



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGIA**

"CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES DEL TERCER NIVEL DE  
EDUCACIÓN BÁSICA ACERCA DE LAS ESTRATEGIAS PARA  
PROMOVER LA MOTIVACION EN EL AULA"

**T E S I S**

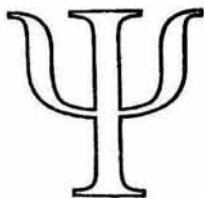
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADA EN PSICOLOGIA**

**P R E S E N T A:**

**ELVIA ADRIANA VARGAS SORIANO**

DIRECTOR DE TESIS: LIC. FERNANDO FIERRO LUNA  
REVISOR DE TESIS: LIC. JOSÉ LUIS SALVADOR ÁVILA CALDERON  
ASESOR METODOLÓGICO: LIC. HUMBERTO ZEPEDA VILLEGAS



MÉXICO, D.F.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

2004



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

# AGRADECIMIENTOS

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Gracias a mi casa de estudio

por albergarme durante este tiempo

y permitirme formar parte de tu alumnado.

A MI JURADO

MTRA. MILAGROS FIGUEROA CAMPOS

LIC. JOSÉ LUIS ÁVILA CALDERÓN

MTRA. MARTHA ROMAY MORALES

LIC. FERNANDO FIERRO LUNA

LIC. PATRICIA MORENO WONCHEE

Agradezco su tiempo e interés,  
así como las aportaciones de cada  
uno de ustedes para consolidar mi trabajo.

LIC. FERNANDO FIERRO

Por tu gran sabiduría,  
porque más que mi asesor  
fuiste mi amigo y un gran apoyo.  
Muchísimas gracias.

LIC. JOSE LUIS AVILA

Gracias por ayudarme  
a consolidar este trabajo.

LIC. HUMBERTO ZEPEDA VILLEGAS

Gracias por tu paciencia  
y gran apoyo.



MIS PADRES: HERMINIA Y ENRIQUE

Por darme la oportunidad de vivir  
y formar con ustedes una hermosa familia,  
por ser mi eje para enseñarme a luchar  
y seguir adelante, pese a las dificultades.  
Gracias.

MIS HERMANAS:

Martha: Por tu fuerza para  
salir adelante y tu cariño.

Irma: Por tu cariño.

Lucy: Porque siempre has sido  
mi ejemplo, gracias por  
tu gran apoyo y amor.

MIS HERMANOS (q. e. d)

Luis y Enrique, por sus cuidados  
y por ser el respaldo espiritual que  
siempre me acompaña

FAMILIA OLIVO VARGAS.

Gracias por el apoyo y el  
caríño que me han brindado

ENRIQUE VIVAS

Porque me has ayudado  
a descubrir el amor a tu lado,  
Gracias por tu paciencia y apoyo. T. A

A MIS AMIGAS Y AMIGOS

Por brindarme su amistad  
incondicionalmente y  
permitirme ser parte de sus vidas

PROF. CRISTINA LARA.

Por la confianza que ha  
depositado en mí, su gran apoyo  
y por permitirme ver esa fortaleza  
que me ha inspirado para salir adelante.

A MIS COMPAÑERAS

Gracias por sus palabras de aliento  
y estar al pendiente de mi trabajo.

SERGIO

Sabes que cuentas de por vida conmigo  
Agradezco tu cariño y amistad

DIOS.

Por ser mi guía y llevarme  
de la mano siempre que te  
he necesitado, por permitirme  
encontrar a todas estas bellas  
personas en mi camino y  
terminar uno de los retos más  
importantes de mi vida

A TODAS AQUELLAS PERSONAS QUE ESTUVIERON  
VINCLADAS CON ESTE TRABAJO, MIL GRACIAS

## ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN	V
<b><u>CAPÍTULO I: LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO</u></b>	
Introducción	1
1.1. Antecedentes de la educación básica en México (primaria)	2
1.2. Antecedentes de la planeación educativa	3
1.2.1. Educación básica (1989-1993)	3
1.3. Programa para la Modernización educativa (1989-1994)	4
1.4. Planes y programas de estudio	4
1.4.1. Propósitos del Plan y Programas de estudio	5
1.4.2. Contenidos del Plan y Programas de estudio	6
1.4.3. Rasgos centrales del Plan de estudio	7
1.5. Materiales de Apoyo	9
1.5.1. Avance Programático	11
1.5.2. Libros para el Maestro	11
1.5.3. Fichero de actividades	12
1.5.3.1. Cómo utilizar el fichero de matemáticas	13
1.5.3.2. Cómo utilizar el fichero de español	13
1.5.4. Libros de Texto Gratuitos	14
1.6. Lineamientos para escuelas oficiales y particulares	15
1.6.1. Organización y control escolar	16
1.6.2. Artículos 54, 55, 56, 57, 58, 88	16
1.6.3. Acuerdo secretariales	16
1.7. Hacia dónde se dirige la educación en México	17
1.7.1. Matricula del sistema educativo escolarizado de Educación Primaria	18
1.7.2. Indicadores del rendimiento escolar de la Educación Primaria	19
	I

1.7.3. Indicadores sobre las características educativas 2000	20
1.7.4. Indicadores de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico	22
1.8. Conclusión	25

## **CAPITULO II: ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN**

Introducción	27
2.1. Desarrollo Histórico del estudio de la Motivación	28
2.1.1. La Psicología del Instinto	29
2.1.2. La Psicología del Aprendizaje	30
2.1.3. La Psicología de la Personalidad	30
2.1.4. La Psicología de los Procesos Cognitivos	31
2.2. Definiciones de Motivación	31
2.3. Teorías Motivacionales	33
2.3.1. Teoría Conductista de la Motivación	34
2.3.2. Teoría Humanista de la Motivación	35
2.3.3. Teoría Cognitiva de la Motivación	38
2.3.3.1. Motivación de Logro	40
2.3.3.2. Teoría de la Atribución	41
2.3.3.3. Motivación extrínseca y Motivación Intrínseca	43
2.3.3.4. Motivación en el Aula	45
2.4. Conclusiones	47

## **CAPITULO III: SITUACIÓN EDUACTIVA Y CONCEPCIÓN DEL DOCENTE**

Introducción	50
3.1. Aprendizaje	51

3.2. Concepto de Constructivismo	56
3.3. Postura Constructivista	57
3.3.1. Teoría de Jean Piaget	57
3.3.2. Teoría de Lev Vygotsky	60
3.3.3. Procesamiento Humano de la Información	61
3.3.4. Enfoque del aprendizaje de David Ausbel	62
3.4. Constructivismo y Educación	64
3.7. Papel del alumno en el proceso de la motivación para el aprendizaje	68
3.7.1. Establecimiento de Metas	68
3.7.2. Expectativas de logro y atribución	72
3.7.3. La perspectiva asumida de los alumnos	76
3.8. Rol del docente en el proceso de la motivación para el aprendizaje	78
3.8.1. Concepción del docente	82
3.9. El contexto y clima de la clase	89
3.9.1. Condiciones medioambientales	89
3.9.2. Características Generales del alumno	90
3.9.3. Características generales del docente	91
3.9.4. Las sesiones, el proceso y las estrategias	91
3.10. La aplicación de principios para diseñar la enseñanza	92
3.10.1. Estrategias de enseñanza	93
3.10.2. Estrategias de aprendizaje	94
3.11. Conclusiones	95

## **CAPITULO IV: MÉTODO**

4.1. Planteamiento y Justificación del Problema	96
4.2. Hipótesis	98
4.3. Variables intervinientes	99
4.4. Definición de variables	99
4.4.1. Definición conceptual y operacional de Variables	99
4.5. Variables atributivas	102
4.6. Sujetos	102
4.7. Muestreo	103
4.8. Tipo de estudio	103
4.9. Diseño	103
4.10. Instrumento y materiales	104
4.11. Procedimiento	107
4.12. Análisis estadístico de datos	108

## **CAPÍTULO V: CONCLUSIONES**

5.1. Conclusión	118
-----------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	123
--------------	-----

ANEXOS	127
--------	-----



## RESUMEN

A lo largo de los años, uno de los aspectos que ha interesado al hombre, ha sido la motivación, encontrando ésta como energética, que dirige pensamientos y actitudes en los individuos.

En esta investigación se aborda la motivación y se entiende, fundamentalmente, como las estrategias que tienen que llevar a cabo los docentes para conseguir que los alumnos desarrollen las actividades escolares. Indiscutiblemente el camino es procurar hacer clases atractivas y un medio importante, utilizando actividades lúdicas, novedosas, sorprendentes. El docente debe analizar si el alumno presenta motivación por el objeto de estudio, si generalmente su conducta obedece a factores externos que median el aprendizaje.

La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en ésta investigación es analizada a través del papel que desempeña el docente como promotor del desarrollo de ésta en sus alumnos.

Esta investigación tendrá como propósito conocer la concepción que tiene el docente acerca de la motivación así como las variables en el aula que intervienen en éste proceso.

Para tal efecto se utilizará un instrumento de evaluación para los docentes que permita identificar tres objetivos:

- a) Qué patrones de actuación al enseñar –antes, durante y tras el desarrollo de un tema- consideran los docentes que son más adecuados para motivar a sus alumnos.
- b) Qué comportamientos relacionados con la propia conducta consideran los docentes que son más adecuados para modelar comportamientos y actitudes positivas hacia el aprendizaje.

c) Cuáles son las variables que creen los profesores que influyen de modo predominante en la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje así como en qué grado consideran que pueden ejercer algún control sobre aquellas variables o, por el contrario, en que grado creen que dependen de factores que escapan de su control, tales como los padres, la edad de los alumnos, etc.

Para llevar a cabo los objetivos que se plantearon en esta investigación, se seleccionaron intencionalmente a 30 profesores del tercer nivel de educación básica de escuelas oficiales y 30 de escuelas particulares, con el propósito de realizar un estudio descriptivo, en el que se evaluó la concepción de los docentes de ambas escuelas en la aplicación de las estrategias motivacionales dirigidas a los alumnos en el contexto escolar.

La concepción de los docentes acerca de la motivación se evaluó a través de cuestionarios elaborados por Alonso Tapia, en España (1991), realizando las adecuaciones correspondientes al idioma castellano.

Los datos se analizaron a través de la prueba estadística ji cuadrada ( $X^2$ ), que evalúa hipótesis de relación entre dos variables categóricas.

Para lograr el objetivo se analizaron, en primer lugar las características de la educación en México, los aspectos teóricos de la motivación, los aspectos más relevantes de la motivación relacionados con el aprendizaje en los contextos escolares así como la concepción del docente con respecto de la motivación, para culminar con nuestro análisis de la investigación. Estos aspectos conforman el capitulado del presente trabajo.

## **CAPITULO I: LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO**

### **INTRODUCCIÓN**

La educación básica en México, tanto en escuelas oficiales y particulares<sup>1</sup>, ha estado sometida a un riguroso análisis desde hace muchos años, por parte de la misma Secretaría de Educación Pública (SEP); ya que se ha buscado el cambio de currículo que pueda elevar la calidad de la educación y que motive a los alumnos hacia el proceso de enseñanza aprendizaje (SEP, 2003)

Se han realizado estudios acerca de la problemática a la que se enfrenta el sistema educativo nacional e internacional; a partir de las investigaciones realizadas han destacado varias propuestas interesantes, una de ellas realizada por la Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, (2000-01), es por ello que la investigación abordó el Programa para la Modernización Educativa, que surgió en el año de 1989 y que tuvo su aceptación y desarrollo en 1993, donde se involucran cambios a nivel del currículo, aspecto que se analiza considerando las reformas educativas, las propuestas y los cambios efectuados.

También se apoya esta investigación en el análisis del acuerdo de la SEP a través de sus artículos y lineamientos, se revisó la Ley General de Educación para analizar las características que deben de tener las instituciones de enseñanza.

Se revisó los lineamientos y los datos publicados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y otras instituciones afiliadas a la SEP, donde se analiza la matrícula en los últimos ciclos escolares, así mismo indicadores de rendimiento, acceso a la educación primaria, permanencia y conclusión.

Todo esto con el propósito de tener un marco general de la educación en México que permita conocer el currículo y apoyos con los que cuenta el docente para impartir sus clases.

---

<sup>1</sup> Son términos utilizados por la SEP pero a nivel general también las podemos manejar como públicas y privadas.

## **ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO (PRIMARIA)**

La educación primaria ha sido, a través de nuestra historia, el derecho a la educación fundamental al que han aspirado los mexicanos. Una escuela para todos, con igualdad de acceso, que sirva para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y el progreso de la sociedad, han sido las demandas más sentidas.

El Artículo Tercero Constitucional formuló, de la manera más exacta, el derecho de los mexicanos a la educación y la obligación del Estado a ofrecerla. Con la creación de la Secretaría de la Educación Pública, hace 81 años, la obra educativa adquirió continuidad y, como resultado de una prolongada actividad de los gobiernos, de los maestros y de la sociedad, la educación primaria dejó de ser un derecho formal para convertirse en una oportunidad real.<sup>2</sup>

Los logros alcanzados son de gran relevancia. Las oportunidades de acceder a la enseñanza primaria se han generalizado y existe mayor equidad en su distribución social y regional. El rezago escolar absoluto, representado por los niños que nunca ingresan a la escuela se ha reducido significativamente y la mayoría de la población infantil tiene ahora la posibilidad de culminar el ciclo primario. El combate contra el rezago no ha terminado, ya que debe ponerse especial atención al apoyo asistencial y educativo a los niños con mayor riesgo de abandonar sus estudios antes del sexto grado.

La Subsecretaría de Servicios Educativos de la SEP (2000-2001), establece que, los avances en el terreno educativo son incuestionables, ahora es necesario que el Estado y la sociedad en conjunto realicen un esfuerzo sostenido para elevar la calidad de la educación que reciben los niños. Durante las próximas décadas, las transformaciones que experimentará nuestro país exigirán a las nuevas generaciones una formación básica más sólida y de gran flexibilidad para adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos creativamente.

---

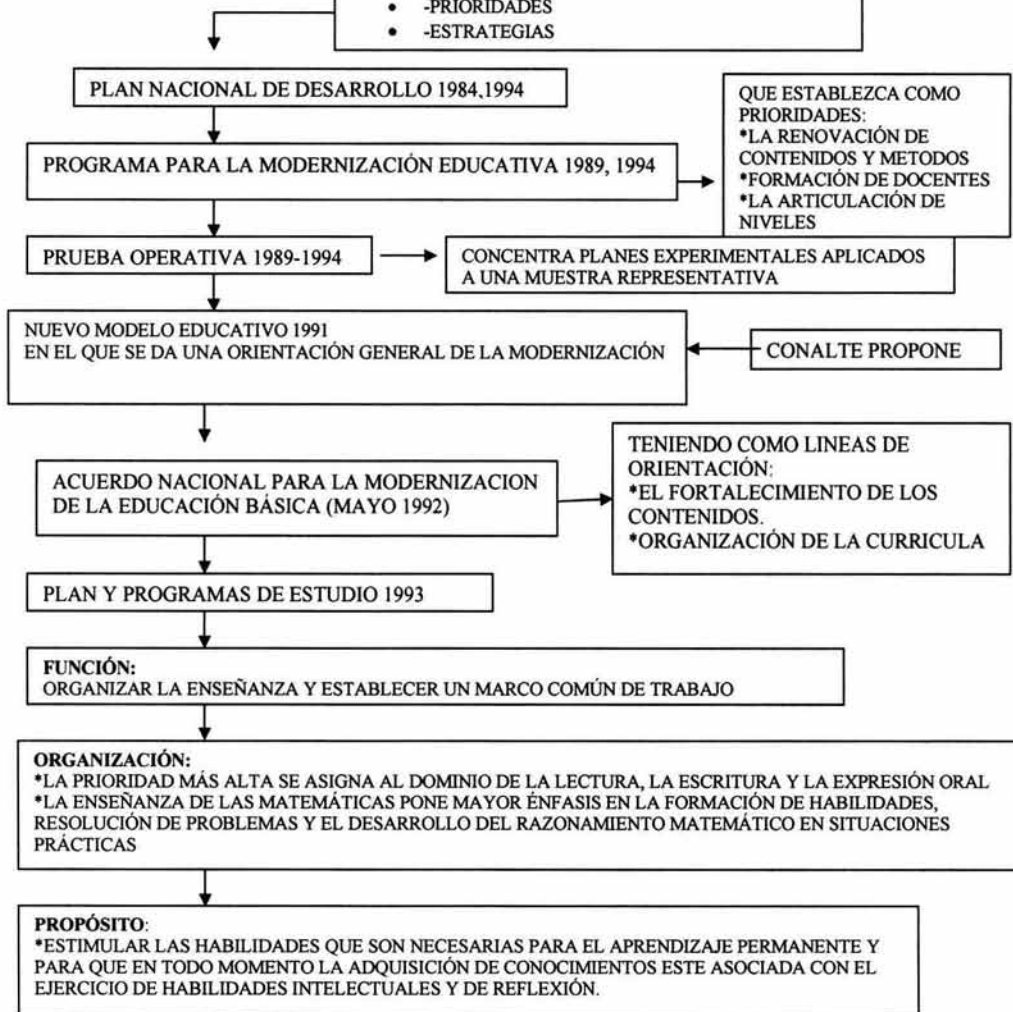
<sup>2</sup> SEP. Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, (2000-01)

Una de las acciones principales que se realizaron en política del gobierno federal para mejorar la calidad de la educación primaria consiste en la elaboración de nuevos planes y programas de estudio, por lo que se realizó, a partir de 1989, una revisión de los planes educativos y se consolidó en la planeación curricular a partir del año 1993.

## **ANTECEDENTES DE LA PLANEACIÓN EDUCATIVA.**

### **Educación Básica (1989-1993)**

- \*CONSULTA POPULAR 1989
- PERMITIO IDENTIFICAR, PRECISAR Y DEFINIR:
- -PROBLEMAS
- -PRIORIDADES
- -ESTRATEGIAS



**EL PROGRAMA PARA LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA 1989-1994**<sup>3</sup>, es resultado de la etapa de consulta, que recoge el compromiso del Gobierno Federal, de los gobiernos estatales de la República y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, de unirse en un gran esfuerzo que extienda la cobertura de los servicios educativos y eleve la calidad de la educación a través de una estrategia que atiende a la herencia educativa de México del siglo XX, que pondera con realismo los retos actuales de la educación, que compromete recursos presupuestales crecientes para la educación pública, y que se propone la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial.

Este Acuerdo Nacional está inspirado en el propósito fundamental de mejorar la calidad de la educación pública, los programas y acciones que aquí se formulan tendrán el propósito de promover la calidad de la educación, con apego a las disposiciones vigentes. En efecto, del Acuerdo se derivan Planes y Programas de estudio tendientes a desarrollar la calidad de la educación.

#### **PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO**<sup>4</sup>

Una de las acciones principales en la política del gobierno federal para mejorar la calidad de la educación primaria consiste en la elaboración de los nuevos planes y programas de estudio. Se ha considerado que es indispensable seleccionar y organizar los contenidos educativos que la escuela ofrece, obedeciendo a prioridades claras, eliminando la dispersión y estableciendo la flexibilidad suficiente para que los maestros utilicen su experiencia e iniciativa.

Los planes y los programas de estudio cumplen una función insustituible como medio para organizar la enseñanza y para establecer un marco común del trabajo en las escuelas de todo el país. Sin embargo, no se puede esperar que una acción aislada tenga resultados apreciables, si no está articulada con una política general, que desde distintos ángulos contribuya a crear las condiciones para mejorar la calidad de la educación primaria. La

<sup>3</sup> SEP. Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica (1992)

<sup>4</sup> SEP. (1993) Plan y Programas de Estudios Educación Básica Primaria.

estrategia del gobierno federal parte de este principio y, en consecuencia, se propone que la reformulación de planes y programas de estudio sea parte de un programa integral.

### **PROPÓSITOS DEL PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO.**

A continuación se presenta el propósito general del Plan de estudio y el propósito de cada materia en particular.

**PROPÓSITO GENERAL:** Estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente, para que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión.

En cada asignatura, se pretende que los alumnos:

**ESPAÑOL:** Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales, la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de la información, que les permita aprender con independencia.

**MATEMÁTICAS:** Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales, que les permitan permanentemente la aplicación de las matemáticas a la realidad y a cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

**CIENCIAS NATURALES:** Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular, los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del medio ambiente, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la **Historia y la Geografía de México.**

**EDUCACIÓN CÍVICA:** Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

**EDUCACIÓN FÍSICA Y ARTÍSTICA:** Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

**CONTENIDOS DEL PLAN Y PROGRAMA DE ESTUDIO.**

ESPAÑOL: Cuatro ejes temáticos	MATEMÁTICAS: Seis ejes temáticos
▪ Lengua hablada.	▪ Los números, sus relaciones y sus Operaciones
▪ Lengua escrita.	▪ Medición.
▪ Recreación Literaria.	▪ Geometría.
▪ Reflexión sobre la lengua.	▪ Procesos de cambio.
	▪ Tratamiento de la información.
	▪ Predicción de azar.

CIENCIAS NATURALES: Cinco ejes temáticos	HISTORIA: Cuatro campos temáticos
▪ Los seres vivos.	▪ Conocimiento del medio
▪ El cuerpo humano y la salud.	▪ Entidad Federativa.
▪ El ambiente y su protección.	▪ Historia Universal
▪ Ciencia, tecnología y sociedad.	▪ Historia de México

GEOGRAFÍA: Seis aspectos temáticos.	CIVISMO: Cuatro aspectos
▪ Identificación de lugares.	▪ Formación de valores.
▪ Características físicas	▪ Conocimiento y comprensión de los derechos y deberes
▪ Población y características culturales.	▪ Conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales
▪ Características económicas.	▪ La organización política de México y el fortalecimiento de la identidad nacional.
▪ Problemas ambientales.	
▪ La Tierra y el Universo	



## **RASGOS CENTRALES DEL PLAN DE ESTUDIOS**

El plan de estudio de cada materia que deben llevar los docentes de las escuelas oficiales y particulares tiene las siguientes características:

1° La prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral. En los primeros dos grados se dedica al Español el 45% del tiempo escolar, con objeto de asegurar que los niños logren una alfabetización firme y duradera. Del tercer al sexto grado, la enseñanza del Español representa directamente el 30% de las actividades pero adicionalmente se intensificará su utilización sistemática en el trabajo con otras asignaturas.

En los Nuevos Programas de estudio el propósito central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita, en particular que:

- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.
- Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprender a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos que tiene naturaleza y propósitos distintos.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a utilizar estrategias apropiadas para su lectura.
- Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- Conozcan las reglas y normas de uso de la lengua y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
- Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

2° A la enseñanza de las matemáticas se dedicará una cuarta parte del tiempo de trabajo escolar a lo largo de los seis grados y se procurará, además, que las formas de pensamiento

y representación propios de esta disciplina sean aplicadas siempre que sea pertinente en el aprendizaje de otras asignaturas.

De manera más específica, los programas se proponen el desarrollo de:

- La capacidad de utilizar las matemáticas como un instrumento para reconocer, plantear y resolver problemas.
- La capacidad de anticipar y verificar resultados.
- La capacidad de comunicar e interpretar información matemática.
- La imaginación espacial.
- La habilidad para estimar resultados de cálculos y mediciones.
- La destreza en el uso de ciertos instrumentos de medición, dibujo y cálculo.
- El pensamiento abstracto a través de distintas formas de razonamiento, entre otras, la sistematización y generalización de procedimientos y estrategias.

3° La enseñanza de las Ciencia Naturales se integra en los dos primeros grados con el aprendizaje de nociones sencillas de historia, geografía y educación cívica. El elemento articulador será el conocimiento del medio natural y social que rodea al niño. A partir del tercer grado, se destinarán tres horas semanales específicamente a las ciencias naturales. Los cambios más relevantes en los programas de estudio consisten en la atención especial que se otorga a los temas relacionados con la prevención de la salud y con la protección del ambiente y de los recursos naturales.

4° Organizar el aprendizaje de la historia, la geografía y la educación cívica por asignaturas específicas se basa en que durante los dos primeros grados las nociones preparatorias más sencillas de estas disciplinas se enseñan de manera conjunta en el estudio del ámbito social y natural inmediato, dentro de la asignatura "El conocimiento del medio".

En los grados cuarto, quinto y sexto cada asignatura tiene un propósito específico.

- En Historia, se estudia en el cuarto grado un curso introductorio de historia de México, para realizar en los dos siguientes una revisión más precisa de la

historia nacional y de sus relaciones con los procesos centrales de la historia universal.

- En cuarto grado la asignatura de Geografía se dedicará al estudio del territorio nacional, para pasar en los dos últimos al conocimiento del continente americano y de los elementos básicos de la geografía universal.
  
- En la Educación Cívica los contenidos se refieren a los derechos y garantías de los mexicanos. –En particular de los niños-. A las responsabilidades cívicas y los principios de la convivencia social y a las bases de nuestra organización política.

5° El plan de estudios reserva espacios para la educación física y artística, como parte de la formación integral de los alumnos. Los programas proponen actividades, adaptadas a los distintos momentos del desarrollo de los niños, que los maestros podrán aplicar con flexibilidad, sin sentirse obligados a cubrir contenidos o a seguir secuencias rígidas de actividad.

### **MATERIALES DE APOYO<sup>5</sup>**

La reforma al currículum tiene como propósito que los niños mexicanos adquieran una formación cultural más sólida y desarrollen su capacidad para aprender permanentemente y con independencia. Para que esta finalidad se cumpla, es indispensable que cada maestro lleve a la práctica las orientaciones del plan y los programas y utilice los nuevos materiales en forma sistemática, creativa y flexible, que les permita brindar una educación de calidad y así utilizar la motivación como un medio que permita el aprendizaje significativo.

La Secretaría de Educación Pública tiene el compromiso de crear escuelas de calidad que permitan al alumno un desarrollo integral, así mismo los profesores, de utilizar diferentes tipos de materiales que les permitan mejorar la calidad de la enseñanza.

---

<sup>5</sup> SEP. (1997) Avance Programático, Libros del Maestro, Ficheros y Libros de Texto. Dirección General de Materiales y Métodos Educativos. Comisión Nacional de libros de texto Gratuitos. México, D. F.

Para llevar a cabo las acciones mencionadas se ha creado diversos materiales que los profesores pueden utilizar dentro del salón de clase y le permita con ello crear un ambiente de motivación y su pensamiento se vuelva más amplio y creativo para lograr un mejor trabajo en el salón de clase, los materiales son:

#### **AVANCE PROGRAMATICO**

- Auxiliar al maestro para que planifique las actividades de enseñanza.
- Relacione los contenidos de las asignaturas.
- Orientaciones para evaluar los resultados de aprendizaje.
- Propósitos por bloque de cada asignatura.
- Situaciones comunicativas.
- Referencias.

#### **LIBROS PARA EL MAESTRO**

- Material de estudio para los maestros en la enseñanza de una asignatura.
- Propuestas para la enseñanza de los contenidos.
- Su finalidad no es directiva.
- Recomendaciones didácticas generales.
- Recomendaciones didácticas por ejes, campos o aspectos.
- Recomendaciones de la evaluación.
- Juegos e instrucciones complementarias del libro de texto.
- Sugerencias bibliográficas para el maestro



Para que se lleven a cabo los Propósitos del Plan y Programa de estudio de Educación Básica necesitamos:

#### **MATERIALES DE APOYO**



#### **FICHEROS DE ACTIVIDADES**

- Actividades didácticas de materiales de los seis grados.
- Complemento para el maestro con una gama de actividades.
- Actividades de los diferentes ejes.

#### **LIBROS DE TEXTO**

- La imagen (ilustración fotografía, mapas)
- El texto principal y los textos complementarios, como apoyo para la observación, la interpretación, y la reflexión.
- Las actividades como recursos para propiciar habilidades, actitudes sobre la información que han recibido, la asimilen y la reafirmen.

## **AVANCE PROGRAMÁTICO**

El avance programático es un instrumento de planificación de las tareas didácticas que permite a los profesores organizar su práctica educativa para articular procesos de enseñanza aprendizaje de calidad, con el ajuste adecuado a cada uno de sus alumnos y al grupo en general.

Como instrumento para la programación de tareas cumple, entre otras las siguientes funciones:

- ❖ Ayuda a los profesores a eliminar la improvisación.
- ❖ En consecuencia, satisface las necesidades psicológicas de la persona que planifica ofreciéndole seguridad en las tareas que realiza, confianza en sí mismo y en su propuesta didáctica.
- ❖ Favorece el estudio de los programas a desarrollar en el ciclo escolar.
- ❖ Ayuda a los profesores a prepararse cognitivamente e instrumentalmente para el proceso de enseñanza aprendizaje, facilitándole la elección de las mejores actividades, recursos didácticos y maneras para organizar el aula: espacio, tiempo, diferentes agrupaciones de trabajo con los educandos.
- ❖ Evita la pérdida de tiempo.
- ❖ Estimula el desarrollo de los procesos creativos.
- ❖ Hace mucho más felices a las niñas y a los niños al conducirlos en su proceso de aprendizaje por caminos sencillos, comprensibles y divertidos.

## **LIBROS PARA EL MAESTRO.**

Tradicionalmente la Secretaría de Educación Pública ha distribuido los libros para el maestro como un apoyo al trabajo profesional que se realiza en las escuelas primarias. Antes del ciclo escolar 1994-1995, se integraba en un solo volumen las recomendaciones didácticas para todas las áreas o asignaturas de un grado. A partir del nuevo ciclo escolar, se elaboró un libro para el maestro en cada una de las asignaturas de cada grado y, excepcionalmente, uno para cada asignatura que se relaciona estrechamente.

Esta nueva organización del libro para el maestro tiene como propósito facilitar su manejo, actualización y mejoramiento, así como proporcionar material de estudio adecuado para los maestros que deseen profundizar en la enseñanza de una signatura, a lo largo de todo el ciclo de la educación primaria.

La nueva presentación integra abundantes propuestas para la enseñanza de los contenidos y la utilización del libro de texto, así como de otros materiales educativos de cada asignatura y grado escolar. Adicionalmente con el *Avance Programático*, mencionado anteriormente, son recursos auxiliares para planear y organizar la secuencia, la articulación y la dosificación de los contenidos y las actividades de la enseñanza

El libro para el maestro pretende aportar algunas reflexiones y sugerencias útiles para la tarea de maestras y maestros. En su elaboración se han considerado la creatividad de los docentes y la existencia de múltiples métodos y estilos de trabajo. Por esta razón las propuestas y orientaciones didácticas son flexibles y pueden ser adaptadas según las formas de trabajo de las maestras y maestros, las condiciones en que realizan su labor y los intereses y necesidades de sus alumnos

Además de ser un recurso práctico para apoyar el trabajo en el aula, este libro se ha concebido como un medio para estimular y orientar el análisis colectivo de los maestros sobre su materia de trabajo, ya sea que se realice de manera informal o como actividad.

## **FICHERO DE ACTIVIDADES**

Las autoridades educativas otorgan al maestro un apoyo eficaz en el desarrollo de sus actividades docentes, con esa finalidad, la Secretaría de Educación Pública ha elaborado este fichero de actividades didácticas para las materias de Español y Matemáticas.

Estos ficheros complementan los materiales para el maestro en las asignaturas ubicadas en: el libro de texto gratuito, el libro de lecturas y el avance programático. Las actividades propuestas permiten que el alumno construya conocimientos y desarrolle estrategias de comunicación necesarias para resolver situaciones escolares y de la vida cotidiana.

El diseño del fichero busca auxiliar al maestro en forma flexible y diversa, pues las actividades que contiene no se conciben como las únicas que pueden llevarse a cabo. No obstante en las fichas se sugiere la frecuencia con que pueden realizarse las actividades didácticas; queda a juicio del maestro emplearlas en otros momentos, de acuerdo con las necesidades que observe entre los alumnos. El maestro puede hacer transformaciones y ajustes a las actividades con base en su experiencia y las características del grupo, plantel y región donde trabaja.

### **COMO UTILIZAR EL FICHERO DE MATEMÁTICAS**

Es necesario que los alumnos realicen numerosas actividades para que avancen en la adquisición de los conocimientos matemáticos y puedan, más adelante, comprender y resolver las lecciones planteadas en el libro.

a) ¿A quién están dirigidas las fichas?

Las fichas están dirigidas al maestro, quien, deberá analizarlas con cuidado, preparar con anticipación el material y organizar al grupo antes de ponerla en práctica.

b) ¿Cuándo deben aplicarse?

Para que los alumnos obtengan el mayor provecho de los libros de texto es indispensable que realice las actividades propuestas antes o después que resuelvan las actividades del libro.

c) ¿Cómo enriquecer el fichero de actividades didácticas?

La mayoría de las fichas cuentan con un espacio en blanco en el que el maestro podrá incorporar algunas modificaciones a la actividad, para adecuarlas al grupo. En ese espacio también podrán registrar las observaciones los resultados obtenidos al aplicarlas, además de otras actividades que se diseñen.

### **COMO UTILIZAR EL FICHERO DE ESPAÑOL**

Este fichero es un material de apoyo para la enseñanza del español. No sustituye el trabajo con el libro de texto gratuito, sino que ofrece más opciones didácticas para favorecer el

desarrollo de los niños como usuarios eficaces del lenguaje oral y escrito. Las actividades del fichero corresponden a los cuatro componentes del programa de español:

- ESCRITURA. Actividades orientadas al desarrollo de estrategias para la producción de texto con propósitos comunicativos y funcionales.
- LECTURA. Actividades que promueven el desarrollo de estrategias para la comprensión de las funciones de la lectura y de distintos tipos de textos.
- EXPRESIÓN ORAL. Actividades para mejorar la forma de hablar y escuchar de los niños en distintas situaciones comunicativas.
- REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA. Actividades que propician la reflexión sobre las características de forma y uso del lenguaje oral y escrito.

Estos ficheros se incorporan por primera vez al trabajo de español y matemáticas y deberán mejorarse cuando la experiencia y la evaluación así lo exijan. Por lo que es indispensable que los maestros realicen las actividades y así volver el entorno escolar más dinámico y no permitir que la enseñanza sea monótona, sino activa ya que los maestros tienen en sus manos el futuro de México, que tendrá que avanzar si es motivado y dirigido a actividades gratificantes.

### **LIBROS DE TEXTO GRATUITOS**

El proyecto general de mejoramiento de la calidad de la educación primaria, impulsado por el Gobierno de la República, contempla la producción de materiales educativos acordes a las necesidades de aprendizaje de las niñas y de los niños del país y que incorporen los avances del conocimiento educativo. Por ello, la Secretaría de Educación Pública inició, como ya sabemos, en 1993 el programa de renovación de los libros de texto gratuitos.

Con la renovación de los libros de texto, se pone en marcha un programa de perfeccionamiento continuo de los materiales de estudio para la escuela primaria. Cada vez que la experiencia y evaluación lo hagan recomendable, los libros del niño y los recursos auxiliares para el maestro serán mejorados, sin necesidad de esperar largo tiempo para realizar reformas generales.



Para que estas tareas tengan éxito, son indispensables las opiniones de maestros y de los niños que trabajarán con este libro, así como las sugerencias de madres y padres de familia que comparten con sus hijos las actividades escolares. La Secretaría de Educación Pública necesita sus recomendaciones y críticas. Estas aportaciones serán estudiadas con atención y servirán para que el mejoramiento de los materiales educativos sea una actividad sistemática y permanente.

La planeación educativa debe de contemplar todos los recursos antes mencionados ya que deben de cumplir con una misión que es prever con precisión los propósitos, las metas y los medios congruentes para alcanzarlos, de tal manera el docente debe efectuar "Un Plan de Trabajo Anual" apoyado con los recursos que tiene a su alcance y los que la misma SEP ha aportado tan cuidadosamente para que se tenga una educación de calidad.

### **LINEAMIENTOS PARA LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.<sup>6</sup>**

Todos los sectores que intervienen en el proceso educativo, deberán asumir la responsabilidad propia, de modo que la escuela no solo se aboque a coadyuvar a la formación de los alumnos mediante aprendizajes significativos, sino que además los capacite para transformar su entorno y con ello lograr el desarrollo de la comunidad y el bienestar de la sociedad en general.

Al considerar lo anterior y con base al artículo 3<sup>o</sup> Constitucional, en la Ley General de Educación y en el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, se emiten estos lineamientos, con la finalidad de que sus disposiciones apoyen y fortalezcan la Planeación y Organización de todas las actividades docentes y administrativas propias del quehacer escolar cotidiano.

---

<sup>6</sup> SEP. Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal 2000

Los lineamientos son de aplicación obligatoria para la comunidad educativa en las escuelas de educación primaria oficiales, matutinas, vespertinas, nocturnas y de tiempo completo, así como particulares incorporadas en el Distrito Federal, en lo que a esta corresponda.

### LINEAMIENTOS<sup>7</sup>

<u>ESCUELA OFICIAL</u>			<u>ESCUELA PARTICULAR</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ <b>Organización y Control escolar</b></li> <li>▪ inscripción,</li> <li>▪ aplicación de Planes y Programas de estudio 1993,</li> <li>▪ uso de libros de Texto Gratuitos,</li> <li>▪ prohibición de venta de uniformes</li> <li>▪ las labores sujetarán al calendario oficial, de lunes a viernes, con los siguientes horarios de trabajo:</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Las escuelas particulares incorporadas deben cumplir con lo señalado en el Artículo 3º Constitucional;</li> <li>❖ Debe de cumplir con los artículos</li> <li>✓ ARTICULO 54. Tipos y modalidades de educación que podrán impartir particulares (de todos tipos de modalidades).</li> <li>✓ ARTICULO 55. Establece las autorizaciones y los reconocimientos de validez oficial de estudios, para ello deberá contar con personal preparado (Art. 21), instalaciones adecuadas, planes y programas de estudio autorizados en caso de ser distintos a la de primaria, secundaria y normal</li> <li>✓ ARTICULO 56. Publicación en el órgano informativo oficial de instituciones que hayan recibido autorización para reconocimiento de validez oficial de estudios o así como aquellas a las que se les revoque su permiso</li> <li>✓ ARTICULO 58. Las autoridades que otorguen autorización y reconocimientos de validez oficial de estudios deberán inspeccionar y vigilar estas instituciones particulares (acta de visita).</li> <li>✓ ARTICULO 57. Los particulares que impartan educación con reconocimiento de validez oficial deberán:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Cumplir con el artículo 3º y esta ley.</li> <li>Con planes y programas de estudio (oficiales).</li> <li>Proporcionar un mínimo de becas.</li> <li>Facilitar y colaborar en actividades de evaluación, inspección y vigilancia que realicen las autoridades competentes.</li> </ul> </li> <li>❖ Así mismo con los Acuerdos Secretariales: el 205, que determina los lineamientos generales para regular el otorgamiento del 5% de becas de la inscripción total en los colegios particulares que imparten la educación primaria, el 243 en el que se establecen las Bases Generales de Autorización o Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios y el 254, que normas las obligaciones que contraen las escuelas particulares en relación con la preparación profesional del personal, las condiciones materiales e higiénicas del inmueble.               <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Dentro de los lineamientos que deben cumplir las escuelas están:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Utilizar los libros de Texto Gratuitos.</li> <li>✓ Podrán hacerse adecuaciones al horario oficial.</li> <li>✓ Apegarse a lo establecido en el MANUAL DE NORMAS DE INSCRIPCIÓN, REINSCRIPCIÓN ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN para las escuelas                       <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ oficiales y particulares incorporadas al sistema Educativo Nacional, para el periodo escolar lectivo y a la Carpeta Única de Información.</li> <li>✓ Se abstendrán del cobro de manejo de cuotas y aportaciones voluntarias que correspondan a los padres de familia.</li> <li>✓ Tener Consejos Técnicos Consultivos</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li></ul>
escuelas	de	a	
matutina	08:00horas	12:30horas	
vespertinas	14:00horas	18:30horas	
<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Es obligación de escuelas oficiales apegarse a los establecido en el Manual de Normas de Inscripciones, reinscripciones, acreditación y certificación para escuelas oficiales y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional para el periodo escolar lectivo, a la carpeta Única de Información, así como paralelamente con el documento de atención preventiva y compensatoria para los planteles escolares que cuenten con proyectos normados por el mismo.</li> <li>♦ Además debe de existir: ACTIVIDADES DE APOYO A LA FORMACIÓN, PARTICIPACIÓN SOCIAL, DIRECCIÓN ESCOLAR, SUPERVISIÓN ESCOLAR, CONSEJOS TÉCNICOS CONSULTIVOS, EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE ESCOLAR, ACTIVIDADES CÍVICAS, CIENTÍFICAS, DE EDUCACIÓN AMBIENTAL, DE PROTECCIÓN Y SEGURIDAD ESCOLAR, DE FOMENTO A LA SALUD Y DE FOMENTO FÍSICO, ARTÍSTICO Y CULTURAL.</li> </ul>			

Los objetivos planteados en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y en el Programa para el Fortalecimiento de escuelas del Distrito Federal, constituyen el punto de partida mediante el cual, los maestros tanto de escuelas oficiales y particulares habrán de fincar su práctica docente para obtener la excelencia en la educación.

<sup>7</sup> SEP. Ley General de Educación (1993)

## **HACIA DONDE SE DIRIGE LA EDUCACIÓN**<sup>8</sup>

Como se ha mencionado anteriormente la Secretaría de Educación Públicas ha trabajado durante mucho tiempo para tener avances educativos de gran importancia, haciendo un esfuerzo constante para elevar la calidad de la educación básica, se ha comentado también que este esfuerzo debe de ir unido y apoyado por todas las personas interesadas en la educación tanto de escuelas Oficiales como Particulares.

A pesar de los avances en las oportunidades educativas para la población, el número de mexicanos sin educación básica continúa siendo elevado. Ofrecer educación básica de calidad para todos resulta por tanto no sólo un acto de justicia, sino de beneficio para el desarrollo nacional.

En el ciclo escolar 2001-2002 recibieron educación básica 30.2 millones de educandos, lo que representa casi el 79 por ciento de la matrícula total del sistema escolarizado, y un incremento cercano a los 2000 estudiantes en relación con el ciclo escolar anterior.

Pese a este crecimiento importante y de ninguna manera desdeñable hay dos problemas principales de la Educación en México: La desigualdad educativa y su baja calidad.

Es por eso que el Gobierno Federal realizó el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 que pone de manifiesto la alta prioridad que el Gobierno de la República confiere a la educación. De ahí la importancia del enfoque educativo para el nuevo siglo que establece el Programa Nacional de Educación 2001-2006, en el cual se consignan los objetivos que orientan la acción educativa del país durante la gestión gubernamental en curso, con los que se busca:

- Avanzar hacia la equidad de la educación.
- Proporcionar una educación de calidad adecuada a las necesidades de todos los mexicanos.
- Impulsar el federalismo educativo, la gestión institucional y la participación social en la educación.

---

• <sup>8</sup> Fuente: Secretaría de Educación Pública.

• Fuente: INEGI. Estados Unidos Mexicanos. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000.

Fuente: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2002)

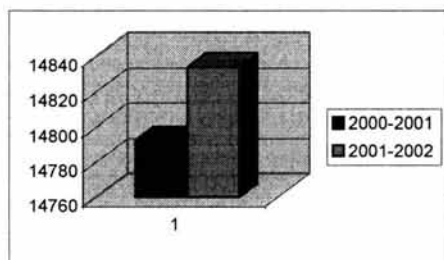
Para el logro de estos objetivos se diseñaron tres estrategias institucionales:

- Educación para todos.
- Educación de calidad.
- Educación de vanguardia.

Para avanzar hacia la cobertura, calidad, pertenencia y equidad de la educación, durante 2001 el Gobierno Federal propició una asignación creciente de recursos públicos para la educación.

En el ciclo escolar 2001-2002, se registró una matrícula del Sistema Educativo escolar de 30.2 millones de estudiantes, superando en 1.8 % la del periodo 2000-2001.

Matrícula del Sistema Educativo Escolarizado de Educación Primaria  
(miles de alumnos)  
Ciclos escolares 2000-1/2001-2



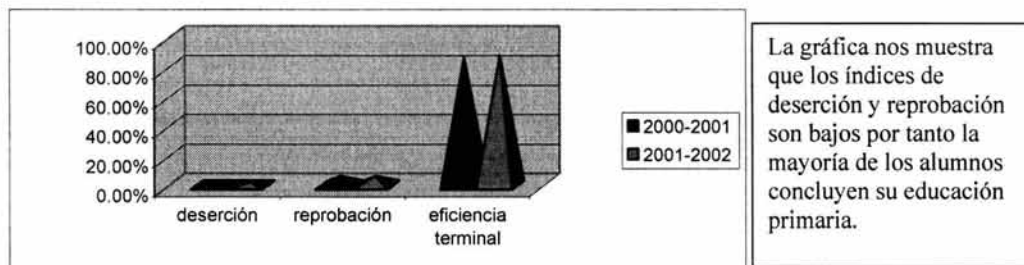
Lo que demuestra la gráfica es el aumento de la matrícula de un ciclo escolar a otro, siendo esto un esfuerzo por llevar la educación a todo el país.

Por otra parte, se reconoce que todavía cerca de un millón de niños y niñas (8% de la población en el rango de edad de 6 a 14 años) no logra asistir a la educación primaria, entre los cuales se encuentran principalmente los niños de la calle, menores de comunidades muy dispersas, los hijos de jornaleros agrícolas, migrantes o los niños de comunidades indígenas.

Además, la reprobación es un factor que impacta en la deserción y se presenta principalmente en las escuelas en condiciones de desventaja. También los problemas

operativos y de organización, como son: entrega de libros, ineficacia de la planta docente, supervisión desarticulada y muy orientada a los aspectos administrativos.

Indicadores de rendimiento escolar de la educación Básica (primaria)  
2000-2001/2001-2002  
(Porcentajes)



En 1990-1991 los índices de deserción y reprobación en primaria registraron valores de 4.6% y 10.1%, respectivamente, y se estima que al concluir el ciclo escolar 2001-2002 estos disminuyeron a 1.6% y 6.1% en idéntico orden.

Lo anterior ha permitido una mejora sustancial en la eficiencia terminal de la educación primaria. Así mientras que en 1990 registró un valor de 70.1%, en el ciclo escolar 2001-2002 se estima que alcanzó 87.9%, lo que representa 1.4 puntos porcentuales más que el periodo escolar anterior.

La equidad se encuentra muy vinculada a la calidad en la educación, pues se requiere asegurar la igualdad de oportunidad de acceso, permanencia, y conclusión exitosa de la educación básica, logrando que los educandos desarrollen aprendizajes relevantes para su vida presente y futura.

Lo anterior implica revisar a profundidad las condiciones de desarrollo de las distintas entidades de la República y precisar la función compensatoria del Sistema Educativo

Nacional, en el sentido de favorecer con mejores recursos (humanos, materiales, financieros) y con mayor calidad a las regiones y sectores más desprotegidos.

**INDICADORES SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS EDUCATIVAS, 2000**

Entidad Federativa Población de 15 años y más	Población de 6 a 14 años que no asisten a la escuela %	ANALFABETAS %	SIN INSTRUCCIÓN PRIMARIA %	CON POSPRIMARIA %
Aguascalientes	6.9	4.8	22.8	55.1
Baja California	7.6	3.5	19.4	62.0
Baja California Sur	5.6	4.2	20.8	61.3
Campeche	8.1	11.8	34.0	47.2
Coahuila	5.7	3.9	18.6	60.0
Colima	7.9	7.2	27.0	54.2
Chiapas	15.9	22.9	49.9	31.9
Chihuahua	8.4	4.8	23.0	51.8
Distrito Federal	3.6	2.9	12.1	71.7
Durango	8.2	5.4	28.5	47.8
Guanajuato	10.2	12.0	35.4	40.4
Guerrero	11.1	21.5	41.5	40.3
Hidalgo	6.0	14.9	33.9	45.3
Jalisco	8.6	6.4	26.5	51.1
México	5.8	6.4	20.7	59.3
Michoacán	11.8	13.9	39.8	39.2
Morelos	8.1	9.2	25.5	56.4
Nayarit	7.1	9.0	31.8	51.3
Nuevo León	12.6	3.3	16.3	65.5
Oaxaca	0.0	21.5	45.1	33.3
Puebla	10.4	14.6	34.9	43.0
Querétaro	7.8	9.8	25.9	52.5
Quintana Roo	6.8	7.5	24.9	57.0
San Luis Potosí	6.8	11.3	33.8	46.4
Sinaloa	8.7	8.0	30.0	52.5
Sonora	5.7	4.4	22.3	60.8
Tabasco	7.4	9.7	32.0	48.2
Tamaulipas	6.6	5.1	23.1	56.0
Tlaxcala	6.3	7.8	23.3	53.0
Veracruz	9.9	14.9	38.9	41.9
Yucatán	6.9	12.3	36.6	46.0
Zacatecas	9.3	8.0	37.2	39.0

La tabla anterior demuestra que se tienen problemas fuertes a nivel nacional y que se deben asegurar generaciones futuras para que reciban una mejor preparación. Por lo que los retos en el Sistema Educativo debe ser asegurar un alto grado de absorción de la población a educar, un bajo nivel de reprobación que asegure la transmisión efectiva de conocimientos, un bajo nivel de deserción en los alumnos y que los estudiantes culminen los ciclos escolares.

Las diferencias en los resultados en el aprovechamiento escolar no tienen como fuente principal a las entidades federativas del país, sino que estas se producen internamente, entre los estratos al que pertenecen las escuelas; los mejores niveles de aprovechamiento escolar se observan en escuelas pertenecientes al ámbito urbano (sean públicas o privadas) y son significativamente diferentes a los que se alcanzan en los estratos rural e indígena.

Debe insistirse en el hecho de que en condiciones socioeconómicas más desfavorables, es también donde se alcanzan los más bajos niveles de logro y ahí se encuentran las familias de los alumnos de las escuelas rurales e indígenas. Esto se traduce en hogares con ingresos más bajos, menor equipamiento, mayor hacinamiento, padres con menor escolaridad, alumnos con problemas de ingreso, permanencia, extraedad, menores experiencias de preescolar y mayor incidencia de repetición. El reto del sistema educativo es el de ofrecer un servicio educativo de alta calidad para esta población de tal manera que se logre aminorar los efectos de la desigualdad social.

En contraste, se ha detectado la carencia de una oferta escolar diversificada, pues los planteles con mejor infraestructura, organización y equipamiento así como docentes y directores con mayor preparación y experiencia se concentran en las escuelas de ámbitos urbanos. Incluso, los maestros de apoyo de educación especial, esto es, los recursos adicionales se concentran en este tipo de escuelas urbanas.

Ante este escenario, las escuelas deben diseñar estrategias para aprovechar mejor las habilidades de iniciación al cálculo, lectoescritura y de razonamiento abstracto que poseen los alumnos antes de su ingreso al sistema escolar. Asimismo, para mejorar los resultados en las escuelas y en consecuencia éstas contribuyan a mejorar el aprendizaje en contextos desfavorables, es importante atender los problemas derivados de la preparación inadecuada del profesorado, fortalecer las acciones de supervisión, garantizar el adecuado equipamiento de las aulas y de las escuelas, promover la participación activa así como la comunicación para enriquecer el clima en el aula, mejorar la gestión escolar por medio de acciones permanentes de diagnóstico y retroalimentación, mantener altas expectativas sobre los alumnos, lograr la cobertura

del currículum, fomentar en los docentes el trabajo en equipo y las prácticas escolares innovadoras así como estimular la participación de los padres de familia.

Con base a todos los seguimientos que se han realizado, también se revisó un estudio del Programa Internacional de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2002) para el seguimiento de los conocimientos de los alumnos y se realizó durante el año 2000 a 265 mil alumnos de 15 años o nivel secundaria.

El estudio consideró la comprensión escrita, matemáticas y ciencias como los tres sectores básicos para evaluar la capacidad de los jóvenes en utilizar los conocimientos adquiridos para enfrentar los retos en la vida real

Los resultados de hoy para México "son decepcionantes en el sentido de que el desempeño del País es más bajo de lo que incluso se esperaría cuando se toma en cuenta el gasto público en educación", dijo a Grupo Reforma Schleicher, director de la División de Indicadores Educativos y Análisis del organismo.<sup>9</sup>

En el caso específico de México, el informe de la OCDE (2002)<sup>10</sup>precisa, que más de 70% de las madres de los alumnos mexicanos tienen estudios incompletos de primaria o de secundaria, lo cual representa el nivel más bajo de escolaridad materna de los países participantes.

"Ningún factor por si solo explica por qué algunas instituciones escolares o algunos países logran mejores resultados, pero ciertas políticas y prácticas escolares están asociadas al éxito" señala la OCDE (2002).<sup>11</sup>

"De igual forma, los resultados son mejores cuando los maestros tienen expectativas y un espíritu positivo, así como cuando las relaciones maestro-alumno y la disciplina son satisfactorios" señala la OCDE (2002)<sup>11</sup> en las conclusiones.

---

<sup>9</sup> <http://www.rerorma.com/nacional/articulo/149098>

<sup>10</sup> <http://www.observatorio.org/comunicados>

<sup>11</sup> <http://www.elnorte.com.mx>



CLASIFICACIÓN DE LA OCDE (Alumnos de 15 años)

		COMPRESIÓN DE LA ESCRITURA	CULTURA MATEMÁTICA	CULTURA CIENTIFICA
ENCIMA DE LA MEDIA	1	Finlandia 546	Japón 557	Corea 552
	2	Canadá 534	Corea 547	Japón 550
	3	N. Zelanda 529	N. Zelanda 529	Finlandia 538
	4	Australia 528	Finlandia 535	R. Unido 532
	5	Irlanda 527	Australia 533	Canadá 529
	6	Corea 525	Canadá 533	N. Zelanda 528
	7	R. Unido 523	Suiza 529	Australia 528
	8	Japón 522	R. Unido 529	Australia 519
	9	Suecia 516	Bélgica 520	Irlanda 513
	10	Austria 507	Francia 517	Suecia 512
	11	Bélgica 507	Austria 515	Rep. Checa 511
	MEDIA	12	Islandia 507	Dinamarca 514
13		Noruega 505	Islandia 514	Noruega 500
14		Francia 505	Liechtens 514	EE UU 499
15		EE UU 504	Suecia 510	Hungría 496
16		Dinamarca 497	Irlanda 503	Islandia 496
17		Suiza 494	Noruega 499	Bélgica 496
18		España 493	Rep. Checa 498	Suiza 496
19		Rep Checa 492	EE UU 493	España 491
20		Italia 498	Alemania 490	Alemania 487
21		Alemania 484	Hungría 488	Polonia 483
22		Liechtenstein 483	Rusia 478	Dinamarca 481
23		Hungría 480	España 476	Italia 478
24		Polonia 479	Polonia 470	Liechtens 476
25		Grecia 474	Letonia 463	Grecia 461
26		Portugal 470	Italia 457	Rusia 460
27		Rusia 462	Portugal 454	Letonia 460
28		Letonia 458	Grecia 447	Portugal 459
29		Luxemburgo 441	Luxemburgo 446	Luxemburgo 443
30		México 422	México 387	México 4 22
POR DEBAJO DE LA MEDIA	31	Brasil 396	Brasil 334	Brasil 375

En suma, la expansión de la educación básica requiere ahora atender de manera urgente su calidad, con equidad y pertinencia y, para ello es indispensable una reforma integral del actual nivel de educación secundaria, la reforma de la educación indígena, impulso más definitivo a la reorientación de la educación especial, el mejoramiento continuo del desarrollo curricular junto con los materiales educativos, la profesionalización de los maestros, la medición y evaluación de estándares de logro de los aprendizajes, la reforma institucional de la gestión del sistema educativo en su conjunto a través de la redefinición del papel de la SEP y de los estados, la reforma institucional de la escuela básica, fomentar la investigación y la innovación como instrumentos de conocimiento y crear mejores mecanismos de comunicación y participación social.

La Secretaría de Educación Pública ha promovido diversas estrategias para elevar la Educación en México, que se volvieron indispensables para detener el rezago escolar, así como para lograr una escuela de calidad.

Dentro de uno de los contextos que se trabajaron fueron como ya mencionamos, la creación de diversos materiales de apoyo para maestros, que utilizados en forma permanente permitirán que la enseñanza en el aula escolar sea más flexible, cumpliendo el propósito de manejar la motivación dentro del contexto escolar

La reforma educativa ha dado pie para que tanto alumnos como maestros se vean involucrados en un proceso de aprendizaje, que permita la utilización de diversos recursos que proporcionen al alumno un aprendizaje significativo (Carlos, 2003)

Pero se debe entender que la educación es multicausal y compleja e implica diferentes niveles, ya que se refiere a todo un sistema educativo, una zona escolar, escuela o incluso a un salón de clases. Es decir, existe una dimensión macro y otro micro.

De esta manera la calidad educativa a nivel micro sería: el resultado de un conjunto de esfuerzos que desarrollan los miembros de una escuela para mejorar en forma continua su organización académico –administrativa, para dar cumplimiento a su misión, disponer de

adecuadas instalaciones escolares, aplicar métodos de enseñanza innovadores y la utilización pertinente de los materiales didácticos. Además debe cumplir con los planes y programas; como resultado ofrece una educación útil y relevante, acorde tanto a las características, necesidades e intereses de los alumnos, como son las exigencias que la vida futura les demanda. (Carlos, op. cit))

Para poder hablar de la educación con calidad a nivel macro implica que deben estar presentes en sus componentes las siguientes cuatro características fundamentales: (Carlos, op. cit)

- Relevancia: es la utilidad que tiene lo aprendido para la vida presente y futura de los estudiantes.
- Eficiencia: es la relación que existe entre los resultados obtenidos de la educación proporcionada y los insumos o recursos obtenidos.
- Eficacia: es la medida en que los alumnos del sistema educativo alcanzan los objetivos de aprendizaje y las metas educativas establecidas previamente.
- Equidad: es atender diferencialmente a los alumnos, ofreciéndoles los elementos necesarios para cumplir con los objetivos, proporcionando una educación que tome en cuenta sus características de personalidad, culturales, capacidades y ritmo de aprendizaje entre otras.

## **CONCLUSIONES**

Una vez que mencionamos las dos dimensiones en que debe ubicarse la calidad educativa es importante que todos aquellos que se involucran en la educación tomen un papel importante dentro de ella, ya que se debe aumentar la escolaridad promedio, se deben tomar en cuenta todas las acciones que tanto el Gobierno Federal como la Secretaría de Educación Pública están instrumentando día a día.

De la misma forma en que se piden se mejoren las clases dentro del salón, que la educación no sea un proceso monótono sino que tenga recursos innovadores y que se permita a los docentes a contribuir en este proceso de calidad a través de un proceso como es la motivación.

Se debe tomar en cuenta que una escuela que responde y aprovecha las necesidades y deseos de sus alumnos es una escuela capaz de tomar decisiones colegiadas, dispuestas a cambiar sus formas de trabajar con sus alumnos para lograr que ellos adquieran los aprendizajes que exigen los programas de estudio y las cualidades formativas que la sociedad necesita. Esta escuela, es la propuesta para docentes en la que se busca el trabajo en el aula, pues del estilo de trabajo que se desarrolla en cada grupo de alumnos depende, en gran parte, los aprendizajes del alumnado: el dominio de los contenidos, el crecimiento de sus capacidades, el logro de sus potencialidades.

Los docentes deben tener en cuenta los recursos que ha aportado la SEP en las aulas escolares ya que han sido para lograr en ellos y en los alumnos un mejor clima de trabajo, uno de los instrumentos importantes del cual parte la educación impartida en el aula, es la planeación, que deben tomar los docentes como un instrumento para examinar las capacidades de los alumnos; definir los logros que pueden alcanzar con ellos y los medios, actividades y recursos, que los docentes utilizarán para ello.

Se ha considerado importante conocer los lineamientos con los que cuentan los docentes, tanto de escuelas oficiales como de escuelas particulares, para saber de donde deben ellos partir para impartir las clases, pero además nos interesa todo el proceso que se lleva a cabo dentro de cada salón de clases, cuales son las estrategias que utilizan los docentes, por lo que nos enfocaremos a uno de los procesos que han manejado varios autores que se refieren a la motivación es por ello que en el capítulo siguiente nos enfocaremos a explicarla, ya que para el estudio que se realizó, es un proceso que esta involucrado entre la enseñanza y el aprendizaje.

Se busca correlacionar la aplicación de la Motivación en el Aula escolar que ejercen los profesores de escuelas oficiales y particulares a través de su pensamiento y actitudes, así como la aplicación de diversas estrategias de motivación para el aprendizaje, para aportar al proceso de la calidad educativa algunas estrategias y herramientas que permitan orientar a los maestros y las maestras y ver hacia donde se dirige la educación o preguntarnos tal vez ¿hacia donde queremos llevar la educación de todos los niños mexicanos?

## **CAPITULO II: ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN**

### **INTRODUCCIÓN**

La motivación se ha entendido como un constructo tan antiguo como el hombre mismo. Desde los griegos hasta la actualidad ha sido motivo de preocupación filosófica, ética, religiosa, moral y científica; el descubrimiento de la energía suprema que, por excelencia, inicia, dirige y regula la actividad humana. La palabra motivación pasa a ser una construcción humana, una creación del hombre en su intento por explicar un fenómeno que habita en los más íntimo de su ser, allí donde el ojo medidor del científico no puede llegar en forma directa, allí donde sólo se puede acceder a través de la inferencia realizada a partir de sus productos resultantes, sólo si es susceptible de ser observado, medido y cuantificado (conductas), tal y como lo exige el más estricto rigor científico.

Se analizará la motivación como concepto teórico; como producto de esta inquietud fue necesario, en el plano histórico, construir un término que resumiera lo que hasta hace relativamente poco tiempo eran sólo especulaciones. Muchas son las teorías y los autores que desde diferentes perspectivas han intentado abordar tan complejo fenómeno. Unos enfocando los aspectos ambientales o externos (incentivos, castigos, etc.) que lo determinan y otros atendiendo más bien a los elementos internos (pensamientos, actitudes y valores) o propios del sujeto que la manifiesta.

Se analizarán las teorías que explican la motivación, abarcando aquellas que vinculan esta variable psicológica con el aprendizaje, una de las principales será la Teoría cognitiva de la motivación, la motivación de logro, la teoría de la atribución, la motivación intrínseca y extrínseca, así como la motivación aplicada en el aula escolar.

## **DESARROLLO HISTORICO DEL ESTUDIO DE LA MOTIVACION**

Desde que el hombre hizo su aparición en la faz de la tierra se preocupó por conocer acerca de la naturaleza de su conducta. Por qué el ser humano se comportaba de una determinada manera y no de otra, era uno de los temas más importantes que ocupaban a los primeros filósofos y teólogos, quienes trataban de darle respuesta a esta incógnita para así poder encauzar la conducta moral y ética de los hombres hacia los fines más elevados y mejorar las sociedades.

Una segunda interrogante surge como consecuencia de la primera. ¿El hombre dirige su propia conducta, es completamente libre o está determinado por fuerzas externas (destino, medio ambiente, herencia, etc.)?. A ambas preguntas los antiguos griegos optaron por responder, asociando las motivaciones humanas con aspectos explicativos de carácter fisiológico; es decir, para los griegos la conducta (pensamiento y sentimiento) de todo individuo, estaba determinada por sus características constitucionales y fisiológicas.

La motivación ha adquirido gran importancia en los últimos años, por lo que es necesario distinguir dos grandes etapas en la elaboración de este concepto: la etapa precientífica, que abarca desde los principios de la humanidad hasta mediados del siglo XII, y la etapa científica, que inicia con la obra de Darwin y se desarrolla durante los últimos 30 ó 40 años de la psicología científica.

En la etapa precientífica se buscaba dar explicación al comportamiento humano y lo atribuyeron a los espíritus que dominaban al hombre. Los griegos, en cambio, dieron explicaciones racionales. Especialmente Aristóteles, basado en la observación de hechos, encontró la razón de que determinadas conductas humanas estén relacionadas con los sentimientos de afecto, que dirigen el comportamiento.

Otra vertiente teórica de la antigüedad que posee gran impacto en las teorías contemporáneas de la motivación es la del hedonismo psicológico. Sus orígenes se remontan a la filosofía ética. A manera de resumen esta teoría propone que el hombre

está motivado por el placer y la evitación del dolor. Hoy se considera que ciertamente en algunos casos el hombre se siente motivado por la búsqueda del placer, sin embargo, no se considera que el placer por sí sólo sea el único elemento motivador de la conducta humana, más bien se le concibe como un elemento emocional de la conducta motivada.

Posterior a la teoría hedonista de la motivación se presentó la teoría de los instintos, que coincide con el apogeo que tuvieron a finales del siglo XIX la biología y el estudio de la conducta animal. Esta teoría además fue apoyada por la teoría evolucionista de Darwin y por los estudios de la genética. Los teóricos del desarrollo como: Piaget, Binet, Hall y autores como Freud, entre otros, son algunos representantes de esta teoría. Según los teóricos del desarrollo, en cierta etapa del desarrollo orgánico, algunos patrones estimuladores desencadenan una secuencia de conductas, que tomada en su totalidad es descrita como un instinto. (Mankeliunas, 1987)

Las tesis darwinistas dieron lugar a una nueva orientación en las investigaciones biológicas y psicológicas, las apartaron de las especulaciones filosóficas e hicieron que se centraran en la observación sistemática y la experimentación. Como esta concepción teórica estuvo acompañada del surgimiento de los primeros laboratorios universitarios, se iniciaron investigaciones acerca de los mecanismos y procesos biológicos.

Según K. B. Madsen (1974)<sup>1</sup>, la influencia de Darwin en la Psicología de la motivación se hace patente en la obra de W. McDougall, E. I. Thorndike y S. Freud; estos autores han influido de manera especial en la formación de marcos conceptuales para el estudio científico del proceso motivacional y se derivaron cuatro tendencias sobre motivación.

McDougall es el iniciador de la corriente, presente en la etología contemporánea, que busca la fuerza motivadora en los instintos. *La Psicología del Instinto*, explica el proceso motivacional de la siguiente manera: "*Todos los procesos vitales, así como la conducta, representan una tendencia finalista del organismo para preservar su existencia y la de la especie*". Este esfuerzo es común en todas las especies, inclusive en el hombre, pero en

---

<sup>1</sup> Woolfolk, A 1990 Psicología Educativa.

éste se diferencian algunas variables motivacionales, innatas pero modificables, que se denominan instintos. La satisfacción de las necesidades primarias se basa en los instintos, y de las secundarias, en las disposiciones que persiguen metas determinadas. El proceso de socialización enseña como alcanzar estas satisfacciones. Para McDougall, el comportamiento, necesariamente, es finalista, es un esfuerzo para la realización de determinadas metas.

Con la aparición de las teorías del aprendizaje y el creciente desarrollo de la psicología como ciencia, el término instinto cayó en decadencia debido al poco valor explicativo que este término tiene en el caso de las conductas complejas propias de los animales superiores como el hombre.

*La Psicología del Aprendizaje*, parte del postulado de que todo organismo, desde su nacimiento, posee conexiones entre receptores y efectores; estas conexiones, bajo la influencia de estimulación e impulso, provocan en el organismo varias repuestas indispensables para la sobrevivencia. Esta es, fundamentalmente, una interpretación general del comportamiento, basada en el aprendizaje de respuestas necesarias para la sobrevivencia, pero que al mismo tiempo introduce variables motivacionales. Para unos, estas variables motivacionales tienen más importancia y para otros menos. Sin embargo, todos coinciden en que la variable motivacional básica es el estado fisiológico inicial (innato), que exige la satisfacción de una necesidad para la subsistencia del individuo o de la especie. Entonces, las respuestas diferenciadas se aprenden al entrar en contacto con las situaciones ambientales. De la misma manera se aprenden las respuestas de aversión, que también son necesarias para evitar los daños en el organismo. En torno a esta tendencia básica se desarrolla todo el proceso motivacional, según los teóricos de la denominada Psicología del Aprendizaje

*La Psicología de la Personalidad* fue iniciada por S. Freud con su concepción dinámica de Pulsiones. Freud y los psicoanalistas estudiaron variables motivacionales con base a las pulsiones básicas y la forma de adaptarse a la realidad. Las características básicas de estas investigaciones consisten en que todo organismo busca satisfacer sus



necesidades, las cuales están acompañadas de un efecto agradable o desagradable; por consiguiente, el motivo lo constituye la parte afectiva del comportamiento, que conduce a la satisfacción de sus necesidades básicas o aprendidas en el proceso de adaptación.

*La Psicología de los Procesos Cognitivos*, aún cuando tiene sus raíces en las ideas de Darwin, fue iniciada por W. Wundt, quien aplica el método científico al estudio de los procesos cognoscitivos. Sus discípulos se organizaron en la escuela de Wurzburg y aplicaron la metodología del maestro al estudio de la actividad psíquica superior que incluye: el conocimiento intelectual y el querer, que llamaron voluntad.

Es importante destacar que el estudio de la motivación ha tenido un largo proceso desde sus inicios en la etapa precientífica, donde la motivación se reducía a la actividad voluntaria y en la etapa científica existen las tendencias, los impulsos y los instintos, que dirigen el comportamiento hacia determinadas metas, por lo que existe un gran número de variables que intervienen en el comportamiento motivador.

Hoy en día estas teorías han evolucionado hasta conseguir representantes dentro de las teorías contemporáneas de la motivación, ahora bien, es importante definir, desde varios puntos de vista, lo que se entiende por motivación.

## **DEFINICIONES DE MOTIVACIÓN**

Existen múltiples perspectivas desde las cuales se puede definir lo que es la motivación. Coloquialmente, el común denominador de las personas emplea el término motivación para hacer referencia a un "algo" indiferenciado que los lleva a realizar determinadas acciones. Motivación es: "Dar causa o motivo para una cosa... Preparar mentalmente una acción". (Diccionario de la Real Academia Española)

La motivación es un concepto genérico (constructo teórico-hipotético) que designa a las variables que no pueden ser inferidas directamente de los estímulos externos, pero que influyen en la dirección, la intensidad y coordinación de los modos de comportamiento

aislados, tendientes a alcanzar determinadas metas: el conjunto de factores innatos (biológicos) y aprendidos (cognitivo, afectivo y social) que inician, sostienen o detienen la conducta (Mankeliunas, op. cit).

El término motivación se deriva del verbo latino *movere*, que significa "moverse", "poner en movimiento" o "estar listo para la acción". (Woolfolk, 1990), "la motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta". De esta manera, un motivo es un elemento de conciencia que entra en la determinación de un acto volitivo; es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción. Puede afirmarse, en consecuencia, que en el plano pedagógico motivación significa proporcionar motivos, es decir, *estimular la voluntad de aprender*.

*La motivación es un constructo hipotético usado para explicar el inicio, dirección, intensidad y persistencia de la conducta dirigida hacia un objetivo (Covington, 1992)<sup>2</sup>.*

Según Woolfolk (1996) la motivación que experimentamos en cualquier momento determinado, por lo general es una combinación de cualidad y estado; es decir, una mezcla entre actitudes, preferencias, valores y situaciones ambientales como la probabilidad de obtener un premio o un castigo.

La motivación es un concepto complejo que en la generalidad de los casos está también asociado con:

Estados Fisiológicos.

Inclinaciones, Actitudes y Valores.

Estados Emocionales.

Incentivos u otras influencias ambientales.

Hábitos.

*La motivación es el conjunto de razones por las que las personas se comportan de la forma en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido (Santrock, 2002).*

---

<sup>2</sup> En Santrock 2001 Psicología de la Educación

Para la psicología como ciencia, la motivación también presenta múltiples acepciones, dependiendo de la corriente teórica que se siga en el momento de establecer una definición de la misma, pero lo cierto es que sea cual sea el enfoque que se adopte, todos coinciden en que la motivación es un constructo psicológico; es decir, todos concuerdan en la idea de que la motivación es una inferencia de los teóricos de la conducta y no un hecho tangible, es un término especulativo que se formula con referencia explícita a fenómenos observables, es un concepto hipotético que explica un proceso mediador inobservable directamente traduciéndolo en conductas susceptibles de ser percibidas a través de los sentidos. Aún cuando la motivación no es un fenómeno que se pueda observar directamente, su existencia se infiere a partir de una diversidad de conductas observables.

## **TEORÍAS DE LA MOTIVACIÓN**

Es importante destacar que las primeras teorías de la motivación que mencionamos describían a los humanos como impulsados por necesidades o manipulados por reforzadores externos pero, a través de los años, la teoría y la investigación sobre motivación humana han enfatizado, en forma creciente, los factores cognitivos. Las concepciones modernas de la motivación reconocen que implica tanto cognición como emoción (Ames, 1992; Ames y Ames, 1984; Covington, 1992)<sup>3</sup>.

También reconoce que la conducta similar (el esfuerzo) puede estar asociada con patrones internos de motivación notablemente diferente (McCaslin, 1990)<sup>4</sup>.

Es importante señalar que las teorías modernas de la motivación son sensibles a varias diferencias individuales e influencias sociales (por ejemplo, género, cultura) y que la motivación es específica para contextos sociales o culturales particulares (Casanova, 1987)<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> En Santrock, 2001 Psicología de la Educación

<sup>4</sup> Good T, 1993 Psicología Educativa y Contemporánea

<sup>5</sup> En Díaz, Barriga, 1998 Estrategias docentes para un aprendizaje significativo

La mayor parte de la teoría y la investigación sobre motivación humana ha sido desarrollada por psicólogos que trabajan dentro de tres marcos de referencia teóricos: conductismo, psicología cognoscitiva y humanismo (Good, 1993)

## **TEORIA CONDUCTISTA DE LA MOTIVACIÓN**

Una de las teorías que intentó explicar inicialmente el fenómeno de la motivación fue la teoría conductual o teoría conductista. Los orígenes de esta teoría se remontan a finales del siglo pasado y principios del presente cuando la aparición del método científico obligó a la psicología como ciencia a cuestionar las teorías psicoanalíticas sobre las motivaciones inconscientes.

Para los conductistas la motivación es un producto resultante de las necesidades fisiológicas del ser humano (hambre, sed, sueño, sexo, entre otras). Ellos argumentan que las necesidades básicas, una vez que aparecen, crean un estado de tensión en el organismo que energiza su conducta y la orienta en la búsqueda de cualquier elemento del ambiente que le permita satisfacerla; una vez que la necesidad ha sido gratificada, la tensión disminuye y desaparece para dar origen a otra necesidad que buscará ser satisfecha.

Los conductistas creen que la conducta está determinada por contingencias de refuerzo, de modo que buscan explicar la motivación identificando indicios que producen la conducta y reforzamiento que las mantiene.

Un conductista contemporáneo importante es Bandura<sup>6</sup> (1977,1986), quien trabajando la Teoría de Aprendizaje social enfatiza las consecuencias de una conducta específica. Según Bandura, hay dos fuentes importantes de motivación:

- Una fuente implica predecir resultados de la conducta.
- Una segunda fuente de motivación es establecer objetivos de manera activa que se convierten en normas personales para evaluar el desempeño.

---

<sup>6</sup> En Santrock, 2001 Psicología de la Educación

El reciente trabajo de Bandura y de los teóricos del aprendizaje social ha ampliado el enfoque conductual para incluir factores cognitivos como las expectativas, las intenciones, las anticipaciones y las autoevaluaciones. También sugiere otra fuente de motivación, que es el establecimiento de metas

Bandura cree que las **expectativas de eficacia**, *creencias acerca de la capacidad propia para alcanzar un objetivo*, determinan cuanto esfuerzo se dedica y cuánto se persiste frente a los obstáculos. La naturaleza del objetivo mismo también influye en la conducta. Los objetivos que no son específicos, moderadamente difíciles y vistosos como alcanzables en el futuro no demasiado distante, tienen mayor probabilidad de estimular el esfuerzo persistente y conducir a expectativas de eficacia aumentada si son alcanzados con éxito. Los objetivos específicos proporcionan normas no ambiguas para juzgar el desempeño y los objetivos de dificultad moderada que proporcionan desafíos realistas de modo que el éxito en alcanzarlos refuerza la confianza en las capacidades propias y por tanto incrementa las percepciones de eficacia.

### **TEORÍA HUMANISTA DE LA MOTIVACIÓN.**

La psicología humanista nace alrededor de la década de los cuarenta, producto de la necesidad de darle una explicación alternativa al fenómeno de las motivaciones humanas, diferentes a las que hasta entonces se manejaban dentro de la psicología como ciencia como lo eran: la teoría psicoanalítica y las teorías conductuales o del aprendizaje.

Los teóricos humanistas aceptan que la motivación es producto de necesidades biológicas, pero aseguran que éstas no son las únicas que son capaces de motivar las conductas de los seres humanos. Ellos agregan a las necesidades básicas, la necesidad innata que presenta cada individuo de explorar sus potencialidades (autorrealización).

Los teóricos de la "tercera fuerza", como también son llamados, opinan que la motivación, lejos de ser algo externo al hombre o algo provocado por fuerzas

ambientales, obedece a factores intrínsecos como la necesidad que tiene el hombre de "autorrealización" (Maslow, 1970), la "tendencia de actualización" innata (Rogers y Freinberg, 1994) o la necesidad de "autodeterminación " (Deci, Vallerand, Pelletier , 1991)<sup>7</sup>.

Muchos de los primeros enfoques para estudiar la motivación humana estaban basados en el concepto de necesidad. Murray y Maslow son dos teóricos prominentes de la necesidad.

Murray (1938) definió a la necesidad como un constructo hipotético, que representa a una fuerza que influye en la percepción y en la conducta, al cambiar una situación insatisfactoria. Una **necesidad** es una tensión que conduce a la persecución de un objetivo el cuál, si es logrado libera la tensión sentida.

Las necesidades son aprendidas por medio de la experiencia cultural y son desencadenadas de manera típica por una **presión** afectiva (*determinante externo de la conducta*). Juntas, la necesidad y la presión se combinan para formar un **patrón de conducta**.

La opinión de Murray sugiere que la mayor parte de la conducta está motivada por el deseo de evitar o liberar tensiones desagradables. Las experiencias tempranas son vistas como importantes, en especial debido a que una vez que se establece una necesidad tiende a perpetuarse a sí misma.

Una de las teorías motivacionales de corte humanista más renombradas es la teoría motivacional de Maslow. (1970) quien planteó que la fuente de las motivaciones humanas radicaba en sus necesidades, pero especificó que no sólo las necesidades básicas tenían la capacidad evocatoria de una respuesta. Él afirmó que la motivación humana estaba determinada por la jerarquía de necesidades. Él mencionó que estas necesidades estaban organizadas en forma de potencia; es decir, la necesidad que tiene mayor potencia en un momento determinado, domina la conducta y demanda la

---

<sup>7</sup> En Santrock, 2001 Psicología de la Educación

satisfacción. Dentro de esta jerarquía no se pueden presentar necesidades de orden superior sin que antes se hayan satisfecho, aunque fuese en forma parcial, las necesidades de los estratos más bajos. El autor además afirmó que estas necesidades se apoderaban de la conducta del hombre y no cesaban hasta no ser satisfechas; mientras el sujeto tenga la necesidad emergente insatisfecha todas las demás perderán vigencia.

Él habló de dos tipos de necesidades: **las necesidades por deficiencia o necesidades básicas** (sobrevivencia, seguridad, sentido de pertenencia y autoestima) **y las necesidades del ser** (logro intelectual, apreciación estética, autorrealización). Demarcó claras diferencias entre estos dos tipos de necesidades. Afirmó que las necesidades por deficiencia se caracterizaban porque una vez que el sujeto la satisface, la motivación disminuye hasta desaparecer, mientras que en el caso de las necesidades del ser o de autorrealización, una vez que el sujeto satisface la necesidad, la motivación aumenta para buscar una mayor realización.

Las primeras necesidades que se presentan a lo largo de la vida de cualquier sujeto son las necesidades básicas o necesidades por deficiencia y dentro de ella se encuentra en primer lugar las necesidades fisiológicas (hambre, sed, sueño, sexo). Una vez que estas están satisfechas nos encontramos con las necesidades de seguridad que pueden evidenciarse tanto en niños como en adultos; en los niños adquiere la forma de búsqueda de una rutina ordenada y previsible, y en los adultos puede verse reflejada en la búsqueda de la estabilidad económica y laboral. Maslow argumentaba que pocas personas "sanas" estaban dominadas por sus necesidades básicas, él decía que aquellos individuos en los cuales dichas necesidades se mostraran sobresalientes, eran sujetos inmaduros y/o neuróticos.

En tercer lugar se presenta la necesidad de amor y pertenencia, que puede manifestarse a través de la búsqueda de atención y aceptación, por parte de otras personas. En cuarto lugar se presentan las necesidades de estimación; esto incluye el deseo de una buena evaluación del ego o del "yo" con bases firmes y sólidas, el deseo de ser fuertes, dominar y competir, lo cual origina un sentimiento de independencia y

libertad. Cuando un sujeto se siente estimado y aceptado por otros y por sí mismo esto genera un sentimiento de valor, confianza en sí y suficiencia, no satisfacer estas necesidades puede traer como consecuencia sentimientos de inferioridad e insuficiencia.

En el año de 1971 Maslow agregó, a su jerarquía de necesidades, dos clases más, a saber: La necesidad de conocer y comprender y la necesidad estética, que se refieren a la necesidad que tiene el hombre de curiosear, descubrir, explorar lo desconocido y la necesidad de apreciar armonía y belleza en el entorno que lo rodea.

Por último, Maslow destaca una necesidad muy especial y que, según él, de ser satisfecha lleva al hombre a alcanzar la felicidad y el desarrollo pleno de sus capacidades y ésta es la necesidad de autorrealización. Define autorrealización como: "Realización creciente de las potencialidades, capacidades, destino, vocación-; como conocimiento y aceptación más plenos de la naturaleza intrínseca propia y como tendencia constante hacia la unidad, integración o sinergia, dentro de los límites de una misma persona" o como: "el desarrollo de la personalidad que libera al individuo de los problemas de deficiencia que entraña el crecimiento y de los problemas neuróticos (infantiles, de fantasía, innecesarios o "irreales") de la vida, de modo que es capaz de afrontar, soportar y acometer los problemas "reales" (los problemas intrínsecos y auténticamente humanos, los inevitables, los "existenciales" para los que no existe una solución perfecta)"<sup>8</sup>

## **TEORÍA COGNITIVA DE LA MOTIVACIÓN**

**Para los teóricos cognoscitivistas**, la motivación es el producto, no de la presencia de una necesidad fisiológica o de un evento externo (refuerzo o castigo), sino el producto de la interpretación que el individuo haga de dicha necesidad y de ese evento. Para los cognoscitivistas, son nuestros pensamientos los que originan y determinan la motivación.

---

<sup>8</sup> [www.storecity.com](http://www.storecity.com)



La teoría cognoscitivista de la motivación, al igual que la teoría humanística, surge de una necesidad imperiosa por dar explicaciones alternativas diferentes a las teorías conductuales o psicoanalíticas de la conducta del hombre.

Los teóricos cognoscitivistas piensan que la fuente de la motivación humana no se encuentra en los incentivos ambientales que el hombre recibe como consecuencia de su conducta, sino más bien piensan que el verdadero origen de la motivación se encuentra en los pensamientos o actividad cognitiva de todo individuo.

Para los teóricos cognoscitivistas, las personas no reaccionan a los eventos externos (premio o castigo) y/o ante las condiciones físicas (hambre, sed, etc.), sino a las interpretaciones que hacen de estos eventos. Los cognoscitivistas afirman que el pensamiento o actividad cognitiva es un proceso mediador entre el estímulo y la respuesta; es decir, que el pensamiento es un paso previo que determina la respuesta que un individuo podría dar o no ante un estímulo. No es el estímulo por sí sólo el que tiene la capacidad de provocar o motivar la respuesta, sino la interpretación que el sujeto hace de esa situación estímulo lo que determinará la cantidad, frecuencia e intensidad de la respuesta.

Un ejemplo de la veracidad del enfoque cognoscitivista lo tenemos en el hecho de que muchas veces los seres humanos somos capaces de posponer la gratificación de nuestras necesidades básicas (hambre, sed sueño, etc.) por alcanzar un objetivo deseado (culminar un trabajo). En este caso, la privación de alimento o agua o sueño no desencadena en forma automática una respuesta. (Good, 1993)

Una de las teorías cognoscitivas más interesantes es la teoría de la motivación de logro, concepto que merece una mención especial en la educación. Los psicólogos han acuñado esta expresión para referirse a individuos para quienes el éxito y sus consecuencias visibles son especialmente importantes.

La **Motivación al Logro** expuesta por McClelland, Atkinson, Clark y Lowell<sup>9</sup> en el año de 1953. Dichos investigadores formularon una teoría global de la motivación y la conducta de logro. Postularon que la tendencia a enfocarse a un objetivo de logro o tendencia al éxito es un producto de tres factores:

- 1) la necesidad de logro o el motivo para el éxito,
- 2) la probabilidad de éxito
- 3) el valor de incentivo del éxito.

Sin embargo, el temor al fracaso también puede ser despertado en una situación relacionada con el logro. Por tanto existe también una tendencia a evitar el fracaso, la cual es producto de tres factores:

- 1) el motivo para evitar el fracaso.
- 2) la probabilidad del fracaso.
- 3) el valor del incentivo del fracaso.

El motivo para el éxito es conceptualizado como la capacidad para experimentar orgullo en el logro y, en contraparte, el motivo para evitar el fracaso es la capacidad de experimentar vergüenza o culpa frente al fracaso. Al buscar explicaciones para estos cambios las encontramos en la motivación de logro. Stipek<sup>10</sup> (1984, 1993) se enfocó en las evaluaciones del desempeño de los profesores, las cuales también cambian con el nivel o grado escolar y en las respuestas de los estudiantes a la retroalimentación del profesor. Los estudiantes mayores tienden a considerar la retroalimentación social (elogio o crítica), la retroalimentación objetiva (tengo todos los problemas correctos), la retroalimentación simbólica (obtuve una MB), y la retroalimentación normativa (lo hice mejor que todos los demás). Todo ello les sirve para desarrollar expectativas para el desempeño futuro.

Los profesores pueden maximizar la motivación de logro de sus estudiantes manteniendo la crítica constructiva y minimizando las razones para que los estudiantes teman el fracaso, ayudando a los estudiantes a establecer objetivos desafiantes pero realistas y a

---

<sup>9</sup> En Woolfolk, 1990 Psicología Educativa

<sup>10</sup> En Santrock, 2001 Psicología de la Educación

disfrutar al alcanzar esos objetivos, y ofreciendo incentivos por el esfuerzo y el desempeño.

Otra teoría que cobró fuerza a partir de la teoría de Motivación al Logro, fue la TEORÍA DE LA ATRIBUCIÓN que es un análisis sistemático de las formas posibles en que los individuos perciben las causas de su éxito o fracaso en situaciones de logro, tales como la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea, suerte o falla en usar la estrategia correcta para solucionar el problema (Fiske y Taylor, 1991; Weiner, 1992)<sup>11</sup>

Las creencias y atribuciones acerca de los éxitos y fracasos académicos afectan la motivación. Los estudiantes pueden atribuir sus éxitos y sus fracasos a su capacidad, esfuerzo, ánimo, conocimientos, suerte, ayuda, interés o a la claridad de las instrucciones, a la interferencia de otras personas, o a las políticas injustas y demás. Los cognoscitivistas idearon un grupo de teorías agrupadas bajo el rubro de Teorías Atribucionales las cuales tratan de describir cómo la explicación, justificaciones y excusas de un individuo influyen en su motivación.

Uno de los principales representantes de las teorías atribucionales es Weiner (1979,1992). Él opina que la mayor parte de las excusas a las que los estudiantes atribuyen sus éxitos y fracasos pueden caracterizarse en tres dimensiones:

LOCUS (lugar de origen de la causa interna o externa de mi éxito o mi fracaso).

ESTABILIDAD (si la causa permanece estable sin cambios o si ésta cambia)

RESPONSABILIDAD (si la persona puede controlar o no la causa).

Weiner afirma que estas tres dimensiones repercuten en forma directa sobre la motivación. Si un estudiante atribuye el éxito o el fracaso a factores internos, el éxito lo hará sentir orgulloso de sí mismo lo que lo conducirá a una mayor motivación, en tanto que el fracaso disminuirá su autoestima.

---

<sup>11</sup> En Santrock, 2001 Psicología de la Educación

Si un estudiante atribuye su éxito (o su fracaso) académico a factores estables en el tiempo como la dificultad de la tarea, tendrá altas expectativas de éxito o fracaso (respectivamente) en el futuro. Pero si lo atribuye a factores inestables como la suerte, el destino, esperará o anhelará cambios en el futuro al manejar tareas similares. De la estabilidad de los factores causales dependerán las expectativas futuras de los sujetos en relación con su desempeño académico.

Con relación a la dimensión de la responsabilidad se puede decir que según Weiner los estudiantes que se sienten responsables por sus éxitos y sus fracasos académicos, además sienten que pueden modificarlos pues son ellos quienes los determinan, lo cual no ocurre en el caso de los estudiantes que piensan que no son responsables de sus éxitos o sus fracasos; para éstos, fracasar en una tarea implica sentimientos de ira hacia las otras personas o situaciones que según él causan su fracaso, en tanto que el tener éxito los conducirá a sentimientos de agradecimiento hacia otros por las razones antes mencionadas.

Las dimensiones de locus y responsabilidad de Weiner se relacionan de manera estrecha con el concepto de LOCUS DE CONTROL introducido por J. B. Rotter en el año de 1954. Él asegura que existen dos tipos de personas; aquellas que se consideran responsables de su destino y aquellas que piensan que las consecuencias de sus actos están reguladas por agentes externos (actos poderosos y azar). Las primeras presentan un locus de control interno y las segundas un locus de control externo. Las primeras se inclinan a trabajar en actividades académicas donde el esfuerzo y la habilidad son la clave del éxito; mientras que a las segundas, les agrada trabajar en actividades cuyos resultados estén determinados por el azar.

La mayoría de los psicólogos concuerdan que el sentido de responsabilidad de las personas, el control y la autodeterminación son necesarios para que las personas se sientan motivadas en forma intrínseca.

La perspectiva cognitiva también explica la acción de incentivos externos, tales como la recompensa y castigos a través de **LA MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA**. Pero también señala los aspectos que se refieren a **LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA**, que está basada

en factores internos como autodeterminación, curiosidad, desafío y esfuerzo, que están más relacionados con los enfoques humanista y cognitivo.

Según Deci<sup>12</sup> (1975,1991), las **conductas motivadas de manera intrínseca** son *tipos de motivación influidos de manera directa por el interés personal, la satisfacción o el placer.*

### **MOTIVACIÓN EXTRINSECA Vs. MOTIVACIÓN INTRÍNSECA.**

La motivación es una energía que lógicamente debe emanar de alguna fuente. Si la fuente de esa energía llamada motivación es un elemento ambiental externo al sujeto que la presenta, se denomina motivación extrínseca; como es el caso de las conductas cuya "causa" es la consecución de un refuerzo o la evitación de un castigo. Si, por el contrario, la fuente de la energía que impulsa a la acción proviene de factores internos como lo son: los intereses, valores, actitudes, expectativas, pensamientos, entre otros; se denomina motivación intrínseca.

Deci y Ryan (1985) definen motivación intrínseca como la tendencia natural de procurar los intereses personales y ejercer las capacidades y, al hacerlo, buscar y conquistar desafíos.

Woolfolk (1997) afirma que cuando se nos motiva en forma intrínseca, no necesitamos premios o castigos que nos hagan trabajar porque la actividad es recompensante por sí misma.

La motivación extrínseca e intrínseca son sólo los lados opuestos de un continuo dentro del cual se mueven la gran mayoría de los seres humanos. Este continuo va desde la completa autodeterminación hasta la completa determinación ambiental; sin embargo, existe entre estos dos extremos un punto medio o motivación intermedia que se evidencia en la capacidad del hombre, como ente racional, para decidir con libertad a qué fuentes de estimulación responder, sí a las fuentes de estimulación externas (como

---

<sup>12</sup> En Woolfolk, 1990 Psicología Educativa

los requerimientos ambientales) o a las fuentes de estimulación internas (como las necesidades fisiológicas y/o sociales propias del sujeto).

Definitivamente, en la mayoría de los casos, las conductas humanas están determinadas tanto por factores internos como por factores externos. Al excluir alguna de estas variables es posible que se cometa el error de seccionar el poder explicativo de este importante proceso mediador llamado motivación. En el caso particular de la educación se pueden encontrar múltiples ejemplos de la utilidad de ambos tipos de motivación; así pues, sabemos que aún cuando un estudiante se encuentre cursando las materias de su preferencia (motivación intrínseca), a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje se tropezará con materias que no son de su total agrado y es posible que, en ellas, este estudiante necesite algún tipo de incentivo externo (motivación extrínseca), que le ayude a mantener sus niveles de ejecución académica en pro de la consecución de una meta a largo plazo, como lo es la obtención de un certificado. En este caso, el estudiante no está siendo un ente pasivo de su medio, sino un ente activo que toma las decisiones que más se adecuan a sus necesidades.

Dada la importancia de los procesos cognitivos en los seres humanos, desde un punto de vista del procesamiento de la información, es que lo relacionamos con aquellos procesos de enseñanza que se llevan a cabo dentro de un contexto escolar; ya que el proceso cognitivo se dirige y orienta hacia los procesos motivacionales que se activan en un contexto donde se busca una meta, creencias y un estilo particular.

Como mencionamos anteriormente las conductas humanas se van a determinar por factores internos (interés personal) y factores externos (contexto social), que van a orientar a los individuos en la toma de decisiones más adecuadas a sus necesidades.

Es por eso que hablaremos sobre los cambios cognitivos en los preadolescente, que es de quien hablaremos en esta tesis, comentaremos sobre una característica muy importante que es la aparición de pensamiento propio de las operaciones formales. Esta nueva capacidad permite al preadolescente reflexionar sobre su pensamiento, lo que lo lleva a atribuir el éxito o fracaso de sus actividades escolares a factores internos o externos. Otra fuente importante para esta investigación son los procesos de

pensamiento de los docentes que tienen un factor importante dentro del contexto escolar.

La teoría cognitiva de la motivación está muy relacionada con lo que acontece en el contexto escolar, ya que nos marca varias cuestiones y especifica como es el alumno dentro del proceso de escolarización y las relaciones que se establecen con el docente es por ello que hablaremos de la motivación en el aula.

### **LA MOTIVACIÓN EN EL AULA**

La motivación que se ejerce en el aula escolar a través de los docentes nos permitirá conocer con más precisión cómo se lleva a cabo ésta en el contexto del clima de clase, sabemos que los docentes tratan de hacer más atractivos sus clases procurando que sean más activas, utilizando diversos recursos didácticos, sin embargo se encuentran que el contexto inmediato o remoto del alumno que define el significado de la actividad escolar, hace que ésta resulte motivante para algunos y demotivante para otros, y por qué. Necesitamos saber por qué las variables que definen el contexto de la actividad del alumno unas veces les motivan y otras no.

La motivación es el efecto, la respuesta que se produce cuando se descubre un valor, algo que se percibe como preferible. El ser humano desarrolla una serie de actividades, una cierta cantidad de trabajo, para conseguir eso que percibe como valor, que ha asimilado como un objetivo

Al trabajar en el contexto del aula, los alumnos pueden interesarse por diversas actividades de acuerdo a las metas que se propongan y el esfuerzo que pone en el trabajo escolar (Alonso, 1994).

Existen diversos factores dentro del aula escolar que se deben manejar para lograr que la motivación se promueva en los alumnos a través de los docentes, la siguiente tabla recoge diversas metas de la actividad escolar (Alonso op. cit)

**METAS DE LA ACTIVIDAD ESCOLAR**

METAS RELACIONADAS CON LA TAREA	<p>*Incrementar la propia competencia (motivación de competencia)</p> <p>*Actuar con autonomía y no obligado (motivación de control)</p> <p>*Experimentarse absorbido por la naturaleza de la tarea (motivación intrínseca)</p>
METAS RELACIONADAS CON LA AUTOVALORACIÓN (EL YO)	<p>*Experimentar el orgullo que sigue el éxito (motivo de logro)</p> <p>*Evitar la experiencia de vergüenza o humillación que acompaña al fracaso (miedo al fracaso)</p>
METAS RELACIONADAS CON LA VALORACIÓN SOCIAL	<p>*Experimentar la aprobación de los adultos y evitar su rechazo.</p> <p>*Experimentar la aprobación de los iguales y evitar su rechazo.</p>
METAS RELACIONADAS CON LA CONSECUCCIÓN DE RECOMPENSAS EXTERNAS	<p>*Conseguir todo lo que signifique premios o recompensas.</p> <p>*Evitar todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones, objetos o posibilidades valoradas.</p>

Al parecer, para que una persona asuma intrínsecamente motivada la realización de una tarea que en principio no le atraía, hace falta que se den dos condiciones: (Alonso op.cit)

- a) En primer lugar, que su realización sea ocasión para percibir o experimentar que se es competente, que permita ejercitar las propias posibilidades sin aburrimiento ni ansiedad. Ello puede verse facilitado, de acuerdo con el planteamiento de Dweck y Elliot que nos indican que si el clima de clase en que mueve el alumno –los mensajes que recibe, especialmente- se orienta a estimular la motivación



hacia el aprendizaje, evitándose los mensajes que implican y que subrayan la incompetencia del sujeto.

- b) En segundo lugar, es imprescindible que se dé la experiencia de autonomía. Siempre que el sujeto experimente que ha de hacer algo "por que otro quiere", no actuará espontáneamente y su motivación intrínseca se vera afectada. De acuerdo con Deci y Ryan (1985), en las personas existe la necesidad de ejercer control tanto sobre su entorno como su propia conducta. Esta necesidad se ve satisfecha cuando el sujeto controla y cree poder controlar la dirección de su conducta.

Así deCharms<sup>13</sup> considera que es posible corregir los problemas motivacionales actuando al mismo tiempo sobre el entorno –modificando las condiciones de trabajo y las posibilidades de opción que se ofrecen en el aula- y sobre el alumno, ayudándole a tomar conciencia de la situación.

## **CONCLUSIONES**

En términos generales se puede afirmar que la motivación es la palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general. Pero el marco teórico explicativo de cómo se produce la motivación, cuáles son las variables determinantes, cómo se puede mejorar desde la práctica docente, etc., son cuestiones no resueltas, y en parte las respuestas dependerán del enfoque psicológico que se adopte. Además, como afirma Núñez (1996) la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías elaboradas hasta el momento ha conseguido integrar, de ahí que uno de los mayores retos de los investigadores sea el tratar de precisar y clarificar qué elementos o constructos se engloban dentro de este amplio y complejo proceso que se etiqueta como motivación. Sin embargo, a pesar de las discrepancias existentes la mayoría de los especialistas coinciden en definir la motivación como un *conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta* (Beltrán, 1993a;

<sup>13</sup> en Alonso, 1994. Motivación y aprendizaje en el aula

Bueno, 1995; McClelland, 1989, etc.). Si nos trasladamos al contexto escolar y consideramos el carácter intencional de la conducta humana, parece bastante evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar, y de las metas que pretende alcanzar constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico. Pero para realizar un estudio completo e integrador de la motivación, no sólo se debe tener en cuenta estas variables personales e internas sino también aquellas otras externas, procedentes del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, que les están influyendo y con los que interactúan.<sup>14</sup>

Remarcaremos que dentro del ámbito escolar cada individuo ve de diferente manera las oportunidades proporcionadas por el sistema educativo, de modo que maestros y estudiantes tienen distintas percepciones de la educación y del proceso de motivación y aprendizaje. Y el modo en que cualquiera se comporta no sólo es producto de la situación, sino también de la percepción que tiene del contexto escolar.

Al analizar las principales teorías sobre motivación (teoría atribucional de la motivación de logro de Weiner, la teoría de las metas de aprendizaje de Dweck, etc.) se observa que destacan los siguientes constructos: el *autoconcepto*, los *patrones de atribución causal*, y las *metas de aprendizaje*. En consecuencia, estos factores y su interrelación determinarán en gran medida la motivación escolar. Son pues referencia obligada de todo profesor que desee incidir en la motivación de los alumnos.

Este marco teórico estaría integrado por tres componentes. El *componente de expectativa*, que hace referencia a las creencias y expectativas de los estudiantes para realizar una determinada tarea. Este componente se podría traducir en la siguiente pregunta: ¿soy capaz de hacer esta tarea? El *componente de valor*, que indica las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea. Este componente se podría traducir en la siguiente pregunta: ¿por qué hago esta tarea? El *componente afectivo*, que recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la

---

<sup>14</sup> A:\artículo motivación.htm

tarea. Este componente se podría traducir en la siguiente pregunta: ¿cómo me siento al hacer esta tarea?

Finalmente, comentar que el constructo *patrones de atribución causal*, anteriormente aludido por diversos autores como un constructo personal determinante de la motivación escolar, estaría muy vinculado a este tercer componente afectivo, debido a que los patrones atribucionales del estudiante están determinados, en gran medida, por las consecuencias afectivo-emocionales derivadas de la realización de la tarea, así como de los éxitos y fracasos obtenidos en la misma (aspectos que constituyen el núcleo central de la Teoría Atribucional de la Motivación de Logro de Weiner).

Mencionadas cada una de las teorías acerca de la motivación existe que nos ayuda a entender el proceso de motivación relacionado con el aprendizaje, y de la cual nos apoyaremos para abordar nuestro siguiente capítulo, es la Teoría Cognitiva de la Motivación.

También se especificarán las diferentes dinámicas que se establecen en el ambiente escolar, tomando en cuenta que es un proceso en el que interactúan diferentes factores como son: el clima en el aula, la interacción entre iguales, interacción profesor alumno, las diferencias individuales, todo ello enfocado hacia el uso de diversas estrategias de motivación que los profesores realizan en el contexto escolar para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sean adecuado para promover la motivación del alumno y así poder mantener un ambiente de trabajo en el aula escolar.

Al trabajar con la teoría cognitiva de la motivación ampliaremos más sobre los procesos de pensamiento, ya que mucho de lo que los profesores creen, piensan y hacen es consecuencia de la motivación que promueven en los alumnos dentro del contexto escolar (Alonso op. cit)

## CAPITULO III: SITUACIÓN EDUCATIVA Y CONCEPCIÓN DEL DOCENTE

### INTRODUCCIÓN

La temática que se abordará partirá del enfoque del aprendizaje, en donde la propuesta instruccional va dirigida fundamentalmente hacia los tres elementos clave que integran la Situación Educativa, *contenido, alumnos, profesor*. Se considera la Situación Educativa como el escenario real donde tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una amplia gama de interacciones entre los tres elementos clave (Rivas, 1997). Por tanto, representa el contexto inmediato en donde el niño/a aprende y aunque somos conscientes de la influencia de otros contextos más amplios en el aprendizaje escolar, concretaremos nuestra propuesta al contexto de la clase.

Para aplicar la propuesta de desarrollo motivacional distinguimos tres momentos en la Situación Educativa, sobre los que se dirigirá la intervención: *antes, durante y después* del proceso instruccional en el aula. Cada uno de estos momentos presenta características instruccionales distintas lo que requiere estrategias motivacionales también distintas. El momento *antes* correspondería con la planificación o diseño de instrucción que realiza el docente para su implementación posterior en el aula. El momento *durante* se identifica con el clima de la clase, abarcando una amplia gama de interacciones. El momento *después* correspondería a la evaluación final, así como a la reflexión conjunta sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje seguido, que permita corregir errores y afrontar nuevos aprendizajes.

Se retoman a partir de la situación educativa: el aprendizaje, las principales teorías del enfoque cognitivo y uno de los enfoques que involucra diversas innovaciones dentro del salón de clase el Constructivismo, que enfatiza que los individuos aprenden mejor cuando construyen activamente el conocimiento y la comprensión; se analizan las concepciones de los docentes acerca de la motivación, ya que se considera que una clave importante dentro de la interacción escolar, saber acerca de los objetivos, juicios y decisiones para la aplicación de estrategias que desarrollen la motivación en los alumnos es parte elemental y se busca con esta investigación conocer sobre el pensamiento pedagógico del profesor.

## APRENDIZAJE

La Psicología se ha tornado más cognoscitiva en la última parte del siglo XX. Este énfasis constituye la base de muchos enfoques del aprendizaje, entendiendo éste como "un cambio relativamente permanente en la conducta que ocurre a través de la experiencia"(Santrock, 2002, pág. 260) Existen cuatro enfoques que tratan de explicar el aprendizaje analizando en ellos comportamientos, ambiente, personas así cómo se procesa la información a través de la atención, memoria, pensamiento, etc; también se habla de conocimientos y comprensión que nos llevan a entender el aprendizaje en los niños.

El aprendizaje entendido como construcción de conocimientos supone entender tanto la dimensión de éste como producto y como de proceso, es decir, el camino por el que el alumnado elabora personalmente los conocimientos. Al aprender cambia no sólo la cantidad de información que el alumno tiene de un tema, sino la competencia de éste (aquello que es capaz hacer, de pensar, comprender), la calidad del conocimiento que posee y las posibilidades personales de seguir aprendiendo. Desde esta perspectiva, resulta obvia la importancia de enseñar al alumno a aprender a aprender y la de ayudarle a comprender que, cuando aprende, debe tener en cuenta no únicamente el contenido del aprendizaje, sino también cómo se organiza y actúa para aprender. Por su parte, la enseñanza se entiende como un conjunto de ayudas al alumno y la alumna en el proceso personal de construcción de conocimiento y en la elaboración del propio desarrollo<sup>1</sup>.

Los teóricos cognoscitivistas creen que el aprendizaje es el resultado de nuestros intentos de darle sentido al mundo: Para esto usamos todas las herramientas mentales a nuestro alcance. La forma en que pensamos acerca de las situaciones además de nuestras creencias, experiencias y sentimientos influyen en lo que aprendemos y como lo aprendemos.

---

<sup>1</sup> Coll, 1993 El constructivismo en el aula

De ésta manera debemos entender que el aprendizaje pone en marcha relaciones de índole socioafectivo, esto es, procesos en lo que intervienen factores tanto de tipo relacional (socioafectivo / motivacionales) como cognitivo, y que por ello se deberán tener en cuenta y analizar conjuntamente (Corno y Snow, 1986; Coll, 1988; Martí, 1992)

Al decir que es un aprendizaje cognitivo se quiere señalar que el aprendizaje requiere, sobre todo, conocimiento; pero el conocimiento para hacer útil en el aprendizaje, debe ser comprendido. Para que el aprendizaje ocurra, el estudiante debe de hacer algo con el conocimiento que se le presenta, debe manipularlo y construirlo para sí mismo (Beltrán, 1984)

El aprendizaje escolar está coordinado con los aprendizajes realizados en la calle, o en la familia (coordinación horizontal) y también con los aprendizajes pasados o futuros del sujeto (coordinación longitudinal, vertical) para favorecer la asimilación de los contenidos y la identidad del estudiante. Esto se podría lograr mejor si el aprendizaje procediese no en forma lineal, sino partiendo de una estructura básica que se va ensanchando progresivamente con el tiempo (Bruner, 1960)

Pozo (1992) expone que el aprendizaje puede partir de dos rubros, uno de ellos, es el aprendizaje factual, éste se logra por la asimilación literal sin comprensión de la información, bajo la lógica reproductiva y memorística y donde poco importan los conocimientos previos de los alumnos relativos a dicha información a aprender; mientras que el otro aprendizaje llamado conceptual, ocurre una asimilación sobre el significado de la información nueva, se comprende lo que se esta aprendiendo, para lo cual es imprescindible el uso de conocimientos previos pertinentes que posee el alumno.

Se sabe que para que se desarrolle el aprendizaje se debe de tomar varias condiciones pero diversos autores han tenido la oportunidad de comparar sistemas educativos de diferentes países y sociedades, tanto desde el punto de vista teórico como aplicado, resulta muy interesante encontrar que, aunque existen diferencias notables, también hay semejanzas impresionantes. Las diferencias suelen estar relacionadas con la estructura de los sistemas,

pero algunas de las semejanzas nos hablan de más elementos en común de los que podríamos suponer (Carretero, 1993). He aquí algunos de ellos:

a) Casi todos los sistemas educativos, inspirados en el modelo occidental, logran despertar el interés de los alumnos en los primeros años, mediante la presentación de actividades que resultan motivadoras y que parecen cumplir una función importante en su desarrollo psicológico general. De esta manera, si visitamos cualquier centro escolar de Europa, América, África u otros lugares, veremos que los alumnos de cinco a diez años, aproximadamente, se encuentran realizando juegos semiestructurados y otras actividades en las que utilizan sus habilidades lingüísticas y cognitivas de manera más bien informal. En general podría decirse que se produce una relación adecuada entre las capacidades de aprendizaje espontáneas del alumno y los objetivos que se deben alcanzar en este segmento de la educación.

b) Sin embargo, esta situación suele cambiar en cuanto comienza el período escolar que corresponde, aproximadamente, a la edad de diez años, cuando los contenidos se van haciendo cada vez más académicos y formalistas y se produce una clara pérdida de interés por parte de los alumnos. Es decir, parece como si hasta la edad citada los distintos sistemas educativos hubieran tenido en cuenta al aprendiz intuitivo que existe en cada persona, mientras que a partir de los diez años se pretendiera que el alumno se fuera convirtiendo paulatinamente en un aprendiz académico, que debe tener en cuenta las separaciones formales entre disciplinas, así como sus lenguajes propios.

c) En cualquier caso, lo que también resulta bastante claro es que en la preadolescencia, la tendencia mencionada se intensifica y se produce una ruptura muy pronunciada entre los intereses habituales del alumno, los contenidos y las actividades que le ofrece el sistema escolar. Ello suele ir acompañado de materias extremadamente académicas que tienen mucho más en común con la enseñanza universitaria que con la capacidad de comprensión del alumno.

d) Por tanto, en este punto nos encontramos con la siguiente paradoja, por un lado, el alumno posee mayor capacidad cognitiva que en edades anteriores y ha adquirido también

mayor cantidad de información sobre numerosas cuestiones. Sin embargo, en términos generales su rendimiento global y su interés por la escuela suele ser mucho menor que en los primeros cursos. En definitiva, es como si el sistema educativo estuviera desaprovechando la mejora que se ha producido en la mente de los alumnos y en vez de obtener un mejor partido estableciera las condiciones para producir lo contrario.

e) De esta manera, el «fracaso escolar» suele estar muy vinculado precisamente a este fenómeno de desconexión entre la actividad habitual del alumno y los contenidos que se le ofrecen, que cada vez se le presentan de manera más formalizada y por ende, con menos relación con la vida cotidiana.

Por otro lado las condiciones sociológicas y culturales de los diferentes medios pueden imponer algunos cambios y restricciones a la situación que acabamos de comentar. Sin embargo, en nuestra opinión dichas variables no afectan a los problemas anteriormente expuestos en el sentido de que sólo indican modificaciones producidas por condiciones sociales, pero no alteran el núcleo del problema comentado en los puntos anteriores. Sin embargo como menciona Carretero (op cit.), las sociedades contemporáneas han emprendido reformas educativas porque, entre otras razones, existe una enorme distancia entre lo que los alumnos pueden, y tienen interés por aprender, y lo que les presenta la institución escolar.

Creemos que la búsqueda de solución a los problemas mencionados está en la utilización de conceptos y teorías psicológicas de los procesos educativos, así como la Reforma Educativa, que estableció la Secretaría de Educación Pública y el Estado mexicano a través de los cambios curriculares con las nuevas estrategias de apoyo que se están instrumentando, tanto en escuelas oficiales como en particulares.

La fuente psicológica de la cual debe partir el currículo,<sup>2</sup> es decir, los elementos que deben tenerse en cuenta a la hora de elaborar y concretar una serie de actividades y elementos que conciernen a las capacidades y disposiciones del individuo que aprende son: (Carretero, op cit.)

---

<sup>2</sup> Diseño Curricular Base (1989) Ministerio de Educación



1. Partir del nivel de desarrollo del alumno.
2. Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.
3. Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos.
4. Procurar que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento.
5. Establecer relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento ya existentes.

En realidad, todo este conjunto de formulaciones implica un tipo de enseñanza bastante distinta de lo que se ha entendido habitualmente por enseñanza tradicional. De hecho, su aplicación supone la puesta en marcha de un compendio de actividades y decisiones educativas que supondrían no sólo una adquisición de conocimientos por parte de los alumnos sino también la formación de ciudadanos con mejor capacidad de solución de problemas y capacidad crítica. Sin embargo, siendo realistas, es preciso reconocer que implementar un conjunto de principios como el mencionado resulta un objetivo loable, pero sumamente difícil. Una de las razones de ello es probablemente que las bases conceptuales en que dichos principios se fundamentan no están suficientemente difundidas entre el profesorado.

Por lo que se considera necesario analizar y ubicar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una concepción constructivista. Los enfoques constructivistas en la educación, por su parte, son propuestas específicamente orientadas a comprender y explicar los procesos educativos, o propuestas pedagógicas y didácticas, que tienen un origen en una o varias teorías constructivistas del desarrollo, del aprendizaje y de otros procesos de aprendizaje. (Coll, 1990)

Resulta, por tanto, imprescindible tratar de analizar en qué consiste el constructivismo. Antes conviene indicar que no puede decirse en absoluto que sea un término unívoco, por el contrario, creemos que puede hablarse de varios tipos de constructivismo. De hecho, es una posición compartida por diferentes tendencias, entre ellas se encuentran las teorías de Piaget, Vygotsky, Ausubel, Procesamiento Humano de la Información y la actual Psicología Cognitiva,

## **CONCEPTO DE CONSTRUCTIVISMO**

¿Qué es el constructivismo? Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo "Tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores"(Carretero M. 1993) En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

De acuerdo con Coll (1990) la concepción del constructivismo se organiza en tres ideas fundamentales:

1° El alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien reconstruye los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.

2° La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que posee ya en un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares.

3° La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

## **POSTURA CONSTRUCTIVISTA**

El constructivismo se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas generalmente a la psicología cognitiva: el enfoque psicogenético piagetiano, trabajos realizados por Jean Piaget sobre la lógica y el pensamiento verbal de los niños; la teoría sociocultural vigotskiana, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, así como algunas teorías instruccionales. (Díaz Barriga, 1989)

Piaget otorgan al sujeto un papel activo en el proceso del conocimiento. Suponen que la información que provee el medio es importante pero no suficiente para que el sujeto conozca. Por el contrario y de acuerdo con los racionalistas, consideran que la información provista por los sentidos está fuertemente condicionada por los marcos conceptuales que de hecho orientan todo el proceso de adquisición de los conocimientos.

De acuerdo con Piaget, nuestro desarrollo cognoscitivo es influido por la transmisión social o lo que aprendemos de los demás; la maduración, que nos proporciona la base biológica para que puedan presentarse todos los cambios, y la actividad que mejora la capacidad de actuar en el medio y de aprender. Explica que todas las especies heredan dos tendencias básicas:

La **organización**. Toda persona nace con tendencias a organizar sus procesos de pensamiento en estructuras psicológicas, a estas estructuras se les llama **esquemas**, que son elementos básicos de construcción del pensamiento. Son sistemas de acciones o pensamientos organizados que nos permiten representar mentalmente o "pensar en los objetos y sucesos de nuestro mundo". Conforme los procesos de una persona se vuelven más organizados y se desarrollan esquemas nuevos, la conducta también se desarrolla mejor y se vuelve más adecuada para interactuar con el medio.

La **adaptación** o de ajuste al medio, desde que nace una persona busca la forma de adaptarse adecuadamente. Hay dos procesos básicos comprendidos en la adaptación: la **asimilación** que tiene lugar cuando las personas usan sus esquemas existentes para darle sentido a los actos y a su mundo. La **acomodación** que ocurre cuando una persona debe cambiar sus esquemas existentes para responder a una situación nueva.

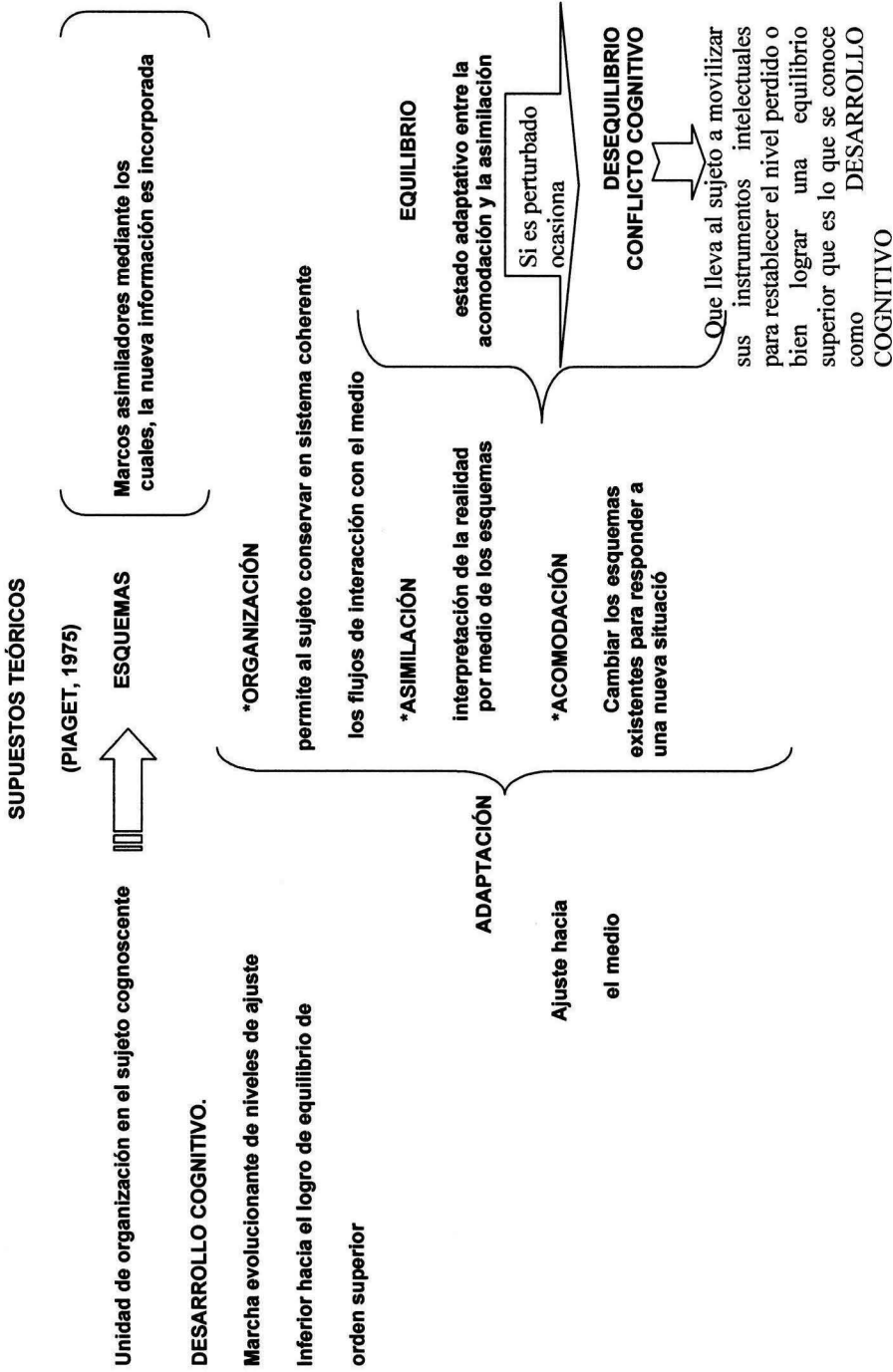
Piaget considera como los dos poderosos motores que hacen que el ser humano mantenga ese desarrollo continuo de sus estructuras cognitivas: la adaptación y la acomodación. Estos dos procesos que Piaget toma del evolucionismo sirven para que el individuo continuamente esté obteniendo información a través de sus sentidos, gracias a la interacción activa que tiene con el objeto a conocer, y lo procese a fin de enriquecer y modificar las estructuras que ha ido conformando. Los nuevos conocimientos son asimilados de acuerdo a lo que ya existe en el individuo y se acomodan en las estructuras de éste, no sólo modificándose los conocimientos, sino también a las estructuras.

Si partimos del hecho de que el desarrollo cognitivo es resultado de equilibrios progresivos, cada vez más abarcativos y flexibles, debemos preguntarnos ¿qué es lo que produce dichos estados de equilibrio dinámicos? Según Piaget son las estructuras cognitivas, entendidas como formas de organización de esquemas. Durante todo el desarrollo cognitivo encontramos cuatro etapas que finalizan en estados de equilibrio dinámico. Estas etapas son cortes de tiempo, en los cuales tiene lugar la génesis, desarrollo y consolidación de determinadas estructuras mentales. Los piagetianos distinguen cuatro etapas del desarrollo intelectual a saber: etapa sensoriomotriz (0 a 2 años), etapa preoperacional (2 –7 años), operaciones concretas (7 – 11 años) y etapa de las operaciones formales (11 – 15 años)

ETAPA	EDAD APROXIMADA	CARACTERÍSTICAS
Sensoriomotriz	0-2 años	Se comienza a usar la imitación, la memoria y el pensamiento. Se da cuenta que los objetos no dejan de existir cuando están escondidos Pasan de las acciones reflejas a la actividad dirigida
Preoperacional	2-7 años	Desarrollo gradual del lenguaje y de la capacidad de pensar en forma simbólica. Es capaz de pensar en operaciones continuas de manera lógica en una dirección. Tiene dificultades al ver el punto de vista de otras personas.
Operaciones concretas	7-11 años	Capacidad para resolver problemas concretos en una forma lógica. Entiende las leyes de la conservación y es capaz de clasificar y de seriar, Entiende la reversibilidad
Operaciones Formales	11-15 años	Es capaz de resolver problemas abstractos en forma lógica. El pensamiento es más científico. Desarrolla intereses de carácter social o identidad.

CUADRO 1 PAPALIA, 1987

A continuación presento un cuadro que resume los supuestos teóricos de la Teoría de Piaget (1975).



Otro enfoque cognitivo muy importante es el **constructivismo social**, que se centra en la colaboración con otros para producir el conocimiento y la comprensión. Su representante, el ruso Lev S. Vygotsky (1886-1934), consideró que los niños construyen activamente su conocimiento.

Tres ideas se encuentran en el corazón de la teoría de Vygotsky (Tappan, 1998)<sup>3</sup>

1. Las destrezas cognitivas de los niños pueden entenderse sólo cuando se analizan e interpretan a la luz del desarrollo.
2. Las destrezas son mediadas por las palabras, lenguaje y forma del discurso, que sirve como herramienta psicológica para facilitar y transformar la actividad mental
3. Las destrezas cognitivas tiene sus orígenes en las relaciones sociales y están inmersas en un ambiente sociocultural.

Vygotsky, que le proporciona mucho peso al lenguaje como medio no sólo para comunicar los hallazgos propios, sino también para estructurar el pensamiento y el conocimiento generado por el sujeto, sugiere que inicialmente se desarrollan de manera independiente uno de otro para luego fusionarse. Planteó que todas las funciones se originan de las relaciones sociales y las actividades culturales.

Considera también que la educación juega un papel central, ayuda a los niños a aprender las herramientas de la cultura y el maestro es un facilitador y un guía, que a su vez establece muchas de las oportunidades que los niños tienen de aprender.

Una de las ideas únicas de Vygotsky es su concepto de la **zona de desarrollo próximo (ZDP)** considerado como el término que utilizó para el rango de las tareas que resultan muy difíciles para que los niños las realicen solos, pero que puedan aprender con la guía y asistencia de los adultos o de otros niños más diestros. Ligado de manera estrecha, está el concepto de **andamiaje** que es una técnica para cambiar el nivel de apoyo. Durante una sesión de enseñanza, una persona más capacitada (maestro o compañero) ajusta la ayuda pedagógica para encajar en el nivel de desarrollo del niño.

---

<sup>3</sup> En Santrock, 2001 Psicología de la Educación

Vygotsky sugiere que los niños pasan por una ZONA DE DESARROLLO PROXIMO, en la que se explica que:



Ambas teorías mencionadas son constructivistas y exponen puntos de vista muy importantes sobre el desarrollo cognitivo. Sin embargo, el **procesamiento humano de la información** aporta también al constructivismo esta perspectiva emerge como una teoría importante en el entendimiento del desarrollo cognitivo del niño. Este enfoque enfatiza que los niños manipulan la información, la monitorean y elaboran estrategias a partir de ella. (Santrock. op cit. p. 317)

**Procesamiento Humano de la información.** Esta teoría se enfoca en cómo entra en la mente la información, cómo se guarda y se transforma y cómo se recupera para realizar actividades mentales tales como la solución de un problema y el razonamiento.

Enfatiza el hecho de que los niños manipulan la información, la monitorean y elaboran estrategias al respecto, en este enfoque tienen importancia capital los procesos de **memorización** que se describen como la retención de la información a través del tiempo, en la cual existen tres momentos importantes:

- **codificación**, es la entrada de la información en la memoria;
- **almacenamiento**, retención de la información a través del tiempo;
- **recuperación**, tomar la información almacenada y *el siguiente proceso es el pensamiento*, significa manipular y transformar la información en la memoria. Se hace para formar conceptos, razonar, pensar críticamente y resolver problemas (Santrock, op cit. p.

300) De acuerdo con el enfoque del procesamiento de la información, los niños desarrollan la capacidad gradual de procesar la información, que les permite adquirir conocimientos complejos y habilidades (Stevenson, Hofer y Randel, 1999)<sup>4</sup>

El procesamiento de la información se centra en los procesos cognoscitivos específicos como la atención, la memoria y la capacidad de controlar los procesos del pensamiento. En la medida que el niño crece desarrolla nuevas capacidades que le permiten enfocar su atención, utilizar estrategias para recordar la información y mantener un seguimiento del proceso. A su vez, estas capacidades originan capacidades más fecundas de pensamiento y razonamiento.

Los enfoques anteriores enfatizan cómo las personas perciben, atienden y recuerdan la información. El enfoque que se tratará a continuación aborda las estrategias de instrucción que se han desarrollado a partir de la orientación cognitiva.

**El enfoque del aprendizaje** de Ausubel (1963, 1977), establece que las personas adquieren conocimientos, principalmente a través de la recepción más que a través del descubrimiento. Le da gran importancia a lo que se conoce como aprendizaje verbal o significativo, información, ideas y relaciones verbales entre las ideas en conjunto.

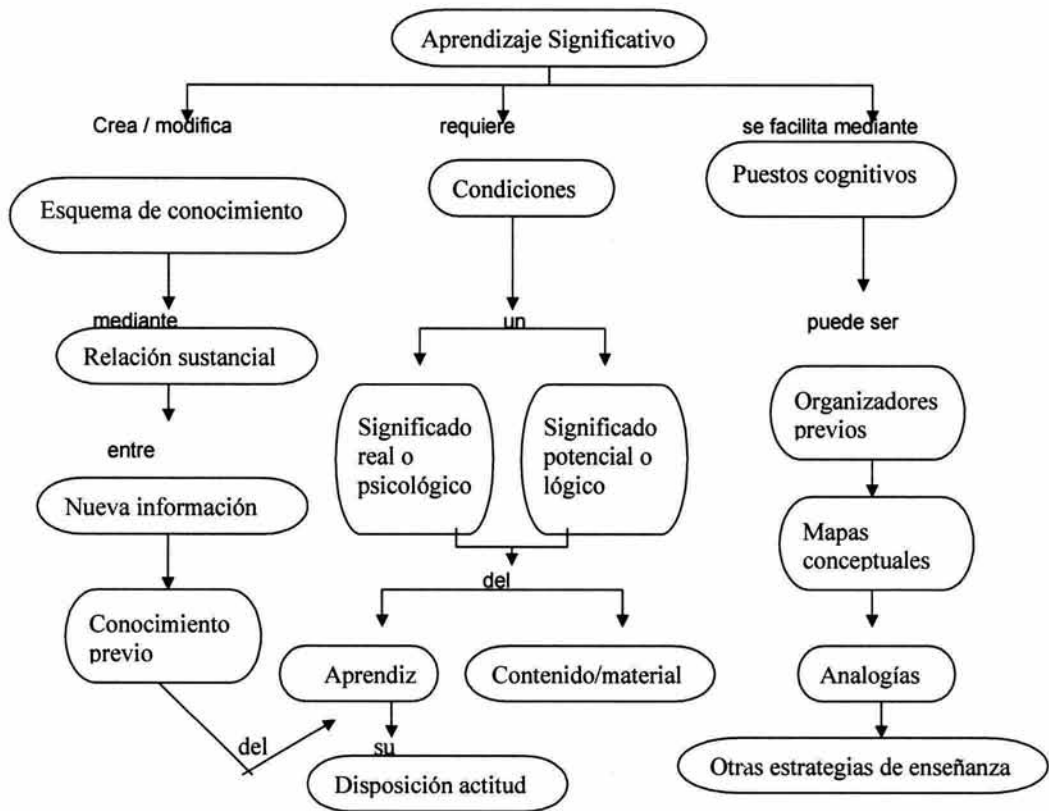
El aprendizaje significativo generalmente ocurre cuando existe una adecuación potencial entre los esquemas del estudiante y el material por aprender. Para llevar a cabo la adecuación se debe comenzar con un **organizador anticipado**, que es una afirmación introductoria de una relación o un concepto de alto nivel lo suficientemente amplio para abarcar la información que seguirá. La función de los organizadores anticipados es dar apoyo para la nueva información. También puede considerarse al organizador como una especie de puente conceptual entre el nuevo material y el conocimiento actual del estudiante (Faw y Waller, 1976). Los organizadores pueden tener tres propósitos: dirigir su atención a lo que es importante del material; resaltar las relaciones entre las ideas y recordarle la información relevante que ya posee (Woolfolk, 1990)

---

<sup>4</sup> En Santrock, 2001 Psicología de la Educación



Ausubel, como otros teóricos cognoscitivistas, postulan que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Podríamos caracterizar a su postura como **constructivista** (aprendizaje no es simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura) e **interaccionista** (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previos y las características personales del aprendiz) (Díaz Barriga, op cit)



El concepto de Aprendizaje Significativo (adaptado de Ontoria, 1993)

La utilización de las ideas constructivistas en el ámbito educativo no debe basarse en una aplicación dogmática de principios generales, sino más bien en la revisión sistemática de las teorías anteriores.

### **CONSTRUCTIVISMO Y EDUCACIÓN.**

Como lo mencionamos en el capítulo anterior la teoría cognitiva pone de manifiesto, que, dentro del contexto escolar, se debe entender que los factores que interactúan son tanto las aportaciones individuales de los alumnos así como la dinámica de las relaciones sociales que se establecen entre los participantes, docente-alumno, alumno-alumno, dentro de un grupo de clase.

Los enfoques constructivistas en la educación, por su parte, son supuestos específicamente orientados a comprender y explicar los procesos educativos, o propuestas de actuación pedagógica y didáctica que tienen su origen en las teorías constructivistas del desarrollo, del aprendizaje y de otros procesos psicológicos como lo mencionamos anteriormente.

Para entender el proceso de aprendizaje, en un aula escolar, se debe tomar en cuenta tanto el constructivismo como la teoría cognitiva, lo cual nos lleva a reflexionar que el **Constructivismo cognitivo** concibe el pensamiento, el aprendizaje y, en general, los procesos psicológicos como fenómenos que tienen lugar en las mentes de las personas. En las mentes de los alumnos se encuentran almacenadas sus representaciones -esquemas o modelos mentales- del mundo físico y social, de manera que el aprendizaje consiste fundamentalmente en relacionar las informaciones o experiencias nuevas con las representaciones ya existentes. (Coll. C.1999. p. 160)

Por lo que se analizará lo que se llama "Estructuras de Aprendizaje" (Echeitia y Martí, 1990)<sup>5</sup> que es un conjunto de acciones/decisiones que el profesor toma con respecto a dimensiones tales como, el tipo de actividades que harán sus alumnos, las relativas al grado de autonomía respectiva que tienen alumnos y profesores para decidir que hacer en clase o con respecto al tipo de conocimiento que reciben los alumnos por realizar la tarea.

---

<sup>5</sup> En Coll, 1999 Desarrollo Psicológico y Educación.

Las estructuras de aprendizaje ponen en funcionamiento, generan, refuerzan o en su caso inhiben, en los alumnos y entre los alumnos como grupo, lo que llamaremos un conjunto de **RELACIONES PSICOSOCIALES**, que es la segunda vertiente del aprendizaje.

Echeitia y Martí (op cit.) describen las relaciones psicosociales englobando los componentes cognitivo / afectivo / sociales y **MOTIVACIONALES** de los procesos interactivos que tiene lugar en el aula como consecuencia de las actividades de enseñanza-aprendizaje

Para comprender a los alumnos debemos considerar una gama de diferencias individuales y el entorno ambiental. Un modelo que se originó en una investigación sobre aprendizaje del estudiante y se desarrollo por etapas es el de Entwistle, (1998). El primer paso consistía en definir las principales influencias sobre lo que aprenden los alumnos y se supone que dichas influencias son: **el docente, la escuela, el hogar y el grupo de pares, además de los alumnos individuales.** (Ver figura 1)

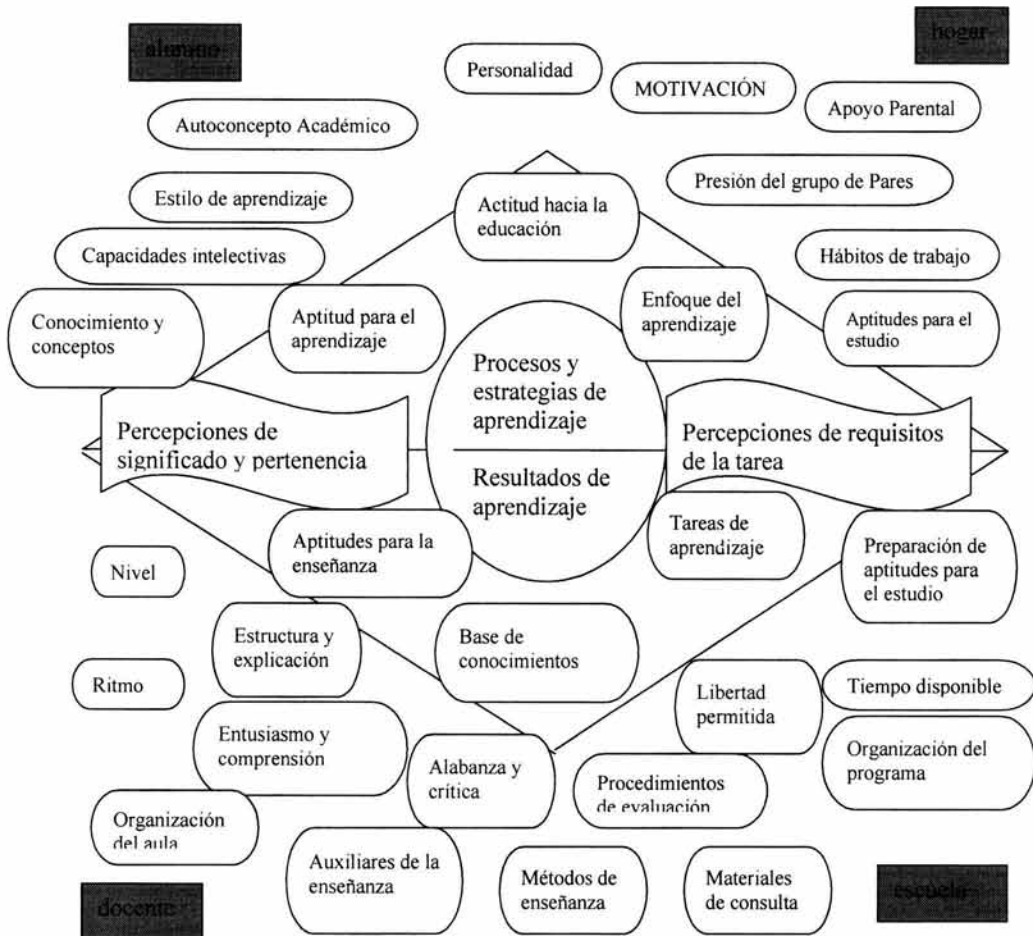
Dentro del diamante van conceptos relacionados a la influencia directa de cómo aprenden los alumnos: aptitud para el aprendizaje, actitud hacia la educación, enfoque del aprendizaje, tareas del aprendizaje, base de conocimientos y aptitud para la enseñanza

En el centro del modelo están los procesos y estrategias de aprendizaje y sus resultados, que se ven influidos por las características personales del alumno, por el apoyo parental, las presiones del grupo de pares y por los docentes y la escuela. Entre este conjunto de influencias se hallan las percepciones del alumno sobre el aprendizaje.

Debemos entender que una interrelación adecuada entre todos los elementos que integran el proceso de aprendizaje, será un factor primordial para que la motivación se maneje y se procure elevar el nivel de la educación en nuestro país. Pero es importante describir que la **motivación** se considera como "El nivel de atención y concentración mínimo requerido para aprender cualquier tarea" Por otro lado existen procesos mediadores íntimamente ligados al aprendizaje que no operarían de manera adecuada sin la presencia de la motivación, como es el caso de la memoria, la capacidad de análisis y síntesis (procesos mentales superiores), entre otros (Mata, 2000) <sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Htm. Documento. Mata, Luis B, 2000.



Modelo de Entwistle, (1998). Figura 1

Como mencionamos anteriormente, para que se lleve a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje necesitamos de varios elementos que interactúen unos con otros y que sin uno de ellos el proceso de la motivación no se pudiera entablar dentro del contexto del aula.

La motivación la entenderemos fundamentalmente como las estrategias que tienen que llevar a cabo los docentes para conseguir que el alumno trabaje. Indiscutiblemente el camino es

procurar hacer las clases atractivas y, un medio importante, es utilizar alguna actividad lúdica, novedosa, sorprendente. El docente debe analizar si el alumno presenta motivación por el objeto de estudio, si generalmente su conducta obedece a factores externos que median en su aprendizaje.

Espíndola (2000) define a la motivación en la enseñanza como un “dar al alumno lo que requiere de acuerdo a la situación cognitiva por la que atraviesa” (p.52) ya que se entiende a la motivación como la fuerza psíquica con que la voluntad se mueve en pos del logro de un objetivo, y que se manifiesta en acciones y en reflexiones que pueden ser observadas o inferidas.

A nivel personal dentro de la enseñanza, toda motivación, sin excepción, es interna a la persona. Sin embargo, el objeto de la motivación es siempre externo al sujeto; no lo posee, puesto que si estuviera ya dentro de él, no tendría que esforzarse por alcanzarlo. El objeto de la motivación se comporta como algo independiente del sujeto; precisamente como algo independiente y fuera del sujeto.

Como muchos factores del espíritu humano, la motivación tiene su origen en la interacción del hombre con el mundo, junto con los estímulos que éste le proporciona; de esta manera, la motivación siempre surge del sujeto en la interacción con el medio.

También debemos entender que la motivación escolar se encuentra ligada de manera estrecha al ambiente de aprendizaje imperante en el aula (sus propiedades, procesos, estructuras y clima). La motivación en el aula depende de

*EL ALUMNO	-TIPOS DE METAS
	-ATRIBUCIONES
	-EXPECTATIVAS DE LOGRO
	-PERSPECTIVA ASUMIDA
*EL DOCENTE	-CONCEPCIÓN (CONOCIMIENTOS MOTIVACIONALES, COMPORTAMIENTOS MODELADORES DE LA MOTIVACIÓN Y ACTITUDES MOTIVACIONALES)
*EL CONTEXTO Y CLIMA DE LA CLASE	-LA PARTICIPACIÓN CONJUNTA DE LOS ACTORES DEL CONTEXTO EDUCATIVO
*LA APLICACIÓN DE PRINCIPIOS PARA DISEÑAR LA ENSEÑANZA	-LOS OBJETIVOS Y METAS PARA LOGRAR SU PROGRAMA

## **EL PAPEL DEL ALUMNO EN EL PROCESO DE LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE**

Es de vital importancia para el docente conocer las metas que persiguen sus alumnos cuándo están en clase. Puede afirmarse que dentro de los motivos principales que animan a los alumnos a estudiar está implicado el conseguir aprender, alcanzar el éxito, evitar el fracaso, ser valorado y obtener recompensas. Por lo que analizaremos a continuación las metas que los alumnos persiguen (Díaz Barriga, op. cit)

### **El Establecimiento de Metas**

La propuesta de Lewin parte de la idea de que las personas pueden plantearse un número potencialmente ilimitado de metas diferentes, cuyo seguimiento implica secuencias específicas para su consecución (Garrido; 1996. p. 176). Ésta propuesta influyó en la teoría de Locke y Latham (1981)<sup>7</sup> sobre la consecución de metas. De acuerdo con esta tradición, la gente desarrolla metas específicas, se exponen cuatro razones por las cuales el establecimiento de metas está relacionado con el aprendizaje o mejor dicho con el desempeño:

- \* Las metas dirigen la atención de los sujetos hacia la tarea que realizan.
- \* Las metas activan, en cierto modo, cuanto mayor es la meta mayor es el esfuerzo.
- \* El establecimiento de metas aumenta la persistencia del sujeto en la ejecución de la tarea. Entre más claro tenga el sujeto lo que se ha propuesto, menos probable es que éste se distraiga o se dé por vencido.
- \* Las metas fomentan el desarrollo de estrategias nuevas. Esto ocurre debido a que las metas proporcionan un parámetro para comparar el ideal con la realidad, es decir, nos informan acerca de la diferencia que existe entre el deber ser y el ser y nos motivan a actuar para reducir estas diferencias.

---

<sup>7</sup> Woolfolk, 1990 Psicología Educativa

Existen dos tipos de metas que se pueden observar dentro de las aulas de clase:

- ☞ **Las metas de aprendizaje**, están basadas en la intención personal de mejorar las capacidades y comprender, no importa cuánto se afecte el desempeño. El objetivo principal que se persigue, es mejorar y aprender, sin importar cuántos errores se cometan.
- ☞ **Las metas de desempeño**, están basadas en la intención personal de parecer competente o de tener un buen desempeño según el criterio de otras personas. Aquí el objetivo no es aprender, si no que deja de ser un fin para convertirse en un medio que permite obtener aceptación y prestigio.

Ciertamente el tipo de motivación que estimula el establecimiento de estas metas es diferente en ambos casos. En las metas de aprendizaje predomina la motivación intrínseca o lo que Maslow llamó necesidades del ser o del desarrollo o necesidades de orden superior, tendientes a la autorrealización de las potencialidades. En el caso de las metas de desempeño predomina la motivación extrínseca, o lo que Maslow llamó necesidades primarias o deficitarias (aceptación, autoestimación)

Es de vital importancia conocer las metas que persiguen los alumnos en clase. Por tanto se debe reconocer que existen dos tipos de motivación, uno cuya fuente es externa (Motivación Extrínseca), implica que una conducta motivada desde afuera es aquella que posibilita la consecución de algún objeto o sustancia, que a su vez posibilitará la satisfacción de una necesidad. La conducta es un medio para conseguir un fin (la recompensa o la evitación de una amenaza o peligro). El otro tipo cuya fuente es interna (Motivación Intrínseca), que considera que la conducta motivada, es aquella que posibilita cambios que inciden en el sujeto, a nivel cognitivo, afectivo o de la personalidad. La conducta es un fin en sí misma, desarrollándose por el aprendizaje que favorece y por los sentimientos de satisfacción que posibilita la necesidad de lograr algo por sí mismo. (Garrido, op. cit. pp.225-227)

A la par de esto se puede afirmar que las conductas evidenciadas por los estudiantes para que se establezcan uno u otro tipo de meta, también serán distintas en cada uno de los casos. Los estudiantes que se establezcan metas de aprendizaje tenderán a buscar desafíos y a persistir cuando se les presente alguna dificultad, estarán interesados por dominar la

tarea y no por la "medida" o calificación de su desempeño. A este tipo de estudiante Nicholls y Miller (1984)<sup>8</sup> lo denominó **estudiante que se preocupa por las tareas**.

Los estudiantes que se preocupan por la tarea les interesa más el juicio que otras personas hacen acerca de su desempeño, tratan de aparentar que son muy inteligentes y evitan parecer incompetentes. Se interesan más por la evaluación de su desempeño que por su desempeño mismo. Nicholls y Miller (op cit.) los denominó **estudiantes con ego**. Stipek (1990) menciona algunas características conductuales (respecto al trabajo en clase) de los estudiantes con ego:

- ☛ Hacen trampa o copian los trabajos de los compañeros.
- ☛ Buscan la atención por un buen desempeño.
- ☛ Sólo trabajan en forma ardua en asignaturas que se califican.
- ☛ Los alteran las tareas con calificaciones bajas.
- ☛ Comparan su desempeño (calificaciones) con las de sus compañeros.
- ☛ Escogen tareas en las cuales es más factible obtener éxito o evaluaciones positivas.
- ☛ Se sienten incómodos en algunas asignaturas cuyos criterios de evaluación no son claros.

"Si se conocen las metas que desean establecer los alumnos, así como los tipos de estas para ejercer la motivación en ellos también es importante saber el papel que juega la retroalimentación o conocimiento de los resultados de la práctica". (Mata, op. cit) ya que cumple un papel correctivo y reforzador que afecta, a su vez, no sólo la ejecución del sujeto sino también su motivación para la realización de la tarea. Ya se habló acerca de la relevancia que tiene el establecimiento de metas específicas en la motivación para aprender y también se dijo que esto se debía a que las metas específicas ofrecen parámetros claros para juzgar el desempeño, pero la elaboración de ese juicio sobre el desempeño no es posible si el sujeto no conoce el resultado de su ejecución o práctica.

---

<sup>8</sup> En Santrock, 2001 Desarrollo Psicológico y Educación.



El conocimiento de los resultados de la práctica cumple un doble papel motivador. Primero, cumple un papel correctivo, puesto que, si el sujeto juzga su desempeño como deficiente (y esto nos lo indica la dificultad para alcanzar la meta), entonces, tratará más y más. Segundo, cumple un papel reforzador, ya que si el sujeto percibe su desempeño como adecuado, continuará ejecutando las mismas conductas que lo han conducido al éxito en la tarea.

Por otro lado, la exactitud de la información que maneja el sujeto en torno a su ejecución determina la precisión con la cual dicho acto se lleva a cabo, de allí la importancia que reviste para el éxito académico un adecuado proceso de evaluación del desempeño. Si un estudiante desconoce oportunamente y con precisión el resultado de su ejecución en las actividades académicas, no tendrá oportunidad de corregir el curso de su comportamiento y la dirección de sus esfuerzos, lo cual repercutirá de manera significativa en su rendimiento.

Investigaciones experimentales han demostrado que retrasos breves en el conocimiento de los resultados de la práctica o de la ejecución en una tarea de aprendizaje pueden acarrear severas perturbaciones en la ejecución y el aprendizaje; es decir, aumenta el número de errores y confusión (ya que el sujeto no logra discriminar entre la conducta que lo conduce al éxito en la tarea y la que lo conduce al fracaso).

Bandura (1993) afirma que cuando la retroalimentación enfatiza el logro, se fomenta la confianza de los sujetos en sí mismos, su pensamiento analítico y su desempeño.

Woolfolk (1996) asegura que cuando la retroalimentación de los resultados indica a un estudiante que los esfuerzos actuales no han sido suficientes para alcanzar la meta, el estudiante puede hacer mayor esfuerzo o incluso probar otra estrategia y cuando la retroalimentación indica a un estudiante que alcanzó o superó la meta, éste debe sentirse satisfecho y competente, quizás lo suficiente como para establecerse metas más altas en un futuro.

La aceptación de la meta es otro factor que relaciona la motivación y el aprendizaje. Cuando los estudiantes aceptan las metas que los profesores o ellos mismos establecen, entonces se pueden aprovechar la capacidad para el establecimiento de metas. Pero cuando los estudiantes rechazan las metas que otras personas o ellos mismos establecen, entonces la motivación se podrá ver afectada. Por lo general, los estudiantes se muestran más

dispuestos a adoptar las metas de otras personas si éstas parecen realistas, razonablemente difíciles y significativas (Erez y Zidon, 1984)<sup>9</sup>

La lógica y la experiencia han demostrado que los estudiantes se sentirán más motivados hacia el aprendizaje de una tarea (meta), si está ha sido seleccionada por él mismo o se le ha consultado para su elección.

### **Expectativas de logro y atribuciones**

La motivación de logro es una teoría global que sobre motivación fue formulada por R. Atkinson en 1964<sup>10</sup>.

De acuerdo con esta teoría, la fuerza motivadora de un alumno por conseguir un objetivo académico viene determinada por dos fuerzas, en cierto modo contrapuesto, pero que son vistas como factores de la personalidad del alumno y que son relativamente estables:

- Por un lado la tendencia a tratar de *conseguir éxito* en las tareas académicas. "*Deseo lograrlo*".
- Por otro, la fuerza tendente a *evitar el fracaso*. "*No deseo fallar*".

Los docentes, conocen a esos alumnos que siempre están dispuestos a pasar al frente y observamos la satisfacción con la que vuelven a su sitio cuando han resuelto satisfactoriamente el problema. Este tipo de alumnos buscan experimentar el orgullo y la satisfacción que sigue al ÉXITO. Las características más comunes de este tipo de alumnos son:

- Desean saber en todo momento, solicitando información de cómo lo están haciendo.
- Prefieren un premio grande y a muy largo plazo que pequeños premios a corto plazo.
- Tienen preparadas sus metas y pasos a dar de una forma meticulosa.

---

<sup>9</sup> <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/09/9educar.htm>. A:\Contextos socioculturales y aprendizaje significativo.htm

<sup>10</sup> <http://www.ciberespiral.org/bits/himotiva.htm>. A:\himotiva.htm

- Selecciona a sus compañeros en función de lo expertos que sean en un determinado tema.

Pero también conocemos a esos alumnos que nunca salen voluntarios aunque sea una tarea fácil que saben hacer. Cuando pueden escoger entre dos opciones siempre eligen la más sencilla. Evitan las tareas en las que tengan que competir y son especialmente sensibles a la posibilidad de experimentar un fracaso que han de evitar a toda costa. En definitiva tienen MIEDO AL FRACASO.

Esta teoría parece obligar a los docentes a conocer a los alumnos para tratar de maximizar en ellos la motivación de logro. Han de hacer una crítica constructiva, minimizando las razones del temor al fracaso, tratando de ayudar a establecer objetivos desafiantes pero realistas, de forma que valoren más el hecho de aprender que el hecho de tener éxito o de fracasar.

Así, para los alumnos cuya motivación sea el conseguir éxito debe asignarles tareas cada vez más difíciles, que supongan un reto, para tratar de mantenerles interesados en ellas. Para este tipo de alumnos, a veces, una dosis moderada de fracaso incrementa su motivación, el éxito fácil la disminuye.

Por el contrario, con los alumnos miedosos de fracasar se les debe aumentar progresivamente la dificultad de las tareas pero muy sutilmente de forma que vayan perdiendo ese miedo. La mejor forma de hacerlo es aumentando las posibilidades esperadas de tener éxito y con ello disminuyendo la posibilidad de fracasar. *Se necesita tener éxito para aumentar su motivación.* La otra alternativa será modificar características de su personalidad, lo cual parece más difícil de conseguir.

Los alumnos siempre se preguntan por la causas que son el origen de su éxito o su fracaso ante sus tareas académicas (bien sea un examen, un ejercicio o problema). Las causas más frecuentes a las que suelen atribuir sus éxitos o sus fracasos suelen ser: el *esfuerzo* que han realizado, la *suerte* que han tenido, la *dificultad* de la tarea / examen, la *fatiga* o cansancio, la *ayuda* o no que hayan recibido del profesor, su *habilidad* o inteligencia, etc.

Todas estas causas que acabamos de enumerar se pueden clasificar según WEINER (1986), en 3 tipos:

- INTERNAS O EXTERNAS: según se encuentren dentro del alumno (el esfuerzo realizado) o fuera del alumno (la suerte).
- ESTABLES O INESTABLES: según las considere o las perciba como que no varían con el tiempo (la propia capacidad) o que pueden variar (la suerte).
- CONTROLABLES O INCONTROLABLES: según sean causas en las que el alumno pueda tener algún tipo de control sobre ellas (el esfuerzo realizado) o que no pueden ser controladas por él (ayuda recibida por parte del profesor).

Cuando un alumno tiene una buena nota puede ocurrir:

- Si la atribuye a su *esfuerzo personal* (causa interna, variable y controlable) le hace sentirse orgulloso y aumenta su autoestima y confianza de que, ante tareas semejantes, volverá a tener éxito.
- Si por el contrario, este mismo éxito lo atribuye a la *suerte*, quizás se sienta bien pero posiblemente no se sienta muy orgulloso y confiado de que la próxima vez vuelva a tener éxito.

De forma análoga, cuando es mala:

- Si el fracaso o mal rendimiento lo atribuye a la *manía que le tiene el docente* (causa externa e incontrolable) quizás no tenga sentimientos de vergüenza o culpabilidad, pero no aumenta su confianza para tareas similares en un futuro.
- Si atribuye ese fracaso a su *capacidad* (causa estable, interna e incontrolable) sería peor. Seguramente el pensar que algo ha salido mal porque no ha sido capaz de hacerlo, le dejará sin ganas de volver a intentarlo y por tanto su esfuerzo puede disminuir.

La utilidad de esta teoría para el docente aconseja que:

- Hay que intentar de alguna forma que el alumno atribuya tanto sus éxitos como sus fracasos al *esfuerzo* (causa interna y controlable) y además con frases del tipo: *Eres*

*un alumno que siempre trabaja duro*, en vez de decirle: *Se ha esforzado Usted mucho esta vez*; para darle cierta estabilidad a su conducta de mejora.

- Ante el fracaso de un alumno es mejor mostrar cierto *enfado* por su poco esfuerzo, que *piedad*, porque puede entender que su capacidad no da para más.
- Cuanto más controlable sea la causa a la que nuestros alumnos atribuyen sus fracasos, más fácil será que su motivación aumente para seguir esforzándose. Por el contrario, cuanto más estable e incontrolable sea esa causa, menos esperanzas hay de solucionarlo y dejará de esforzarse.
- Nuestros mensajes y actitudes ante ellos nunca deben atribuir el fracaso a una falta de *capacidad*, sino a falta de *esfuerzo* para que experimenten *culpa* o *vergüenza* por no haberse esforzado, en vez de sentimientos de *incompetencia* por su falta de capacidad

Tener en cuenta el estado inicial del alumno en la planificación y desarrollo de las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje exige entender, por igual, lo que un alumno es capaz de hacer y de aprender en un momento determinado y que esto depende tanto de su nivel de desarrollo cognitivo como del conjunto de conocimientos, intereses motivaciones, actitudes y expectativas que ha construido en el transcurso de sus experiencias previas de aprendizaje, tanto escolares como no escolares.

La disposición más o menos favorable del alumno para realizar aprendizajes significativos está estrechamente relacionada con el sentido que puede atribuir a los contenidos. La atribución de sentido se relaciona, a su vez, con los componentes motivacionales, emocionales y relacionales del acto de aprendizaje.

Uno de los principales representantes de la teoría atribucional es Bernard Weiner (1986-1992). Él opina que la mayor parte de las excusas a las que los estudiantes atribuyen sus éxitos y fracasos pueden caracterizarse en tres dimensiones: LOCUS (lugar de origen de la causa interna o externa de mi éxito o mi fracaso), ESTABILIDAD (si la causa permanece estable sin cambios o si ésta cambia) y RESPONSABILIDAD (si la persona puede controlar o no la causa). Weiner afirma que estas tres dimensiones repercuten en forma directa sobre la motivación. (Santrock, op cit. p 440.)

La percepción que tiene el alumno del éxito o el fracaso en función de factores internos o externos, influyen en su autoestima. Los estudiantes que perciben que su éxito se debió a razones internas tales como el esfuerzo, tienen más posibilidades de tener una autoestima más alta después del éxito, que aquellos alumnos que creen que su éxito se debió a razones externas, como la suerte.

Es por ello que si se conocen los factores que influyen en la motivación del alumno ésta se podrá reforzar con la actuación del docente en el ámbito escolar.

### **La perspectiva asumida de los alumnos**

Las investigaciones sobre motivación han puesto de manifiesto que los alumnos afrontan su trabajo con más o menos interés y esfuerzo debido a tres tipos de factores (Alonso Tapia, 1994):

- ✘ El significado que para ellos tiene conseguir aprender lo que se les propone, significado que depende de los tipos de metas u objetivos a cuya consecución conceden más importancia.
- ✘ Las posibilidades que consideran que tienen de superar las dificultades que conlleva el lograr los aprendizajes propuestos por los docentes consideración que depende en gran medida de la experiencia de saber o no cómo afrontar las dificultades específicas que se encuentran.
- ✘ El costo, en términos de tiempo y esfuerzo, que permiten que, aún considerándose capaces de superar las dificultades y lograr los aprendizajes, les va a llevar lograr los aprendizajes perseguidos.

Para ello necesitamos entender que **el alumno es concebido** como un constructor activo de su propio conocimiento, siempre debe ser visto como un sujeto que posee un nivel específico de desarrollo cognitivo. Es necesario conocer en que periodos de desarrollo intelectual se encuentran los alumnos y tomar esta información como básica, aunque no como suficiente para programar las actividades curriculares (Marro, 1983)

De igual modo se debe de ayudar a los alumnos para que adquieran confianza en sus propias ideas y permitir que las desarrollen y las exploren por sí mismos (Duckworth, 1989), debe de haber libertad para que tomen sus propias decisiones (Kamii, 1982) y aceptar sus errores como constructivos.

De manera ideal se esperaría que la atención, el esfuerzo y el pensamiento de los alumnos estuvieran guiados por el deseo de comprender elaborar e integrar significativamente la información. Pero en gran medida, la orientación de los alumnos está determinada por su temor a reprobar o por la búsqueda de una aceptación personal. En realidad la motivación para el aprendizaje es un fenómeno muy complejo, condicionado por aspectos como los siguientes:

- a) La posibilidad real que el alumno tenga de conseguir las metas que se propone y la perspectiva asumida al estudiar.
- b) Que el alumno sepa cómo actuar, que procesos de aprendizaje seguir (cómo pensar) para afrontar con éxito las tareas y problemas que se le presentan.
- c) Los conocimientos e ideas previas que el alumno posee de los contenidos curriculares por aprender, de su significado y utilidad, así como de las estrategias que debe emplear.
- d) El contexto que define la situación misma de enseñanza, en particular los mensajes que recibe el alumno por parte del docente y sus compañeros, la organización de la actividad escolar y las formas de evaluación del aprendizaje.
- e) Los comportamientos y valores que el docente modela en los alumnos, los cuales pueden facilitar o inhibir el interés de éstos por el aprendizaje.
- f) El empleo de una serie de principios motivacionales que el docente puede utilizar en el diseño y conducción del proceso de enseñanza.

Así, el alumno necesita desear aprender para poder hacerlo. El aprendizaje requiere un esfuerzo mental y / o físico por parte de quien desea hacerlo, y este esfuerzo se inicia y se perpetúa en el tiempo gracias al elemento motivacional. (Alonso Tapia, op cit. p. 9)

## EL ROL DEL DOCENTE EN EL PROCESO DE LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE.

Otra agente muy importante dentro del proceso de la enseñanza es el docente, a quien se le considera como un promotor del desarrollo y de la autonomía de los educandos. Debe de conocer a profundidad los problemas y características del aprendiz.

El buen aprendizaje implica un doble compromiso: el alumno debe asumir una disposición para aprender y comprometerse a trabajar para conseguirlo y el docente tiene la obligación de preparar el escenario y actuar como agente mediador entre el estudiante y la cultura, por lo que debe:

- ❖ Conocer y relacionarse con los alumnos. Esto implica valorar positivamente el esfuerzo individual y el trabajo colectivo, valorar las aportaciones de los alumnos, respetar la diversidad de capacidades y características de los alumnos, así como evaluar señalando lo que debe mejorarse y cómo hacerlo.
- ❖ Tener buen dominio de conocimientos. El agente mediador, según Vygotsky, es alguien más capaz que el aprendiz. Si el docente no tiene un dominio completo de los conocimientos que enseña, se preocupará más por comprender determinada información que por organizar el proceso de aprendizaje para los alumnos. El dominio permitirá al docente ayudar al estudiante a descubrir relaciones y comprender procesos. Asimismo, el docente podrá crear los escenarios de actividad para la construcción del aprendizaje.
- ❖ Instrumentar didácticamente su programa. Es importante que el docente conozca el plan y programa de estudios para poder establecer los propósitos del curso, decidir previamente qué va a enseñar, cómo lo va a enseñar, cómo y cuándo evaluar de acuerdo a las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos. La instrumentación didáctica debe ser flexible y adecuarse en función de las necesidades que se vayan detectando.<sup>11</sup>

Su papel fundamental consiste en promover una atmósfera de reciprocidad, respeto y autoconfianza para el niño, dando oportunidad para el aprendizaje autoestructurante de los

---

<sup>11</sup> A:\Contexto sociocultural y aprendizaje significativo.htm



educandos, principalmente mediante la "enseñanza indirecta" y del planteamiento de problemas y conflictos cognitivos (Kamii, 1982)

El papel del docente en el ámbito de la motivación se centrara en inducir motivos en sus alumnos, en lo que respecta a su aprendizaje y comportamientos, para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos de clase, dando significado a las tareas escolares y proveyéndolas de un fin determinado, de tal manera que los alumnos desarrollen un gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social.

Son tres los propósitos perseguidos mediante el manejo de la motivación escolar:

- Despertar el interés en el alumno y dirigir su atención.
- Estimular el deseo de aprender que conduce al esfuerzo.
- Dirigir estos intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados y la realización de propósitos definidos.

La motivación condiciona la forma de pensar del alumno y con ello el tipo de aprendizaje resultante. Por eso es que Alonso afirma que *querer aprender y saber pensar* son las "condiciones personales básicas que permiten la adquisición de nuevos conocimientos y la aplicación de lo aprendido de forma efectiva cuando se necesita" (Díaz Barriga op. cit p. 36)

El docente es quien ayuda al alumno a percibir significado y pertenencia en el conocimiento presentado, y también propone una variedad de tareas de aprendizaje, cuyos requisitos debe de interpretar el alumno; otro objetivo es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres que sean creativos, inventivos y descubridores. El tercer objetivo es formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar, y que no acepten todo lo que se les ofrezca.

Alonso Tapia<sup>12</sup> establece varios criterios desde donde se puede valorar la adecuación de las estrategias de actuación docente para contribuir al desarrollo y activación de una motivación adecuada de los alumnos por aprender y, en caso de que no sean adecuadas, desde qué criterios desarrollar y valorar estrategias alternativas de actuación. De hecho, son muchos los

---

<sup>12</sup> A:\motivacion.htm

aspectos de la actuación del docente que se hallan bajo su control y que pueden tener repercusiones motivacionales.

El profesor pasa a ser el agente principal de la motivación dado que controla una serie de variables o factores instruccionales que, manejados convenientemente, pueden hacer aparecer en sus alumnos la motivación.

Según Alonso Tapia (1994) estos factores instruccionales que el profesor maneja de forma continua son los siguientes:

- La forma de presentar y estructurar la tarea.
- La forma de organizar las actividades en clase.
- Los mensajes que reciben los alumnos antes, durante y después de cada tarea.
- La forma de pensar y enfrentarse a las tareas.
- La forma de evaluar al alumno.

Ahora bien, para la correcta utilización de estos cinco factores instruccionales o herramientas de que dispone el profesor, Alonso Tapia (op. cit) establece ocho principios de actuación del profesor que nos muestra como aplicarlos en el aula.

#### EN RELACIÓN CON LA FORMA DE PRESENTAR Y ESTRUCTURAR LA TAREA:

- *Primer principio.* Activar la curiosidad e interés del alumno por el contenido del tema o la tarea a realizar. Esto se puede conseguir:
  - Presentando la información como nueva/incongruente con la que el alumno ya sabe.
  - Planteando los problemas a resolver como un reto.
- *Segundo principio.* Mostrar la relevancia e importancia del contenido del tema o la tarea que tiene para el alumno. Esto se consigue:
  - Relacionando el contenido de la materia, usando lenguaje y ejemplos familiares y cercanos al alumno.
  - Mostrando la meta para la que es muy importante aprender ese contenido. Siempre, a ser posible, usando ejemplos.

#### EN RELACIÓN CON LA FORMA DE ORGANIZAR LA ACTIVIDAD EN LA CLASE:

- *Tercer principio.* Organizar la actividad, si se puede, en grupos cooperativos, haciendo depender la evaluación del alumno del resultado del grupo.
- *Cuarto principio.* Siempre que se pueda dar el máximo de opciones posibles de actuación para facilitar la percepción de autonomía.

#### EN RELACIÓN CON LOS MENSAJES QUE EL PROFESOR DA A LOS ALUMNOS:

- *Quinto principio.* Orientar la atención de los alumnos antes, durante y después de realizar una tarea, de la forma siguiente:
- Antes: orientando al proceso a seguir, al cómo hacerlo, más que al resultado final.
- Durante: centrando su atención en la búsqueda y comprobación de medidas para superar las dificultades.
- Después: centrando la atención del alumno en el proceso seguido, en lo que ha aprendido, tanto en caso de éxito como de fracaso.
- *Sexto principio.* Promover el aprendizaje de determinados mensajes para que los alumnos atribuyan los resultados a causas que sean percibidas como internas, modificables y controlables, y tomen conciencia de los factores que las motivan. Para ello deberíamos lanzar mensajes del tipo:
- La inteligencia es algo modificable.
- No hay tontos, sólo personas que no quieren aprender.
- El único que no es inteligente es aquel que cree que no puede mejorar.

#### EN RELACIÓN CON LA FORMA DE AFRONTAR LAS TAREAS Y VALORAR LOS RESULTADOS:

- *Séptimo principio.* Ejemplificar los mismos comportamientos y valores a los que se hacía referencia en los principios quinto y sexto. Si el profesor se equivoca. *Siempre aprendo algo con nosotros.*

#### EN RELACIÓN CON LA FORMA DE EVALUAR AL ALUMNO:

- *Octavo principio.* Dado que evaluar al alumno es inevitable, es necesario afrontarlo con otro forma:

- Presentando el examen como una nueva ocasión de aprender.
- Evitando la comparación de unos con otros.
- Centrando su atención en los avances personales obtenidos.

Esto lo conseguiríamos:

- Diseñando las evaluaciones para que el alumno aprenda.
- Dando información cualitativa en vez de sólo cuantitativa.
- No dando las notas públicamente (si es posible).
- Acompañando la nota con información que aumente la confianza del alumno.

La utilización por parte del profesor de estos factores instruccionales habrá de ajustarse a cada grupo de alumnos y a cada materia o asignatura. La práctica docente puede llevar a considerar alguno más, pero sin duda los ejemplos ofrecidos ayudarán a conseguir alumnos más motivados y ello gracias a un profesor *estimulante*.

Determinar los criterios buscados requiere conocer previamente qué características de tipo personal influyen en el proceso de la motivación en el aprendizaje por ello es de vital importancia conocer **la concepción del docente** respecto a la motivación que ejerce en el contexto educativo.

### **CONCEPCIÓN DEL DOCENTE**

Dado el importante papel del maestro en el proceso educativo, parece bastante natural estudiar con detenimiento su o sus filosofías personales. La actividad del maestro se lleva a cabo dentro de un sistema educativo que tiene metas y objetivos para el aprendizaje de los estudiantes. Por consiguiente, para tener alguna visión en la manera que los maestros entienden y llevan a cabo su trabajo, se necesita conocer también sus concepciones y creencias sobre los aspectos curriculares.

Las representaciones o concepciones del profesor se han aglutinado en el término genérico de "pensamiento del profesor" (Clark y Peterson, 1990), en realidad recogen conceptos y metodologías diversas. Así a los procesos implicados se les ha denominado "creencias", "conocimiento práctico", "pensamiento práctico", "modelos o estilos de enseñanza", "teorías

implícitas", entre otros términos. Lo que nos interesa enfatizar por el momento es que los resultados de gran parte de estos trabajos refutan la tesis de que el conocimiento didáctico del profesor, en su calidad de profesional de la enseñanza, es de índole experiencial, y constituye una síntesis dinámica de las experiencias biográficas constructivas que se activan por demandas del sistema cognitivo que plantea la cultura organizada de la escuela. (Díaz Barriga, 1998)

Empezando con el trabajo seminal de Thompson (1992) y Cooney (1985), el estudio de las perspectivas de profesores y las filosofías personales constituye una parte importante de trabajo en educación. El papel importante de las creencias en el conocimiento y el comportamiento humano es sugerido en los trabajos de Thompson. Las concepciones aparecen como otra estructura importante para describir el pensamiento humano, y el término fue usado por Piaget en el título de algunos de sus influyentes estudios psicológicos naturales, y relaciones sociales.

Thompson (op. cit), quién caracteriza las concepciones como "una estructura mental general, abarcando creencias, los significados, conceptos, las proposiciones, reglas, las imágenes mentales, preferencias, y gustos" (p. 130) define las concepciones como conjunto de posicionamientos que un profesor tiene sobre su práctica en relación a los temas de enseñanza y aprendizaje. Las concepciones son bastante difíciles de estudiar, puesto que son normalmente: subconscientes y bastante huidizas.

La mayoría de los autores ven creencias como algo con una carga afectiva importante relacionadas con preferencias, inclinaciones, y líneas de acción. Así, las creencias pueden mostrar aspectos afectivos de la personalidad del profesor.

Las creencias se relacionan ciertamente con prácticas. Ésa es la razón de por qué el estudio de creencias es importante. Sin embargo, uno de las cosas que algunos investigadores de la educación descubrieron (Thompson op. cit), es que la relación entre las creencias y las prácticas es compleja. ¿Podemos sostener algunas creencias, por ejemplo, con respecto a enseñar matemáticas, y actuar de diferentes maneras en situaciones distintas, en las que no parecemos mantener consistencia con tales creencias (Cooney op. cit)?, ¿Es porque hay

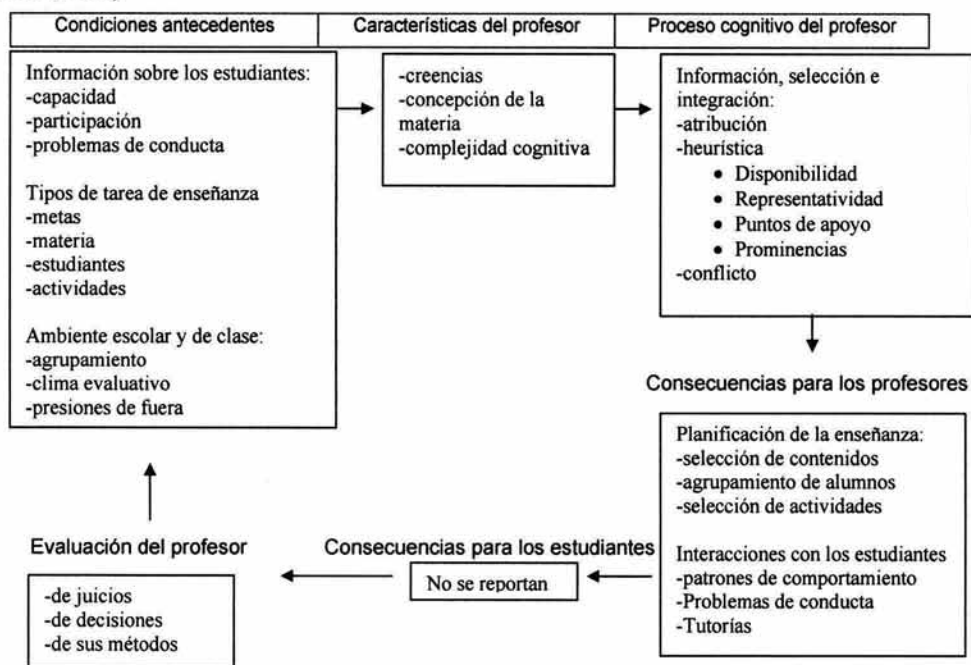
creencias subconscientes tan fuertes que obran en situaciones determinadas? ¿Cuál es la relación entre las creencias / concepciones y prácticas? ¿Cómo las prácticas influyen en las creencias / concepciones?

La investigación sobre los procesos de pensamiento de los profesores descansa en dos presupuestos fundamentales. El primero es que los profesores son profesionales racionales que realizan juicios y llevan a cabo decisiones. Este presupuesto de racionalidad se refiere en realidad a las intenciones de los profesores respecto a sus juicios y decisiones, más que a su conducta, y ello por dos tipos de razones. La primera es que algunas situaciones de enseñanza reclaman respuestas inmediatas en lugar de respuestas reflexivas, lo que probablemente excluye el proceso racional de hacer un juicio y tomar una decisión con un proceso previo de información. La segunda es la capacidad de la mente humana para formular y resolver problemas complejos, como los que se presentan en la enseñanza; por lo que se deduce que los profesores se comportan razonablemente al hacer juicios y tomar decisiones en un entorno escolar. (Gimeno y Pérez, 1989)

El segundo supuesto es que el comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones; de esta manera las personas establecen juicios, toman decisiones y las llevan a cabo sobre la base de su modelo psicológico. Para comprender la conducta de los profesores es esencial conocer: sus fines, la naturaleza del entorno de la tarea que afronta, sus capacidades de procesar información y la relación entre todos estos elementos.

Se presenta una panorámica de este campo conceptual en la figura 2. Se pretende mostrar que estas investigaciones se centran sobre cómo los profesores integran la información que tienen sobre los estudiantes, el tema, y el entorno de la clase y la escuela, con el fin de alcanzar un juicio y decisión sobre la que se basará su comportamiento. La figura es circular para mostrar que las condiciones que informan una decisión cambiarán, con toda posibilidad, de alguna forma con la conducta del profesor (Gimeno y Pérez. Op cit)

Figura 2. Modelo de Investigación de los juicios, decisiones y conductas de profesor (Tomado de Gimeno y Pérez, 1989)



Los conceptos usados proporcionan una primera aproximación a este objeto de estudio. Otro viene proporcionado por las perspectivas teóricas que cada uno sostenga. Muchos estudios llevados a cabo con respecto a las creencias y concepciones de profesores se han realizado por investigadores profundamente interesados en el currículo y la innovación educativa: el contraste entre lo que el profesor cree y piensa y las nuevas directrices curriculares en educación, que muchas veces están enfrentados. Sin embargo, una mirada más profunda a la enseñanza, revela que hay buenas razones para que los profesores actúen como lo hacen. Si uno quiere conseguir entender con más profundidad la naturaleza de las creencias de los profesores y sus posibilidades de cambio, se requieren unas bases teóricas más fuertes. Ya se han hecho algunas referencias a la psicología social, la psicología cognoscitiva (Brown & Borko 1992). Cabe esperar que crezca el interés de investigadores en educación, dado el papel importante del subconsciente y de los aspectos implícitos en estos estudios.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/iponte>

Los datos de la realidad muestran que, mayoritariamente, lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan, es menester entonces comprender los constructos y procesos mentales que guían su conducta. (Wittrock, M. 1990)

El pensamiento, la planificación y la toma de decisiones de los docentes constituyen una parte considerable del contexto psicológico de la enseñanza. En ese contexto se interpreta y se actúa sobre el currículo; en ese contexto enseñan los docentes y aprenden los alumnos. Los procesos de pensamiento de los maestros influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan (Wittrock op. cit. p 443)

La investigación del pensamiento del docente es necesaria para comprender qué es lo que el proceso de la enseñanza sea específicamente humano. Resulta evidente que, en gran medida, lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan; toda innovación en el contexto, las prácticas y la tecnología de la enseñanza estará forzosamente influida por la mentalidad y las motivaciones de los docentes<sup>14</sup>

La perspectiva del docente combina creencias, intenciones, interpretaciones y conductas que interactúan continuamente y se modifican a través de la interacción social. La perspectiva de los docentes funciona en todo momento como el marco de referencia dentro del cual comprende e interpreta la experiencia y actúan racionalmente.

A continuación presentamos un modelo del pensamiento (Wittrock op. cit.) y la actividad del docente, en el que se demuestran dos dominios que tienen una importante participación en el proceso de la enseñanza. Cada dominio está representado por un círculo. Estos dominios son: Los procesos de pensamiento de los docentes que ocurren "en la cabeza de los docentes" y por lo tanto no son observados y, así mismo, las acciones de los docentes y sus efectos observables, como la conducta del docente, la del alumno y las puntuaciones que califican el rendimiento del alumno (conductas observables). El modelo circular de la actividad de los docentes (Figura 3) y sus efectos observables admite la posibilidad de que la conducta del docente afecte a la conducta del alumno, y que ésta a su vez afecte a la conducta del docente y finalmente el rendimiento del alumno.

---

<sup>14</sup> Nacional Institute of Education 1974 "Conferencia Nacional de Estudios sobre la Enseñanza"



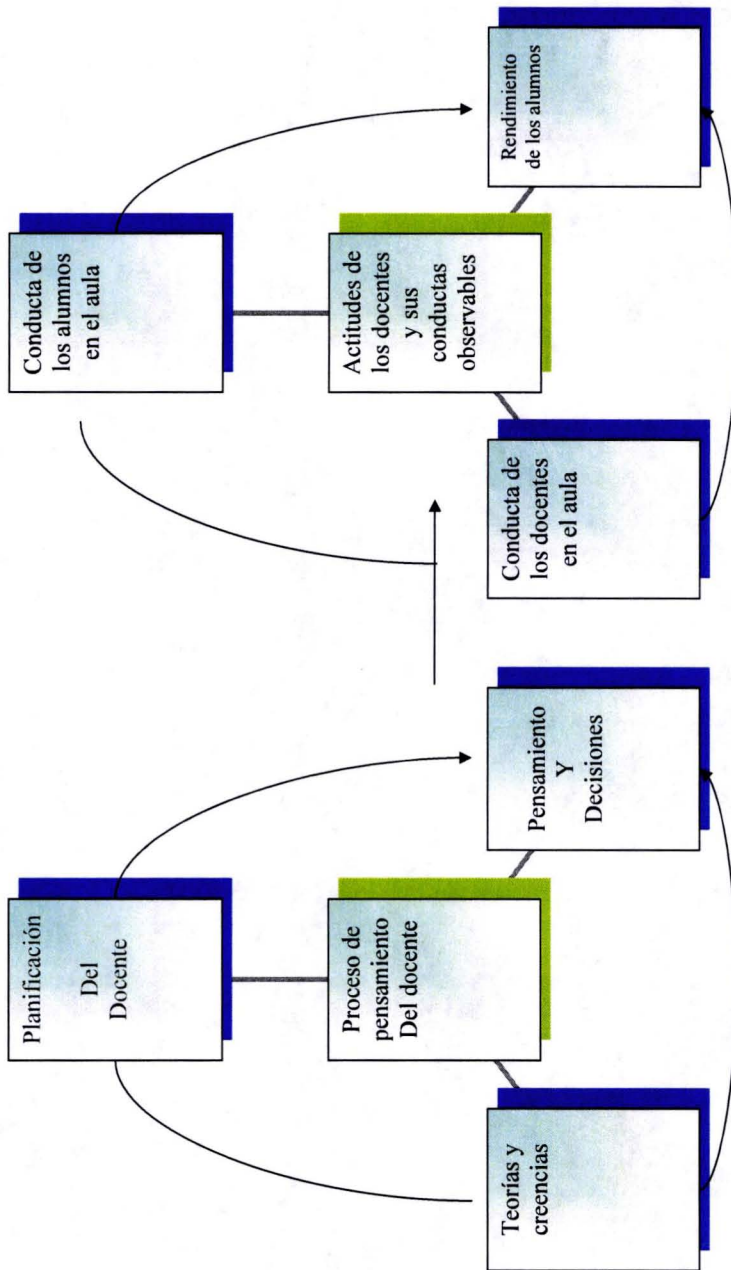


FIGURA 3. MODELO DEL PENSAMIENTO Y LA ACTIVIDAD DOCENTE (Tomado de Wittrock, 1990)

Puesto que los docentes participan activamente en el proceso de interacción en el aula que determina los éxitos y fracasos de los alumnos, sus interpretaciones relativas al rendimiento de éstos pueden estar influidas o sistemáticamente viciadas por el hecho de que sean actores y no observadores. El papel de actores de los docentes puede llevar a dos patrones distintos de interpretaciones: a) interpretaciones que autoensalzan, se producen cuando los docentes, por el hecho de participar en la interacción social, atribuyen a su tarea el éxito en el rendimiento de un alumno, y a otros factores el fracaso de ese mismo alumno b) interpretaciones contradefensivas, se producen cuando los docentes se reconocen responsables de los fracasos de los alumnos y conceden a éstos el mérito de sus éxitos (Wittrock. op. cit. p. 508)

El pensamiento desempeña un papel importante en la enseñanza, es un hecho que los docentes planifican de muy diversos modos y que sus planes tienen consecuencias reales en el aula: que piensan y toman decisiones con frecuencia durante la enseñanza interactiva, y que tienen sistemas de teorías y creencias susceptibles de influir en sus percepciones planes y acciones<sup>15</sup>.

Las interpretaciones que realizan los docentes son sin duda muy importantes, así como la atribución de éste en las conductas de los alumnos, ya que el papel que desempeñan, siendo actores de la enseñanza, son muy importante en ésta investigación puesto que vamos a tomar en cuenta lo que ellos saben, creen y hacen, para promover la motivación de sus alumnos dentro del contexto escolar.

Un hecho comúnmente aceptado es que la mejora de la enseñanza pasa por la mejora del profesorado, una mejora que se debe traducir en cambios en su forma de actuar en clase, de modo que su actividad docente sea más efectiva. Pero al contrario de lo que ocurre con la motivación de los alumnos, son escasas las investigaciones orientadas a mejorar la capacidad de los profesores para motivar a aquellos, probablemente porque no se posee un conocimiento suficiente de variables que determinan esta capacidad. Cabe preguntarse, en consecuencia, *que variables hacen que unos profesores sean más capaces de motivar a sus alumnos que otros.* (Alonso, 1991)

---

<sup>15</sup> <http://www.uaneduc.mx/uai/uai-home-fac.htm>. A:\Universidad Abierta Interamericana pensamiento docente.htm

Como mencionamos anteriormente existen factores instruccionales que el profesor maneja de forma continua en la planificación de sus clases, pero otra de las variables que influye en que los docentes motiven adecuadamente a los alumnos tiene que ver con la motivación del propio profesor. Ashton (1985) ha puesto de manifiesto que lo que determina de modo inmediato y en buena medida el esfuerzo que los profesores ponen en actuar con efectividad en general y en motivar a sus alumnos, en particular, es su sentido de eficacia personal. Esto es, lo que más influye no es tanto lo que sabe el docente, sino lo que cree que pueda hacer o que puede conseguir. (Alonso. op. cit)

A los profesores se les considera como agentes activos que tienen múltiples técnicas instructivas a su disposición, para apoyar a sus alumnos a alcanzar algún objetivo, así es que concluimos que los pensamientos, juicios y decisiones guían su comportamiento.

Es por ello que en el presente trabajo tomamos como punto base cuales son las concepciones de los docentes con respecto a promover la motivación en el aula.

Antes de ello es conveniente conocer algunas investigaciones acerca de los contextos educativos, considerándolos un factor importante de la situación educativa.

## **EL CONTEXTO Y CLIMA DE LA CLASE**

En la búsqueda para encontrar algunas investigaciones que nos apoyaran en la utilización de la motivación dentro del aula escolar encontramos una reseña de Rodríguez<sup>16</sup>, donde presenta una reflexión acerca de los elementos ideales que debería poseer una clase, la clase en cuestión debería contemplar.

### **✍️ CONDICIONES MEDIOAMBIENTALES**

Lógicamente, el espacio físico debe ser tomado en cuenta. Numerosos estudios prueban que las características del lugar que da contexto a las experiencias influyen sobre la calidad de las mismas. Hay espacios que invitan al estudio, otros en cambio, tienden a distraer, otros más resultan incómodos. La rigidez, la flexibilidad o la apertura de los sistemas de

---

<sup>16</sup> A:\Reflexiones críticas en torno a mi experiencia como docente.htm año 2000

enseñanza o de pensamiento se ven reflejados de un modo u otro en los ambientes que crean.

- † La temperatura debe ser adecuada.
- † La iluminación debe ser suficiente, la luz blanca es mejor.
- † Debe estar aislado del ruido y otras distracciones, incluyendo las interrupciones ya que éstas pueden romper la fluidez del trabajo.
- † Los materiales del curso deben ser adecuados a las características de los alumnos, claros, organizados, coherentes y atractivos en su presentación. Además todos aquellos apoyos adicionales que el maestro planea utilizar cada sesión debe estar a la mano de tal forma que no sea necesario salir del aula por ellos.
- † La disposición del mobiliario debe ir de acuerdo con el enfoque de aprendizaje. Las tradicionales filas no favorecen el mismo, se deben arreglar las sillas de tal forma que se facilite el abordaje de las tareas en pares, pequeños grupos o plenarios. Una de estas formaciones puede ser el círculo o el semicírculo.

#### ≈ CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL ALUMNO:

Es necesario conocer lo más posible acerca de las características de los alumnos a fin de ajustar adecuadamente las ayudas psicopedagógicas. Si se supone que el constructivismo es un enfoque centrado en el alumno, entonces interesa saber:

- † Que cantidad de ellos conforma el grupo.
- † Las edades entre las cuales fluctúan.
- † Cuántos hombres y cuántas mujeres hay.
- † Nivel socioeconómico
- † Lugar(es) de procedencia (antecedentes culturales)
- † Cuáles son sus expectativas sobre la materia en particular (y sobre la escuela en general).
- †Cuál es su nivel de motivación en términos concretos, razonados y expresados explícitamente, no sólo verbalizados de manera general y superficial.
- †.Cuál es su nivel de equilibrio fisiológicos suficiente para el aprendizaje (por ejemplo, en lo concerniente a nutrición).

† Cuál es el estado que guardan los conocimientos previos pertinentes a los objetivos de la asignatura.

#### ≈ CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL DOCENTE:

Para poder trabajar de acuerdo con el enfoque constructivista se requiere de cierto perfil por parte del profesor; algunos de los rasgos deseables podrían ser los siguientes:

≈ Reflexivo: es capaz de analizar su práctica docente utilizando como parámetros los proporcionados por el enfoque constructivista, de manera individual y en conjunto con otros profesores dentro de las academias.

≈ Planea sus clases de un modo adecuado, teniendo en todo momento los objetivos claros de su asignatura en particular y los del modelo educativo en general. Va del todo a las partes y de las partes al todo, como en un sistema.

≈ Flexible: modifica sus estrategias de acuerdo a las necesidades particulares del contexto. Ajusta sus planeaciones sobre la marcha atendiendo a su capacidad de observación y a su sensibilidad de lo que es más conveniente en un momento determinado.

≈ Constructor de relaciones: se ocupa no sólo de los contenidos del programa, sino que, atento al factor humano del aprendizaje, procura establecer relaciones interpersonales con sus alumnos y abrir canales de comunicación con ellos favoreciendo así un clima afectivamente propicio para los estudiantes.

#### LAS SESIONES, EL PROCESO, LAS ESTRATEGIAS:

Estas deben considerar:

≈ Las actividades deben incluir oportunidades de interacción y colaboración entre los alumnos. Se debe "socializar" al aprendizaje.

≈ Debe procurarse asociar la materia con estímulos que a los alumnos les resulten agradables.

≈ Debe usarse el aprendizaje "incidental", es decir, estar atento a lo que va ocurriendo en la clase, al incidente, y tomar éste como "pretexto" (siempre que sea pertinente) para contextualizar el aprendizaje.

☞ Sistema de Retroalimentación:

☞ Al comenzar un curso o nuevos contenidos, el maestro parte de los conocimientos previos del alumno con el objetivo de que éste construya su propio aprendizaje. ¿Cómo valorar los avances de los alumnos? ¿Cómo puede el profesor retroalimentar su práctica docente para actuar en consecuencia? Debe contar con sistemas de retroalimentación que lo guíen.

Algunos de éstos pueden ser:

☞ La observación directa clase a clase (aprovechando su experiencia docente). De manera reflexiva el maestro debería terminar cada sesión preguntándose ¿se cumplió el objetivo? ¿sí? o ¿no? ¿por qué? ¿qué acciones correctivas, variaciones o enriquecimiento son convenientes?

☞ Sondeo (al azar) con los alumnos sobre los contenidos. Antes, durante y al final del curso.

☞ Sondeo con los alumnos sobre sus percepciones. ¿Cómo se siente el grupo con respecto a los aprendizajes que está logrando? ¿Qué tan seguros o inseguros están los alumnos con respecto a estos conocimientos y a su utilización en otros posibles contextos?

☞ Evaluaciones Ordinarias. Los exámenes que tradicionalmente solicitan las administraciones escolares.

☞ Análisis entre colegas. Intercambio de impresiones con otros maestro

La mención de estos aspectos nos lleva a la reflexión de cada uno de los elementos que imperan dentro de contexto del aula, si consideramos cada uno de ellos dentro de la práctica educativa, podremos llevar a las aulas escolares más momentos gratificantes dentro de la enseñanza y así manejar el proceso de motivación que tanto necesita nuestro sistema educativo.

## **LA APLICACIÓN DE PRINCIPIOS PARA DISEÑAR LA ENSEÑANZA**

Para que el profesor lleve a cabo los propósitos antes mencionados, debe de manejar en el aula escolar **estrategias instruccionales**, las cuales permiten al alumno mantener un estado propicio para el aprendizaje. Las estrategias pueden optimizar la concentración, reducir la ansiedad ante situaciones de aprendizaje y evaluación, dirigir la atención, y organizar las

actividades y tiempos de estudio (Dansereau, 1985; Weinstein y Underwood, 1985<sup>17</sup>. A diferencia de las estrategias de aprendizaje, mediante las cuales los alumnos operan directamente sobre los contenidos curriculares, las estrategias de apoyo ejercen un impacto indirecto sobre la información que se va aprender, y su papel es mejorar el nivel de funcionamiento cognitivo del alumno, habilitando una disposición afectiva favorable.

ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES SE DIVIDEN EN:(Díaz Barriga, op. cit)

### ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Que el docente emplea con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos

**OBJETIVOS.** Enunciados que establecen condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno

**RESUMEN.** Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito.

**ORGANIZADOR PREVIO.** Información de tipo introductorio y contextual. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.

**ILUSTRACIONES.** Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico.

**ANALOGÍAS.** Proposición que indica que una cosa o evento es semejante a otro.

**PREGUNTAS INTERCALADAS.** Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto.

**PISTAS TIPOGRÁFICAS Y DISCURSIVAS.** Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar u organizar elementos relevantes del contenido por aprender

**MAPAS CONCEPTUALES Y REDES SEMÁNTICAS.** Representación gráfica de esquemas de conocimiento

**USO DE ESTRUCTURAS TEXTUALES.** Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influye en su comprensión y recuerdo.

---

<sup>17</sup> En Díaz Barriga, 1998

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (basada en Pozo, 1990)**

Las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en función de qué tan generales o específicas son, del dominio del conocimiento al que se aplican, del tipo de aprendizaje que favorece, de su finalidad, del tipo de técnicas particulares que conjuntan, etc.

PROCESO	TIPO DE ESTRATEGIA	FINALIDAD U OBJETIVO	TÉCNICA O HABILIDAD
Aprendizaje memorístico	Recirculación de la información	Repaso simple  Apoyo al repaso (seleccionar)	Repetición simple y acumulativa  Subrayar  Destacar  Copiar
Aprendizaje Significativo	Elaboración          Organización	Procesamiento simple      Procesamiento complejo	Palabra clave  Rima  Imágenes mentales  Parfraseo  Elaboración de inferencias  Resumir  Analogías  Elaboración conceptual  Uso de categorías  Redes semánticas  Mapas conceptuales  Uso de estructuras textuales
RECUERDO	Recuperación	Evocación de información	Seguir pistas  Búsqueda directa



## **CONCLUSIÓN**

La importancia que tiene el proceso educativo en la actualidad ha permitido que muchas investigaciones sean dirigidas hacia lo que sucede dentro de las aulas escolares así como conocer a todos los actores de éste proceso.

Uno de los elementos importantes que deseamos conocer es la motivación que se analizó, no como una característica del alumno, como lo mencionamos anteriormente, sino como un conjunto de relaciones que se establecen en el ámbito educativo, que se basa en las relaciones del alumno con experiencias pasadas en el hogar y su escolarización anterior, por lo que es necesario señalar que el maestro no sólo tiene la responsabilidad de elevar los niveles de motivación, sino también de ofrecer una adecuada gama de distintos tipos de recompensas que se adapten a diferentes estilos motivacionales (emocional, cognitivo y moral). Al tratar con cada alumno en particular quizás sea necesario contribuir a crear un estilo motivacional más equilibrado como parte del desarrollo general de la personalidad de cada alumno.

Debemos recordar que la organización del aula consiste, parcialmente, en planear actividades y en distribuir los esfuerzos del maestro y las actividades del alumno para que sea fácil mantener el interés y la concentración.

Se debe de asimilar cada una de las teorías de la motivación de manera que los profesores tomen de ellas los conceptos que más les convengan e introduzcan a las aulas escolares cada uno de los elementos que tanta falta hace en el ámbito educativo.

Recordemos que el compromiso del cambio curricular y de nuevas aportaciones, no está solamente en las grandes instituciones, sino que debe de partir de las aulas escolares tomando en cuenta todos los elementos que interactúan en el aprendizaje, para que así se formen alumnos con mejor capacidad de autocrítica y que se tome en cuenta que la motivación nos puede dar mejores elementos para que el aprendizaje se vuelva significativo y el nivel de la educación en nuestro país aumente día con día, por lo que se debe seguir fomentando todas las estrategias posibles en las aulas escolares y pensar que los alumnos son parte esencial del futuro de una humanidad mejor preparada.

## CAPITULO IV MÉTODO

### PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.

Esta investigación realizó un estudio descriptivo, en el que se analizan las representaciones o concepciones del docente, con el propósito de estar al tanto de los conocimientos que tienen los docentes para promover la motivación en los alumnos hacia el aprendizaje; en qué grado consideran los docentes que pueden ejercer control en la motivación del alumno o, por el contrario, en qué grado creen que dependen de factores que escapan de su control; también se avaluó qué patrones de actuación al enseñar –antes, durante y tras el desarrollo de una tarea- consideran los docentes que son más adecuadas para motivar a sus alumnos; y qué comportamientos relacionados con la propia conducta consideran los docentes que son más adecuados para modelar comportamientos y actitudes positivas hacia el aprendizaje.

**Es por ello que la pregunta de investigación fue:** ¿Difieren los docentes, de escuelas oficiales y particulares, en cuanto a su concepción sobre las estrategias que promueven la motivación del estudiante?

En una investigación realizada por Alonso Tapia (1994), establece que el proceso de aprendizaje depende tanto de lo que el alumno *quiere saber* como de lo que *sépa pensar*, así como de los conocimientos previos con los que afronta el aprendizaje y del contexto en que éste ha de tener lugar.

La presente investigación considera importante estudiar la relación que establece profesor-alumno, resaltando las estrategias que consideran los docentes, de acuerdo a sus ideas, son más adecuadas para desarrollar la motivación en los alumnos.

El estudio planteado permite conocer la relación profesor-alumno y proporciona información que es útil para padres y maestros sobre las diversas estrategias que contribuyen a la motivación en el aula.

Otra de las fuentes importantes que influyó en esta investigación fue reconocer que la motivación en el ámbito social es fundamental, para fines de este trabajo, ya que consideramos que se deben cuidar en el proceso de enseñanza porque el alumno va a depender de muchos de los aspectos antes mencionados, considerando adecuado conocer la concepción del docente en lo que se refiere a promover la motivación en el aula y trabajar de manera conjunta relacionándose con todos los actores del aula.

En el ámbito profesional o disciplinario los psicólogos han buscado e indagado sobre diversas fuentes de donde emana la motivación y se considera que debe ser estudiada y reconocida, dentro del proceso de la enseñanza y el aprendizaje, en el contexto del aula escolar ya que son muchos aspectos los que se deben analizar para poder comprenderla y mejorarla.

Los psicólogos educativos pueden arrojar información valiosa para el maestro, así como determinar relaciones causa-efecto que permita desarrollar cambios útiles en el contexto escolar para mejorar el proceso de la motivación y entender ésta como parte integral del desarrollo, tanto del profesor como del alumno.

En lo personal el conocer sobre la actuación del profesor, y cómo éste a través de su propia concepción lleva a cabo estrategias que permiten promover la motivación en el alumno hacia el proceso del aprendizaje, ha sido a raíz de saber qué tanto los docentes influyen en los alumnos del tercer nivel de educación básica (quinto y sexto grado) lo que me llevó a investigar y tratar de entender que es lo que sucede con la educación en grados superiores y así cooperar con mi trabajo acerca de concepciones de los docentes con respecto al promover la motivación en los alumnos.

## **HIPÓTESIS.**

**H<sub>1</sub>** "Existe diferencia en la concepción del docente en relación con los conocimientos acerca de los distintos patrones de actuación al enseñar –antes, durante y tras el desarrollo de una tarea- para promover la motivación en los estudiante de escuelas oficiales y particulares"

$$H_1 = X_1 < > X_2$$

**H<sub>0</sub>** "No existe diferencia en la concepción del docente en relación con los conocimientos acerca de los distintos patrones de actuación al enseñar –antes, durante y tras el desarrollo de una tarea- para promover la motivación en los estudiante de escuelas oficiales y particulares"

$$H_0 = X_1 = X_2$$

**H<sub>1</sub>** "Existe diferencia en la concepción del docente con respecto a que comportamientos relacionados con su propia conducta son más adecuados para promover la motivación en los estudiantes de escuelas oficiales y particulares"

$$H_1 = X_1 < > X_2$$

**H<sub>0</sub>** "No existe diferencia en la concepción del docente con respecto a que comportamientos relacionados con su propia conducta son más adecuados para promover la motivación en los estudiantes de escuelas oficiales y particulares"

$$H_0 = X_1 = X_2$$

**H<sub>1</sub>** "Existe diferencia en las creencias y expectativas del docente para promover la motivación en los estudiantes de escuelas oficiales y particulares"

$$H_1 = X_1 < > X_2$$

**H<sub>0</sub>** "No existe diferencia en las creencias y expectativas del docente para promover la motivación en los estudiantes de escuelas oficiales y particulares"

$$H_0 = X_1 = X_2$$

## **VARIABLES INTERVINIENTES**

Son constructos que dan cuenta de procesos psicológicos internos no observables que explican el comportamiento. No pueden ser vistas pero se infieren a partir del comportamiento (Kerlinger, 2001). Para fines de esta investigación se evaluó por medio de cuestionarios.

Concepción docente:

- A) Inventario de Conocimientos Motivacionales
  
- B) Inventario de Comportamientos Modeladores de la Motivación
  
- C) Cuestionario de Actitudes Motivacionales de los Profesores

A continuación describiremos cada uno de estas variables

## **DEFINICIÓN DE VARIABLES**

### **Definición Conceptual de conocimientos motivacionales**

- ♦  $V_1$  Se analizó a través de comportamientos orientados a mostrar la relevancia de lo que se aprende, a mostrar que se confía en el alumno, a crear un clima de responsabilidad y cooperación, a orientar su atención hacia el proceso seguido y hacia el aprendizaje logrado. (Alonso Tapia, 1991)
  
- ♦  $V_2$  Se analizó a través de comportamientos del docente orientados a motivar, mediante la amenaza-exámenes, castigos, etc., a controlar el comportamiento de los alumnos en la clase, dejando pocas posibilidades de opción y evitando el trabajo en grupo, y a utilizar la comparación y la competición como recursos motivadores. (Alonso Tapia, *Ibíd.*)

### **Definición Operacional de conocimientos motivacionales.**

- ♦ V<sub>1</sub> De acuerdo con Alonso Tapia la escala que agrupa este factor se llama "comportamientos facilitadores de la motivación intrínseca y del interés por el aprendizaje"
- ♦ V<sub>2</sub>. De acuerdo con Alonso Tapia la escala que agrupa este factor se llama "comportamientos orientados a motivar extrínsecamente y a controlar la conducta de los alumnos"

### **Definición Conceptual de comportamientos modeladores de la motivación**

- ♦ V<sub>3</sub>. El docente considera que lo que más estimula hacia el aprendizaje son las manifestaciones del mismo en las que se revela una gran preocupación por quedar bien y evitar quedar mal ante los demás, en las que se valora trabajar sólo, en las que uno se autorrefuerza diciéndose que vale, en las que se valora quedar mejor que otros y en las que tiende a disculparse o atribuir a la mala suerte los propios fracasos. (Alonso Tapia, *Ibíd.*)
- ♦ V<sub>4</sub>. El docente muestra su preocupación por el aprendizaje, en las que no se desanima ante los fracasos y muestra cómo hay que pensar para afrontar, en las que valora el trabajo en grupo y el esforzarse hasta conseguir las cosas. (Alonso Tapia, *Ibíd.*)

### **Definición operacional de comportamientos modeladores de la motivación.**

- ♦ V<sub>3</sub>. De acuerdo con Alonso Tapia los indicadores que agrupan este factor se llaman "comportamientos modeladores de la preocupación por el Yo".
- ♦ V<sub>4</sub>. De acuerdo con Alonso Tapia la escala que agrupa este factor se llama "comportamientos modeladores de la preocupación por aprender"

### **Definición Conceptual de actitudes motivacionales**

- ◆ V<sub>5</sub>. Pone de manifiesto una actitud de optimismo respecto a la posibilidad de motivar y disposición a esforzarse por ello, de atención al proceso de aprendizaje más que a los resultados y de facilitación de la autonomía y la responsabilidad. (Alonso Tapia, *Ibíd.*)
  
- ◆ V<sub>6</sub>. Establece una actitud de pesimismo generalizado respecto a la posibilidad de motivar debido a la creencia de que los factores externos a la propia actividad (padres, compañeros, utilidad de la materia, edad de los alumnos, etc.) ejerce un papel determinante en la motivación de los alumnos (Alonso Tapia, *Ibíd.*)
  
- ◆ V<sub>7</sub>. Se establece una actitud de rechazo al trabajo en grupo y de preferencia por el trabajo individual, de valoración positiva de la competición, de tendencia a la directividad y a no dar posibilidad de elegir, a ser exigente en relación con el resultado y a valorar positivamente la amenaza como medio motivador. (Alonso Tapia, *Ibíd.*)
  
- ◆ V<sub>8</sub>. Refleja un rechazo explícito de la competición y la comparación normativa, rechazo de la amenaza, facilitación de la autonomía, y disposición del esfuerzo por motivar, aunque con cierto pesimismo, respecto a poder conseguirlo. (Alonso Tapia, *Ibíd.*)

### **Definición Operacional de actitudes motivacionales**

- ◆ V<sub>5</sub>. De acuerdo con Alonso Tapia la escala que agrupa este factor se llama "optimismo motivacional y de orientación al proceso".
  
- ◆ V<sub>6</sub>. De acuerdo con Alonso Tapia la escala que agrupa este factor se llama "tendencia al pesimismo motivacional y a usar estrategias no favorecedoras de la atención al aprendizaje sino a la ejecución"

- ◆ V<sub>7</sub>: De acuerdo con Alonso Tapia la escala que agrupa este factor se llama "rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción, y de aceptación de la competición, la amenaza y el control como recursos motivadores".
- ◆ V<sub>8</sub>. De acuerdo con Alonso Tapia la escala que agrupa este factor se llama "rechazo explícito de la competición y la comparación normativa, de la amenaza, facilitación de la autonomía, disposición al esfuerzo por motivar, pesimismo al poder motivar y conseguirlo".

### **VARIABLES ATRIBUTIVAS.**

Son variables que no pueden ser manipuladas, los individuos las poseen cuando ingresan a la situación de investigación. (Hernández, 1999)

1. Edad del docente (30 a 40 años)
2. Género (masculino o femenino).
3. Tipo de escuela (oficial o particular).
4. Escolaridad del docente
5. Grado escolar que imparte (quinto y sexto).
6. Turno (matutino o vespertino)
7. Conceptualización docente con respecto a la motivación promovida en el aula.

### **SUJETOS**

Participaron 30 docentes de escuelas oficiales y 30 docentes de escuelas particulares, del Distrito Federal, Delegaciones Álvaro Obregón, Benito Juárez y Magdalena Contreras, los participantes fueron de sexo femenino o masculino, escolaridad normalista, profesores de grupo del tercer nivel de educación básica (5° y 6°), turnos matutino o vespertino.



## **MUESTREO**

Tipo de Muestra intencional no probabilística, también llamada muestra dirigida, se eligió los sujetos tipo. Estas muestras se utilizan para determinado diseño de estudio que requieren no tanto una "representatividad de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema" (Hernández, Ibíd. p. 227)

## **TIPO DE ESTUDIO**

Descriptivo. Los estudios descriptivos miden de manera más bien independiente los conceptos o variables a los que se refieren. Aunque pueden integrar las mediciones de cada una de dichas variables para decir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de interés. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro estudio que sea sometido a análisis. (Hernández, pp.60-61).

## **DISEÑO**

Transeccional descriptivo con dos grupos de comparación (Hernández, p. 187). Los diseños transeccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables. El procedimiento consiste en medir, en un grupo de personas u objetos, una o, generalmente, más variables y proporcionar su descripción.

G<sub>1</sub> escuelas oficiales, conformado por 30 docentes de 5º y 6º grado.

G<sub>2</sub> escuelas particulares, conformado por 30 docentes de 5º y 6º grado.

## **INSTRUMENTOS Y MATERIALES**

Para conocer los factores que intervienen en el proceso de la motivación se utilizaron cuestionarios adaptados de los que elaboró Alonso Tapia, de un estudio que realizó acerca de lo que los profesores piensan al respecto de la motivación (1991)

Los cuestionarios quedaron diseñados en escalas tipo likert en la que se considera que todo los ítems tienen igual peso. De acuerdo al criterio de saturación, obtenido con alpha de Cronbach, sólo algunas preguntas se califican ya que se incluyen dentro de los inventarios (de acuerdo a las indicaciones del autor del instrumento).

❖ **Inventario de Conocimientos Motivacionales (ICOMO).** Se trata de un cuestionario en el que se presentan a los docentes varias situaciones instruccionales en relación con las cuales se les sugieren distintas formas de actuación: -mensajes que pueden darse antes durante y después de las tareas, formas de organización de la actividad, actividades de la evaluación, etc.-, en función de su valor para motivar a los alumnos hacia el aprendizaje. Las tareas incluidas en los cuestionarios pertenecen a tres áreas curriculares –Español, Matemáticas, Ciencias Naturales- con un total de 75 reactivos.

Se divide en dos escalas en la primera se incluyen 42 elementos todos con saturación positiva en donde su análisis corresponde a la "motivación intrínseca y el interés por el aprendizaje", los reactivos (ICOMO 1) que lo componen son: 4-5-8-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-24-27-28-31-32-34-38-40-41-42-43-44-46-47-48-51-53-54-56-57-60-61-62-63-64-65-68-69-75.

La segunda escala es antagónica de la anterior, en la que se incluyen 32 elementos que saturan positivamente y su análisis corresponde a la "motivación extrínseca y a controlar la conducta de los alumnos", los reactivos (ICOMO 2) que lo componen son: 2-3-6-10-11-12-23-25-26-29-30-33-35-36-37-41-45-47-49-50-52-55-58-59-63-65-66-67-70-71-72-73.

Para el Inventario (ICOMO) los ítems de valoración son:

- 1 = Muy inadecuada
- 2 = Bastante inadecuada
- 3 = Algo inadecuada
- 4 = Indiferente
- 5 = Algo adecuada
- 6 = Bastante adecuada
- 7 = Muy adecuada

❖ Inventario de Comportamientos Modeladores de la Motivación (**MODEMO**). Se trata de un cuestionario en el que se recogen veinticinco expresiones con las que los docentes se refieren con frecuencia a sus propias actuaciones y que reflejan distintas formas de valorar el éxito y el fracaso, de reaccionar frente a ellos y, a través de ellos, el valor que otorgan a conseguir diferentes metas que pueden estar o no en contradicción con las que trata de inculcar a sus alumnos.

Quedo dividida en dos escalas, la primera de ellas contiene 14 elementos con saturación positiva que los incluye en la escala de "comportamientos modeladores de la preocupación por el YO", los reactivos (MODEMO 1) que lo componen son 2-4-9-10-13-14-17-18-19-20-21-22-23-25.

La segunda escala antagónica de MODEMO 1, contiene 11 elementos con saturación positiva que los incluye en la escala de "comportamientos modeladores de la preocupación por aprender", los reactivos, (MODEMO 2) que lo componen son: 1-3-5-6-7-8-11-12-15-16-24

Para el Inventario MODEMO los ítems de valoración son:

- 1 = Muy inadecuada
- 2 = Bastante inadecuada
- 3 = Algo inadecuada

- 4 = Indiferente
- 5 = Algo adecuada
- 6 = Bastante adecuada
- 7 = Muy adecuada

❖ Cuestionario de Actitudes Motivacionales de los Profesores (**AMOP**). Se trata de un cuestionario en el que los docentes han de mostrar su grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de enunciados que hacen referencia tanto a creencias, como a actitudes y comportamientos potencialmente relevantes, para la motivación de los alumnos. Los elementos de este cuestionario se agruparon en dos categorías. El primero incluye aquellos elementos que nos hablan del autoconcepto y expectativas del profesor, de las creencias relativas a factores externos -como los padres o los compañeros- que pueden influir en las mismas o en el grado en que, como consecuencia de lo anterior, el profesor esta dispuesto a esforzarse. El segundo grupo de los elementos lo forman aquellos que recogen creencias, actitudes y comportamientos relativos a formas concretas de actuar en clase que pueden influir en la motivación de los alumnos, consta de 70 enunciados.

Se dividió en cuatro escalas, la primera de ellas incluye 16 elementos con saturación positiva y en su análisis corresponde a "escala de optimismo motivacional y de orientación al proceso", los reactivos (AMOP 1) que lo componen son: 4-8-9-10-20-27-29-30-31-34-37-38-39-47-53-54

La escala antagónica es la segunda escala que incluye 19 elementos con saturación positiva y en su análisis corresponde a "Escala de tendencia al pesimismo motivacional y a usar estrategias no favorables de la atención al aprendizaje sino a la ejecución", los reactivos (AMOP 2) que lo componen son: 1-2-6-7-16-17-18-19-21-24-25-41-42-44-45-46-47-48-51.

La tercera escala incluye 13 elementos con saturación positiva y en su análisis corresponde a "Escala de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción y de aceptación de la competición, la amenaza y el control como recursos motivacionales",

los reactivos (AMOP 3) que lo componen son: 3-12-13-14-18-21-22-23-25-32-41-50-51.

La escala antagónica a ésta es la cuarta que incluye 9 elementos con saturación positiva que en su análisis corresponde a "Rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar, aunque con pocas esperanzas", los reactivos (AMOP 4) que lo componen son: 10-15-26-28-31-33-35-40-52.

Para el Inventario AMOP los ítems de valoración son:

1 = Totalmente en desacuerdo

2 = Bastante en desacuerdo

3 = Ni en desacuerdo ni de acuerdo

4 = Bastante de acuerdo

5 = Totalmente de acuerdo

También utilizamos hojas de respuestas y lápices

## **PROCEDIMIENTO.**

- a) Para adaptar los Cuestionarios de motivación, se tomaron como base los realizados por Alonso Tapia (Ibíd.), (ICOMO, MODEMO, AMOP), ya que son instrumentos validados, se realizarán las modificaciones correspondientes al lenguaje, ya que hay expresiones lingüísticas diferentes. (Ver anexo 1)
  
- b) Los cuestionarios que se elaboraron fueron aplicados de manera individual a los profesores, explicando el procedimiento para solucionarlo (puesto que tenían una hoja de respuestas anexa, la cual fue contestada por una escala tipo likert), y se les dió un plazo de tres días para que lo entregarán, ya que son tres cuestionarios por lo cual respondieron un total de 170 reactivos de los cuales se calificaron un total de 156 reactivos (de acuerdo a las indicaciones del autor del instrumento)

## ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

Uno de los primeros análisis realizados para comprobar que las escalas en cada cuestionario midiera lo que se pretendía, fue el Coeficiente Alfa de Cronbach, se realizó porque los datos fueron modificados en lenguaje (español-España a español-México) y las preguntas en el cuestionario ICOMO que correspondían a la asignatura de sociales (25 reactivos) fueron modificadas a preguntarles acerca de matemáticas, cambiando únicamente el contexto social hacia el contexto matemático, sin alterar el concepto real de la pregunta.

Alonso Tapia (Ibíd.) al analizar las escalas que realizó para su trabajo, explicaba que al aplicar el Coeficiente Alpha de Cronbach a sus escalas, éstas presentaban una saturación por encima de 0.300, se podían incluir dentro de la escala y realmente median lo que se establecía para cada una.

Los datos en éste trabajo fueron analizados utilizando el Coeficiente Alfa de Cronbach, y presentamos la siguiente tabla considerando para cada escuela 30 casos, en los cuales se analizaron en cada escala los reactivos correspondientes según se establecía.

ICOMO 1 = 42 reactivos.

ICOMO 2 = 32 reactivos.

MODEMO 1 = 14 reactivos.

MODEMO 2 = 11 reactivos

AMOP = 16 reactivos

AMOP 2 = 19 reactivos

AMOP 3 = 13 reactivos

AMOP 4 = 9 reactivos

Icomo 1	Icomo 2	Modemo 1	Modemo 2	Amop 1	Amop 2	Amop 3	Amop 4
.874	.843	.824	.665	.848	.541	.482	.563

La tabla anterior, con cada una de las saturaciones Alpha de Cronbach, nos indica la consistencia interna, cada escala mide lo que se pretendía y lo que el autor original nos establece en cada una, por lo que se acepta que los cuestionarios son validos para lo cual fueron diseñados y aplicados en ésta investigación.

El siguiente análisis estadístico que se ocupó, es el Kruskal-Wallis, ya que es una prueba extremadamente útil para decir si K muestras independientes muestran diferencias en las poblaciones, para poder encontrar respuesta a cualquiera de las Hipótesis que se plantearon (ya sea la de investigación o la nula). (Sydney Siegel, p. 240)

Test Statistics

	ICOMO 1	ICOMO 2	MODEMO 1	MODEMO 2	AMOP 1	AMOP 2	AMOP 3	AMOP 4
Chi-Square	1.088	.040	2.901	1.493	.872	.022	.056	.040
Df	1	1	1	1	1	1	1	1
Asymp. Sig.	.297	.842	.089	.222	.350	.882	.813	.841

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ESCUELA

De acuerdo al análisis estadístico aplicado encontramos que no existen diferencias significativas entre la escuela oficial y la escuela particular ya que los puntajes obtenidos en cada una de las escalas anteriores son mayores a .05, lo que nos indica que las Hipótesis Nulas son aceptadas.

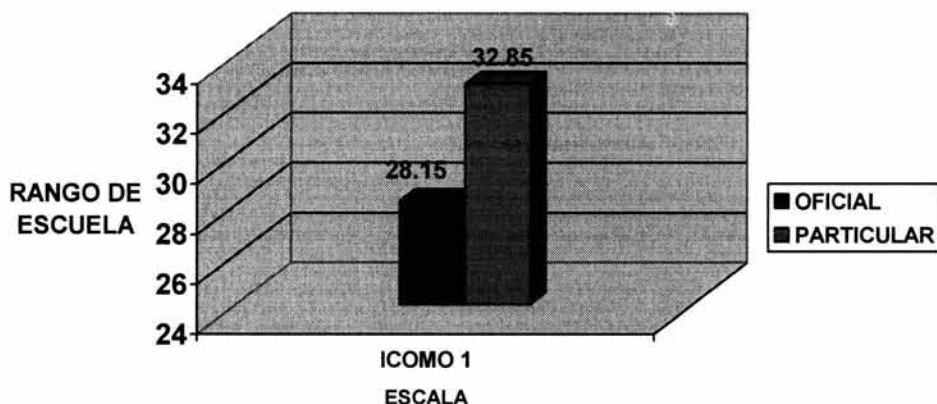
H<sub>0</sub> "No existe diferencia en la concepción del docente en relación con los conocimientos acerca de los distintos patrones de actuación al enseñar –antes, durante y tras el desarrollo de una tarea- para promover la motivación en los estudiante de escuelas oficiales y particulares"

H<sub>0</sub> "No existe diferencia en la concepción del docente con respecto a que comportamientos relacionados con su propia conducta son más adecuados para promover la motivación en los estudiantes de escuelas oficiales y particulares"

H<sub>0</sub> "No existe diferencia en las creencias y expectativas del docente para promover la motivación en los estudiantes de escuelas oficiales y particulares"

Las gráficas siguientes nos establece un análisis estadístico de los rangos obtenidos en cada una de las escuelas, en el que encontramos que las diferencias no son significativas en cada una de las escalas que se aplicaron a los docentes pero podemos deducir que las escuelas presentan una tendencia hacia alguno de los factores que describiremos a continuación.

### INVENTARIO DE CONOCIMIENTOS MOTIVACIONALES



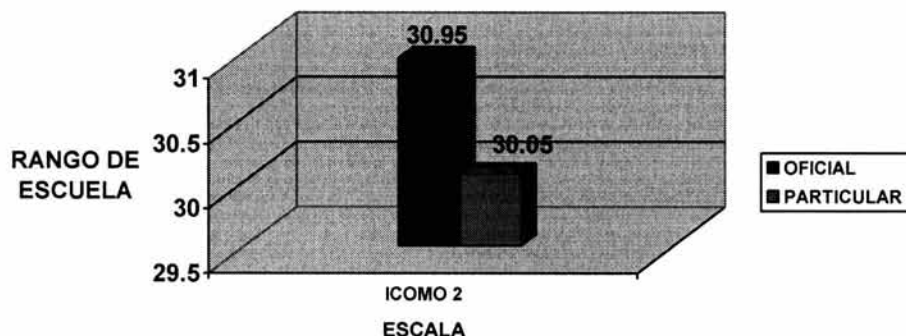
**ICOMO 1** el análisis de su contenido pone de manifiesto que recoge comportamientos orientados a mostrar la notabilidad de lo que se aprende, a mostrar que se confía en el alumno, a crear un clima de responsabilidad y cooperación, a orientar su atención hacia el proceso seguido y hacia el aprendizaje logrado.

Al evaluar lo que piensan los docentes acerca de los conocimientos que son más adecuados para motivar a sus alumnos así como el valor motivacional de los distintos patrones de actuación en clase, en el análisis de las gráficas, los docentes de escuelas particulares presentan una tendencia a incidir en el factor de comportamientos facilitadores de la motivación intrínseca y del interés por el aprendizaje



De acuerdo con el autor la escala ICOMO 1, tiene su parte antagónica en la escala ICOMO 2

### INVENTARIO DE CONOCIMIENTOS MOTIVACIONALES



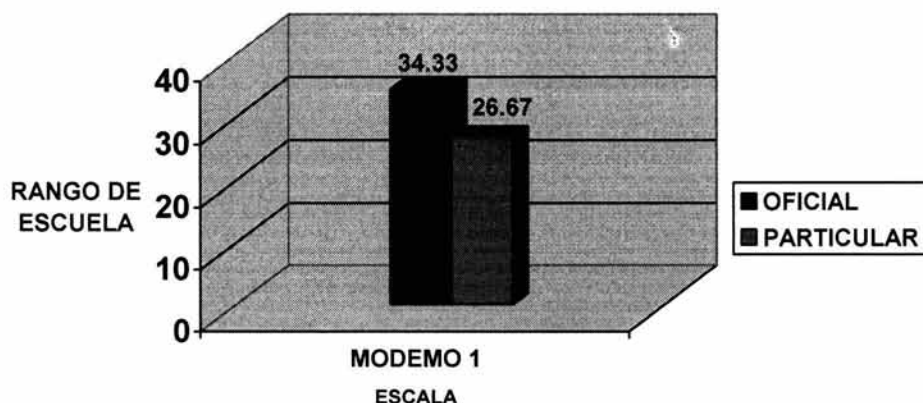
La escala **ICOMO 2** analizó comportamientos del docente orientados a motivar mediante la amenaza-exámenes, castigos, etc., se interpretó el control de comportamientos de los alumnos en la clase dejando pocas posibilidades de opción y evitando el trabajo en grupo, y a utilizar la comparación y la competición como recursos motivadores.

Con respecto al análisis de lo que piensan los docentes encontramos una tendencia a incidir por parte de la escuela oficial en los factores de comportamientos orientados a motivar extrínsecamente y a controlar la conducta de los alumnos

De acuerdo a las dos primeras escalas y sus factores, podemos analizar que la escuela oficial presentó una tendencia a motivar extrínsecamente y a controlar la conducta de los alumnos, a diferencia de la escuela particular, que presentó la tendencia hacia la motivación intrínseca y el interés por el aprendizaje.

Las siguientes dos escalas que se evaluaron pertenecen al cuestionario en la que se recogen expresiones del docente que se refieren a sus propias actuaciones.

## INVENTARIO DE COMPORTAMIENTOS MODELADORES DE LA MOTIVACIÓN

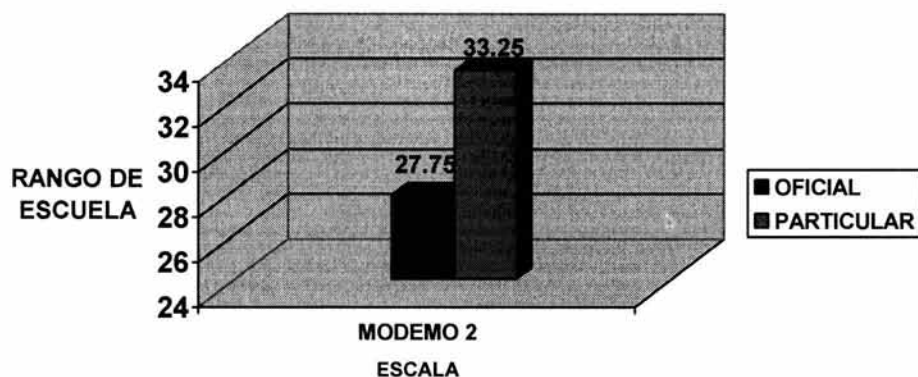


La escala **MODEMO 1** evaluó las manifestaciones del docente en las que se revela una gran preocupación por quedar bien y evitar quedar mal ante los demás, en las que se valora trabajar sólo, en las que se autorrefuerza, en las que se valora quedar mejor que otros en las que tiende a disculparse o atribuir a la mala suerte los propios fracasos.

De acuerdo con el análisis de contenidos los docentes de la escuela oficial presentan una tendencia hacia comportamientos cuyas metas se dirigen a preservar la propia autoestima, consiguiendo una evaluación positiva de la propia competencia y evitando la negativa, por lo que se les incluye en la "escala de comportamientos modeladores de la preocupación por el Yo"

De acuerdo con el autor la escala MODEMO 1, tiene su parte antagónica en la escala MODEMO 2

## INVENTARIO DE COMPORTAMIENTOS MODELADORES DE LA MOTIVACIÓN



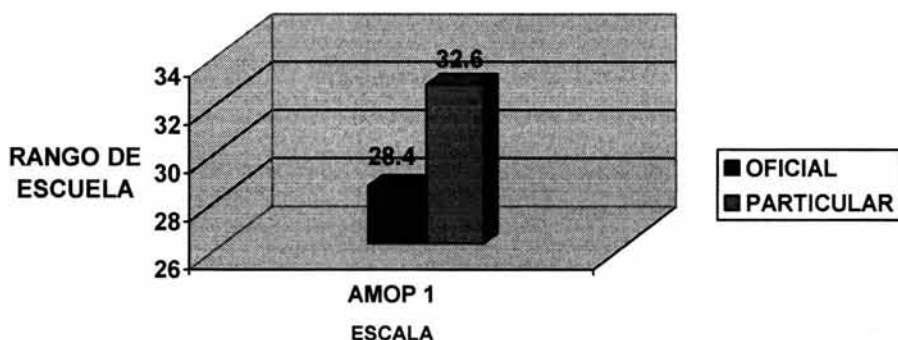
La escala **MODEMO 2** evaluó comportamientos de los docentes tales como la preocupación por el aprendizaje, que no se desanima ante los fracasos y muestra como hay que pensar para afrontarlos, en los que valora el trabajo en grupo y el esforzarse hasta conseguir las cosas.

La gráfica nos indica que la escuela particular presenta una tendencia hacia factores de comportamientos modeladores de la preocupación por aprender.

En el análisis de los contenidos de ambas gráficas encontramos que la escuela oficial presenta una tendencia hacia los factores de preocupación por el Yo y que la escuela particular tiene una tendencia hacia comportamientos modeladores de la preocupación por el aprendizaje.

Las siguientes escalas pertenecen al cuestionario en que se establecen creencias, actitudes y comportamientos del docente potencialmente relevantes para la motivación de los alumnos.

### CUESTIONARIO DE ACTITUDES MOTIVACIONALES

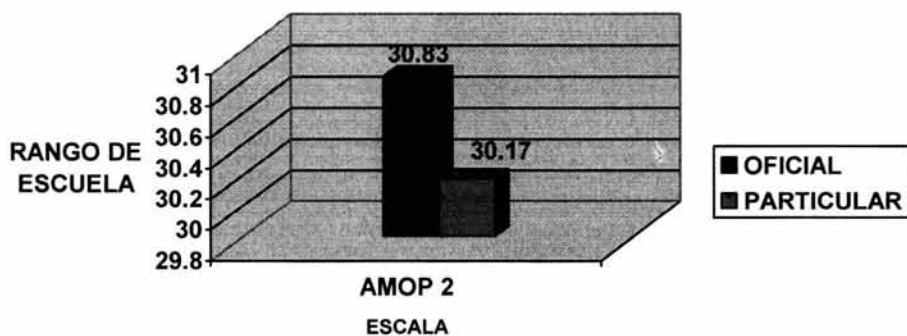


**AMOP 1** Pone de manifiesto una actitud de optimismo respecto a la posibilidad de motivar y disposición a esforzarse por ello, de atención al proceso de aprendizaje más que a los resultados y de facilitación de autonomía y la responsabilidad.

Observamos en la gráfica que la escuela particular presenta una tendencia hacia factores de optimismo motivacional y de orientación al proceso

La parte antagónica de AMOP 1 la encontramos en la gráfica siguiente

### CUESTIONARIO DE ACTITUDES MOTIVACIONALES



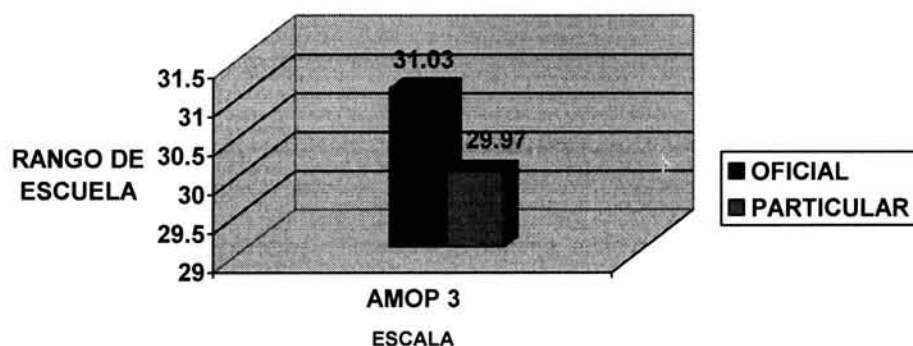
**AMOP 2.** Establece una disposición de pesimismo generalizado respecto a la posibilidad de motivar debido a la creencia de que los factores externos a la propia

actividad (padres, compañeros, utilidad de la materia, edad de los alumnos, etc.) ejerce un papel determinante en la motivación de los alumnos.

Recoge además una actitud de valoración positiva de la competición y la comparación normativa, de la amenaza, sin valoración al elogio ni del trabajo en grupo y de orientación al resultado.

La gráfica en el análisis de sus contenidos establece que la escuela oficial presenta una tendencia al pesimismo motivacional y usar estrategias no favorecedoras de la atención al aprendizaje sino a la ejecución.

**CUESTIONARIO DE ACTITUDES MOTIVACIONALES**

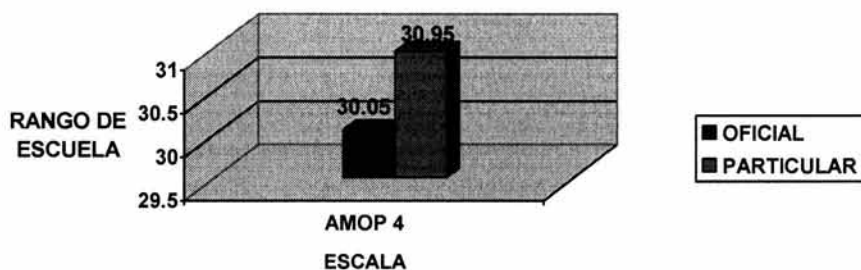


**AMOP 3.** Se establece una actitud de rechazo al trabajo en grupo y de preferencia por el trabajo individual, de valoración positiva de la competición, de tendencia a la directividad y a no dar posibilidad de elegir, a ser exigente en relación con el resultado y a valorar positivamente la amenaza como medio motivador.

Como observamos en la gráfica la escuela oficial presenta ésta una tendencia hacia factores de rechazo del trabajo en grupo, de libertad de opción, de aceptación de la competición la amenaza y el control como recursos motivadores.

La parte antagónica a AMOP 3 la tenemos en la siguiente gráfica

## CUESTIONARIO DE ACTITUDES MOTIVACIONALES



**AMOP 4.** Refleja un rechazo explícito de la competición y la comparación normativa, rechazo de la amenaza, facilitación de la autonomía, y disposición del esfuerzo por motivar aunque con cierto pesimismo de poder conseguirlo.

De acuerdo a lo observado en la gráfica la escuela particular tiende hacia factores de rechazo explícito de la competición y la comparación normativa, de la amenaza, facilitación de la autonomía, disposición de esforzarse por motivar y conseguirlo

De acuerdo con Alonso Tapia encontramos que los docentes tratan de inculcar en sus alumnos las metas de sus propias actuaciones, puesto que encontramos en el análisis de cada una de las gráficas, de acuerdo a sus rangos de calificación, que la escuela oficial presentó una tendencia hacia factores que controlaban la conducta del alumno y manejo de motivación extrínseca, ya que las variables que se presentaron fueron:

$V_2$  = motivación extrínseca y controlar la conducta de los alumnos.

$V_3$  = comportamientos modeladores de la preocupación por el Yo.

$V_6$  = pesimismo motivacional y usar estrategias no favorecedoras de la atención sino a la ejecución.

$V_7$  = amenaza y control como recursos motivadores

Por otro lado tenemos a la escuela particular cuya tendencia se dirigió hacia factores de motivación intrínseca y el interés por el aprendizaje, ya que las variables que se presentaron fueron:

$V_1$  = motivación intrínseca e interés por el aprendizaje.

$V_4$  = comportamientos modeladores de la preocupación por aprender.

$V_5$  = optimismo motivacional y de orientación al proceso.

$V_8$  = facilitación de la autonomía, disposición al esfuerzo por motivar.

	Escuela Oficial (rango)	Escuela particular (rango)
ICOMO 1	28.15	32.85
ICOMO 2	30.95	30.05
MODEMO 1	34.33	26.67
MODEMO 2	27.75	33.25
AMOP 1	28.4	32.6
AMOP 2	30.83	30.17
AMOP 3	31.03	29.97
AMOP 4	30.05	30.95

Es importante mencionar que a pesar de no encontrar diferencias en la concepción del docente para promover estrategias que permitan desarrollar la motivación en los alumnos de escuelas oficial y particular, podemos establecer que los rangos que se establecieron nos proporcionan una tendencia hacia factores diferentes en cada escuela ya que algunos docentes de acuerdo a su concepción están más arraigados a métodos tradicionalistas y otros están considerando los cambios y aplicando en su práctica las ideas de las teorías que van enmarcadas hacia el constructivismo por lo que éstos les toca un camino largo por recorrer y lograr con las pláticas y consejos técnicos que otros docentes cambien su concepción sobre los aspectos de la educación.

## **CAPITULO V: CONCLUSIONES**

Para cumplir la función de hacer más libres a los hombres, la escuela tiene que cambiar y debe hacerlo adaptándose a las necesidades del niño. Para esto es imprescindible que se apoye en la evolución psicológica del niño, siguiendo las fases de su desarrollo y también en el nivel de conocimiento existente en el momento, que debe orientar los contenidos de la enseñanza (Alonso. 1991)

De acuerdo a las explicaciones que nos da Alonso debemos entender que todo los procesos que se llevan a cabo dentro de las instituciones escolares permitirá que los alumnos desarrollen las mejores estrategias de enseñanza, que les permitirá avanzar hacia los objetivos propuestos por los propios alumnos, así como de los profesores y los que persigue la misma institución escolar.

La escuela la debemos concebir como un conjunto de capacidades y valores que en relación directa con los contenidos, métodos y procedimientos representa la totalidad de las herramientas que utilizan los docentes y los educandos para aprender.

Para que la escuela siga desarrollando alumnos competentes, su trabajo radica en el trabajo grupal porque las organizaciones creadoras de conocimiento, centraran su éxito, en el aprendizaje mediado entre iguales, dicho de otra forma, el éxito de la escuela se encuentra en el trabajo en equipo que realizan los docentes y alumnos.

De acuerdo a la investigación realizada se analizó que los docentes deben de atender muchos aspectos básicos que están en contacto directo con el proceso de enseñanza. Deben tomar en cuenta toda la gama de acciones que ha realizado la Secretaría de Educación Pública, ya que se ha rodeado de especialistas que buscan el mejoramiento de la educación a través del conocimiento de una de las teorías más actuales que es el constructivismo, ya que la mayoría de procesos que se dan en el contexto escolar son estudiados bajo esta teoría.

Se sabe que los docentes reciben asesorías permanentes en las que se dan a conocer diversas técnicas que les permiten seguir actualizándose en lo que se refiere a materia



de educación, que existen muchos docentes que van adoptando nuevas técnicas y que están a la vanguardia en lo que se refiere al contexto del clima en clases ya que son capaces de innovar y crear dentro de las interacciones que se establecen un clima propicio para la enseñanza.

Cumplir con éxito el proceso que implica la enseñanza de los diversos tipos de contenidos que marcan el Plan y los Programas de Educación Primaria no es tarea fácil, consecuentemente, la preparación que se realice para desarrollar y aplicar el currículo en el aula es de vital importancia. Si embargo la nueva escuela que se desea consolidar, debe impulsar, desarrollar y fortalecer los contenidos de aprendizaje y que los cambios deben iniciar desde la concepción del docente acerca del proceso de la enseñanza, debemos recordar que dentro de la investigación realizada tenemos profesores en los que la creencia tradicional de lo que significa enseñar está más arraigada por lo que adoptan formas de enseñanza y de organización de la actividad escolar directivas, autoritarias, cerradas y poco dinámicas, no aptas para motivar positivamente a los alumnos hacia el aprendizaje, diferentes de las que adoptan los profesores que no mantienen tal creencia.

Las variables externas a la propia actividad escolar que con frecuencia actúan creando en los profesores la sensación de que mientras las cosas no cambien, ellos poco pueden hacer para lograr que los alumnos se motiven hacia el aprendizaje, son procesos importantes que se encuentran en el contexto escolar (Alonso.1994) De acuerdo a los que nos establece el autor debemos recordar que son diversos factores que influyen en la motivación del alumnos y que el profesor debe de conocer las teorías que se relacionan con la motivación y tomar de ellas lo que mejor convenga a sus intereses para lograr un mejor manejo de la enseñanza y de los procesos de aprendizaje que puede promover en los alumnos.

Las menciones que se realizaron fueron acerca de las concepciones de los docentes acerca de lo que ellos piensan de los procesos o estrategias que utilizan dentro de la situación educativa para promover la motivación en el alumno, muchas de las investigaciones que se han realizado acerca del pensamiento docente han dejado un

campo muy abierto y virgen para seguir investigando acerca de este proceso tan complejo y su influencia en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje.

Con la investigación realizada se analizó que a pesar de que no existen diferencia en la concepción de los docentes, de escuelas tanto oficiales como de particulares; en lo que se refiere a sus conductas, actuación y creencias con respecto a las estrategias que utilizan para lograr la motivación en los alumnos, se establecen nuevos campos de investigación que van encaminando la educación hacia contextos en los que se abre un camino más armónico en la enseñanza, muchos de los docentes ya se encuentran vinculados hacia nuevos procesos que les permitirán una mejor impartición de clases y mejorar su trabajo.

Las variables que no pudieron ser manipuladas influyeron en la investigación ya que la mayoría de los docentes que fueron evaluados tenían una escolaridad a nivel normalista, fluctuaban en una misma edad, la mayoría eran de sexo femenino esto permitió que muchos de los docentes presentaran las mismas concepciones relacionadas con sus formas de actuación, ya que como dice Wittrock, 1990 mucho de los que los docentes realizan es consecuencia de lo que piensan, por lo que se considera importante que los docentes tomen en cuenta todo lo que se encuentra a sus alrededor con respecto a los materiales de apoyo, sí como las estrategias que deben de asumir para poder cambiar su concepción acerca de la motivación y así lograr un clima cada vez más propicio en la enseñanza.

Además los investigadores se han interesado en la cuestión de si los docentes tienden a atribuirse a sí mismos los éxitos y fracasos de los alumnos y por lo tanto asumen la responsabilidad del rendimiento de éstos, o, por el contrario, tienden a atribuir el rendimiento de los alumnos a factores ajenos al docente y por lo tanto no se consideran responsables de ese rendimiento.

Como lo establece Wittrock, (1990) las atribuciones que los docentes hacen con respecto a los alcances académicos de sus alumnos son una parte importante de sus pensamientos que muchas veces determina las formas de desarrollar las actividades

de cada uno de los actores del aula, por lo que es indispensable que los docentes asimilen su papel dentro del contexto escolar y lo lleven a la práctica lo mejor posible.

Como lo establecía Alonso (1991) *querer aprender y saber pensar* son las "condiciones personales básicas que permiten la adquisición de nuevos conocimientos y la aplicación de lo aprendido de forma efectiva cuando se necesita"

El profesor pasa a ser el agente principal de la motivación dado que controla una serie de variables o factores instruccionales que, manejados convenientemente, pueden promover en sus alumnos la motivación.

Según Alonso (1991) estos factores instruccionales que el profesor maneja de forma continua son los siguientes:

- La forma de presentar y estructurar la tarea.
- La forma de organizar las actividades en clase.
- Los mensajes que reciben los alumnos antes, durante y después de cada tarea.
- La forma de pensar y enfrentarse a las tareas.
- La forma de evaluar al alumno.

Así como la establece Alonso y como resultado de la investigación encontramos que debemos seguir trabajando sobre los procesos de motivación que son establecidos dentro de las aulas escolares, que los docentes como factores humanos pueden establecer tanto la motivación intrínseca como la motivación extrínseca, pero tomando en cuenta la situación o el contexto en el que se encuentran sus alumnos. También que ellos deben estar concientes del importante papel que juegan en el proceso de enseñanza aprendizaje

Debemos entender que las escalas aplicadas deben seguir analizándose y depurando para realizar una más adecuada que pueda evaluar de manera más concreta la realidad que viven los docentes de la República Mexicana, también sería conveniente que éste tipo de estudios se ampliara con observaciones realizadas en los contextos educativos.

El seguir reflexionando sobre la educación que se imparte en México es saber sobre que caminos seguimos y como los docentes están enfrentando su realidad y hacia dónde se encaminan, si la educación puede elevar sus niveles a través del conocimiento de uno de los procesos más complejos que es la motivación.

Una aportación de este trabajo de investigación, es que nos presentó una parte importante acerca del pensamiento docente y la realidad que se vive dentro de las aulas de clase. Se considera importante cada una de las actuaciones de los docentes y se debe entender que dentro del proceso enseñanza-aprendizaje es quien conduce, nutre, comparte, hace crecer, permite que los alumnos sean seres humanos libres que construyan su propio proyecto de ser, y por medio del saber se lancen a alcanzar la persona que han proyectado ser.

Sabemos que la educación primaria tiene como objetivo inculcar en los alumnos el deseo de saber y así colaborar fomentando actitudes que ayuden a cada niño a conseguir su proyecto, por lo que los docentes deben seguir preparándose cada día y tomando en cuenta todos los proyectos que la Secretaría de Educación Pública ha puesto a su alcance.

Las cualidades de cada docente deben ser reflejadas en el trabajo que realizan día con día con cada uno de los alumnos, así que considero que la aportación de esta investigación esta basada en la evaluación que cada docente puede hacer de su propio desempeño, en la reflexión que realizó con cada uno de los reactivos que fue contestando y sobre todo que esperamos sembrar una semilla para reflexionar sobre el trabajo que se realiza cotidianamente dentro de un aula de clase, esperando que esta germine y que el fruto que de sea un cambio de conocimientos, comportamientos y actitudes referentes a la motivación y las estrategias que utilicen para promoverla. Estamos convencidos de que la única forma de transformar el mundo es promoviendo en los niños una educación integral. Todas personas que nos involucramos dentro del contexto de la educación debemos desarrollar las capacidades de niños y docentes que permitan mejorar la educación en nuestro país.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, T. J. (1991). ¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos?: Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Alonso, T. J. (1994). Motivación y aprendizaje en el aula: Como enseñar a pensar. Madrid: Santillana.
- Ausubel, D. P., Novack, J. D. y Hanesian, H. (1983). Psicología educativa. México: Trillas.
- Bañuelos, M. (1990). La educación en México: Perfiles Educativos. México: UNAM. 3. 15-20
- Carretero, M. (1993). Constructivismo y educación. España: Vives
- Coll, C. (1993). El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (1999). Desarrollo Psicológico y Educación II: Psicología de la Educación Escolar. Madrid: Alianza Psicología.
- Cooney, T. J. (1985). A beginning teacher's view of problem solving. Journal for Research in Mathematics Education, 16. 324-336.
- Díaz Barriga. A. F y Hernández, R. G. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill
- Entwistle, N (1998). La comprensión del Aprendizaje en el Aula. México: Páidos.
- Espíndola. C, J. L. (2000). Reingeniería Educativa. México: Pax.

- Flavell, J. H. (1993). El desarrollo cognitivo. Madrid: Visor.
- Garrido, G. I. (1996). Psicología de la motivación. Madrid: Síntesis Psicología.
- Gimeno, S. J. y Pérez, G. A. (1989). La enseñanza: Su teoría y su práctica. Madrid: Akal/Universitaria.
- Good, T. L. y Brophy, J. (1994). Psicología educativa contemporánea. México: Mc. Graw Hill.
- Carlos. G, J. (2003). Un breve repaso sobre el pasado, presente y futuro del psicólogo de la educación. Departamento de Publicaciones Facultad de Psicología UNAM.
- Hernández, S. (1999). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill / Interamericana.
- Kerlinger, H. B. (2001). Investigación del comportamiento. México: Interamericana.

- Mankeliunas, V. M. (1987). Psicología de la motivación. México: Trillas.
- Mayer, R. E. (1985). El futuro de la psicología cognitiva. Madrid: Alianza.
- Molina, A. N (1997). Creciendo juntos, el reto de padres y maestros. Vol. I. México: UNICEF. DIF. UNAM.
- Núñez, J.C. y González-Pumariega, S. (1996). Motivación y aprendizaje escolar: Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción.
- Santrock, J. W (2001). Psicología de la Educación. México: Mc. Graw Hill.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. Handbook of research in mathematics teaching and learning. New York, NY: Macmillan
- Vygotsky, L. S.: (1985). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Pléyade.

Woolfolk, A. (1990). Psicología educativa. México: Prentice-Hall. Hispanoamericana.

Wittrock, M. C. (1990). La investigación de la enseñanza III profesor y alumno. México: Paídos Educador.

Secretaría de Educación Pública. S. E. P.

Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. (1992)

Avance Programático Quinto y Sexto año. (1997)

Fichero de Actividades. (1993). Dirección General de Materiales y Métodos Educativos.

Ley general de Educación. (1993)

Libros del Maestro. (1993). Dirección General de Materiales y Métodos Educativos.

Libros de Texto. (1993). Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Plan y Programas de Estudios Educación Primaria Básica. (1993)

### **PÁGINAS DE INTERNET**

[http://www.storecity.com/Imata/pag\\_nueva\\_3.htm](http://www.storecity.com/Imata/pag_nueva_3.htm). A: \Constructivismo.htm

<http://www.uaneduc.mx/uai/uai-home-fac.htm>. A:\Universidad Abierta Interamericana pensamiento docente.htm.

<http://www.ciberespiral.org/bits/himotiva.htm>. A:\himotiva.htm.

<http://www.uaq.mx/maticas/vlarios/xart.html>. A:\Constructivismo en tres patadas. V\_Larios.htm. A:\Kilpatrick, Jeremy. "Qué podría ser el constructivismo en matemáticas".



<http://www.razonypalabra.org.mx/contri.html>. A:\razon y palabra.htm

[http://www.itesca.edu.mx/revistavirtual/ensayos\\_educativos.htm](http://www.itesca.edu.mx/revistavirtual/ensayos_educativos.htm). A:\reflexiones críticas en torno a mi experiencia como docente.htm

<http://www.edu.aytolacoruna.es/educa/aprender/motivación.htm#3>. A:\motivación.htm.

<http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/09/9educar.htm>. A:\Contextos socioculturales y aprendizaje significativo.htm

[http://www.morelosweb.com/cgi\\_bin/ads/home\\_page\\_full](http://www.morelosweb.com/cgi_bin/ads/home_page_full). A:\Subteraneo Mario Carretero-Psicólogo.htm

<http://www.uaq.mx/matemáticas/variados/xart04.html#nota18>.

<http://www.reforma.com/nacional/artículo/149098/>. A:\OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.htm.

<http://www.inegi.gob.mx/estadistica/espanol/tecnologia/tec.htm>. A:\INEGI Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. México.htm

## ANEXO 1

### CUESTIONARIO DE APLICACIÓN

Los cuestionarios se consiguieron de una publicación del Instituto de Ciencias de la Educación de las ediciones de la Universidad Nacional Autónoma de Madrid, el autor es Jesús Alonso Tapia

Para llevar a cabo los cuestionarios que se aplicaron en esta investigación, se realizó un análisis de las oraciones que contenía cada escala, y se adaptaron en primer lugar en el idioma español y después de acuerdo a las materias que tienen más porcentaje en los grados de quinto y sexto de acuerdo al Plan y Programa de estudio del Distrito Federal éstas fueron: español, matemáticas y ciencias naturales, para adecuarlas a el contexto de los docentes.

Se realizó un análisis en el cual se media si cada reactivo estaba de acuerdo a la escala de valoración que se estableció de acuerdo con el autor. El análisis estadístico aplicado Alpha de Cronbach permitió verificar que cada reactivo a pesar de las adecuaciones miden lo que se establecía en la prueba inicial.

Se realizó una primera aplicación a profesores para verificar que todas las preguntas se entendieran y así poder llevar a cabo las demás aplicaciones y comenzar la investigación acerca de la concepción de los docentes.

### INSTRUCCIONES

#### INVENTARIO DE CONOCIMIENTOS MOTIVACIONALES (ICOMO)

El profesor tiene diversas opciones, cuyo valor motivador es distinto, a la hora de organizar como han de realizar los alumnos las tareas escolares, de supervisarles durante la realización de las mismas o de informarles sobre la calidad e implicaciones de los resultados obtenidos o de actuar como modelo enseñando modos de pensar, valorar y afrontar las tareas a realizar y los problemas derivados de las mismas.

SU TAREA CONSISTE EN SEÑALAR EL GRADO EN QUE CONSIDERA QUE CADA UNA DE LAS FORMAS DE ACTUAR DESCRITAS ES ADECUADA PARA MOTIVAR A LOS ALUMNOS HACIA EL APRENDIZAJE, EN EL CONTEXTO DE LAS TAREAS EN QUE SE PRESENTAN, de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

- 1 = MUY INADECUADA
- 2 = BASTANTE INADECUADA
- 3 = ALGO INADECUADA
- 4 = INDIFERENTE
- 5 = ALGO ADECUADA
- 6 = BASTANTE ADECUADA
- 7 = MUY ADECUADA

No hay respuestas correctas o incorrectas. Las respuestas reflejan sólo puntos de vista sobre lo que se considera más eficaz para motivar a los alumnos. Sirven exclusivamente para conocer el punto de vista del profesorado.

NO DEJE NINGUNA RESPUESTA SIN CONTESTAR

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

CONTESTE EN LA HOJA DE RESPUESTAS

**A) MATEMÁTICAS**

El propósito de las matemáticas en la escuela primaria es que los alumnos se interesen, encuentren significado y funcionalidad en el conocimiento matemático, que lo valoren y hagan de él un instrumento que les ayude a reconocer, plantear y resolver problemas presentados en diversos contextos de su interés.

Una de las tareas que deben aprender a realizar los alumnos de quinto y sexto grado es la aplicación de operaciones en la resolución de problemas

En el contexto de ésta tarea, SEÑALE EN QUE GRADO CONSIDERA ADECUADAS LAS SIGUIENTES FORMAS DE ACTUACIÓN PARA MOTIVAR A LOS ALUMNOS AL APRENDIZAJE

1. Decirles que conocer sobre diferentes formas para solucionar problemas matemáticos, puede servir para la aplicación en la vida cotidiana.
2. Decirles que conocer sobre la resolución de problemas puede servir para quedar bien cuando se hable del tema
3. Decirles que estudien bien el tema visto porque al día siguiente se va a preguntar.
4. Preguntarles algo como: ¿Les gustaría ser matemáticos?
5. Preguntarles algo como: ¿Alguno se ha preguntado alguna vez para que sirven las matemáticas?
6. Decirles que tiene que solucionar un problema porque va a preguntarles y el que no sepa, no irá al recreo.
7. Pedirles que hagan un trabajo en equipo, en el que den dos o más maneras de solucionar un problema y lo expongan al grupo.
8. Decirles antes de empezar un ejercicio, tanto si es en equipo o individual: "Piensen que es una tarea fácil y que lo van a hacer bien".
9. Si trabaja en equipo, decirles que la nota que reciban en el trabajo será la misma que recibirán cada uno de ellos.
10. Aunque trabajen en equipo en la solución de un problema, decirles que luego habrá un control para comprobar lo que cada uno ha aprendido y calificarles individualmente.
11. Decirles que solucionen un problema y luego habrá una competencia para averiguar quienes son los que más saben y los que menos saben.

12. Decirles que quienes no contesten 3 de los 5 problemas del ejercicio, serán reprobados.
13. Darles una lista de problemas y permitirles que escojan uno para que trabajen sobre él.
14. En caso de proponerles trabajar en parejas, permitirles que se agrupen como deseen, escogiendo al compañero.
15. Decirles la comenzar algún ejercicio: “No se preocupen si al comienzo nos parece difícil. Estoy seguro de que van a hacer un buen trabajo”
16. Indicarles los pasos que han de seguir en la solución de problemas.
17. Decirles al comenzar: “Estoy seguro de que lo van a hacer bien porque son chicos listos”
18. Mientras los alumnos lean un problema en su libro de texto, al oír a un alumno que comenta: “Esto es imposible. No se que voy a hacer”, decir: “Vamos, lean, que no es difícil”.
19. Al preguntar a un alumno la solución al problema, éste se equivoca. Entonces se dirige usted a toda la clase y tras señalar el error, pregunta: ¿Quién sabe la respuesta correcta?
20. Preguntar, tras escuchar lo que hablan los alumnos de un equipo que se encuentra con dificultades: ¿Han pensado que operaciones deben realizar? Es conveniente que piensen en los pasos a realizar.
21. Cuando un equipo o un alumno va a exponer el resultado de su trabajo, dice a la clase: “He visto que todos han puesto interés y que han hecho un buen trabajo. Veamos los resultados
22. Decir a un equipo al que se ha observado trabajar, pero no ha hecho bien el problema: “Esto no esta demasiado bien. Pero, ya que se que han hecho todo lo posible por hacerlo bien”
23. Si los alumnos han estado trabajando en equipos, es preferible que el profesor elija al alumno de cada grupo que considere más capacitado.
24. Preguntarles algo como: ¿Alguno se ha preguntado alguna vez para que sirva resolver problemas?
25. Tras examinar la tarea de los alumnos, decirles: “Hay varios trabajos bastante buenos. Voy a exponerlos para que vean quienes son los mejores.

## B) ESPAÑOL

El propósito del programa de español en la educación primaria es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita.

Una de las tareas que deben de aprender a realizar los alumnos de quinto y sexto grado, es la colaboración y corrección de sus propios textos, ensayando la redacción de mensajes, cartas, resúmenes, esquemas, fichas bibliográficas y otras formas elementales de comunicación.

En el contexto de ésta tarea, SEÑALE EN QUE GRADO CONSIDERA ADECUADAS LAS SIGUIENTES FORMAS DE ACTUACIÓN PARA MOTIVAR A LOS ALUMNOS AL APRENDIZAJE

26. Decirles que procuren redactar bien porque luego se van a corregir y la nota que saquen será la de la evaluación siguiente.
27. Preguntarles: ¿Alguno ha escrito pidiendo información sobre algo a un apersona desconocida?
28. Decirles que aprender a comunicarse por escrito puede serles muy útil, por ejemplo, a la hora de buscar trabajo.
29. Decirles que las redacciones que mejor escritas estén se expondrán públicamente para que todos puedan ver lo listo que son sus autores.
30. Decirles que quien no redacte correctamente un resumen, deberá quedarse a repetirlo antes de marcharse a su casa.
31. Preguntarles: ¿Han pensado alguna vez en lo útil que puede ser comunicar algo por carta?
32. Decirles que pueden agruparse por parejas para elaborar un esquema entre los dos de modo que puedan corregirse mutuamente,
33. Decirles que deben ponerse de acuerdo en el contenido de un texto, porque ambos recibirán la misma nota.
34. Indicarles la comenzar a trabajar que recuerden los pasos que deben seguir, según se les ha enseñado, y verán que fácil les resulta.
35. Decirles que la elaboración de textos debe ser de forma individual, porque cada uno va a recibir la nota que le corresponde y no se permitirá que se copie.
36. Decirles que luego se leerán las redacciones en público para ver quienes son los que mejor y peor escriben.
37. Decirles que quienes tengan más de cinco faltas de ortografía deberán repetir el trabajo.
38. Permitirles que escojan el tema del cual tiene que redactar,

39. Nombrar directamente el compañero con el que ha de trabajar cada niño, poniendo en cada pareja uno listo con uno torpe.
40. Indicarles en el caso de que escriban una carta que deben de responder a las preguntas tales como: ¿Qué es lo que quiero preguntar al destinatario?, ¿Qué argumentos darles para conseguir que me contesten?, y ¿cómo debo organizar la información para que se entienda con mayor claridad y para que sea más convincente?
41. Decirles la comienzo de la tarea: Tienen que esforzarse. Si no, no va ha salir bien.
42. Decirles que remuerden los pasos que hay que seguir porque así no les costará trabajo redactar un texto.
43. Durante la realización de la tarea, va pasando entre los niños diciendo: “Procuren hacerlo bien. Se que saben como hacerlo”
44. Decirle a un niño que no sabe elaborar un texto: “Escribe en una hoja aparte cualquier cosa que se te ocurra, aunque te parezca una tontería, y ya verás como se te ocurre algo interesante”
45. Tras observar a un alumno va poniendo ideas una tras otra sin orden ni organización, decirle: “Si no pones más atención, nunca aprenderás”
46. Decirles a dos alumnos que están discutiendo porque cada uno quiere imponer sus ideas: “No aprende más quien impone sus ideas, sino quien es capaz de cambiarlas si las del compañero son mejores”
47. Una vez que ha terminado los trabajos, decir a un alumno: “Lee tu redacción para que veamos como lo haz hecho”
48. Al terminar de elaborar sus propios textos, decir: “Vamos a ir leyendo los pasos que se han seguido para aprender la forma en que podemos mejorarlo”
49. Tras leer una redacción que han escrito, decir a los alumnos: “Algunos trabajos están muy bien. Son los alumnos X, Y, etc. Otros trabajos no están muy bien: P, Q, R., etc. Tiene todavía mucho que aprender.
50. Comentar al finalizar la sesión: “Si se esfuerzan un poco mas, la próxima vez lo harán bien. Ya han visto lo que han conseguido aquellos que se han esforzado”

### C) CIENCIAS NATURALES

El propósito de las ciencias naturales dentro de la escuela primaria es que los alumnos adquieran conocimientos, capacidades, actitudes y valores que se manifiesten en una relación responsable con el medio natural, en la comprensión del funcionamiento y las transformaciones del organismo humano y en el desarrollo de hábitos adecuados para la preservación de la salud y el bienestar.

Una de las metas a conseguir por los alumnos de quinto y sexto grado es el conocimiento de las principales características anatómicas y fisiológicas del organismo humano, relacionándola con la idea de que su adecuado funcionamiento depende de la preservación de la salud y el bienestar físico.

En el contexto de ésta tarea, SEÑALE EN QUE GRADO CONSIDERA ADECUADAS LAS SIGUIENTES FORMAS DE ACTUACIÓN PARA MOTIVAR A LOS ALUMNOS AL APRENDIZAJE

51. Decirles a los alumnos que piensen en los pasos que se han seguido en clase al estudiar las funciones del cuerpo humano y verán que no les resulta difícil.
52. Decirles que deben entregar un trabajo de lo visto en clases antes del fin de semana porque servirá para la nota de la próxima evaluación.
53. Preguntarles al ir a calificarse su tarea: ¿Les gustaría estudiar anatomía?
54. Preguntarles antes de ponerles la tarea: “Seguro que conocen su cuerpo, pero ¿se han preguntado alguna vez cómo trabaja éste?”
55. Decirles que procuren realizar bien la tarea porque luego van a hacer un control sobre ese tema y el que no lo entregue tendrá que copiar toda la unidad correspondiente.
56. Decirles antes de empezar: “Estudiar el cuerpo humano puede servirnos para ver si hemos aprendido su funcionamiento.
57. En caso de proponer trabajar en parejas, permitirles que realicen el trabajo con el compañero que ellos escojan.
58. Decirles que para aprobar el control sobre el cuerpo humano basta con que conteste bien 6 de las 10 preguntas.
59. Decirles que aunque hagan el trabajo en equipo, luego habrá un control para que cada uno de ellos reciba la nota en función de lo que aprendió.
60. Pedirles que hagan un trabajo en equipo en el que presenten todo lo que logren averiguar sobre el cuerpo humano.
61. Proponer el estudio del cuerpo humano sólo como sugerencia, indicando que pueden elegir entre otros temas que vienen en el libro.

62. Indicarles que un trabajo sobre el cuerpo humano debe contener: Ilustraciones del cuerpo humano, estructuras, funciones.
63. Decirles al comenzar: “Pongan atención porque si no, no saldrá un buen trabajo. Ya saben que sin esfuerzo no se consigue nada”
64. Si trabajan en equipo, decirles que la nota que reciba el trabajo será la misma que recibirá cada uno de los miembros.
65. Decirles que si hacen bien el trabajo pueden presentarlo en la exposición de trabajos que se van a hacer en la escuela a fin de curso.
66. Decirles que a la semana siguiente se expondrán los trabajos en clase para que vean quienes son los que mejor lo han hecho.
67. Mientras los alumnos están trabajando en equipo, hay un grupo que no esta haciendo bien el trabajo. Entonces pregunta en voz alta: ¿Quién puede decirles que se tiene que hacer?
68. Decir a un alumno que no esta haciendo bien el trabajo: ¿Por qué no miras en el texto los puntos a seguir?
69. Al terminar el trabajo, si han estado trabajando en equipo, dejar que cada grupo elija uno de sus miembros para exponer el resultado.
70. Decir al resto de la clase cuando un grupo o un alumno van a exponer el resultado de su trabajo: “Me parece que no todos han puesto interés. Vamos a ver si han trabajado de verdad o han estado flojeando”
71. Al terminar un grupo de alumnos de exponer su trabajo, le dice usted: “El trabajo no esta bien. Me parece que no se esforzaron”
72. Exponer los trabajos y pedir que los compañeros den una nota de 0 a 5 a cada uno, anotándolo en un panel visible colocado en la pared.
73. Devolver a los alumnos los trabajos con una nota.
74. Decir al devolver los trabajos: “No está demasiado mal. Se ve que son niños listos”
75. Devolver a los alumnos los trabajos indicándoles que están mal y señalándoles qué es lo que deberían haber hecho.



ANEXO 2  
CUESTIONARIO DE APLICACIÓN

INSTRUCCIONES

INVENTARIO DE COMPORTAMIENTOS MODELADORES DE LA MOTIVACIÓN (MODEMO)

El profesor tiene diversas opciones, cuyo valor motivador es distinto, a la hora de actuar frente a sus alumnos como modelo, enseñando modos de pensar, valorar y afrontar las tareas a realizar y los problemas derivados de las mismas.

SU TAREA CONSISTE EN SEÑALAR EL GRADO EN QUE CONSIDERA QUE CADA UNA DE LAS FORMAS DE ACTUAR DESCRITAS ES ADECUADA PARA MOTIVAR A LOS ALUMNOS HACIA EL APRENDIZAJE, EN EL CONTEXTO DE LAS TAREAS EN QUE SE PRESENTAN, de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

- 1 = MUY INADECUADA
- 2 = BASTANTE INADECUADA
- 3 = ALGO INADECUADA
- 4 = INDIFERENTE
- 5 = ALGO ADECUADA
- 6 = BASTANTE ADECUADA
- 7 = MUY ADECUADA

No hay respuestas correctas o incorrectas. Las respuestas reflejan sólo puntos de vista sobre lo que se considera más eficaz para motivar a los alumnos. Sirven exclusivamente para conocer el punto de vista del profesorado.

NO DEJE NINGUNA RESPUESTA SIN CONTESTAR

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

CONTESTE EN LA HOJA DE RESPUESTAS

1. Si lo intento, aprenderé a hacerlo.
2. Yo prefiero trabajar sólo porque cuando se trabaja con otros se va mas despacio.
3. Desde luego, esto resulta fácil.
4. Seguro que esta vez me sale mejor que a nadie.
5. Me encanta trabajar en grupo porque siempre aprendes algo nuevo.
6. Me ha costado trabajo, pero lo he conseguido, que es lo que cuenta.
7. Veamos... No tengo más que pensarlo un poco y me saldrá.

8. Voy a repasarlo a ver si consigo que no se me olvide como lo he hecho.
9. Me encanta el rigor y la precisión con que trabaja la computadora.
10. Seguramente me ha salido mal pero no es culpa mía.
11. Bueno, se acabó, ¡Qué interesante ha resultado!
12. ¿Por qué no me sale? ¿Qué es lo que hago mal? Veamos...
13. LO logre. Desde luego, el que vale, vale.
14. Menos mal que no se han dado cuenta de mi error.
15. Ya esta. El que la sigue la consigue.
16. Hoy sé más que ayer pero menos que mañana.
17. ¡Que desastre soy! Menos mal que la gente es comprensiva
18. Desde luego, da gusto trabajar con la computadora por el tiempo que te queda libre.
19. No se por qué me preocupo. Por mucho que te esfuerces, poco cambian las cosas.
20. Tengo que conseguir resolverlo, porque si no va a quedar fatal.
21. Por fin acabé. ¡Que genial soy!
22. La verdad es que resolverlo ha sido cosa de suerte.
23. Me ha salido bien. No hay como saber para que te salgan las cosas.
24. A ver si aprendo a resolverlo. Voy a intentarlo.
25. Me he equivocado. ¡Que mala suerte! Esperemos que no se repita.

ANEXO 3  
CUESTIONARIO DE APLICACIÓN

INSTRUCCIONES

INVENTARIO DE ACTITUDES MOTIVACIONALES (AMOP)

Este cuestionario ha sido preparado para poder estudiar las actitudes del profesorado hacia los diferentes aspectos de la vida escolar. A continuación encontrará una serie de frases que recogen opiniones, actitudes o comportamientos frecuentes en relación con la enseñanza y la motivación de los alumnos en nuestras aulas. No hay afirmaciones verdaderas ni falsas. Sólo opiniones o hechos con los que se puede estar más o menos de acuerdo. Su tarea consiste en señalar el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones, de acuerdo con la siguiente escala de valoración.

- 1 = TOTALMENTE EN DESACUERDO
- 2 = BASTANTE EN DESACUERDO
- 3 = NI EN DESACUERDO NI DE ACUERDO
- 4 = BASTANTE DE ACUERDO
- 5 = TOTALMENTE DE ACUERDO

NO DEJE NINGUNA RESPUESTA SIN CONTESTAR

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

CONTESTE EN LA HOJA DE RESPUESTAS

1. No merece la pena esforzarse por motivar a los alumnos porque la sociedad no valora el esfuerzo del profesor.
2. Me resulta particularmente difícil motivar a los alumnos porque creo que motivar es arte y hay que nacer para ello.
3. Con tal que un alumno demuestre que sabe como hacer una tarea, no me importa mucho que no concluya correctamente.
4. Los alumnos deben sentirse libres para preguntar en cualquier momento, por lo que escucho sus preguntas incluso en medio de una explicación.
5. Es frecuente que proponga a mis alumnos la realización de tareas en grupo.
6. Procuo crear un clima competitivo en la clase para estimular a los alumnos a trabajar y superarse.
7. Para motivar a los alumnos lo único que hay que hacer es conseguir que tengan muy claro en cada momento que pueden superarse.
8. Aunque los padres inicialmente apoyen al profesor, es mucho lo que podemos hacer para mejorar la motivación y el esfuerzo de nuestros alumnos.

9. Lo que hago con más frecuencia cuando un alumno suspende o no hace la tarea bien es repararla con él para que vea donde está mal.
10. Si hay algún medio de integrar a los alumnos por el aprendizaje y el trabajo escolar, debemos intentar aplicarlo cueste lo que cueste.
11. Normalmente no tengo dificultad para interesar a mis alumnos por lo que enseño ni para hacerlos trabajar.
12. Cuando pongo una tarea a mis alumnos no basta con que sepan el proceso a seguir: es necesario que lo hagan correctamente.
13. Por lo general no suelo dar a mis alumnos la posibilidad de elegir entre distintas tareas,, aún cuando todas llevan el mismo objetivo.
14. No suelo organizar actividades en grupo porque pienso que se arma mucho desorden, además no sacan provecho de ellas.
15. Casi nunca organizo en clases actividades en las que haya ganadores o perdedores porque desmotivan a la mayoría
16. No se puede motivar a los alumnos si lo que han de aprender es algo cuya utilidad práctica no es manifiesto.
17. En buena medida, el interés de los padres influye en el interés que pongo en mejorar la motivación y el rendimiento de mis alumnos.
18. Cuando un alumno hace bien la tarea o resuelve correctamente un problema no suelo elogiarle, porque su obligación es aprender.
19. Las autoridades académicas no valoran como se debe el esfuerzo que hacemos por enseñar lo mejor posible. Por ello no merece la pena esforzarse.
20. Aunque nos esforcemos por interesar a los alumnos en lo que se les enseña, ya viene clasificados y apenas se les puede cambiar.
21. Cuando algún alumno pregunta algo que no entiende, por lo general se lo explico directamente, es más rápido que enseñarles a buscar la respuesta.
22. Normalmente dejo bien claro a mis alumnos que soy yo quien decide lo que hay que hacer, cómo y con quién.
23. No suelo proponer la realización de tareas por equipos porque siempre hay alguno que se aprovecha de los demás.

24. Suelo dejar bien claro quienes son los mejores en cada tarea porque eso motiva a todos a superarse para no quedarse atrás.
25. Aunque se diga que no se debe castigar, es necesario amenazar con ello para que los alumnos estudien si no les interesa la materia.
26. Aunque para muchos padres lo único que cuentan son las notas, sirve de poco amenazar a los alumnos con que van a reprobar.
27. Cuando mis alumnos hacen bien una tarea, les sugiero frecuentemente que piensen los pasos que han seguido, a fin de que no se les olviden.
28. Creo que sin la ayuda de sus compañeros, el profesor puede hacer poco por mejorar la motivación de sus alumnos.
29. Normalmente estudio a mis alumnos porque cuando lo hago casi siempre suelo encontrar medios que se interesen por aprender.
30. Doy más importancia a que los alumnos se fijen en como hay que razonar para hacer bien sus tareas, que a que me las entreguen sin errores.
31. Después de dejar clara la tarea a realizar, suelo dejar que mis alumnos se organicen a su modo para que tengan cierto margen de autonomía.
32. Suelo hacer que mis alumnos trabajen en equipos con bastante frecuencia porque es la forma en que mejor aprenden.
33. Procuo evitar que los alumnos se comparen unos con otros porque eso crea una situación con mejores y peores que perjudica al aprendizaje.
34. Creo que para motivar a los alumnos lo mejor es explicar claro y bien, y no emplear premios ni castigos.
35. Cuando los alumnos llegan a la edad de 11-12 años, poca ayuda puede recibir el profesor de los padres para motivar a los chicos.
36. Si un alumno me dice que no sabe como hacer una tarea porque le resulta muy difícil, normalmente le digo que piense y se esfuerce.
37. Esforzarse por mejorar la enseñanza y el interés de los alumnos es cuestión de ética, por lo que trato de esforzarme aunque no me sienta apoyado.
38. Cuando me encuentro con un alumno que no demuestra interés por lo que enseño, no suelo ceder hasta que consigo motivarle.
39. Cuando un examen, un ejercicio o una tarea no está bien, casi siempre suelo indicar porque esta mal, en lugar de poner sólo la nota.

40. Si propongo a mis alumnos la realización de alguna tarea por grupos, normalmente les dejo que escojan libremente con quien quieren trabajar.
41. Nunca evalué a mis alumnos basándome en los trabajos realizados en grupo.
42. Pienso que hacer públicas las notas de ejercicios y exámenes nunca es negativo para los alumnos porque les estimula a no quedarse atrás.
43. El mejor procedimiento para motivar a los alumnos, para que aprendan y se esfuercen en clase, es premiar sus logros.
44. La mayoría de las veces que no se consigue motivar a un alumno se debe a la influencia negativa de los padres.
45. Cuando mis alumnos se encuentran con dificultades, suelo explicarles la tarea de nuevo en vez de darles pistas para que la resuelvan porque así se pierde tiempo.
46. En buena medida, el interés que pongo para mejorar la motivación y el rendimiento de mis alumnos se debe al apoyo que recibo de mis compañeros.
47. Creo que decir que hay alumnos con los que no se puede hacer nada porque nada les interesa es una disculpa: siempre hay algún medio de motivarles.
48. Por lo general devuelvo los ejercicios, tareas o exámenes que me entregan mis alumnos con una nota aprobatoria y no aprobatoria nada más.
49. No suelo dejar que mis alumnos interrumpen con preguntas mis explicaciones hasta que he terminado.
50. Creo que para que un alumno aprenda lo mejor es que trabaje individualmente y no con otros.
51. Aunque algunos alumnos no se benefician de ello, es preferible que haya en las clases un clima de competición, el mismo que en la sociedad.
52. Creo que amenazar con castigos no sirve de nada porque, al final, sólo aprende el alumno que le gusta la materia.
53. Aunque muchos padres no tienen demasiado interés por apoyar desde casa el trabajo del profesor, generalmente es posible motivar incluso a los alumnos más difíciles.
54. Es frecuente que exprese ante mis alumnos en voz alta los pasos que sigo mentalmente para resolver las dificultades por las que me preguntan.
55. Me siento incapaz de motivar a los alumnos particularmente retrasados.

56. No me importa dar clase a niños marginados porque creo que con tacto es posible interesarlos por aprender.
57. Cuando alguna vez me toca un alumno desobediente y que se niega a trabajar, aplico la filosofía de que: "por las buenas se consigue más que por las malas" para tratar de motivarlo.
58. Aunque por ética no rechazo en principio ni deficientes motóricos ni sensoriales en mi clase, prefiero que no estén porque me siento incapaz de motivarlos y de enseñarlos.
59. Con los alumnos torpes es mejor procurar que hagan las tareas de forma automática que intentar que las razonen.
60. Suelo hacer que mis alumnos trabajen en grupo porque ello favorece el interés y el aprendizaje de los más retrasados.
61. Con los alumnos cuya conducta me crea problemas, poner en evidencia su comportamiento frente al de los demás me resulta especialmente útil para hacerlos reaccionar e interesarlos en clase.
62. Considero que el profesor poco puede hacer para motivar a los alumnos especialmente inquietos y distraídos: requieren de un trato de un especialista.
63. No me importa tener que integrar en mi clase a chicos muy torpes porque creo que es bueno tanto para que aprendan ellos como los demás.
64. No deseo tener en mi clase niños –de la calle- cuya valoración de la escuela es particularmente negativa: me siento incapaz de interesarlos.
65. Aunque un alumno está muy retrasado, normalmente intento que comprenda las tareas, aunque me lleva más tiempo que hacer que las realicen mecánicamente.
66. Creo que enseñar a un ciego o a un sordo no resulta muy difícil: basta con aprender un código que permita comunicarse y ajustarse a su ritmo.
67. Con los alumnos especialmente rebeldes creo que lo único que se puede hacer es mantenerlos a raya mediante castigos para que no influyan en otros.
68. Considero que el trabajo en equipo es especialmente perjudicial para los alumnos más retrasados.
69. Soy partidario de que los alumnos con retraso estén en clases especiales porque si no se puede conseguir muy poco de ellos.
70. Por muy mal que se porte un alumno, no suelo poner de manifiesto ante los demás porque creo que es perjudicial para todos. Prefiero llamarle la atención individualmente.

ANEXO 4  
CUESTIONARIO I **ICOMO**  
HOJA DE RESPUESTAS

GRADO QUE IMPARTE: \_\_\_\_\_

NOMBRE DE LA ESCUELA: \_\_\_\_\_

ESCALA DE VALORACIÓN: Particular ( )      Oficial ( )

- 1 = MUJ INADECUADA  
2 = BASTANTE INADECUADA  
3 = ALGO INADECUADA  
4 = INDIFERENTE  
5 = ALGO ADECUADA  
6 = BASTANTE ADECUADA  
7 = MUJ ADECUADA

INSTRUCCIONES: Encierre en un círculo el número de la respuesta, de acuerdo a la escala de valoración que considere.

Ejemplo: 1    2    **3**    4    5    6    7

MATEMÁTICAS							ESPAÑOL							CIENCIAS NATURALES									
1.	1	2	3	4	5	6	7	26.	1	2	3	4	5	6	7	51.	1	2	3	4	5	6	7
2.	1	2	3	4	5	6	7	27.	1	2	3	4	5	6	7	52.	1	2	3	4	5	6	7
3.	1	2	3	4	5	6	7	28.	1	2	3	4	5	6	7	53.	1	2	3	4	5	6	7
4.	1	2	3	4	5	6	7	29.	1	2	3	4	5	6	7	54.	1	2	3	4	5	6	7
5.	1	2	3	4	5	6	7	30.	1	2	3	4	5	6	7	55.	1	2	3	4	5	6	7
6.	1	2	3	4	5	6	7	31.	1	2	3	4	5	6	7	56.	1	2	3	4	5	6	7
7.	1	2	3	4	5	6	7	32.	1	2	3	4	5	6	7	57.	1	2	3	4	5	6	7
8.	1	2	3	4	5	6	7	33.	1	2	3	4	5	6	7	58.	1	2	3	4	5	6	7
9.	1	2	3	4	5	6	7	34.	1	2	3	4	5	6	7	59.	1	2	3	4	5	6	7
10.	1	2	3	4	5	6	7	35.	1	2	3	4	5	6	7	60.	1	2	3	4	5	6	7
11.	1	2	3	4	5	6	7	36.	1	2	3	4	5	6	7	61.	1	2	3	4	5	6	7
12.	1	2	3	4	5	6	7	37.	1	2	3	4	5	6	7	62.	1	2	3	4	5	6	7
13.	1	2	3	4	5	6	7	38.	1	2	3	4	5	6	7	63.	1	2	3	4	5	6	7
14.	1	2	3	4	5	6	7	39.	1	2	3	4	5	6	7	64.	1	2	3	4	5	6	7
15.	1	2	3	4	5	6	7	40.	1	2	3	4	5	6	7	65.	1	2	3	4	5	6	7
16.	1	2	3	4	5	6	7	41.	1	2	3	4	5	6	7	66.	1	2	3	4	5	6	7
17.	1	2	3	4	5	6	7	42.	1	2	3	4	5	6	7	67.	1	2	3	4	5	6	7
18.	1	2	3	4	5	6	7	43.	1	2	3	4	5	6	7	68.	1	2	3	4	5	6	7
19.	1	2	3	4	5	6	7	44.	1	2	3	4	5	6	7	69.	1	2	3	4	5	6	7
20.	1	2	3	4	5	6	7	45.	1	2	3	4	5	6	7	70.	1	2	3	4	5	6	7
21.	1	2	3	4	5	6	7	46.	1	2	3	4	5	6	7	71.	1	2	3	4	5	6	7
22.	1	2	3	4	5	6	7	47.	1	2	3	4	5	6	7	72.	1	2	3	4	5	6	7
23.	1	2	3	4	5	6	7	48.	1	2	3	4	5	6	7	73.	1	2	3	4	5	6	7
24.	1	2	3	4	5	6	7	49.	1	2	3	4	5	6	7	74.	1	2	3	4	5	6	7
25.	1	2	3	4	5	6	7	50.	1	2	3	4	5	6	7	75.	1	2	3	4	5	6	7



**CUESTIONARIO II. MODEMO**  
**HOJA DE RESPUESTAS**

GRADO QUE IMPARTE: \_\_\_\_\_

NOMBRE DE LA ESCUELA: \_\_\_\_\_

Particular (    )      Oficial (    )

ESCALA DE VALORACIÓN:

- 1 = MUY INADECUADA
- 2 = BASTANTE INADECUADA
- 3 = ALGO INADECUADA
- 4 = INDIFERENTE
- 5 = ALGO ADECUADA
- 6 = BASTANTE ADECUADA
- 7 = MUY ADECUADA

INSTRUCCIONES: Encierre en un círculo el número de la respuesta, de acuerdo a la escala de valoración que considere.

Ejemplo: 1    2     3    4    5    6    7

1.	1	2	3	4	5	6	7
2.	1	2	3	4	5	6	7
3.	1	2	3	4	5	6	7
4.	1	2	3	4	5	6	7
5.	1	2	3	4	5	6	7
6.	1	2	3	4	5	6	7
7.	1	2	3	4	5	6	7
8.	1	2	3	4	5	6	7
9.	1	2	3	4	5	6	7
10.	1	2	3	4	5	6	7
11.	1	2	3	4	5	6	7
12.	1	2	3	4	5	6	7
13.	1	2	3	4	5	6	7
14.	1	2	3	4	5	6	7
15.	1	2	3	4	5	6	7
16.	1	2	3	4	5	6	7
17.	1	2	3	4	5	6	7
18.	1	2	3	4	5	6	7
19.	1	2	3	4	5	6	7
20.	1	2	3	4	5	6	7
21.	1	2	3	4	5	6	7
22.	1	2	3	4	5	6	7
23.	1	2	3	4	5	6	7
24.	1	2	3	4	5	6	7
25.	1	2	3	4	5	6	7

**CUESTIONARIO III. AMOP**  
**HOJA DE REPUESTAS**

GRADO QUE IMPARTE: \_\_\_\_\_

NOMBRE DE LA ESCUELA: \_\_\_\_\_

Particular ( )      Oficial ( )

ESCALA DE VALORACIÓN:

- 1 = TOTALMENTE EN DESACUERDO
- 2 = BASTANTE EN DESACUERDO
- 3 = NI EN DESACUERDO NI DE ACUERDO
- 4 = BASTANTE DE ACUERDO
- 5 = TOTALMENTE DE ACUERDO

INSTRUCCIONES: Encierre en un círculo el número de la respuesta, de acuerdo a la escala de valoración que considere.

Ejemplo: 1    2    3    4    5

1.	1	2	3	4	5	24.	1	2	3	4	5	47.	1	2	3	4	5
2.	1	2	3	4	5	25.	1	2	3	4	5	48.	1	2	3	4	5
3.	1	2	3	4	5	26.	1	2	3	4	5	49.	1	2	3	4	5
4.	1	2	3	4	5	27.	1	2	3	4	5	50.	1	2	3	4	5
5.	1	2	3	4	5	28.	1	2	3	4	5	51.	1	2	3	4	5
6.	1	2	3	4	5	29.	1	2	3	4	5	52.	1	2	3	4	5
7.	1	2	3	4	5	30.	1	2	3	4	5	53.	1	2	3	4	5
8.	1	2	3	4	5	31.	1	2	3	4	5	54.	1	2	3	4	5
9.	1	2	3	4	5	32.	1	2	3	4	5	55.	1	2	3	4	5
10.	1	2	3	4	5	33.	1	2	3	4	5	56.	1	2	3	4	5
11.	1	2	3	4	5	34.	1	2	3	4	5	57.	1	2	3	4	5
12.	1	2	3	4	5	35.	1	2	3	4	5	58.	1	2	3	4	5
13.	1	2	3	4	5	36.	1	2	3	4	5	59.	1	2	3	4	5
14.	1	2	3	4	5	37.	1	2	3	4	5	60.	1	2	3	4	5
15.	1	2	3	4	5	38.	1	2	3	4	5	61.	1	2	3	4	5
16.	1	2	3	4	5	39.	1	2	3	4	5	62.	1	2	3	4	5
17.	1	2	3	4	5	40.	1	2	3	4	5	63.	1	2	3	4	5
18.	1	2	3	4	5	41.	1	2	3	4	5	64.	1	2	3	4	5
19.	1	2	3	4	5	42.	1	2	3	4	5	65.	1	2	3	4	5
20.	1	2	3	4	5	43.	1	2	3	4	5	66.	1	2	3	4	5
21.	1	2	3	4	5	44.	1	2	3	4	5	67.	1	2	3	4	5
22.	1	2	3	4	5	45.	1	2	3	4	5	68.	1	2	3	4	5
23.	1	2	3	4	5	46.	1	2	3	4	5	69.	1	2	3	4	5
												70.	1	2	3	4	5

Anexo.5

INVENTARIO DE CONOCIMIENTOS MOTIVACIONALES.  ICOMO	INVENTARIO DE COMPORTAMIENTOS MODELADORES DE LA MOTIVACIÓN.  MODEMO	INVENTARIO DE ACTITUDES MOTIVACIONALES  AMOP
<p>ESCALA I. "Escala de comportamientos facilitadores de la motivación intrínseca y del interés por el aprendizaje"</p> <p><u>Reactivos: 4-5-8-13-14-15-16-17-18-19-20-21-24-27-28-31-32-38-40-41-42-43-44-46-47-48-51-53-54-56-57-60-61-62-63-64-65-68-69-75.</u></p>	<p>ESCALA I. "Escala de comportamientos modeladores de la preocupación por el YO"</p> <p><u>Reactivos:2-4-9-10-13-14-17-18-19-20-21-22-23-25</u></p>	<p>ESCALA I. "Escala de optimismo motivacional y de orientación al proceso."</p> <p><u>Reactivos:4-8-9-10-20-27-29-30-31-34-37-38-39-47-53-54.</u></p>
<p>ESCALA II. "Escala de comportamientos orientados a motivar extrínsecamente y a controlar la conducta de los alumnos"</p> <p><u>Reactivos: 2-3-6-10-11-12-23-25-26-29-30-33-35-36-37-41-45-49-50-52-55-58-59-63-65-66-67-70-71-72-73</u></p>	<p>ESCALA II. "Escala de comportamientos modeladores de la preocupación por aprender"</p> <p><u>Reactivos.1-3-5-6-7-8-11-12-15-16-24</u></p>	<p>ESCALA II. "Escala de tendencia al pesimismo motivacional y a usar estrategias no favorables de la atención al aprendizaje sino a la ejecución"</p> <p><u>Reactivos:1-2-6-7-16-17-18-19-21-24-25-41-42-44-45-46-47-48-51.</u></p>
		<p>ESACALA III. "Escala de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción y de aceptación de la competición, la amenaza y el control como recursos motivacionales"</p> <p><u>Reactivos: 3-12-13-14-18-21-22-23-25-32-41-50-51.</u></p>
		<p>ESCALA IV. "Rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar, aunque con pocas esperanzas.</p> <p><u>Reactivos: 10-15-26-28-31-33-35-40-52.</u></p>