúan con los problemas de aprendizaje. Este planteamiento también difiere substancialmente de las definiciones tradicionales que señalan que los problemas de aprendizaje no se deben a estos factores.

En segundo lugar, al definir el campo es necesario considerar el periodo de vida en el que ocurren los problemas de aprendizaje. Aún cuando la mayoría de los trabajos relacionados con el diagnóstico y el tratamiento involucran a niños en edad escolar, la evidencia indica que éstos ocurren también en adolescentes y adultos. Por esto es importante destacar en la definición que los problemas de aprendizaje se presentan en cualquier edad y nivel escolar (Macotela, op. Cit).

Dado que estos alumnos presentan una historia de experiencias que resultan del fracaso y la frustración, por lo que al enfrentarse con sus tareas académicas no creen en sus esfuerzos, presentan baja auto-estima, existe posibilidad de deserción escolar, además, presentan dificultades en categorías distintas; al hablar y escuchar, al leer, escribir, en la ortografía y en la habilidad para razonar.

Diferentes autores coinciden con la discusión anterior al hablar de los factores que contribuyen al bajo rendimiento académico. Bricklin y Bricklin (1988) sostienen que el escolar con una inteligencia normal pero que presenta un bajo rendimiento académico es un estudiante cuya eficiencia diaria en la escuela (y en otros campos) es muy inferior a lo que podía esperarse de acuerdo con su

inteligencia. Gran número de estos estudiantes tienen un rendimiento académico inadecuado a causa de ciertas actitudes emocionales conflictivas principalmente por provenir de familias que no funcionan adecuadamente.

Según Hurlock (1979, citado por Portillo y Villa, 2001), el bajo rendimiento académico puede presentarse en cualquier tiempo y espacio durante la vida académica del individuo; aunque generalmente sigue una línea de desarrollo, suele aparecer en los primeros grados de la Educación Primaria y alcanzar su punto máximo cuando el alumno cursa la Educación Media Básica. La mayoría de los estudiantes que trabajan por debajo de su capacidad no se dan cuenta que lo hacen. Como cualquier otro acto que se repite a lo largo de cierto periodo de tiempo, este tipo de conducta se vuelve habitual, de tal forma que es posible decir que el rendimiento académico logrado por ellos manifiesta, entre otras cosas, el tipo de recursos con los que cuentan para su desempeño académico. A estos recursos comúnmente se les llaman hábitos académicos.

Las causas que provocan el bajo rendimiento escolar pueden ser múltiples y variadas. Varios autores tienen posturas determinantes respecto a estas causas y las han clasificado de acuerdo a sus juicios:

Bastin (cit. por Portillo y Villa, 2001) considera que el bajo rendimiento académico es un fenómeno complicado en el que interactúan una serie de elementos que rebasan el campo de las habilidades y capacidades intelectuales. Divide en dos las causas del rendimiento insuficiente:

- 1 Endógenas: Aquéllas que son consecuencia de factores intelectuales, rasgos de personalidad, nivel de maduración, motivaciones de orden fisiológico, es decir, características propias del sujeto.
- 2 Exógenas: las que pertenecen al medio que rodea al individuo: la familia, la escuela, la sociedad, sobre las cuales no tiene el manejo total.

Brincklin y Brincklin (1988) plantean que para abordar desde una perspectiva científica el bajo rendimiento es indispensable responder a cinco interrogantes que consideran básicas, ya que permiten determinar la existencia, causa y posible solución al trabajo académico deficiente. Las preguntas son las siguientes:

1. ¿Qué se puede esperar del niño en lo que respecta a su capacidad global de aprendizaje?

Se debe determinar la capacidad potencialidad del niño para aprender. Preguntarse si se halla libre de tensión, que tenga confianza en sí mismo. Es necesario saber que tan bien puede trabajar el estudiante tomando en cuenta su coeficiente intelectual (I.Q.), razonamiento general, capacidad de atención, intereses, aptitudes, habilidades, etc. Recursos que se evalúan por medio de pruebas de inteligencia, personalidad y desempeño general en actividades escolares.

2. ¿Cuál es la capacidad cotidiana de desempeño de un niño y en qué forma está trabajando en la práctica?

La siguiente cuestión es ¿cómo trabaja?; se debe conocer cuanta información y datos generales ha almacenado el estudiante de acuerdo al grado escolar que cursa. Cuál es su aptitud real para lectura. El desarrollo del lenguaje. Cuáles son sus calificaciones en las áreas de aprendizaje de matemáticas, ciencias naturales y sociales, actividades tecnológicas, las que reflejan su desempeño cotidiano y trabajo práctico.

3. ¿El niño presenta un rendimiento insuficiente?

Si el estudiante no satisface el nivel que corresponde a su capacidad intelectual, tiene un rendimiento insuficiente. Aún un estudiante con calificaciones razonables puede presentar un rendimiento insuficiente. Si no satisface el nivel de aprovechamiento escolar que corresponde comprobada, se puede afirmar que

tiene un rendimiento insuficiente. No existe congruencia entre lo que puede hacer y lo que en la práctica hace.

4. ¿Cuáles son los factores que más contribuyen para establecer la diferencia entre la capacidad potencial o probable y el rendimiento diario?

Existen cuatro áreas extensas para determinar la razón por la que el estudiante tiene un rendimiento insuficiente:

- a) Factores Psicológicos: adaptación personal, conflictos emocionales, autoestima, etc.
- b) Factores fisiológicos: defectos de la vista y/u oído, dificultades específicas de aprendizaje en atención, lenguaje
- c) Factores sociológicos: tipo de vecindario, plantel escolar, relaciones familiares y con amigos
- d) Factores pedagógicos: métodos de enseñanza, personal docente, recursos institucionales, etc.

5. ¿Cómo puede ayudar al niño para mejorar su rendimiento académico?

La ayuda dependerá de la naturaleza de los factores causantes del bajo rendimiento académico. Si son fisiológicos se debe remitir al alumno con un especialista. Si es en los métodos de enseñanza, se debe considerar un programa educativo adecuado. En el caso del orden sociológico sería recomendable una intervención en el ambiente que rodea al alumno. Cuando la causa principal es el factor psicológico, como conflictos afectivos, confianza en sí mismo, apoyo emocional, hábitos de estudio y conocimientos. En este caso se sugieren modificaciones en las condiciones familiares y psicoterapia; además de la tutela y supervisión en los trabajos escolares.

Aparentemente aunque los autores aluden a diferentes términos (problemas de aprendizaje y rendimiento académico) parece ser que se coinciden en las características de los alumnos y la manifestación de la problemática escolar.

En esta línea Vygotsky (en Aclé y Olmos, 1998) afirma que, en los alumnos con bajo rendimiento escolar, existe un grupo de niños que no presenta dificultades graves de lenguaje, ni trastornos auditivos o visuales, ni retraso mental, conducta antisocial, ni ausentismo en la escuela, y que a pesar de esto presenta dificultad en el aprendizaje. A esta categoría pertenecen los niños con problemas de aprendizaje. En el complejo proceso del desarrollo integral de las capacidades físicas y psicológicas de cada niño durante el transcurso de la educación y la enseñanza, a veces el maestro se encuentra con menores que presentan tales dificultades en el aprendizaje (provocado por desviación en el desarrollo), como la causa principal del bajo rendimiento escolar. Con frecuencia este último se debe a deficiencias en el proceso pedagógico. En algunos casos, el volumen de exigencia de los programas, saturados de objetivos de aprendizaje memorístico y sin sentido, no permite al maestro la posibilidad de profundizar en los conocimientos de difícil comprensión para el alumno. En muchas escuelas no regulan ni controlan el volumen de las tareas que se le pide realice en casa. Con tan excesiva carga, no todos los alumnos pueden cumplirla, lo que produce el retraso y la falta de interés y al mismo tiempo, claro está, por la motivación hacia los trabajos de la escuela.

En el siguiente apartado se mencionarán algunas de las características motivacionales de los alumnos con problemas de aprendizaje.

Características motivacionales de alumnos con problemas de aprendizaje.

La discusión anterior es una presentación que permite entender lo complejo que es hablar de los problemas de aprendizaje. Sin embargo, pese a esta complejidad se ha planteado (Flores, 2001; Stevens y Shenker, 1992) que los problemas de motivación, que si bien no es el origen de los problemas de aprendizaje, si contribuyen a éstos. Los alumnos con problemas de aprendizaje muestran las siguientes características con relación a la motivación (Good, 1995):

Auto-eficacia: Se dice que un alumno con problemas de aprendizaje no cree en su propia capacidad para alcanzar cierta meta u objetivo, ya sean éstos próximos, específicos o desafiantes, no se preocupan por determinar el esfuerzo y persistencia que le dedican a la tarea. Por lo tanto, no incrementa su desempeño académico. En el caso de éstos estudiantes, es importante lograr que establezcan objetivos próximos, que ejecuten aquí y ahora, no distante. Otro punto, es que logren llegar a objetivos específicos, que sepan el inicio y el término de una tarea, que hagan un buen trabajo, por último que se plantéen metas desafiantes pero alcanzables y aunque requieran de ayuda para lograrlo, para que se den cuenta de que con un esfuerzo razonable y consistencia llegan a sus metas. Aunado a esto, los estudiantes con problemas de aprendizaje pueden tener conflictos al momento de evaluar su desempeño y reforzarse a sí mismos; sin embargo el maestro o tutor pueden modelar y reforzar su desempeño.

Atribución: La mayoría de los estudiantes explican su éxito o fracaso con base en su forma habitual de ver su conducta (así lo han aprendido), sin ver las causas reales de ello. "Fallé porque soy torpe", en lugar de "Fallé porque me frustré y me rendí con demasiada facilidad". No se dan cuenta de que el resultado de su desempeño es el efecto de sus propias acciones. Por lo que nos lleva a decir que son estudiantes que se desalientan y tienden a atribuir sus fracasos a causas externas incontrolables, así como a su baja capacidad o la suerte. El resultado de la aceptación del fracaso, es la indefensión aprendida, los estudiantes con problemas de aprendizaje no tratan siquiera de alcanzar un objetivo porque creen que sus esfuerzos no pueden tener éxito. Para ello, es importante que el profesor

o tutor, lo haga consciente de que puede controlar sus causas internas, tales como su propio esfuerzo (el cual no ha sido suficiente), o que ha utilizado estrategias equivocadas, apoyarle para ubicarlas y hacer un cambio en ello, su propio cambio, un auto análisis de sus habilidades.

Por otro lado, existe otro fenómeno en estos estudiantes, se ha observado que evitan el fracaso, ya que dudan de su capacidad, se sienten mal preparados, los consume la ansiedad, son aprehensivos y se protegen a sí mismos, así que emplean gran parte de su tiempo en no mostrarse incompetentes y no enfocan su atención al objetivo o tarea. En este ciclo de fracaso, cuando los estudiantes dudan de sí mismos, pueden pensar en "No soy lo suficientemente listo para estar en X curso "No tengo la capacidad para ser Ingeniero", así, declaran pensamientos de culpa y defensivos. El problema es que los estudiantes no perciben que no están empleando su talento en prepararse para la tarea y desperdician su tiempo y energía en preocuparse en el desempeño de un examen por ejemplo. Y una vez que se orientan hacia la evitación del fracaso los estudiantes se retrasan y desarrollan deficiencias de habilidad o conocimiento, por lo que es probable que continúen fallando y en vez de procesar la información y usar el tiempo de forma adaptativa, adoptan una postura defensiva.

Valor concedido a tareas académicas: Los estudiantes con problemas de aprendizaje, no muestran interés en invertir esfuerzo en tareas valoradas, piensan que no pueden tener éxito aunque pongan todo su empeño. Los estudiantes sólo se detienen a presentar un trabajo por una calificación y no por el aprendizaje mismo de la tarea, sólo están en la búsqueda de la recompensa y al ver que ésta no es la esperada por ellos (una baja calificación) no persisten en el deseo de aprender los contenidos académicos. A este respecto, los profesores o tutores, pueden ayudar a los estudiantes a apreciar el valor de la tarea, de las actividades escolares y asegurarse de que ellos mismos pueden lograr el éxito en estas actividades si aplican un esfuerzo razonable con estrategias apropiadas. Brophy (1991, citado en Good, 1995), señala que al desarrollar la motivación del estudiante para aprender y para que la internalicen como una disposición duradera (en lugar de sólo asociarla con una actividad particular), los profesores y tutores

deben ayudarlos a que valoren el aprendizaje escolar por la realización de sí mismos y por su potencial de aplicación a la vida.

Para ayudar a sus estudiantes a desarrollar una sensación de propiedad de aprendizaje, como una estrategia personal para integrar el material, los profesores deben de lograr los objetivos motivacionales. Primero, creando un ambiente de aprendizaje favorable, modelando la motivación para aprender, minimizar la ansiedad por el desempeño y comunicar expectativas y atribuciones deseables (por ejemplo, que los estudiantes apliquen lo que aprenden en la vida cotidiana), Segundo que estimulen la motivación para aprender en conexión con contenido, en actividades entusiastas, induciendo el interés en la tarea, curiosidad, disonancia, que formulen objetivos de aprendizaje, proporcionando retroalimentación, ayudándoles a aprender con conciencia metacognitiva de los objetivos y control metacognitivo de las estrategias.

Ahora bien, existen diferentes programas para apoyar a los alumnos con problemas de aprendizaje, que explicitan cómo es abordado el componente motivacional.

Programas de atención a los problemas motivacionales de los alumnos con Problemas de Aprendizaje y bajo rendimiento

Existen varios enfoques que explican las bases teóricas que amplían el conocimiento del área de los Problemas de Aprendizaje. Estas perspectivas se describen brevemente en los siguientes párrafos haciendo énfasis en aquellos aspectos que estén relacionados al presente proyecto. Con referencia en Acle y Olmos (1998).

Programa basado en planteamientos Cognoscitivos

Se centra en los siguientes aspectos: la manera en la que el alumno adquiere o no el conocimiento, procesa o no la información que proviene del medio, es o no capaz de autorregularse, modifica o no su aprendizaje a través de la mediación provista por los adultos. (Acle y Olmos, 1998)

Principios fundamentales:

- 1 La actividad propia del alumno es la clave del aprendizaje.
- 2 El individuo es el que construye su propia base de conocimientos e interactúa con ella. De aquí que también se considere como enfoques constructivistas.
- 3 El individuo aplica y asocia estrategias para ser aplicadas en ambientes educativos diferentes.
- 4 La ejecución de las tareas a realizar debe estar estrechamente vinculada con el mundo real.
- 5 El individuo construirá significados a partir de la propia experiencia.

Acle y Olmos (1998) también indican que a éste modelo se asocian tres perspectivas: el procesamiento de la información, el constructivismo, y el constructivismo social.

El procesamiento de la información. Analiza la forma como el alumno recibe la información sensorial, la transforma, la reduce, la elabora, la almacena, la recuerda y la utiliza al emitir una respuesta, sea vocal o escrita.

Los modelos cognoscitivos afirman que es fundamental que el niño "aprenda a aprender". Esto a través de la compleja interacción entre: (a) la cognición; (b) metacognición; (c) las experiencias de aprendizaje y (d) resaltando la motivación.

Programa basado en el planteamiento ecológico u holístico

Para Kauffman (1995, citado en Acle y Olmos 1998), el fundamentar el área de problemas de aprendizaje en el campo de los principios ecológicos, tendrá mucho que ver con la calidad de vida que se proporcione a un ser humano o a un grupo, sobre todo si se considera que una alteración conduce a modificaciones en el ecosistema.

A través del holismo se busca evitar la segregación de alumnos con problemas de aprendizaje señalando claramente que es indispensable considerar la totalidad ecológica y su equilibrio, esto es, de la interacción de la biología y la cultura de cada individuo, de las interrelaciones entre alumno familia, escuela, comunidad y cultura.

Desde esta perspectiva las causas de que no se aprenda dejan de ser individuales, se habla de aspectos como: 1) la falta de confianza y de una auténtica relación maestro-alumno; 2) un currículum estrictamente controlado, que implica al alumno la posibilidad de auto-organizarse y autorregularse; 3) las insuficientes y dispares experiencias previas; 4) las desigualdades culturales-étnicas, de género y socioeconómicas entre los maestros y los alumnos, 5) la definición que el maestro hace del aprendizaje y tarea escolar; 6) el uso de técnicas pasivas de enseñanza; y 7) la falta de interés y de motivación por aprender.

La falta de interés o motivación es una de las herramientas básicas que pueden explicar de mejor manera el manejo de los problemas de aprendizaje desde el punto de vista cognitivo y holístico. El papel de la motivación es considerado como un factor cognoscitivo activo concomitante al proceso de enseñanza aprendizaje; Donde los factores implícitos se vinculan con el alumno, el profesor y el aula, o lugar en el que se realiza la tarea (Acle y Olmos, 1998).

Considerando que la presente investigación se realiza con alumnos de secundaria es útil describir un programa que se lleva a cabo en México para alumnos de secundaria.

Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria:

Flores (2001) propone un programa de apoyo para alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje al que denomina Alcanzando el éxito en secundaria (PAES).

La autora afirma que el PAES surge de la propuesta desarrollada por la Dra. Stevens y de la Universidad de McGill en Montreal, Canadá, para atender a alumnos con problemas de aprendizaje, y de las propuestas de investigación y de formación profesional desarrolladas en el posgrado de la Facultad de Psicología de la UNAM. Ambas experiencias se integraron para crear el PAES, que en el posgrado de psicología de la UNAM se lleva a cabo como parte de la Maestría en Psicología Profesional en el Programa de Residencia Escolar (PREPSE), (Flores y Macotela, 2002)

El PAES trata de responder a la necesidad de atender de manera integral a los estudiantes con problemas de aprendizaje, considerando los siguientes planteamientos.

- * Ayudar a los estudiantes para que reconozcan y usen sus propias fortalezas para subsanar sus dificultades.

- * Apoyar a los alumnos para que adquieran estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas que les permitan planear, desarrollar y evaluar sus tareas académicas así como solucionar conflictos sociales, de manera autónoma y reflexiva.

- * Propiciar un ambiente de aprendizaje motivante en donde el estudiante experimente el éxito y mejore la percepción de sí mismo en la realización de sus tareas.

- * Ayudar a los estudiantes a que aprendan a controlar y entender su propia conducta y formas de aprendizaje, para que lleguen a ser autónomos.

- * Favorecer que los estudiantes con problemas de aprendizaje concluyan el ciclo de enseñanza secundaria.

El PAES toma en cuenta que la gran mayoría de los alumnos con problemas de aprendizaje, que desertan o reprueban, no han desarrollado óptimamente las competencias cognitivas, afectivas y sociales necesarias para responder a las demandas escolares y no poseen la motivación necesaria para involucrarse o dedicarse a ellas (Adéman y Taylor, 1994, Stevens y Shenker, 1992, Hock, Shumaker y Deshler, 2001, citados en Flores 2001).

Flores (2001) enfatiza que el origen de estas dificultades es el resultado de un ajuste inadecuado entre las características del aprendiz y su ambiente de aprendizaje en el hogar y la escuela.

El PAES tiene tres metas básicas (1) apoyar mediante un programa basado en la tutoría a estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje, (2) preparar cuadros profesionales, con un alto nivel de competencia para trabajar con estos alumnos, además de maestros y padres (3) desarrollar investigaciones y productos tecnológicos que sean de utilidad a otros psicólogos y profesionales en este campo. Se basa en la creación de un ambiente motivante para el aprendizaje y la enseñanza estratégica.

Se subraya la necesidad de este ambiente motivante porque se considera que las deficiencias académicas de estos alumnos pueden ser el origen de sus problemas en la escuela, una consecuencia desafortunada de esta situación es la falta de motivación y una situación emocional inadecuada, tanto dentro como fuera de la escuela; lo cual lleva a un círculo de fracaso y frustración del que no pueden salir, a menos que empiecen a experimentar éxito y controlar las situaciones.

Para lograr esta situación, se consideran todas las áreas de desarrollo en la escuela; la académica, cognoscitiva, social y emocional. Se parte del entendimiento de las condiciones externas e internas que afectan el comportamiento y las expectativas de estos alumnos. Trata de ayudarlos para que empiecen a entender y controlar su propia conducta y su aprendizaje.

Los alumnos trabajan en el logro de sus propias metas académicas, pues la experiencia del programa ha enseñado que sí los alumnos aprenden a definir, valorar y trabajar en sus metas se sienten motivados, logran un sentido de autonomía y desarrollan mejores competencias académicas a partir de los recursos para el aprendizaje que ya poseen.

Cabe mencionar que el modelo PAES se instrumenta en escenarios educativos reales en donde los alumnos de maestría en Psicología de la UNAM, al mismo tiempo que se especializan en las competencias inherentes, contribuyen con su trabajo al estudio y solución de fenómenos y problemas escolares. Para tal efecto, cuentan con el apoyo de tutores –supervisores que forman parte de la planta docente de la Facultad de Psicología de la UNAM; quienes asesoran a los alumnos tanto en aspectos conceptuales y metodológicos como prácticos.

El programa se desarrolla con el trabajo en grupos de tres alumnos y un tutor, el establecimiento de un vínculo más cercano con los padres a quienes se les forma y orienta para que apoyen el desempeño académico y el desarrollo socio-emocional de sus hijos, además del desarrollo de actividades de investigación como parte de las responsabilidades de los alumnos de maestría que fungen como tutores. El programa funciona dos veces a la semana, en horario extraescolar, en sesiones de dos horas de duración, se lleva a cabo en el Centro Comunitario "Julián Mac Gregor ", perteneciente a la Facultad de Psicología.

Flores (2001) menciona que el foco de atención debe darse sobre los procesos de pensamiento del alumno al responder a las demandas de aprendizaje.

Se cree que cuando se presenta una dificultad al aprender, el alumno no posee una base de conocimiento apropiada, no ha desarrollado las estrategias adecuadas para procesar la información y autorregular su proceso de aprendizaje, y no posee la motivación necesaria para persistir en la actividad de aprendizaje. Las deficiencias se presentan en varios aspectos: un desarrollo deficiente en habilidades cognoscitivas y metaconoscitivas, baja percepción de auto-eficacia y motivación intrínseca, deficiencias en el conocimiento de contenidos escolares.

Además de que los alumnos con problemas de aprendizaje no planifican ni evalúan sus estrategias de acción, respondiendo rápidamente y con errores, son dependientes de campo, atienden a detalles irrelevantes o insignificantes en la situación de aprendizaje y en situaciones académicas que requieren la solución de problemas o una respuesta creativa, tienden a actuar en forma dependiente de otros (maestros o compañeros).

En cuanto a manejo de estrategias, tienen dificultad para organizar y coordinar actividades cognitivas en forma simultánea o secuencial. También tienen falta de flexibilidad en la aplicación de estrategias, como cambiar de estrategias rápidamente o cambiar de un plan global a uno específico y viceversa. Otra es, la dificultad para emplear estrategias metacognoscitivas como planear, monitorear, checar y evaluar durante actividades de solución de problemas o durante el aprendizaje no usan eficientemente la retroalimentación que reciben al emplear estrategias. Por último, tienen limitaciones para darse cuenta de la utilidad de estrategias específicas para resolver tareas particulares; así como problemas para explicar cómo llegaron a soluciones correctas.

Si bien el enfoque holístico (Acle y Olmos, 1998; Santrock, 2001) hace énfasis en un ambiente adecuado para aprender; a los alumnos con problemas de aprendizaje se les caracteriza por no tener esta percepción adecuada del ambiente, esto es, no se dan cuenta que el maestro o la escuela, se pueden encontrar preocupados por comprender las causas o dificultades que presenten dichos alumnos respecto al aprendizaje o desempeño académicos. Por lo que, ellos no están convencidos de que son capaces de alcanzar las metas y desafíos que se han establecido. Buscan la ayuda y el apoyo para alcanzar el éxito; ya que no cuentan con la confianza necesaria de la relación maestro alumno. El estudiante necesita aceptar su progreso en cuanto al esfuerzo real dedicado a la tarea, o bien que el maestro reconozca éste.

Respecto al currículum, estrictamente controlado, impide al alumno la posibilidad de auto-organizarse y autorregularse; ya que no hay claridad en la

relación de las materias y sus objetivos. Lo que incrementa su desmotivación académica.

El PAES (Flores, 2001) trata de responder a las necesidades de los alumnos con problemas de aprendizaje de manera integral. Se considera a estos alumnos con pocas competencias cognoscitivas, afectivas y sociales por lo que no responden a las demandas escolares; no poseen la motivación necesaria para dedicarse a ellas. La autora considera que el origen de éstas dificultades es resultado de un ajuste inadecuado entre las características del aprendiz y su ambiente del aprendizaje en el hogar y la escuela. Lo que lo lleva a un círculo de fracaso y frustración del que no pueden salir, a menos que empiecen a experimentar éxito y controlar las situaciones.

Los alumnos con problemas de aprendizaje, no se establecen metas académicas, por lo tanto, no tienen sentido de autonomía, ni desarrollan las mejores competencias académicas, ya que no toman en cuenta sus recursos de aprendizaje.

El trabajo de PAES es fomentar las situaciones de éxito a través de los propios recursos del alumno y la enseñanza estratégica, así como la promoción de ambientes motivacionales durante el aprendizaje. Toman en cuenta el contexto: escuela, hogar, comunidad y salud física. Se puede concluir que el PAES contiene ambos enfoques, tanto el Cognoscitivo como el Holístico, ya que no sólo se centra en el alumno, sino también establece una relación con la escuela, maestros y padres.

Considerando que el rendimiento académico es uno de los indicadores de los problemas de aprendizaje, en la siguiente sección se revisará brevemente cómo se ha definido éste.

DEFINICIÓN DE RENDIMIENTO ACADÉMICO

Según diversos autores, el rendimiento académico está vinculado a una serie de factores que responden a características internas de los propios alumnos como estrategias de aprendizaje, conocimientos y a características externas a ellos como el sistema educativo, institución escolar, profesores, etc.

A continuación se presentan algunos autores y conceptos de rendimiento académico citados por Díaz, Reyes y Martínez (2000).

Gagné señala que se suscita gran interés en el aprendizaje humano pues por medio de sus procesos pueden explicarse los éxitos y los fracasos de los estudiantes, considerando dicho aprendizaje íntimamente relacionado con el rendimiento académico. De la misma manera, Touron afirma que el rendimiento académico es un resultado del aprendizaje, suscitado por la actividad educativa del profesor y producido por el alumno.

De igual manera, Balza afirma que el rendimiento académico es un producto del proceso de enseñanza-aprendizaje del educando el cual determina hasta que punto los conocimientos transmitidos son comprendidos y asimilados por los alumnos. Por otro lado, Lara define rendimiento académico como el grado con que el alumno logra los fines propios de un nivel determinado del sistema educativo.

Por otra parte, Acosta (1998) detalla que rendimiento académico es el indicador de éxito o fracaso escolar, y se explica en función de la responsabilidad que adopta el estudiante, de los resultados de su ejecución intelectual y la utilidad del aprendizaje en su vida cotidiana y motivación.

Portillo y Villa (2001) señalan que el rendimiento de los estudiantes puede ser visto desde el punto de vista individual y grupal. Desde la perspectiva individual y referida a las características internas del alumno, se pueden tomar en cuenta los siguientes factores: a) intelectual, b) psicológico y c) social.

a) El factor intelectual lo representa el índice de capacidad mental del estudiante, los conocimientos adquiridos con relación a su edad y grado escolar en el que se encuentre así como al conjunto de hábitos de estudio y destrezas que posea y domine.

b) El factor psicológico lo integran la estructura de la personalidad del estudiante, las características de su vida afectiva, el tipo de relación que tenga con su familia y compañeros, la capacidad de juicio que posea, además de las variables motivacionales.

c) El factor social se refiere a la problemática que se deriva de una mala adaptación del alumno a su marco social, a las características del grupo social al que pertenece y a su papel dentro de ese grupo; lo que afecta la actitud que asume consigo mismo y los demás.

Por otro lado, Repetto (citado en, Bricklin y Bricklin, 1988) da su definición de rendimiento "es la productividad material o intelectual que algo o alguien puede proporcionar. Pone en relación la utilidad de algo o alguien con el esfuerzo realizado" (p. 6).

El rendimiento académico es un constructo muy complejo y multidimensional porque mantiene correlaciones significativas con numerosas variables. Sin embargo, puede concluirse que el rendimiento académico es el resultado de los aprendizajes escolares, el cual determina si se presenta un éxito o fracaso escolar, siendo considerado éxito cuando se obtienen de manera satisfactoria los aprendizajes escolares y fracaso cuando no se adquieren (Díaz, Reyes y Martínez, 2000).

Witrock (citado en Díaz, Reyes y Martínez 2000) considera que en el estudio actual del proceso de enseñanza-aprendizaje, los procesos del pensamiento, es decir lo que los alumnos piensan, sienten, creen, dicen o hacen, juegan un papel primordial en los resultados de éste; esto es, el rendimiento

académico. Considerándolos como las percepciones que tienen los alumnos de la enseñanza, la atención que el docente preste, la motivación y las atribuciones para el aprendizaje así como sus procesos afectivos.

Con fines de especificar como las variables motivacionales de: auto-eficacia, atribución (interna y externa) y los valores (intrínseco y extrínseco) hacia las tareas, en el presente trabajo se le da importancia, sin dejar de lado el entorno en el cual se desenvuelven; estas variables. Esta es la razón principal por la que se aborda el aspecto motivacional en alumnos con problemas de aprendizaje.

Diversos autores, como Bandura (1986), Weiner (1992), Rootter (1954) y Atkinson (1957), han descrito por separado cada una de estas variables (auto-eficacia, atribución externa e interna, valor intrínseco y extrínseco) por lo que este trabajo específicamente tiene el fin de describir como se manifiestan estas conjuntamente, en estudiantes de secundaria con alto y bajo rendimiento académico, en comparación con los alumnos de PAES.

Partiendo de que el rendimiento académico es un indicador de los problemas de aprendizaje, se quiso investigar la relación existente entre las variables motivacionales antes mencionadas, en alumnos con el bajo y el alto rendimiento académico, además de indagar cómo los alumnos de PAES, se encuentran motivados o si estas variables (auto-eficacia, atribución interna y externa, valor intrínseco y extrínseco) son factores motivacionales para estos estudiantes

Para tal efecto se utilizó la escala de motivación, diseñada y confiabilizada en el PAES, que mide específicamente estas variables motivacionales.

A partir de lo anterior el objetivo general de este trabajo es :

Comparar la percepción de variables motivacionales (auto-eficacia, atribución y valor), en diferentes actividades académicas, en alumnos con alto y bajo rendimiento académico y alumnos del PAES.

MÉTODO

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es la relación existente entre la percepción motivacional y el rendimiento académico en alumnos que asisten a una secundaria oficial y al PAES?

¿Cuál es la relación existente entre la percepción de variables motivacionales, dependiendo la escuela de procedencia entre alumnos de alto y bajo rendimiento académico y alumnos que acuden al PAES?

HIPÓTESIS

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de variables motivacionales entre alumnos de secundaria, divididos en dos grupos, alto y bajo rendimiento, y alumnos que acuden a PAES

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de variables motivacionales entre alumnos de secundaria, divididos en dos grupos, alto y bajo rendimiento, y alumnos que acuden a PAES

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de variables motivacionales entre alumnos de secundaria dependiendo el lugar de procedencia con alto y bajo rendimiento, y alumnos que acuden a PAES

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de variables motivacionales entre alumnos de secundaria dependiendo el lugar de procedencia con alto y bajo rendimiento, y alumnos que acuden a PAES

VARIABLES

Auto-eficacia
Atribución Interna
Atribución Externa
Valor Intrínseco
Valor Extrínseco
Rendimiento Académico (alto y bajo)

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE VARIABLES

AUTO-EFICACIA:

Bandura (1997), la define como los juicios que cada alumno hace acerca de su capacidad para realizar actividades escolares (estudiar, presentar un examen, pasar de año o realizar una tarea escolar). La forma como los individuos perciben su auto-eficacia determina si se va a realizar la conducta o no.

ATRIBUCIÓN:

Descripciones de la manera en que las explicaciones, justificaciones y excusas (cognitivas) de un individuo influyen y afectan en su motivación y conducta (Weiner citado en Bañuelos, 1990). Donde considera dos dimensiones.

Interna: Bajo control del individuo.

Externa: Sin control del individuo.

VALOR:

Un valor es la satisfacción anticipada que uno tiene hacia un estímulo particular del entorno (Vroom, 1964)

Valor intrínseco:

El interés por el placer que se obtiene de la actividad como tal, está ligado al aprendizaje, a aprender a dominar la tarea (esto me lo sé)

Valor extrínseco:

De utilidad, porque la tarea nos ayuda a alcanzar una meta de corto o largo plazo. Donde el alumno piensa que con lo que sea capaz de dominar de la tarea va a aprobar, va a encontrar el apoyo de sus compañeros, el aplauso.

DEFINICIÓN OPERACIONAL**AUTO-EFICACIA:**

Percepción del alumno acerca de su capacidad para realizar actividades escolares (estudiar, presentar un examen, pasar de año o realizar una tarea escolar), medida a través de reactivos ad hoc que deben ser contestados de acuerdo a una escala likert.

ATRIBUCIÓN INTERNA:

Los estudiantes explican sus éxitos y fracasos en las actividades académicas escolares (estudiar, presentar un examen, pasar de año o realizar una tarea escolar) en función de su esfuerzo y habilidad, consideran que tienen control de estas variables, medida a través de reactivos ad hoc que deben ser contestados de acuerdo a una escala likert.

ATRIBUCIÓN EXTERNA:

Los estudiantes explican sus éxitos y fracasos, en tarea escolares (estudiar, presentar un examen, pasar de año o realizar una tarea escolar) en función de su suerte, dificultad de la tarea o del maestro y consideran que no tienen control sobre éstas variables, medida a través de reactivos ad hoc que deben ser contestados de acuerdo a una escala likert.

VALOR INTRÍNSECO:

Es la importancia y deseo de involucrarse en una actividad escolar (estudiar, presentar un examen, pasar de año o realizar una tarea escolar) por el interés que la propia actividad genera, medida a través de reactivos ad hoc que deben ser contestados de acuerdo a una escala likert.

VALOR EXTRÍNSECO:

El alumno considera su participación en la actividad escolar (estudiar, presentar un examen, pasar de año o realizar una tarea escolar) en función de las compensaciones sociales, simbólicas, materiales y privilegios especiales que obtiene, medida a través de reactivos ad hoc que deben ser contestados de acuerdo a una escala likert.

Para la calificación y medición de estas variables motivacionales, se tomó en cuenta el puntaje obtenido en un cuestionario, donde las respuestas posibles van de *muy parecido a mí (que se califica con un puntaje de 5)*, *parecido a mí (con 4)*, *no estoy seguro (con 3)*, *poco parecido a mí (con 2)* y *nada parecido a mí (con un puntaje de 1)*.

RENDIMIENTO ACADÉMICO:

Se tomó en cuenta la calificación promedio del último periodo escolar (5° bimestre), de alumnos de alto y bajo rendimiento. La definición de alto rendimiento consideró; un mínimo de 8 de calificación; una o dos materias reprobadas en los bimestres anteriores y no ser repetidores. Este criterio se adoptó pues las escuelas reportaron que los alumnos con un promedio superior a 8.5 y que no hubieran reprobado eran escasos. Desde la perspectiva de ambas escuelas 8 de promedio y una a dos materias reprobadas era un buen promedio. Se consideró a los alumnos con bajo rendimiento cuando tenía una calificación de 5 a 7.9 y más de tres materias reprobadas. Los alumnos del PAES son considerados alumnos de bajo rendimiento académico.

TIPO DE ESTUDIO

Es un estudio transversal y comparativo por que, toma a la muestra en un rango de edad específico y se comparan a los grupos al mismo momento en el tiempo (Coolican, 1997). Por lo que este estudio plantea establecer diferencias entre los tres grupos y las relaciones entre las variables motivacionales, con la aplicación de un instrumento en un momento para analizar los datos.

Es un diseño ex post facto, ya que los hechos ya ocurrieron y los grupos ya están formados Kerlinger (1975), por lo cual no se hace posible la aleatorización; la finalidad del estudio es explicar las diferencias en las variables motivacionales de auto-eficacia, atribución y valor, en la percepción de los alumnos de alto y bajo rendimiento con los alumnos del PAES.

ESCENARIOS

La investigación se llevó a cabo en el Centro Comunitario Dr. Julián Mac Gregor y Sánchez Navarro, lugar de residencia del PAES y en las Escuelas Secundaria Matutina y Vespertina. Ambas son escuelas oficiales, ubicadas en una colonia de nivel socio económico medio bajo. Es importante señalar que en la zona escolar se les ubica como conflictivas por su incidencia en problemas de conducta y por el bajo promedio escolar de sus alumnos.

Estas escuelas están ubicadas en el mismo inmueble pero son independientes. El personal que labora ahí se maneja de distinta manera en los aspectos administrativos y pedagógicos Es oportuno mencionar que en la escuela matutina el personal se compromete con los alumnos y existe un control de ellos en cuanto a su historial académico y conducta, por lo que no hubo problemas al momento de identificar a los alumnos de bajo y alto rendimiento académico para la aplicación del instrumento. Respecto a la escuela vespertina no se observan las mismas características, por lo tanto los alumnos se seleccionaron por medio de

una revisión personal de las listas de calificaciones proporcionadas por las secretarías.

La investigación se llevó a cabo en el Centro Comunitario Dr. Julián Mac Gregor y Sánchez Navarro de la Facultad de Psicología pues es el lugar donde se lleva a cabo el PAES y en las instalaciones de las escuelas.

PARTICIPANTES

Se trata de una muestra intencional, por que se pidió que los alumnos con ciertas características, con rendimiento académico bajo con promedio menor de 8 y más de tres materias reprobadas, para la consideración del rendimiento académico alto con un promedio mayor a 8 , menos de tres materias reprobadas y no ser repetidores. El total de alumnos es 217. Los alumnos del PAES considerados como bajo rendimiento fueron 22. La distribución de la población se muestra en la Tabla 2.

GENERO	PAES		ESCUELA MATUTINA		ESCUELA VESPERTINA	
	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES
ALTO RENDIMIENTO	0	0	24	24	24	24
BAJO RENDIMIENTO	14	8	24	27	24	4

Tabla. 2 Distribución de la Muestra Poblacional.

En la Tabla 2 se observa que en el grupo de PAES (sólo bajos rendimientos) la integran 14 hombres y 8 mujeres, en el grupo de Escuela Matutina la comprenden 24 hombres y 24 mujeres de alto rendimiento; respecto al bajo rendimiento son 24 hombres y 27 mujeres. En la Escuela Vespertina la comprenden 24 hombres y 24 mujeres de alto rendimiento; respecto al bajo rendimiento son 24 hombres y 4 mujeres.

INSTRUMENTO

El instrumento *"Percepción de variables motivacionales vinculadas a rendimiento académico"*, se validó a partir del análisis de diferentes teorías vinculadas a la motivación y el aprendizaje y se identificaron las áreas. Así mismo se eligieron actividades relacionadas al trabajo escolar. Se diseñaron reactivos para cada área y situación. Mediante el jueceo de expertos se eliminaron los reactivos que eran ambiguos y modificaron los sugeridos por los expertos.

Se realizó un piloteo con alumnos con problemas de aprendizaje para asegurar la claridad en la redacción y eficiencia en la aplicación, con el fin de eliminar reactivos confusos. Por último se aplicó a una muestra equilibrada, considerando niveles académicos y grado escolar.

El instrumento tiene las siguientes sub escalas: auto-eficacia, atribución interna, atribución externa, valor intrínseco y valor extrínseco. La confiabilidad general es de alpha Cronbach .81 específica para cada sub escala. En general se observó que los reactivos tuvieron una correlación $\leq .5$ con los componentes identificados y corresponden teóricamente a cada sub escala.

Es importante mencionar que el instrumento fue elaborado en el 2000 en la Maestría de Psicología (PAES), por Gómez y Flores. Documento de circulación interna en prensa.

La variable motivación está medida a través de este instrumento (ver anexo 1), el cual fue validado y confiabilizado en dos secundarias públicas del D. F., por y

Gómez y Flores (2000). El instrumento se contesta de acuerdo a una escala tipo likert con 5 opciones de respuesta.

VARIABLES	REACTIVOS EN EL INSTRUMENTO	TOTAL DE REACTIVOS	PUNTAJE MÁXIMO
Auto –eficacia	6,15,23,32,41,50,59.	7	35
Atribución Interna	2,8,11,17,19,25,28,34,37,43,46,52,55,61.	14	70
Atribución Externa	1,7,13,18,24,30,36,42,48,54,60,57,51,45,39,33,27	21	105
Valor Intrínseco	5,14,22,31,40,49,58.	7	35
Valor Extrínseco	3,9,12,20,26,29,35,8,44,47,53,56,62.	13	65

La Tabla 3 muestra la distribución del instrumento con respecto a los reactivos de cada una de las sub escalas.

PROCEDIMIENTO

Se pidió a los directivos de la Institución, por escrito autorización para aplicar un instrumento en ambas escuelas, explicando el interés del estudio y las características requeridas de los alumnos. Los alumnos se seleccionaron con base en su promedio final. Se consideraron alumnos de los diferentes grupos para cada grado escolar. Los criterios de selección fueron:

- Para bajo rendimiento un promedio menor a 8 y más de 3 materias reprobadas.

- Para alto rendimiento un promedio mayor a 8, sin materias reprobadas y que no fueran repetidores.

El instrumento se aplicó por grupos en las instalaciones que la escuela proporcionó. La aplicación fue grupal y sin límite de tiempo.

Los alumnos del PAES contestaron el instrumento en las instalaciones del programa

Las instrucciones para la aplicación de la escala fueron las siguientes:
Aquí te presentamos una serie de oraciones que los alumnos emplean al hablar de la escuela.

Lee con mucha atención cada una de las oraciones y traza una (X) en el cuadro que más se acerca a tu forma de ser.

Para practicar, lee los siguientes ejemplos y analiza que significa la (X). Si tienes alguna duda pregunta al instructor.

1. FÍJATE AQUÍ LA (X) INDICA QUE ES MUY PARECIDO A TI, PORQUE SIEMPRE ERES ASÍ

	MUY PARECIDO A MÍ	PARECIDO A MÍ	NO ESTOY SEGURO	POCO PARECIDO A MÍ	NADA PARECIDO A MÍ
Estudio porque me interesa aprender	X				

RECUERDA QUE TUS RESPUESTAS SON ANÓNIMAS Y NO CUENTAN EN TUS CALIFICACIONES. LA INFORMACIÓN QUE NOS PROPORCIONES NOS SERÁ DE GRAN UTILIDAD PARA CONOCER CÓMO PIENSAN LOS ALUMNOS Y ASÍ PODER AYUDARLOS A ESTUDIAR Y APRENDER.

- *“Es importante que marquen sólo una respuesta.”*
- *“Son 61 reactivos, recuerden que deben de contestar todo el instrumento y no dejar reactivos sin contestar.”*

Para fines del control de la investigación a cada alumno se le asignó un folio que correspondía a su nombre y promedio

RESULTADOS

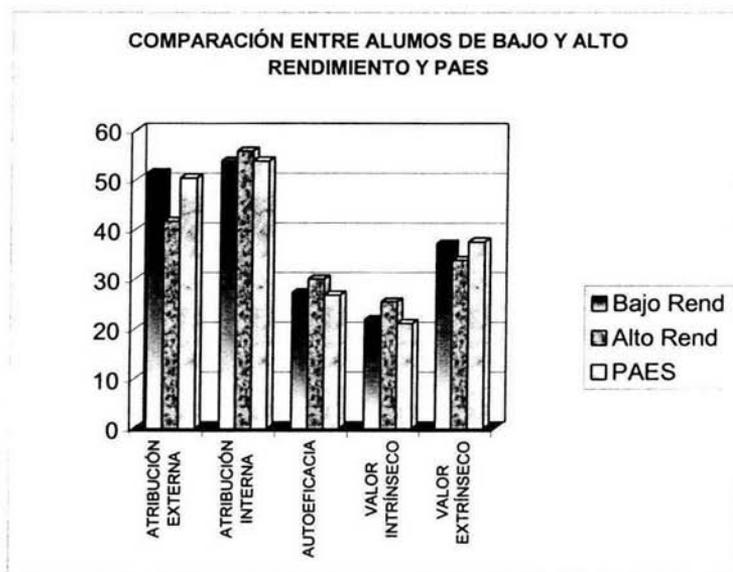
El objetivo de la presente investigación fue indagar las diferencias entre alumnos de alto y bajo rendimiento académico con alumnos del PAES (considerados de bajo rendimiento académico) al contestar el instrumento de percepción de variables motivacionales relacionadas al rendimiento académico.

El vaciado de datos y el proceso estadístico se llevó a cabo con el paquete SPSS/PC+ versión 11. A continuación se muestran los resultados obtenidos

Como puede observarse en la gráfica 1 y en la tabla 4; se realizó una comparación entre las medias de los tres grupos y las variables motivacionales, donde se observa a simple vista que no hay diferencia entre los grupos y las variables. En un análisis más detallado se utilizó la prueba Kruskal Wallis para muestras independientes con objeto de conocer las diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos y las variables.

Los resultados se muestran en la Tabla 5 lo que prueba que, a excepción de *Atribución Interna*, en las demás sub escalas, sí existen diferencias estadísticamente significativas en las variables motivacionales analizadas en los tres grupos. Con un nivel de significancia de $p < = .001$ en Auto-eficacia, Atribución Externa y Valor Intrínseco. De acuerdo con Coolican (2003) la $p < .001$ indican que no existe probabilidad de error o el error es del 1%, mientras que $p < = .05$ indica una probabilidad del 5 % de error, y en la sub escala de Valor Extrínseco tuvo un nivel de significancia de $p < = .05$. Con base en lo anterior, para estas sub-escalas se acepta la hipótesis alterna que afirma lo siguiente:

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de variables motivacionales entre alumnos de secundaria, divididos en tres grupos, alto y bajo rendimiento, y alumnos que acuden a PAES.



Gráfica 1: Comparación entre bajo, alto rendimiento y alumnos del PAES

Sub escala	BAJO RENDIMIENTO	ALTO RENDIMIENTO	PAES
AUTO-EFICACIA	27.3	30.1	26.86
ATRIBUCIÓN INTERNA	53.7	55.8	53.8
ATRIBUCIÓN EXTERNA	51.4	41.6	50.4
VALOR INTRÍNSECO	21.9	25.5	21.23
VALOR EXTRÍNSECO	37.1	33.9	37.6

Tabla 4: Medias obtenidas por cada grupo en cada sub escala.

	AUTO EFICACIA	ATRIBUCIÓN INTERNA	ATRIBUCIÓN EXTERNA	VALOR INTRINSECO	VALOR EXTRINSECO
Chi-Square	23,263	2,882	18,656	27,244	6,852
Df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,000**	,237	,000**	,000**	,033*

Tabla 5 Significancia de las diferencias en cada subescala

a Kruskal Wallis Test

b Variable de agrupamiento: Rendimiento

* $p < = .05$

** $p < = .001$

Con objeto de identificar si existían diferencias específicas entre grupos de rendimiento y PAES, se realizó una comparación considerando la escuela de procedencia. Se utilizó nuevamente el paquete estadístico para el análisis de resultados SPSS/PC+ versión 11. Para análisis de los resultados se realizó la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney para muestras independientes con objeto de conocer las diferencias estadísticamente significativas en las variables motivacionales y el rendimiento.

SUBESCALAS	ESCUELA MATUTINA			
	Medias		Z	P
	Bajos	Altos		
AUTO-EFICACIA	26.8	31.7	-5.4	.000 **
ATRIBUCIÓN INTERNA	53.3	57.8	-2.6	.008 *
ATRIBUCION EXTERNA	50.5	36.0	-4.7	.000 **
VALOR INTRINSECO	21.6	26.6	-5.0	.000 **
VALOR EXTRINSECO	36.5	31.2	-2.9	.003 *

Tabla 6. Comparación de las medias en la escuela matutina

* $p \leq .05$

** $p \leq .001$

Como puede observarse los datos obtenidos son congruentes con lo esperado. Existen diferencias estadísticamente significativas entre el alto y bajo rendimiento, en las sub escalas de auto-eficacia, atribución externa, valor intrínseco y valor extrínseco. Un hecho que llama la atención es que para la variable atribución interna también existen diferencias en función del rendimiento. Los puntajes Z corroboran dicha información, pues rebasan el -1.96, lo que indica diferencia significativa entre los grupos con relación a las sub-escalas.

Subescalas	Medias		Z	p
	PAES	ALTO MATUTINA		
AUTO-EFICACIA	28.5	31.7	-3.1	.00**
ATRIBUCIÓN INTERNA	55.0	57.8	-1.0	.30
ATRIBUCION EXTERNA	44.5	36.0	-2.7	.00**
VALOR INTRINSECO	24.4	26.6	-1.9	.04*
VALOR EXTRINSECO	36.0	31.2	-2.1	.03*

Tabla 7 Comparación de medias entre PAES y Escuela Matutina de Alto Rendimiento

* $p \leq .05$

** $p \leq .01$

Considerando que los alumnos que asisten al PAES son alumnos de bajo rendimiento, los datos obtenidos son congruentes con lo esperado. Sí hay diferencias estadísticamente significativas entre PAES y alto rendimiento de la escuela matutina pues se obtuvo una $p < .001$ en las sub escalas de atribución externa, auto-eficacia, valor intrínseco y valor extrínseco. Sin embargo, no existen diferencias en relación con atribución interna.

SUBESCALAS	Medias		Z	p
	PAES	BAJO MATUTINA		
AUTO-EFICACIA	28.5	26.8	-1.4	.13
ATRIBUCIÓN INTERNA	55.0	53.3	-.7	.47
ATRIBUCION EXTERNA	44.5	50.5	-1.5	.11
VALOR INTRINSECO	24.4	21.6	-1.8	.06
VALOR EXTRINSECO	36.0	36.5	-.1	.88

Tabla 8. Comparación de las medias del grupo de bajo rendimiento de la escuela matutina y PAES.

* $p \leq .05$

** $p \leq .01$

En la Tabla 8 se observa que no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de bajo rendimiento y los del PAES, esto es de acuerdo a lo esperado, ya que PAES es considerado un grupo de bajo rendimiento

.SUBESCALAS	ESCUELA VESPERTINA			
	Medias		Z	P
	Bajos	Altos		
Auto-eficacia	27.9	28.3	-.2	.83
ATRIBUCIÓN INTERNA	54.5	52.7	-.8	.39
ATRIBUCION EXTERNA	52.4	49.6	-.6	.53
VALOR INTRÍNSECO	22.0	24.3	-1.7	.07
VALOR EXTRÍNSECO	38.4	36.9	-.3	.73

Tabla 9. Comparación de las medias para escuela vespertina considerando rendimiento.

* $p \leq .05$

** $p \leq .01$

En la tabla 9 se presentan las medias de los alumnos de alto y bajo rendimiento de la escuela vespertina. Los resultados indican que no existen diferencias significativas entre ambos grupos, con base en los análisis anteriores se esperaba que difirieran debido a que son distintos rendimientos. Debido a que un alumno con bajo rendimiento no incrementa su desempeño académico porque no percibe su talento al prepararse para la tarea académica a la que se están enfrentando, caso contrario a los alumnos de alto rendimiento que sí perciben el esfuerzo e interés hacia las tareas que realizan. Se esperaba que los alumnos de alto rendimiento se perciban más altos en dichas variables.

SUB ESCALAS	Medias		Z	p
	PAES	ALTO VESPERTINA		
AUTO-EFICACIA	28.5	28.3	-.12	.90
ATRIBUCIÓN INTERNA	55.0	52.7	-.9	.33
ATRIBUCION EXTERNA	44.5	49.6	-1.3	.18
VALOR INTRINSECO	24.4	24.3	-.14	.88
VALOR EXTRINSECO	36.0	36.9	-.60	.54

Tabla 10. Comparación de las medias para PAES y Alto Rendimiento de la escuela vespertina.

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

En la tabla 10 se presentan las medias de los alumnos de PAES y de alto rendimiento de la escuela vespertina. Como puede observarse no existen diferencias significativas, aunque se esperaría que los grupos si difirieran, debido a que PAES es considerado de bajo rendimiento.

SUBESCALAS	Medias		Z	P
	PAES	BAJO VESPERTINA		
AUTO-EFICACIA	28.5	27.9	.27	.78
ATRIBUCIÓN INTERNA	55.0	54.5	-.3	.71
ATRIBUCION EXTERNA	44.5	52.4	-1.8	.06
VALOR INTRINSECO	24.4	22.0	-1.5	.12
VALOR EXTRINSECO	36.0	38.4	-.88	.37

Tabla 11. Comparación de puntajes medios para PAES y Bajo Rendimiento de la escuela vespertina.

* $p \leq .05$

** $p \leq .01$

En la tabla 11 se presentan las medias de los alumnos de PAES y bajo rendimiento de la escuela vespertina. Como puede observarse no existen diferencias significativas, éste es un resultado congruente con lo esperado.

SUBESCALAS	BAJO RENDIMIENTO			
	Medias		Z	p
	Matutina	Vespertina		
AUTO-EFICACIA	26.8	27.9	-1.4	.16
ATRIBUCIÓN INTERNA	53.3	54.5	-.69	.48
ATRIBUCION EXTERNA	50.5	52.4	-.61	.54
VALOR INTRINSECO	21.6	22.0	-.31	.75
VALOR EXTRINSECO	36.5	38.4	-.97	.32

Tabla 12. Comparación entre medias de alumnos de bajo rendimiento considerando escuela.

* $p \leq .05$

** $p \leq .01$

En la tabla 12 se presentan las medias de los alumnos de bajo rendimiento de ambas escuelas. No existen diferencias significativas, de acuerdo a lo esperado.

SUBESCALAS	ALTO			
	Medias		Z	p
	Matutina	Vespertina		
AUTO-EFICACIA	31.7	28.3	-3.1	.00**
ATRIBUCIÓN INTERNA	57.8	52.7	-2.1	.02*
ATRIBUCION EXTERNA	36.0	49.6	-3.4	.00**
VALOR INTRÍNSECO	26.6	24.3	-1.9	.05*
VALOR EXTRINSECO	31.2	36.9	-2.3	.01**

Tabla 13. Comparación entre media de alumnos de alto rendimiento considerando escuela

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

En la tabla 13 se presentan las medias de los alumnos de alto rendimiento de ambas escuelas. Se observa que sí existen diferencias estadísticamente significativas en todas las sub escalas. Este resultado es diferente a lo que se esperaría debido a que ambos grupos son de alto rendimiento, se esperarían que compartan las mismas características como estudiantes, al contrario de los alumnos de bajo rendimiento, estos estudiantes deberían confiar en sus esfuerzos y habilidades para aumentar su aprovechamiento académico. En este sentido como puede observarse los alumnos de la escuela vespertina en todas las sub escalas están por debajo de los de la escuela matutina.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al realizar el análisis en el que se integraron los tres grupos (alto, bajo rendimiento y PAES) se sostiene la hipótesis planteada sobre la existencia de diferencias significativas entre las variables motivacionales en relación al rendimiento académico. En este caso, los resultados muestran lo esperado (ver tabla 4) pues los estudiantes de alto rendimiento académico presentan un puntaje promedio mayor en las variables motivacionales de auto-eficacia, atribución interna y valor intrínseco y los estudiantes de bajo rendimiento y PAES muestran puntajes promedio más altos en atribución externa y valor extrínseco.

Según Manassero (1995) los alumnos con buen rendimiento académico desarrollan el concepto de auto-eficacia percibida principalmente a partir de la historia de los resultados positivos obtenidos en las diversas actividades escolares. En general sus éxitos tienden a realzar la auto-eficacia, es decir, creen más en su propia capacidad para alcanzar cierta meta u objetivo.

Puede decirse que los alumnos de buen rendimiento se proponen metas que favorecen su percepción de auto eficacia.

Igualmente se tiene que los alumnos de alto rendimiento le conceden mayor valor intrínseco que extrínseco a la tarea, difiriendo así, de sus compañeros con bajo rendimiento.

Good (1995) contrasta a los alumnos de bajo rendimiento que, en su mayoría, explican su éxito o fracaso aludiendo a causas que no pueden controlar, "fallé porque soy torpe" con los alumnos con un alto rendimiento que explican sus fracasos aludiendo a causas bajo su control, "fallé porque me frustré y me rendí con demasiada facilidad". Son estudiantes que se no se desalientan ni tienden a atribuir sus fracasos a causas externas incontrolables, así como a su baja capacidad o la suerte. Muestran interés en invertir esfuerzo en tareas valoradas. Estos estudiantes pueden presentar un trabajo esperando una buena calificación e

interesados en el aprendizaje mismo de la tarea, cuando obtienen la recompensa esperada (una buena calificación) persisten en el deseo de aprender los contenidos académicos.

Según la literatura, los alumnos de alto rendimiento confían en sus propias capacidades, tienen interés hacia la tarea, son alumnos responsables de los resultados de su ejecución intelectual y ubican la utilidad del aprendizaje (Acosta, 1996).

En contraste, los alumnos de bajo rendimiento no se dan cuenta de su actuación académica y no identifican un valor motivacional para alcanzar el éxito (Portillo y Villa, 2001).

No obstante los resultados encontrados, que marcan las diferencias entre alumnos de alto y bajo rendimiento, es pertinente en este momento discutir los datos por grupo pues al parecer en la escuela matutina y PAES los alumnos se comportan conforme a lo predicho por la teoría, pero en la escuela vespertina los alumnos de alto y bajo rendimiento no difieren entre sí.

Las diferencias obtenidas entre una y otra escuela pueden ser debidas a las características propias de la escuela vespertina y matutina. Aunque no se tiene una observación sistemática de la dinámica de ambas escuelas, se detectó que en la escuela matutina el personal docente mostró un mayor compromiso para con los alumnos y asimismo se observó una mayor organización en la escuela. Estas características pueden estar influyendo en la dedicación y motivación de los alumnos.

Por el contrario, la escuela vespertina está catalogada en la zona como una escuela conflictiva a la que llegan los alumnos rechazados de otras escuelas.

Aunado a que el personal docente se involucra menos con los alumnos y se observó una mayor desorganización.

Otro hecho que diferenci6 a ambas escuelas es que en la escuela vespertina los alumnos con alto rendimiento en su mayorfa tenfan un promedio de ocho y, adem6s, tenfan alguna materia reprobada en el bimestre.

Retomando a Acl6 y Olmos (1998) el enfoque holfstico hace 6nfasis en un ambiente adecuado para aprender, donde a los alumnos con problemas de aprendizaje se les caracteriza por no tener la percepci6n adecuada del ambiente, esto es no se dan cuenta que el maestro o la escuela se pueden preocupar por su desempefio acad6mico y a s6 buscar el apoyo y la ayuda necesaria para alcanzar el 6xito y el logro de sus metas, en este caso los resultados pueden estar relacionados con la situaci6n en la que est6n inmersos los alumnos de la escuela vespertina, por lo que necesitan aceptar el esfuerzo real dedicado a la tarea o bien hacer que el maestro reconozca 6ste.

En el PAES (Flores, 2001) se considera la necesidad de un ambiente motivante porque se cree que puede ser el origen de los problemas en la escuela de los alumnos con bajo rendimiento acad6mico, donde una de las consecuencias de esta situaci6n es la falta de motivaci6n la cual lleva a un c6rculo de fracaso y frustraci6n del que no pueden salir, a menos que empiecen a experimentar el 6xito y controlar las situaciones.

Otro dato interesante a resaltar es que, en la comparaci6n realizada a alumnos del PAES y alumnos de bajo rendimiento de ambas escuelas (ver tablas 8 y 11), es que si bien no existen diferencias estadfsticamente significativas entre ellos, se encontr6 que los estudiantes del PAES presentan puntajes promedio en las medias mayores en atribuci6n interna y valor intr6nico. Posiblemente esto se deba al tipo de trabajo que se realiza en el programa, debido a que se busca crear un ambiente motivante y el desarrollo de habilidades de autorregulaci6n que promuevan la autonomfa en los alumnos, como ya se mencion6.

Si bien el ambiente motivante puede ser una explicaci6n para los alumnos del PAES, la ausencia de 6ste ambiente puede ser la explicaci6n para que los alumnos de bajo rendimiento de la escuela vespertina se perciban tan pobremente.

Los resultados encontrados al comparar rendimiento académico alto de la escuela vespertina y PAES, se encontró que tienen creencias similares, hay que recordar que los alumnos del PAES están considerados como bajo rendimiento.

Siguiendo en esta misma línea, en la comparación entre los alumnos de alto rendimiento pertenecientes a las escuelas matutina y vespertina; las diferencias encontradas son significativas en los puntajes de las variables (ver tabla 13), cuando lo que se esperaba era que no existieran, debido a que son del mismo rendimiento. Como anteriormente se ha mencionado los alumnos de alto rendimiento de la escuela vespertina se comportan como alumnos de bajo rendimiento. Esto podría indicar que no están lo suficientemente motivados en su desempeño académico.

Los resultados de la escuela vespertina plantean algunas interrogantes: ¿es la escuela quien no fomenta o proporciona la motivación adecuada a esta población en general?, ¿Serán las características propias de la institución, del personal académico y administrativo las que promuevan estos resultados?

Esto lleva a pensar en otras escuelas oficiales para comparar a los alumnos de alto y bajo rendimiento de diferentes escuelas. Mucho se ha hablado en la Ciudad de México sobre las diferencias entre las escuelas matutina y vespertina, generalmente se atribuyen a los alumnos, pero también habría que estudiar cómo la propia institución contribuye al problema de motivación

Para finalizar es importante resaltar que una sola variable no explica la motivación en el ambiente escolar. En ese sentido, el presente trabajo resaltó la vinculación de las variables motivacionales entre sí y cómo éstas afectan en la percepción académica del alumno y la manera en que se ven involucradas en el contexto académico por lo que es necesario investigar el papel que juega el ambiente escolar para la motivación de los alumnos.

SUGERENCIAS

Con base en los resultados obtenidos una de las sugerencias que se dan respecto al PAES es en el aspecto motivacional específicamente en la relación de auto-eficacia y valor a las tareas académicas. Como pudo observarse en los resultados de esta investigación no han sido desarrolladas del todo.

Se tiene que trabajar por un periodo prolongado para lograr un cambio en la confianza y desarrollo de las habilidades y capacidades del estudiante en lo referente a las actividades y tareas académicas para incrementar su auto-eficacia, así mismo trabajar en el valor intrínseco que tienen estas actividades académicas para el alumno (aprender a aprender) y mejorar de tal manera su rendimiento académico.

Como una continuación de esta investigación en futuros estudios del PAES, se recomienda analizar específicamente cada una de las variables motivacionales en un estudio pre-post, de la evolución de estas variables motivacionales *AUTO-EFICACIA*, *VALOR INTRÍNSECO* Y *VALOR EXTRÍNSECO*, durante el tiempo de permanencia del alumno en el programa.

Otro estudio que se podría llevar a cabo en el programa PAES es la importancia que están adquiriendo las metas en los alumnos que acuden a éste programa, debido a que una de las herramientas principales con las que trabajan la motivación a las tareas es principalmente con las metas, pero aún no se ha realizado un estudio que se dé a conocer el valor que los estudiantes les dan a las mismas. En esta investigación se le proporcionó un apartado a las metas pero no se le dió el peso necesario, debido a que el interés fue directamente en las variables motivacionales y su relación con el rendimiento.

Quizá se deban manejar tres niveles alto, medio y bajo y considerar a los alumnos de alto como aquellos que tienen una calificación igual o mayor a 9 y no

tienen ninguna materia reprobada. El presente estudio adoptó como punto de referencia la visión de la escuela respecto a quiénes eran buenos alumnos, pero esta visión no es aplicable a otras escuelas.

BIBLIOGRAFÍA

Acle y Olmos T. G. Y Olmos R. A. (1998). *Problemas de Aprendizaje: Enfoques Teóricos* México UNAM. FES Zaragoza.

Acosta C. M. (1998). *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. España, Málaga. Aljibe.

Alonso T. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana

Bandura A. (1982) *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid. España. Ed. Espasa Universitaria

Bandura A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman

Bañuelos M. A. M. (1990). Motivación escolar: una propuesta didáctica. *Perfiles Educativos*, Num. 49-50 pp. 56-63

Baccette F. y Doménech R. F. (2000). *Motivación Aprendizaje y Rendimiento Escolar*. Vol. 1 Num. 0; Universidad I de Castellón. Elaborado por la Comisión de Modernización Pedagógica.

Bravo P. I (2001), *La Motivación Escolar y las Metas Académicas*. Universidad de Extremadura

Brincklin, B. & Brincklin, P.M. (1988). *Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar*. México: México. .Ed. Pax

Bueno, J. A. (1995). Motivación y Aprendizaje. En Beltrán y Bueno. *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo.

Coolican, H. (2003). *Métodos de Investigación y Estadística en Psicología*. México, D. F. Ed. Manual Moderno.

Comisión de Modernización Pedagógica a partir de los textos. Sin título. Disponible en:

www.pucp.edu.pe/cmp/estrategias/mot_apren.htm-18k

Díaz, Reyes y Martínez (2000). *Influencia de la motivación en el rendimiento académico*. Tesis de Licenciatura. México. Universidad Pedagógica Nacional..

Deci, E.L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.

Flores M. R. C. (2001). Instrucción estratégica en alumnos con problemas de aprendizaje . *Revista Mexicana de Psicología* 18,2, pp. 247-256.

Flores M. y Macotela F. (2002). *Alcanzando el Éxito en Secundaria* : Material de apoyo para psicólogos y otros profesionales de la educación. Documento de circulación interna, Fac. de Psicología UNAM

Galindo, R. A. I. y Ramos G. S. (1991). *Estudio exploratorio de la relación entre algunos componentes específicos de la motivación y el rendimiento académico escolar*. Tesis de licenciatura. México. Facultad de Psicología de la UNAM.

García H. J. A. (1993). *Control*. Centro de Psicología Clínica. Madrid. Disponible en:

www.cop.es/colegiados/M00451/control.html

Good T. (1997). *Psicología Educativa Contemporánea*. México. Ed. McGraw Hill pp. 294-338

González F. A. (2001). *Autorregulación del Aprendizaje una Tarea Difícil*. Iberpsicología ,6.1.2. Disponible en:
www.fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/iberpsi10/gonzalez/gonzales.htm

González J. G, Parra A. M. A., Reyes G. P. M., Flores R.C. y García B. (2002). *Estilo atribucional y rendimiento académico en estudiantes de secundaria: Integración Desarrollo Psicológico y Educativo*. 17, 42-47

Kerlinger, F. N. (1975). *Investigación del Comportamiento. Técnicas y Metodología*. México. Ed. Interamericana.

Manassero M. M. A. Y Vázquez A. A. (1995). *Atribución causal aplicada a la orientación escolar*. Madrid España. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa. pp. 377- 378

Pardo M. A. y Olea D. J. (1993). Desarrollo cognitivo-motivacional y rendimiento académico en segunda etapa de EGB y BUP. Universidad Autónoma de Madrid. *Estudios de Psicología* 49 pp. 21-32.

Portillo T. F. y Villa L. T. , (2001). *Correlación entre Rendimiento Escolar y Depresión en niños de 8 a 12 años de edad*. Tesis de Licenciatura. México. Facultad de Psicología de la UNAM.

Santrock J. W. (2001). *Psicología de la Educación*. University of Texas at Dallas. Mc Graw-Hill

Schunk (1997) *Teorías del aprendizaje 2* ..Edición México. Ed. Prentice Hall pp. 101-140, 285-334

Soriano M. (2001). *La Motivación, Pilar Básico de Todo Tipo de Esfuerzo*. Area de Psicología y de la Educación de la Escuela de Tuerel. Universidad de Zaragoza.

Valenzuela G. J. R. (1999). *Motivación en la Educación a Distancia*. Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey Universidad Virtual. Documento presentado en la Tercer Jornada de Informática Educativa 1999. Buenos Aires, Argentina en videoconferencia desde México, D.F. el 7 de octubre de 1999. Disponible en:

www.ruv.itesm.mx/ege/cie/ponencias/valenzuela/Pon2vale.htm

Woolfolk, A. E. (1999). *Psicología Educativa*. Sexta Edición. México: Pearson Education. Caps. 9 y 10

ANEXO

AUTO-EFICACIA

EJEMPLOS DE REACTIVOS

6. ME SIENTO CAPAZ DE HACER MIS TAREAS BIEN

59. ME SIENTO CAPAZ DE PASAR DE AÑO

ATRIBUCIÓN INTERNA:

EJEMPLOS DE REACTIVOS:

2. QUE LA TAREA ME SALGA BIEN DEPENDE DE MI ESFUERZO.

43. ESTUDIAR PARA UN EXÁMEN DEPENDE DE MI HABILIDAD.

ATRIBUCIÓN EXTERNA:

EJEMPLOS DE REACTIVOS

1.QUE LA TAREA ME SALGA BIEN O MAL DEPENDE DE QUE TAN DIFÍCIL SEA.

45. ESTUDIAR PARA MIS EXAMEN DEPENDE DE LOS MAESTROS.

VALOR INTRÍNSECO

EJEMPLOS DE REACTIVOS:

5. REALIZO MIS TAREAS PORQUE ME INTERESA SABER MÁS SOBRE EL TEMA DE LA TAREA.

22. ME GUSTA RESOLVER EXÁMENES

VALOR EXTRÍNSECO

EJEMPLOS DE REACTIVOS:

3. REALIZO TAREAS SÓLO POR LA CALIFICACIÓN.

62. ME APURO A PASAR DE AÑO PARA QUE LOS DEMÁS PIENSEN BIEN DE MI.