



UNIVERSIDAD ALZATE DE OZUMBA

INCORPORADA A LA UNAM CLAVE 8898-25

**“EL FRACASO ESCOLAR Y LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA EN LA
AUTONOMÍA DEL DESARROLLO ESCOLAR DEL ADOLESCENTE”.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTAN:

**REYES MARÍN MARIA TERESA
SALAZAR CHAVARRIA ROSA ELIA
VILLALBA LIMA IVONNE WENDY**

ASESORA DE TESIS:

LIC. LIZBETH CASTRO AMARO



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central

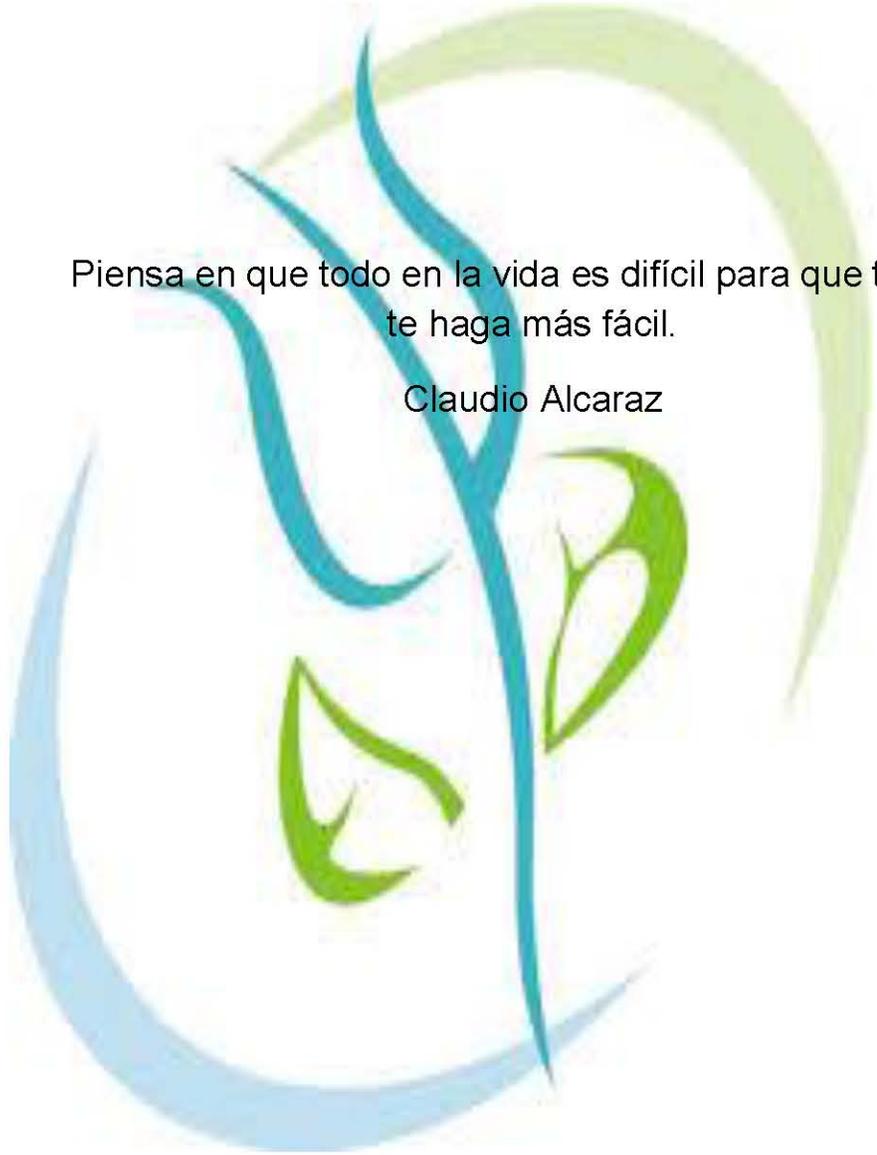


UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



Piensa en que todo en la vida es difícil para que todo se
te haga más fácil.

Claudio Alcaraz

El éxito consiste en obtener lo que se desea. La felicidad, en disfrutar en lo que se obtiene.

Ralph Waldo Emerson.



La sabiduría suprema es tener sueños bastantes grandes para no perderlos de vista mientras se persiguen.

William Faulkne.

DEDICATORIAS

Profesora Lizbeth Castro

Gracias por su guía, apoyo y el tiempo dedicado. Este presente simboliza nuestra gratitud por toda la responsabilidad e invaluable ayuda que siempre nos ha proporcionado. Porque gracias a su apoyo y consejos hemos llegado a realizar una de nuestras grandes metas lo cual constituye la herencia más valiosa que pudiéramos recibir, pero sobre todo gracias por la gran amistad que nos brinda.

Profesor Noel Morales

Gracias por apoyarnos y motivarnos para la culminación de nuestros estudios profesionales, por toda su disponibilidad, paciencia y tiempo que nos brinda para la elaboración de esta tesis, con su sabiduría y con esfuerzo humano hizo posible que nos llevemos gratos recuerdos de usted.

Con nuestro más sincero respeto, cariño y admiración:

Tere, Elia y Wendy.

TERESA

El éxito no nos lo brinda el reconocimiento ajeno. Si no que es el resultado de aquello que planteamos con amor, De tal modo que cuando llega el momento de cosechar, podemos decir... "LO HE CONSEGUIDO"

PAULO COELHO

Al término de esta gran etapa en mi vida quiero agradecer a las personas que hicieron posible que esto llegara hacer un triunfo:

A DIOS

Señor gracias por haberme dado el don de la vida y por disfrutar cada instante de ella, a ti es a quien debo este triunfo tan grande, gracias por haberme dado la fuerza necesaria en cada caída que tuve y hacerme más fuerte, por no dejarme sola y saber que tú estabas conmigo en esos momentos difíciles, a ti debo todo lo bueno que tengo, gracias por que se que tú estás a mi lado, que eres mi guía y que sobre todo eres mi motor para seguir luchando.

A MIS PADRES

Papá, agradezco mucho por haberme dado la oportunidad de cumplir esta gran meta en mi vida, y por darme tu apoyo para que esto se lograra; a ti es a quien debo que yo ahora tenga este sueño cumplido, y le doy gracias a Dios por haberme dado la oportunidad de que tú estés aquí conmigo, disfrutando de este gran triunfo que también y con mucho orgullo te pertenece, gracias y que Dios te bendiga siempre.

Mamá, te agradezco mucho por tus consejos y por esos ánimos que me ayudaron a seguir adelante, por haberme dado la oportunidad de cumplir una meta más en vida y sobre todo por ser la mejor madre que Dios me pudo haber dado, gracias por tus fuerzas y tus ganas que me inyectaste para luchar y nunca dejarme caer, gracias por estar conmigo y hacer de esta meta un triunfo para ti, gracias y que Dios te cuide y te bendiga siempre.

A MIS HERMANOS

Luis. Te agradezco por ser el mejor de los hermanos, por cada uno de tus consejos, por tus ánimos y por ese gran humor con el que me contagias en cada día difícil, gracias por ser el mejor amigo y el consejero, y quiero que sepas que le agradezco a Dios que me haya dado la dicha de tener a alguien como tú, gracias por toda tu ayuda que me brindaste para que yo cumpliera esta meta, gracias por este triunfo, que es tuyo también hermano.

Karen. Gracias por ser una gran hermana, por brindarme tu ayuda, por darme cada uno de tus consejos y por siempre tener una palabra de aliento para que yo siguiera adelante, esta meta que cumplí te la debo por contagiarme de esa lucha

por conseguir las cosas, a dios le agradezco que te haya puesto en mi vida, y sobre todo por estar conmigo.

Muchas gracias hermanos y que Dios los llene de muchas bendiciones.

A MIS ABUELAS

A ustedes Teresa y Lidia les agradezco mucho por cada uno de sus consejos para que pudiera lograr esta gran meta, gracias por todo el apoyo desmedido que me han brindado y que gracias a él he logrado este gran sueño, gracias por siempre estar ahí en los momentos más difíciles y por contar con ustedes; que Dios las cuide mucho.

A MIS TIOS

Quiero agradecer a toda mi familia por haberme dado la oportunidad de que yo terminara con esta gran meta, gracias por su ayuda y su apoyo que me brindaron para que esto se lograra, pero en especial agradezco:

A ustedes tíos: José Luis, Alejandro y Jaime Marín les agradezco mucho por haberme brindado el apoyo y la ayuda desinteresada cuando lo necesite, gracias por sus consejos y los ánimos que me ayudaron a seguir adelante, a ustedes les debo la dicha de que yo haya podido cumplir una meta más y agradezco a Dios por haberlos puesto en mi camino y tener la dicha de contar con ustedes, agradezco también a mis tías y primos por haberme apoyado y darme la ayuda necesaria para que cumpliera este gran sueño y este triunfo.

Quiero agradecer en especial a dos personas que desde el inicio de mi vida estuvieron ahí y que se que ahora lo están desde el cielo:

+ Tía Carmen. Gracias por haber sido una segunda madre para mí, gracias por tus cuidados y por tus consejos que me ayudaron a luchar y seguir, gracias por contagiarme de esa gran fuerza para continuar de pie, porque a eso, es que ahora he podido cumplir esta meta, y sé que desde donde estés estas disfrutando de mi triunfo, gracias tía por ser ahora ese ángel que nos cuida desde el cielo.

+ Tío Raymundo Gracias por cada uno de tus cuidados y por haberme dado ese gran cariño desinteresado, gracias por haber sido esa gran persona y por todo todas aquellas cosas y palabras que me brindaste, este triunfo es tuyo también y sé que desde donde estés lo celebras conmigo, gracias tío.

A MIS AMIGOS

Gracias a cada uno de ustedes y a todas las personas que me brindaron su ayuda, su apoyo, su amistad y sus ánimos para que saliera adelante y consiguiera este gran sueño, en especial agradezco a Elia y a Wendy por haber compartido conmigo esta gran dicha de realizar este gran trabajo, gracias por haberme dado su amistad y su ayuda para que esta lucha se ganara, gracias y les deseo la mejor de la suerte en esta nueva etapa.

A Dios.

Que en silencio me ha acompañado a lo largo de mi vida y sin pedirme nada a cambio hoy me regala la alegría de ver realizado uno de mis sueños, por darme salud para lograr mis objetivos, guarda mi corazón cerca de ti y guíame día con día en el camino que llega hacia ti. ¡Gracias señor!

A mi mamá

Que es el ser más maravilloso del mundo, por haberme apoyado en todo momento, gracias por tus consejos, tu cariño y comprensión que desde niña me has brindado, los valores que me has inculcado que me permitieron ser una persona de bien, por guiar mi camino y estar junto a mí en los momentos más difíciles.

A mi papá

Porque ha sido para mí un gran hombre al que siempre he admirado, porque se que siempre estarás apoyándome en cada nuevo reto, gracias por tus esfuerzos y sacrificios, que con tu silencio muchas veces supiste transmitir un mensaje lleno de amor, quiero que sepas que hoy te agradezco desde lo más profundo de mi corazón lo que has hecho de mí y la confianza que me diste, por brindarme siempre cariño y apoyo cuando más lo necesite.

A mis Hermanos

Ma. Del Carmen, gracias por tu apoyo y consejos por cuidar de mi hija cuando yo estuve ausente a Elizabeth por tu comprensión y sinceridad y Arturo, a pesar de nuestras diferencias sé que puedo confiar en tí, pero a pesar de todo siempre hemos estado juntos en los momentos más difíciles y hemos salido adelante y lo seguiremos haciendo. Gracias por todos sus consejos y apoyo, son mi pilar en aquellos momentos en los que necesito un aliento, podrá pasar el tiempo y quedar guardadas las palabras pero nunca cambiara el amor que siento por ustedes.

A mi Hija Meredith

Agradezco infinitamente a la vida el haberme dado la oportunidad de tener a mi lado a un ser maravilloso como tú, que me vino a enseñar que la vida es un sueño del que se puede despertar solo cuando queremos cambiar nuestro destino, jamás olvides que tu eres mi vida. Quiero agradecerte todas las sonrisas que me has regalado y la oportunidad de ser madre, puede que a veces no lo haga tan

bien, pero lo hago lo mejor posible, tu presencia ha sido y será siempre el motivo más grande que ha impulsado para lograr esta meta. ¡Gracias mi Amor!

A Tere y a Wendy

Gracias por su gran apoyo y motivación para la culminación de nuestros estudios profesionales, por todo el tiempo compartido y para la elaboración de esta tesis, por brindarme su confianza, afecto y amistad, porque me han sabido escuchar y brindado su ayuda cuando lo necesite, gracias porque hasta ahora seguimos siendo amigas.



WENDY

Al término de esta etapa de mi vida, quiero dedicar y expresar mi profundo agradecimiento a quienes con su ayuda, apoyo y comprensión me alentaron a lograr esta hermosa realidad. Logre lo que me había propuesto para esta etapa, HE CRECIDO! Me llevo la experiencia que construí a lo largo de cuatro años y la certeza de haber compartido un aprendizaje que me alentará para seguir buscando, que es seguir viviendo...

Gracias.

A DIOS

Doy gracias primeramente a Dios por ser el dueño de mi vida, por darme la oportunidad de vivir y haberme dado salud para lograr mis objetivos, ya que me permitió llegar hasta este punto tan importante para mí y por estar conmigo en cada paso que doy; por demostrarme tantas veces su existencia y con ello darme fuerzas para salir adelante de cada tropiezo, además de su infinita bondad y amor hacia a mí. Pero en especial por la sabiduría que me dio para la culminación de mi carrera profesional.

A MI MAMÁ

A ti mamá te agradezco por darme la vida, por quererme mucho, por creer en mí y porque siempre me has apoyado en todo momento, jamás encontraré la forma de agradecer el que me hayas brindado tu mano en las derrotas y logros de mi vida. Gracias por tus consejos, valores y la motivación constante que desde niña me has brindado, ya que me ha permitido ser una persona de bien.

Mil gracias por enseñarme que no hay límites, que lo que me proponga lo puedo lograr y que solo depende de mí, ya que siempre se logra en base a la determinación, entrega y humildad para realizar un propósito.

Y mi mayor gratitud por estar junto a mí en los momentos más difíciles así como compartir mis alegrías, además de guiar mi camino y mi vida con energía, esto ha hecho que sea lo que soy; mi triunfo es tuyo.

Gracias por llenar mi vida con tanta felicidad ¡Te quiero!

A MIS PROFESORES

A todos mis profesores que desde mis inicios escolares me han acompañado durante el largo camino y han dejado huella en mí, brindándome siempre su orientación con profesionalismo ético en la adquisición de conocimientos y que poco a poco me fueron guiando hacia lo que sería mi profesión.

A MIS AMIGOS

Agradezco a todos mis amigos porque han sido parte de mi vida, ya que han marcado de alguna forma mi existencia de manera especial; gracias por su apoyo, consejos, ánimos y disponibilidad para ayudarme y sobre todo tiempo para sonreír y mostrarme su afecto.

Y de manera particular a Tere y a Elia por todos los momentos que hemos compartido; momentos llenos de sentimientos, pensamientos, sueños, anhelos, secretos y alegrías pero sobre todo amistad lo cual nos permitió llegar a la meta.

ÍNDICE

Resumen.....	15
Introducción.....	16
CAPÍTULO I MOTIVACIÓN	
1.1 CONCEPTO DE LA MOTIVACIÓN.....	18
1.2 Desarrollo histórico del concepto de motivación.	19
1.2.1 Teorías filosóficas.....	20
1.2.2 Teoría de los instintos.....	21
1.2.3 Teoría psicoanalítica.....	22
1.2.4 Teoría conductista.....	23
1.3 MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y EXTRÍNSECA.....	24
1.4 COMO MOTIVAR: CONDICIONANTES CONTEXTUALES DE LA MOTIVACIÓN.....	26
1.4.1 Comienzo de las actividades de aprendizaje: ¿Cómo captar la atención de los alumnos y hacia dónde dirigirla?.....	27
1.4.1.1 Activación de la curiosidad.....	27
1.4.1.2 Explicitación de la relevancia de la tarea.....	27
1.4.1.3 Activación y mantenimiento del interés.....	28
1.4.1.4 Mantenimiento del interés de los alumnos durante el desarrollo de la clase.....	28
1.4.2 DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE: ¿QUÉ PAUTAS DE ACTUACIÓN DEBEN ADAPTARSE?.....	29
1.4.2.1 Pautas de actuación que contribuyen a mostrar la aceptación incondicional del alumno.....	29
1.4.2.2 Pautas facilitadoras de la experiencia de aprendizaje.....	30
1.4.2.3 Diseño de las tareas.....	30
1.4.2.4 Interacción profesor-alumno.....	31
1.4.3 EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: PAUTAS FACILITADORAS DE LA MOTIVACIÓN POR APRENDER.....	32
1.4.3.1 La motivación varía en función del grado de éxito o fracaso que pone de manifiesto la evaluación.....	32

1.4.3.2 La motivación varía en función del grado de relevancia del contenido de la evaluación.....	32
1.5 AUTONOMÍA.....	33
1.5.1 Pautas facilitadoras de la percepción de autonomía.....	34
1.5.1.2 Explicitar la funcionalidad de las actividades.....	35
1.5.1.3 Dar el máximo de posibilidades de opción.....	35
1.5.1.4 Facilitar la experiencia de progreso en la adquisición de competencias.....	35
1.5.1.5 Favorecer la toma de consciencia de las propias motivaciones y de lo que implica aprender.....	35
1.6 ENFOQUE COGNOSCITIVO.....	36
1.6.1 Teoría de la atribución.....	37
1.6.2 Las atribuciones en el salón de clases.....	39
1.7 EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN SITUACIONES ESCOLARES.....	39
1.7.1 Tipos y situaciones del aprendizaje escolar.....	40
1.7.2 Condiciones que permiten el logro del aprendizaje significativo.....	42

CAPÍTULO II FRACASO ESCOLAR

2.1 DEFINICIÓN DE FRACASO ESCOLAR.....	45
2.2 Factores que interactúan en el fracaso escolar.....	45
2.1.2 Motivación.....	45
2.1.3 Memoria.....	46
2.1.4 Hábitos.....	47
2.3 CAUSAS RELACIONADAS CON EL FRACASO ESCOLAR.....	48
2.3.1 Causas de tipo social.....	48
2.3.2 Causas de tipo pedagógico.....	48
2.3.3 Causas de tipo emocional.....	48
2.3.4 Causas de tipo biológico.....	49
2.3.4.1 Prenatales.....	50
2.3.4.2 Postnatales.....	50
2.3.4.3 Problemas orgánicos.....	50
2.3.5 Causas intelectuales.....	50
2.3.6 Causas ambientales.....	50
2.3.7 Causas por programas académicos.....	51
2.3.8 Causas por desempeño docente.....	51

2.3.9 Enseñanza de valores.....	51
2.4 TIPOS DE FRACASO ESCOLAR.....	52

CAPÍTULO III DESARROLLO DEL ADOLESCENTE

3.1 DEFINICIÓN DE ADOLESCENCIA.....	53
3.2 DESARROLLO COGNITIVO.....	53
3.3 DESARROLLO EMOCIONAL.....	56
3.3.1 Estados de júbilo.....	57
3.3.2 Estados inhibitorios.....	57
3.3.3 Autoconcepto y autoestima.....	57
3.3.4 Relaciones con los demás.....	58
3.3.5 Bienestar emocional.....	58
3.3.6 Éxito académico.....	59
3.3.7 Metas.....	59
3.4 DESARROLLO FÍSICO.....	59
3.4.1 Las gónadas.....	59
3.4.2 Maduración sexual del varón.....	60
3.4.3 Maduración sexual de la mujer.....	60
3.4.4 Crecimiento en peso y estatura.....	60
3.5 DESARROLLO SOCIAL.....	61
3.5.1 Enfoques teóricos para el desarrollo de la identidad.....	63

CAPÍTULO IV MÉTODO

4.1 Tema.....	67
4.2 Planteamiento del problema.....	67
4.3 Objetivo General.....	67
4.4 Objetivos Particulares.....	67
4.5 Hipótesis.....	67
4.6 Tipo de Estudio.....	67
4.6.1 Diseño.....	68
4.7 Población.....	68
4.7.1 Tipo de muestra.....	68

4.7.2 Variables Independientes.....	68
4.7.3 Variable Dependiente.....	68
4.8 Definición conceptual y operacional de las variables.....	68
4.9 Instrumentos.....	70
4.10 Procedimiento.....	70
4.11 Análisis Estadístico.....	71

CAPÍTULO V RESULTADOS

5.1 Análisis General.....	73
5.2 Graficas Generales.....	74
5.2.1 Graficas de fracaso escolar.....	75
5.2.2 Graficas de motivación intrínseca.....	83
5.2.3 Graficas de autonomía.....	95

CAPÍTULO VI DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1 DISCUSIÓN.....	103
6.2 CONCLUSIONES.....	105
6.3 SUGERENCIAS.....	107
ANEXOS.....	108
BIBLIOGRAFÍA.....	115

RESUMEN

El desinterés y el bajo aprovechamiento son interpretados como un fracaso escolar por no cumplir con las reglas y normas que ofrece la institución educativa así como la obtención de calificaciones no aprobatorias. Algunos piensan que el contexto familiar y social no favorece la motivación de los alumnos, pero hace falta en varias ocasiones que los estudiantes adquieran una autonomía para la adquisición de su aprendizaje. Es por ello que nuestra investigación surge del interés de conocer cómo influye la falta de motivación intrínseca en la autonomía del alumno para un fracaso académico en su desarrollo escolar, para lo cual, trabajamos con adolescentes de 13 a 15 años, de nivel secundaria, con un diseño no experimental, de tipo transversal, con un muestreo de tipo no probabilística intencional, donde seleccionamos a alumnos con un bajo aprovechamiento académico.

INTRODUCCIÓN

Una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo constituye el rendimiento académico de los estudiantes. Cuando se trata de evaluarlo, se analizan en menor o mayor grado los factores que pueden influir en él, así como la causa de un fracaso escolar y que en el cual generalmente se consideran, la motivación intrínseca y la falta de autonomía.

En este sentido parece pertinente considerar que la naturaleza de un fracaso escolar es un fenómeno multifactorial en el que todos los factores se relacionan y actúan a favor o en contra del rendimiento.

Tomando en cuenta los diversos resultados de las investigaciones y las distintas perspectivas teóricas que se han generado respecto al tema, surge la necesidad de tomar en cuenta que la motivación del alumno durante el proceso de su aprendizaje presenta una relación significativa con su desarrollo cognitivo y por ende en su desempeño escolar. Sin embargo, esta idea no deja de ser una aproximación inicial hacia el estudio del fracaso escolar por lo que es necesario, desde esta investigación, indagar más sobre el aspecto motivacional y la autonomía para describir su influencia.

Factores como la falta de motivación intrínseca y la autonomía, pueden ser determinantes para saber cómo funciona sobre un fracaso escolar en el alumno, en el que el mismo a lo largo de su aprendizaje incrementa o inhibe sus habilidades y capacidades de estudio.

Por tal razón, dentro de la presente investigación el objetivo principal es identificar de qué manera la falta de motivación intrínseca influye en la autonomía del alumno para su desarrollo escolar.

Con el fin de desarrollar el objetivo anterior, a lo largo del capítulo I describimos y analizamos el significado de la motivación, su desarrollo histórico, así como sus principales teorías, posteriormente explicamos brevemente en qué consiste la motivación extrínseca e intrínseca, después se presenta lo que es el tema de la autonomía y su influencia con el rendimiento académico, así como las pautas facilitadoras de la percepción de autonomía, y finalmente se muestra el enfoque principal de nuestra investigación correspondiente al cognoscitivismo.

En el capítulo II presentamos el concepto de fracaso escolar, los factores que influyen en el, las causas que interactúan y los tipos de fracasos que pueden existir en un alumno.

En el capítulo III describimos los principales cambios como lo son: el cognitivo, emocional, físico y social que se experimentan durante la adolescencia.

En el capítulo IV presentamos el método de la presente investigación, es decir los criterios que fueron guiando el estudio a lo largo de su desarrollo como son los objetivos, hipótesis, población, tipo de investigación y de diseño, instrumentos de evaluación y procedimiento.

En el capítulo V mostramos los resultados, de cada cuestionario, en gráficas generales y específicas de las preguntas aplicadas, de cada uno de ellos, con un breve análisis, así mismo se da a conocer el análisis general de los resultados obtenidos de los tres cuestionarios.

Y finalmente en el capítulo VI damos a conocer los resultados obtenidos en la aplicación de dicha investigación que muestra la discusión, conclusión y sugerencias del tema principal.

CAPÍTULO I MOTIVACIÓN

1.1 CONCEPTO DE MOTIVACIÓN

La palabra motivación se deriva del latín *motivus* que significa “causa del movimiento”, lo cual sugiere propiedades de activación motora para generar la conducta. Actualmente, se entiende que motivación implica a los estados internos que dirigen al organismo hacia metas o fines determinados y le confieren intensidad a la conducta. (Escobar & Aguilar 2002)

Las conductas motivadas u orientadas a una meta son iniciadas por estímulos internos y externos, e involucran conductas de desplazamiento hacia la meta, aumento del nivel de alerta y orientación del organismo en direcciones que lo acercan o lo alejan de metas específicas, ya que por lo común se cree, existen varios sistemas motivacionales de naturaleza aversiva. (Escobar & Aguilar 2002)

Las conductas motivadas suelen ser anticipatorias y, como tales, incluyen aspectos cognitivos asociados con aprendizaje y planeación. Por último, la motivación y la anticipación pueden surgir como resultado de la expresión de relojes biológicos que le confieren orden temporal a los procesos fisiológicos y a la conducta. (Escobar & Aguilar 2002)

El estudio de las conductas motivadas, se les ha clasificado de la siguiente manera: las motivaciones primarias son aquellas que se considera que surgen a partir de insatisfacciones o privaciones corporales y que su satisfacción es esencial para la supervivencia de un individuo o de la especie. Estas motivaciones son innatas porque no requieren aprendizaje, y son comunes a todos los individuos de una misma especie. (Escobar & Aguilar 2002)

Las conductas motivadas secundarias son aquellas que se observan principalmente en el ser humano y que involucran actividades aprendidas, intelectuales o sociales, como alcanzar un buen rendimiento en el deporte, logros en el estudio, obtener poder, dinero u objetos, etc. Se afirma que éstas se fundamentan inicialmente en la satisfacción de necesidades primarias y que mediante el aprendizaje llega a asociarse con otros satisfactores. (Escobar & Aguilar 2002)

Los estados motivacionales cumplen, por tanto, tres funciones. En primer lugar, tienen una función directiva, al guiar la conducta hacia una meta específica. También poseen una función activadora, al incrementar la alerta general y dar energía al individuo para la acción. Por último, cumplen con una función organizadora, al combinar cada uno de los componentes de la conducta para formar una secuencia de comportamiento coherente, orientada a una meta. (Escobar & Aguilar 2002).

1.2 Desarrollo histórico del concepto de motivación

Aun cuando el planteamiento científico de la motivación es reciente, ésta existe desde los comienzos de la humanidad, pese a que ha tenido diferentes formas de expresarse. Si queremos proceder sistemáticamente, debemos distinguir dos grandes etapas en la elaboración del concepto motivación: la etapa pre científica, que abarca desde los principios de la humanidad hasta mediados del siglo XII, y la etapa científica, que se inicia con la obra de Darwin y se desarrolla particularmente durante los últimos 30 ó 40 años de la psicología científica. (Mankeliunas, 2007)

En la etapa pre científica las metodologías antiguas buscaron dar explicación al comportamiento humano y lo atribuyeron a los espíritus que dominaban al hombre. Los griegos, en cambio, dieron explicaciones racionales; así, Sócrates trató de encontrar el porqué de la búsqueda de la felicidad en el hombre. Las ideas socráticas, con algunos matices introducidos por Platón y Aristóteles, dominaron la mentalidad griega especialmente Aristóteles basado en la observación de hechos, encontró la razón de que determinadas conductas humanas están relacionadas con los sentimientos de afecto, que dirigen al comportamiento. (Mankeliunas, 2007)

El siglo XIX se caracterizó por la gran preocupación por la investigación científica, y la observación sistemática pasó al laboratorio (en 1824 se fundó el primer laboratorio de química en la Universidad de Giessen, como el centro de investigación básica) Esta tendencia se extendió a otros continentes y en 1859 Darwin publicó su obra clásica “El origen de la especies”, que dio un marco teórico a la concepción del proceso motivacional. (Mankeliunas, 2007)

Con la obra de Darwin se inicia la etapa científica en el desarrollo de la concepción del proceso motivacional. 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. (Mankeliunas, 2007)

Según K. B. Madsen (1974 en Mankeliunas, 2007), la influencia de Darwin en la psicología de la motivación se hace patente en la obra de W. Mc Dougall, E. I. Thorndike y S. Freud; estos tres autores han influido de manera especial la formación de marcos conceptuales para el estudio científico del proceso motivacional. (Mankeliunas Mateo, 2007)

Mc Dougall (1908 en Mankeliunas, 2007) es el iniciador de la corriente, presente en la etología contemporánea, que busca la fuerza motivadora en los instintos. Thorndike, a partir de los supuestos darwinistas, fundamentó el proceso motivacional en el aprendizaje. Freud hizo otro tanto al introducir las fuerzas inconscientes que impulsan al comportamiento. Poco después, W. Wundt se dedicó a la investigación de las funciones cognoscitivas y preparó el terreno para que N. Ach. y W. Stern desarrollaran una psicología de la motivación basada en los procesos cognoscitivos, que en la actualidad se representan mediante los constructos de este mismo. (Mankeliunas, 2007)

Existen cuatro tendencias en las investigaciones contemporáneas de la motivación que a continuación se describen:

1.2.1 Teorías filosóficas

Los primeros esfuerzos por comprender la motivación se remontan a la antigua Grecia. Platón (429-347 a.C.) propuso la existencia de un alma jerárquica que aspira a obtener el bien, el conocimiento y el dominio de las pasiones, y que está constituida por tres componentes: uno que es nutricio o visceral, generador y regulador de apetitos y deseos sensuales del cuerpo, y que se localiza debajo del diafragma; el segundo es sensitivo y le confiere al individuo sensaciones y sentimientos, tanto de placer como de sufrimiento, y se ubica en el tórax; un tercer componente es racional, generador de la sabiduría y la fuerza de voluntad, y se sitúa en la cabeza. Según Platón, los dos primeros componentes aportaban crecimiento, dolor y placer, y juntos conferían al individuo fuerzas motivacionales irracionales e impulsivas, mientras que el tercero era el asiento del alma intelectual y, por su índole racional, estaba cercano al mundo de las ideas y la voluntad.

Esta filosofía hizo hincapié en la búsqueda de la virtud por medio del conocimiento, la sabiduría y el control de los apetitos y las pasiones, lo cual se alcanzaba cuando el tercer elemento lograba sobreponerse a los impulsos de los componentes nutricional y sensitivo. (Escobar & Aguilar 2002)

Una postura similar fue adoptada por Aristóteles (384-322 a.C.) quien resaltó la importancia de la voluntad para elegir y controlar los deseos impulsivos e irracionales generados por los componentes visceral y sensitivo. El pensamiento de Aristóteles fue tan importante, que su teoría predominó hasta el siglo XVI, cuando se propuso que estas tres fuerzas se fundieran en dos: las pasiones del cuerpo y las de mente. Esta postura dualista fue representada por Tomás de Aquino, San Agustín y René Descartes (1650). El cuerpo fue visto como la fuente del placer y de los motivos irracionales, mientras que la mente se consideraba como un agente activo con voluntad, capaz de escoger y vencer a las fuerzas corporales. Descartes enfatizó la función del cuerpo como un ente pasivo, capaz de expresar respuestas reflejas, automáticas y mecánicas, en contraste con la mente, elemento activo con voluntad, con propiedades de autorreflexión, generadora de ideas y, sobre todo, con capacidad para generar motivaciones y dirigir la acción. (Escobar & Aguilar 2002)

1.2.2 Teorías de los instintos

En la segunda mitad del siglo XIX, las ideas de Charles Darwin (1859) aportaron un cambio en el pensamiento científico. Darwin propuso un enfoque biológico como alternativa a las ideas mentalistas (ideas que se habían desarrollado alrededor de la psique y que, hasta entonces, se basaban únicamente en reflexiones filosóficas). Su principal aportación a la motivación fue la introducción del concepto de instinto el cual definió como aquellas conductas intrínsecas al organismo, que se manifiestan de una manera automática y estereotipada para cada especie. De acuerdo con sus observaciones, gran parte del comportamiento animal y, por consecuencia, también del humano, parecía ser instintivo y producto de la herencia.

Según su teoría evolutiva, estos instintos tenían una función esencial de supervivencia, por lo que la motivación surgida de ellos adquiría relevancia como un factor evolutivo, tan importante como la capacidad física. (Escobar & Aguilar 2002)

Uno de los grandes representantes de esta teoría fue William James (1890 en Escobar & Aguilar 2002) quien clasificó como instintos a todas aquellas conductas que implicaban acciones intencionales, aunque el individuo no tuviera forzosamente conciencia de su propósito; consideró que dichos instintos eran tendencias características de todo individuo y, por tanto, independientes del aprendizaje. Otro importante representante de esta corriente fue William Dougall (1908 en Escobar & Aguilar 2002) , quien apoyó la propuesta de que los instintos eran los principales motivadores de la conducta, sugirió que su fuerza era tan importante, que hasta las sensaciones y percepciones del mundo externo dependían y se interpretaban en función del estado de motivación dado por ellos.

La psicología del instinto, iniciada por Mc Dougall, 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 de la especie. Este esfuerzo es común en todas las especies, inclusive en el hombre, pero en 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 cómo alcanzar estas satisfacciones. Para Mc Dougall, el comportamiento, necesariamente, es finalista, es un esfuerzo para realización de determinadas metas. (Mankeliunas, 2007)

Todas las respuestas instintivas constan de dos partes: un comportamiento apetitivo que es la fase de exploración y esfuerzo que varía de especie a especie, de situación a situación e incluso de individuo a individuo: puede consistir en movimientos reflejos, en movimientos condicionados y en otras acciones adquiridas, así como conductas “inteligentes”. El acto consumatorio es la fase-meta de la respuesta instintiva y es, en general, constante; está formado por dos componentes: los movimientos de orientación y una serie de movimientos propios de cada especie (el patrón fijo). (Mankeliunas, 2007)

1.2.3 Teoría psicoanalítica

Sigmund Freud (1939 en Escobar & Aguilar 2002) propuso que la conducta humana se basaba en necesidades irracionales e internas, y se interesó en el origen de estas motivaciones. Freud denominó libido a la energía interna producida continuamente

por procesos fisiológicos, en especial sexuales. Su teoría propuso que, al acumularse, esta energía era capaz de producir un estado de alteración y malestar que impulsaba al individuo a realizar acciones para liberarla, obtener placer y evitar el dolor. Cuando el individuo no conseguía desahogar esta energía por medio de una acción motora, la libido podía buscar salida por canales mentales, entre ellos los sueños y los actos fallidos; de manera que, para Freud, los sueños podían expresar la realización de deseos reprimidos. En etapas posteriores dividió esta energía interna en dos formas de motivación básica, de acuerdo con la dirección que podían darle a la conducta: libido (algunos la han nombrado eros) permaneció como una pulsión de vida y construcción, y tánatos, como una pulsión de muerte y destrucción. Una aportación importante de la teoría de Freud fue proponer los conceptos y estrategias para entender la motivación tanto de las conductas normales como de las patológicas. (Escobar & Aguilar 2002)

La característica básica de estas investigaciones consiste en que todo organismo busca satisfacer sus necesidades, las cuales están acompañadas de un efecto agradable o desagradable; por consiguiente, el motivo lo forma la parte afectiva del comportamiento, que conduce a la satisfacción de sus necesidades básicas o aprendidas en el proceso de adaptación. (Mankeliunas, 2007)

1.2.4 Teoría conductista

Clark Hull 1943 también consideró a la fuerza interna como el principal incentivo para realizar una conducta. Desde su perspectiva, esta fuerza era el resultado de la energía acumulada por procesos fisiológicos resultantes de un estado de privación del organismo. Sin embargo, Hull consideró también la influencia de la experiencia del organismo, a la cual le llamó hábito; éste surge cuando la conducta que sigue a una pulsión tiene un efecto positivo para satisfacerla. La aportación más importante de Hull fue el intento de cuantificar la fuerza de la motivación (Er) por medio de una fórmula en que incluyó la relación entre pulsión (D) y hábito (Hr) y un factor externo (K), Al colocar el factor de aprendizaje (hábito) sobre la fuerza de la motivación, la teoría de Hull sentó las bases para que surgiera una nueva postura teórica: el conductismo. (Escobar & Aguilar 2002)

La escuela conductista se inició también como una reacción de rechazo a la exagerada importancia que se le había adjudicado a los instintos.

Uno de sus primeros representantes fue el estadounidense John Watson, quien propuso que la conducta era una respuesta (R) a estímulos ambientales (E) en una relación mecánica E-R. Los conductistas reconocieron la existencia de pulsiones internas e innatas como fuerzas fundamentales para generar la conducta ya que, desde su perspectiva, un estado de privación mayor daba como resultado un aumento en la motivación. Sin embargo, concedieron mucho más énfasis a las consecuencias de la respuesta a la privación como formadoras de asociaciones y, por tanto, del aprendizaje. Introdujeron los términos “reforzamiento” y “castigo” para referirse a las consecuencias que siguen a una conducta y que pueden tener, respectivamente, un efecto positivo o negativo sobre el organismo. De acuerdo con esta escuela, si un organismo emite una respuesta y obtiene una consecuencia positiva, de reforzamiento, tenderá a repetir esta conducta, de modo que se formará una asociación o aprendizaje. Esto se conoce como condicionamiento instrumental u operante. Por el contrario, si la consecuencia de cierta acción es negativa, esto es, un castigo el organismo dejará de emitir esa conducta. De acuerdo con este paradigma de aprendizaje, las consecuencias de la conducta tienen la capacidad de potenciar y dirigir la conducta. La aportación de la escuela conductista fue la implementación de diversos programas de reforzamiento y castigo como fuentes de motivación y para el control de la conducta. (Escobar & Aguilar 2002)

Los representantes del conductismo aportaron importantes estrategias para el estudio de las conductas motivadas con sus modelos de condicionamiento, ya que sus programas de reforzamiento y castigo ofrecen una herramienta para manipular los estados motivacionales e inducir a los organismos a emitir una conducta en condiciones controladas. También contribuyeron con estrategias para cuantificar los estados de motivación a partir del análisis de las tasas de respuesta. (Escobar & Aguilar 2002)

1.3 MOTIVACION EXTRÍNSECA E INTRÍNSECA

Sin motivación el alumno no realizara ningún trabajo de forma adecuada; no solo el aprender un determinado concepto, si no el de poner en marcha las estrategias que le permitan resolver problemas similares a los aprendidos. (Carretero, 2009)

Existe un acuerdo general que lleva a pensar que se da una relación muy estrecha entre la eficacia de los métodos de enseñanza y aprendizaje y los aspectos motivacionales del comportamiento del alumno. Sin embargo, también es cierto que el término “motivación” resulta extremadamente ambiguo, tanto en el contexto cotidiano

como en el del investigador. Una de las razones para ello es que a menudo se utiliza este vocablo para designar los procesos más diversos, que pueden no coincidir con lo que se sabe de la motivación desde el punto de vista psicológico y científico. Por ejemplo, una expresión habitual entre los profesores, consiste en afirmar que sus alumnos “no están motivados”. Con ello suelen referirse a una situación que es final del proceso en el que están implicados numerosos factores y no solo la motivación. (Carretero, 2009)

A menudo se es posible observar a alumnos, con baja y alta motivación en diferentes tareas. Esto suele llevar a pensar que hay alumnos con más o menos interés. Es decir, que la motivación es una característica intrínseca e inamovible de las personas. Sin embargo, esto no es literalmente cierto, ya que todas las personas poseen un potencial motivador que en cualquier caso resulta considerable. La diferencia estriba más bien en el estilo motivacional que tienen.

Hablamos de **motivación extrínseca** cuando un alumno realiza las actividades de enseñanza por motivos distintos al propio aprendizaje: para obtener recompensas o evitar sanciones. Al alumno no le interesa el aprendizaje en sí mismo, sino las consecuencias que se derivan de su conducta de aprendizaje. Las consecuencias de este tipo de motivación son generalmente negativas: para mantener la motivación es necesario mantener permanentemente los refuerzos externos (mediante premios o castigos). Aunque en algunos casos y bajo ciertas condiciones los refuerzos externos pueden ser eficaces (e incluso necesarios), en general, su eficacia es muy limitada, pues la motivación desaparece cuando los refuerzos dejan de aplicarse. (García, 2008)

También suele relacionarse con el interés que despierta en beneficio o recompensa externa que se va a lograr al realizar una actividad, por ejemplo, una calificación aprobatoria, evitar la reprimenda de los padres, obtener dinero a cambio, complacer al profesor, etc. (Díaz & Hernández, 2002)

La **motivación intrínseca** es la tendencia natural a buscar y vencer desafíos, conforme perseguimos intereses personales y ejercitamos capacidades. Cuando estamos motivados, intrínsecamente, no necesitamos incentivos ni castigos, porque la actividad es gratificante en sí misma. (Woolfolks, 2006)

La motivación de un estudiante es intrínseca cuando realiza las actividades de aprendizaje motivado por motivos personales y por la satisfacción que le produce el

mismo aprendizaje. Estos estudiantes no necesitan refuerzos externos, encuentran satisfacción en plantearse los objetivos de aprendizaje como un reto personal, comprobar su dominio de las tareas o destrezas que se ha propuesto, en la misma realización de las actividades de aprendizaje y en el hecho de aumentar sus conocimientos. Por consiguiente la misma realización de las actividades de aprendizaje es motivadora; de ahí que cuanto más aprendan más aumentará su motivación. (García, 2008)

La motivación intrínseca se origina ante estímulos novedosos, inesperados, sorprendentes, que provocan la ruptura del equilibrio intelectual y motivan la exploración de caminos nuevos para superar el problema. La enseñanza crea motivación intrínseca al conectarse con los intereses de los estudiantes, y al fomentar las capacidades en desarrollo. (Woolfolks, 2006)

Por lo que es una suerte de tendencia natural procurar los intereses personales y ejercer las capacidades propias, y al hacerlo, buscar y conquistar desafíos, por lo que el individuo no necesita de castigos ni incentivos para trabajar en la actividad ya que le resulta recompensarse en sí misma. (Díaz & Hernández, 2002)

En la motivación intrínseca la recompensa o satisfacción tiene que estar asociada a la propia actividad en sí misma o a la satisfacción del alumno. (Trianes, 1996 en Alonso 2000). Durante una tarea de aprendizaje el alumno puede estar incrementando su conocimiento o destrezas, pero lo que determina su actividad no es tanto el interés por incrementar su competencia, si no la propia actividad en la que se siente a gusto, y cuyo fin está básicamente en sí misma. (Alonso, 2000)

Así que la motivación intrínseca surge a partir de la aparición de estímulos que, comparados con los conocimientos o experiencias previas que posee el sujeto, se configuran como novedosos, sorprendentes, ambiguos, complejos o inesperados, a partir de este evento se crea en el alumno la incertidumbre sobre sus propias estructuras de conocimiento, lo cual le motiva a la exploración de nuevas o diferentes explicaciones que darán lugar a la solución del conflicto (Trianes, 1996 en García Legazpe, 2000)

1.4 COMO MOTIVAR: CONDICIONANTES CONTEXTUALES DE LA MOTIVACIÓN

Los alumnos no están motivados en abstracto, dado que en las variaciones en las pautas de actuación de profesores a lo largo de una clase y un curso escolar define contextos de aprendizaje cuyo significado para ellos es diferente.

1.4.1 Comienzo de las actividades de aprendizaje: ¿Cómo captar la atención de los alumnos y hacia dónde dirigirla?

Todo profesor debe lograr al comienzo de una clase, como condición necesaria para activar la motivación de sus alumnos, captar su atención despertando su curiosidad, mostrando la relevancia de lo que han de aprender y creando las condiciones para mantener su interés, característica que es preciso distinguir de la curiosidad como han puesto de manifiesto. Hidi y Anderson (1992 en Alonso, 2000)

1.4.1.1 Activación de la curiosidad

La curiosidad es un proceso, de manifiesto en la conducta exploratoria, activado por características de la información tales como la novedad, su complejidad, su carácter inesperado, su ambigüedad y su variabilidad, que el profesor hará bien en utilizar para captar la atención de los alumnos.

Implica enfrentar a los alumnos con fenómenos novedosos en el sentido que plantean interrogantes y desafíos que normalmente no han abordado con anterioridad.

1.4.1.2 Explicitación de la relevancia de la tarea

Es la percepción de la relevancia de los contenidos que debe aprender el alumno o de la tarea a realizar. Todo alumno afronta la actividad escolar con la pregunta siguiente, explícita o implícita: “¿Para qué necesito saber esto?” La pregunta implica la búsqueda del significado, instrumental o de una meta, de lo que se ha de aprender, y su respuesta va a condicionar en buena medida los incentivos que el sujeto va a tener para atender a una explicación estudiar un tema o realizar una tarea y, en consecuencia, el esfuerzo que va a poner en todo ello. (Alonso, 2000)

La respuesta a esto es que el significado que los alumnos otorgan a una actividad, depende al menos de dos factores. En primer lugar, del grado en que son capaces de situar la tarea en el contexto de lo que ya saben, capacidad que determina de manera importante el interés por la tarea, y, por otro lado queda muy condicionada por la actuación de los profesores. En segundo lugar, depende de que los alumnos sean capaces de determinar las implicaciones futuras de su realización.

1.4.1.3 Activación y mantenimiento del interés

Con el término “interés” se hace referencia al hecho de mantener la atención centrada en algo o la realización de una tarea. Se trata un proceso diferente a la curiosidad. Esta implica dirigir la atención, hacia un fenómeno novedoso, incierto, sorprendente o incongruente. El interés depende tanto de factores personales, como de factores contextuales. (Alonso, 2000)

1.4.1.4 Mantenimiento del interés de los alumnos durante el desarrollo de la clase

Para que se mantenga la atención centrada en un fenómeno, es necesario que tal fenómeno se haya captado previamente. No obstante, con el paso del tiempo, se produce una habituación lo que hace necesario variar y diversificar las tareas para seguir experimentando curiosidad.

Una vez que algo ha captado la atención, de un alumno existen varios factores personales que contribuyen a mantenerla y, por lo tanto, a que mantengan su interés por la tarea. Uno de ellos lo constituye el hecho de que la realización de esta tarea les permita alcanzar sus metas personales, al determinar que es relevante y que no lo es. Anderson y Armbruster (1984 en Alonso, 2000). Si un alumno está interesado en aprender, pero no ve de qué modo perderá el interés.

Para lo cual y para conseguirlo pueden utilizarse las siguientes estrategias:

a) Activación de los conocimientos previos. Facilita el interés, en cuanto el profesor active al comienzo de la clase los conocimientos que alumnos poseen sobre el tema mediante estrategias que ayuden a la evocación de este.

Del mismo modo, cuando el desarrollo de un tema ocupa más de una clase, como es frecuente, el recordar al inicio de cada sesión los objetivos planteados al empezar el tema, las razones por las que se trata de conseguir tales objetivos activa los conocimientos previos y facilita el mantenimiento del interés.

b) Uso de ilustraciones y ejemplos. Una de las razones de las dificultades con las que tropiezan los alumnos al realizar las tareas escolares es que se encuentran a menudo con conceptos que para ellos no tienen un referente claro. Esto afecta a la comprensión, al interés, a la motivación y al mismo aprendizaje. Por este motivo, el uso frecuente de ilustraciones y ejemplos se convierte en uno de los recursos principales con los que profesores deben contar para mantener el interés al

explicar, dado que permiten la creación de un referente concreto con el que establecen comparaciones, analogías y estrategias es particularmente útil al comienzo de una clase, pues resulta un medio de conectar lo que se va a comentar con los conocimientos previos del alumno.

- c) Uso de un contexto narrativo.** Es una revisión de los trabajos sobre los determinantes contextuales del interés, Hidi y Anderson (1992 en Alonso 2000) pusieron de manifiesto que hay una serie de características temáticas de la información que despiertan el interés de la mayoría de las personas. De entre las características que señalan, la que tienen aplicación más directa en la clase es que la información se presenta en un contexto narrativo, especialmente si la narración posibilita la identificación del oyente con el personaje central de ésta.

1.4.2 DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE: ¿QUÉ PAUTAS DE ACTUACIÓN DEBEN ADAPTARSE?

Despertar la curiosidad, captar el interés y mostrar la relevancia de las tareas para conseguir los objetivos de aprendizaje, y la de estos mismos para el desarrollo de las capacidades y competencias de los alumnos, evitando que pase a primer plano la idea de que lo importante es aprobar, quedar bien o superar a otros es fundamental para que la meta prioritaria de los alumnos sea aprender.

Sin embargo el interés, el esfuerzo y la forma de afrontar las tareas no son algo estático, si no dinámico que cambia en función de las condiciones y experiencias con que alumnos se encuentran durante el desarrollo de la actividad.

Por este motivo es importante examinar lo que profesores pueden hacer durante la actividad para conseguir que la motivación de los alumnos no cambie, esto es, que se mantenga orientada a la adquisición de competencias en vez de orientarse hacia otras metas. (Alonso, 2000)

1.4.2.1 Pautas de actuación que contribuyen a mostrar la aceptación incondicional del alumno

Un hecho que se relaciona positivamente con el rendimiento escolar es percepción por parte de los alumnos de que el profesor les escucha, de que se preocupa de que cada uno aprenda, sin compararles con los demás, de que le señale los progresos y no solo lo

negativo, y de que no hay favoritismos. (Alonso, 1992). En otras palabras, en la medida en que los alumnos se sienten escuchados, en que sienten que el profesor busca ayudarles y que no le importa si son mejores o peores porque no les compara, tienden a rendir más.

Además es esencial que los alumnos experimenten que el profesor está tan disponible para ellos como para los demás, lo que depende del tiempo que se les dedica; que sienten que no se les compara si no que, al contrario, los tipos de apoyo que reciben se ajustan a su ritmo y les ayudan a progresar, y que lo que cuenta es este progreso, aunque vayan por detrás de otros. (Alonso, 2000)

1.4.2.2 Pautas facilitadoras de la experiencia de aprendizaje.

Si los alumnos no están motivados por aprender porque cuando lo intentan no lo consiguen, se requiere algo más que despertar su curiosidad y su interés, mostrar la relevancia de las tareas o darles oportunidades de opción y de autorresponsabilizarse de su trabajo para poder motivarles.

Es preciso que, cuando lo intenten, aprenda el hecho y que perciban que progresan, esto es, que experimentan, que como fruto de su esfuerzo, son más competentes. (Alonso, 2000)

1.4.2.3 Diseño de las tareas.

Ames (1992 en Alonso 2000) señaló cinco objetivos que deben conseguirse al diseñar las tareas de aprendizaje para que motiven realmente al aprender:

- Centrar la atención de alumnos en los aspectos más significativos y relevantes de los contenidos.
- Despertar en ellos la curiosidad y el interés mediante actividades novedosas y diversas.
- Plantearse acciones que impliquen un desafío razonable.
- Ayudarles a plantearse metas realistas a corto plazo.
- Apoyar el desarrollo y el uso de estrategias de aprendizaje afectivas.

En consecuencia la experiencia de competencia y de progreso, y la motivación por aprender dependen de dos factores principales:

Por un lado, los procedimientos y estrategias se enseñen en el contexto de los tipos de problemas a los que se desea que los alumnos los apliquen más frecuentemente, porque su transferencia a contextos diferentes es difícil y solo se logra tras mucha práctica.

Por otro lado, para facilitar el aprendizaje de las estrategias se pretende que los alumnos adquieran, el diseño más efectivo de la tarea de aprendizaje, es crear la conciencia de un problema, explicar los procedimientos y estrategias, modelar los procesos de pensamiento, modelar el uso de tales procesos y posibilitar su consolidación con dicha práctica.

1.4.2.4 Interacción profesor- alumno

Uno de los factores que más ayudan a definir la motivación de los alumnos, y que más facilitan o dificultan el aprendizaje, lo constituye el contexto creado por la interacción profesor-alumno, la cual tiene dos componentes principales:

- a) **Mensajes:** los mensajes del profesor a lo largo de los quehaceres escolares, especialmente si son consistentes, si se orientan en la misma dirección, y si se dan de forma regular (Alonso, 1990), contribuyen notablemente a definir la motivación con que alumnos y alumnas encaran el trabajo escolar. Los mensajes sirven además, para orientar la atención de los alumnos durante su trabajo en distintos aspectos de éste. Según su naturaleza harán que la atención se centre en el proceso mediante aprendizajes.
- b) **Recompensas:** tanto el elogio como las recompensas tangibles son útiles para facilitar el desarrollo de la motivación intrínseca por la tarea cuando el nivel inicial de interés del alumno por ellos es muy bajo, cuando suele ser atractivo puede comprobar después de llevar cierto tiempo realizándola, o cuando es preciso elevar cierto nivel de destreza en su ejercicio para su realización. En otros casos, las recompensas solo son efectivas, como medio de control del comportamiento, mientras están presentes y pueden tener incluso, consecuencias negativas, por lo que conviene no utilizarlas.(Alonso, 2000)

1.4.3 EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: PAUTAS FACILITADORAS DE LA MOTIVACIÓN POR APRENDER

La forma en que los alumnos son evaluados constituye sin duda uno de los factores contextuales que más influye en su motivación o desmotivación frente a los aprendizajes escolares. Al hablar de la forma de evaluación no solo se refiere a las calificaciones que aquellos reciben, si no a todo el proceso que va desde lo que el profesor les dice o no antes de la evaluación, para ayudarles y motivarles a prepararla van pasando por el planteamiento mismo de las actividades y modos de recogida de información, puntual o continua. (Alonso, 2000)

1.4.3.1 La motivación varía en función del grado de éxito o de fracaso que pone de manifiesto la evaluación

En caso de fracaso particularmente, si tiene consecuencias negativas importantes (no pasar de curso, bajar la nota media, etc.), las repercusiones sobre la autoestima son importantes. Además como ha puesto de manifiesto Weiner (1986 en Alonso 2000), este resultado desencadena en los alumnos un proceso de atribución de responsabilidad que puede llevarles a pensar que no tienen capacidad: “no valgo”, “no se me da nada”, “esto no es lo mío”, lo que afecta es su autoestima y motivación. Si además la evaluación es pública o se hace pública, el alumno evaluado tiende a pensar en lo que los demás opinaran de él y se acentúan los efectos negativos sobre la autoestima, especialmente en los alumnos para los que la perseverancia es prioridad.

1.4.3.2 La motivación varía en función del grado de relevancia del contenido de la evaluación

Es decir, si los profesores demandan de sus alumnos conocimientos poco importantes o si, aún siendo importantes, no ponen de manifiesto con anterioridad a la realización de la prueba de evaluación para que pueda servir a adquirir los conocimientos o destrezas sobre lo que esta versa, la motivación de sus alumnos se ve afectada negativamente. Sentirse evaluados tal vez de un modo negativo, por no saber algo cuya relevancia no se percibe afecta de modo perjudicial a la percepción de autonomía y por consiguiente a la motivación. (Alonso, 2000)

Por lo que las creencias que posee el alumno acerca de sus recursos personales y de su habilidad de desempeñar cierto tipo de tarea influyen el éxito o en el fracaso que puede llegar a tener en ésta y en el tipo de aprendizaje que al final obtenga.

Sea el grado de involucramiento mayor o menor, lo cierto es que siendo el alumno responsable de su propio aprendizaje debe contar con los elementos que motiven a realizar una tarea académica, y que medien entre la tarea y las actividades que realiza para complementarla. (García, 2008)

1.5 AUTONOMÍA

La autonomía tiene que ver con la independencia para pensar, decidir y actuar es moverse en la existencia de acuerdo con las propias creencias, criterios, convicciones, en vez de cómo seguimiento del ritmo de quienes nos rodean.

Uno de los factores que más contribuyen a sentirnos satisfechos es el experimentar que hacemos las cosas porque nosotros queremos y no porque alguien nos los impone.

De Charms (1976 en García, 2008), para un sujeto lo más importante no es conseguir algo para sí mismo, sino ser él mismo el responsable de esa consecución, tener la experiencia de que él es quien decide y no los otros, ser el origen de sus decisiones.

Este mismo autor introdujo los conceptos de autónomo y marioneta, tomando como autónoma a aquella persona que siente el control de su destino y que las causas de su conducta están dentro de él. Una persona marioneta siente que le empujan desde fuera, que alguien distinto a él mueve los hilos como si fuera una marioneta; siente que el nivel de causalidad de su conducta es externo a él. Los efectos motivacionales de estos estados personales son muy importantes. El autónomo está positivamente motivado, es optimista, confiado, acepta el riesgo. El marioneta está negativamente motivado, está a la defensiva, es indeciso, evita el riesgo.

En el caso de los adolescentes esta necesidad de autonomía es aún más notoria; necesitan poner de manifiesto su independencia respecto de los adultos. Por ello su motivación hacia al aprendizaje, su disposición a realizar las tareas escolares, dependerá en gran medida de la sensación que tengan de lo que hacen en el instituto es impuesto

por los profesores y sus padres o aceptado de buen grado por ellos (De Charms, 1984, en Alonso 2000)

Ahora bien, para conseguir que el alumno se fije sobre una autonomía, son necesarias las siguientes condiciones:

- a) Que las ocasiones de opción y el número de alternativas que se ofrecen al alumno en clase sean tan numerosas como sea posible.
- b) Que el alumno tome conciencia de las realidades siguientes:
 - De sus propias motivaciones.
 - De lo que significa aprender y de la satisfacción que comporta.
 - De lo que significa ser autónomo frente hacer marioneta.
 - De cómo puede incrementar su autonomía marcándose metas realistas y trabajando en su consecución.

De Charms (1985 en Alonso 2000) 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. Esto implica ayudar al alumno a que sepa lo que quiere, a que vea que no se trata de obligarle si no de ayudarle a conseguir lo que él desea, a que vea que el aprendizaje le puede ayudar a incrementar su autonomía, a autorregular su aprendizaje marcándose metas realistas y responsabilidades del mismo y, además, ayudándole a comprender que conseguir sus metas solo es posible en la medida en que consigue un respeto mutuo que facilite la ausencia de obstáculos y la cooperación cuando sea necesaria.

1.5.1 Pautas facilitadoras de la percepción de autonomía

Uno de los objetivos que es preciso conseguir para que alumnos y alumnas trabajen a gusto, motivados por aprender, es que no se sientan obligados si no que, por el contrario, consideren todo el conjunto de las actividades escolares como algo propio, aceptando de buena gana. Además, que para que se dé la experiencia de autonomía cuando hay que entregar una tarea inicialmente recabada por otros, es preciso percibir que la competencia que puede proporcionar su ejecución permite aumentar nuestra autonomía real, al posibilitar la consecución de opciones antes vetadas, y que tal

competencia se incrementa a lo largo de la realización de las propuestas escolares. (Alonso, 2000)

Por lo que las pautas facilitadoras de la percepción son las siguientes:

1.5.1.2 Explicitar la funcionalidad de las actividades

Lo primero que se requiere es que los profesores y profesoras hagan explícita la funcionalidad específica de las tareas que se van a realizar y los aprendizajes que deben conseguir.

1.5.1.3 Dar el máximo de posibilidades de opción

Facilita que la actividad de la clase este orientada hacia el trabajo autónomo y la responsabilidad personal.

Los contextos en que estas posibilidades de opción pueden darse son múltiples. Si la actividad que se va a realizar es el seguimiento de una explicación del profesor, es fundamental que los alumnos se sientan libres de intervenir y preguntar cuando lo consideren necesario.

También apoya el sentimiento de autonomía el hecho de que los alumnos participen en su planificación de proceso de aprendizaje, estableciendo los objetivos que han de alcanzar eligiendo entre posibles tareas, escogiendo así mismo a los compañeros para la realización de trabajos en grupo, etc. (García, 2008)

1.5.1.4 Facilitar la experiencia de progreso en la adquisición de competencias

La experiencia de progreso es fundamental para que los alumnos afronten de buena gana el trabajo escolar dado que el ser y saberse competentes abre las posibilidades de optar, y esto amplía la autonomía personal.

1.5.1.5 Favorecer la toma de conciencia de las propias motivaciones y de lo que implica aprender

De Charms (1976 en Alonso 2000) demostró que es posible contribuir a que los alumnos cambien su perspectiva, ayudándoles a que sepan lo que quieren, a que vean que lo que se busca es facilitarles la consecución de algo que en fondo desean, a que

aprendan que el aprendizaje potencia el desarrollo de su autonomía y les lleva a descubrir que el respeto y la cooperación facilitan la consecución de sus metas personales.

1.6 ENFOQUE COGNOSCITIVO

El interés se enfoca en aspectos tales como la motivación interna de los estudiantes para tener logros, sus atribuciones (percepciones sobre las causas del éxito o del fracaso, en especial la percepción de que el esfuerzo es un factor importante para el logro), y su creencia de que realmente pueden controlar su entorno. La perspectiva cognoscitiva también subraya la importancia del establecimiento de metas, de planear y de supervisar el progreso hacia una meta.

La perspectiva cognoscitiva de la motivación coincide con las ideas de R.W. Whiten (1959), quien propuso el concepto de motivación de competencia, la idea de que la gente está motivada a enfrentar de manera efectiva su ambiente, a dominar su mundo y a procesar la información de manera eficiente. White dijo que la gente no hace estas cosas porque cubran necesidades biológicas, sino porque tienen una motivación interna a interactuar de manera afectiva con el ambiente. (Santrock, 2001)

En la actualidad hay un interés renovado por el aprendizaje, el pensamiento y la solución de problemas. La perspectiva cognoscitiva del aprendizaje constituye un paradigma de las teorías de la psicología educativa generalmente aceptada, lo cual significa que los teóricos cognitivos comparten nociones básicas sobre el aprendizaje y la memoria. Y el más importante, los psicólogos cognoscitivos consideran la existencia de los procesos mentales, que estos pueden estudiarse de manera científica y que todos, los seres humanos son participantes activos en sus propios actos de cognición. (Woolfolk, 2006)

Uno de los supuestos fundamentales de los modelos cognoscitivos es que los individuos no responden a los eventos externos ni a las condiciones fisiológicas, como el hambre, sino a su interpretación de tales eventos. En las teorías se busca información para resolver problemas en los que se tienen interés personal. Así los teóricos cognoscitivos se enfocan en la motivación intrínseca. La teoría de la atribución de Bernard Weiner. (Woolfolk, 2006).

1.6.1 Teoría de la atribución

Establece que, en su esfuerzo por darle sentido a su propio comportamiento o desempeño, los individuos están motivados para descubrir sus causas subyacentes. Las atribuciones son causas percibidas de resultados. (Santrock, 2001)

Esta explicación cognoscitiva de la motivación inicia con el supuesto de que intentamos darle sentido a nuestra conducta y a la conducta de los demás, buscando explicaciones y causas. Para entender nuestros propios éxitos y fracasos, en especial los imprevisibles, todos preguntamos “¿Por qué? Los estudiantes se preguntan a sí mismos “¿Por qué reprobé mi examen de mitad de curso?” o “¿Por qué logre tanto éxito en este periodo académico?”. Podrían atribuir sus éxitos y sus fracasos a habilidades, esfuerzos, estado de ánimo, conocimientos, suerte, ayuda, interés, claridad de las instrucciones, interferencia de los demás, políticas injustas, etcétera. Para comprender los éxitos y los fracasos de los demás, también asignamos atribuciones; por ejemplo, que los otros son inteligentes o afortunados, o que trabajan duro. La teoría de la atribución en la motivación describe la forma en que las explicaciones, justificaciones y excusas de los individuos, sobre uno mismo y los demás, afectan la motivación. (Woolfolk, 2006)

Bernard Weiner es uno de los principales psicólogos educativos, responsable por relacionar la teoría de la atribución con el aprendizaje escolar (Weiner, 1979). Según él, la mayoría de las causas atribuidas a los éxitos o fracasos se caracterizan según tres dimensiones: 1.- locus (ubicación de la causa, interna o externa a la persona). 2.- estabilidad (si la causa permanece igual o cambia) y 3.- controlabilidad (si el individuo puede encontrar la causa). (Woolfolk, 2006)

Las causas del éxito o fracaso podrían clasificarse en estas tres dimensiones. Por ejemplo, la suerte es externa (locus), inestable (estabilidad) e incontrolable (controlabilidad).

Locus: La percepción de un estudiante del éxito o el fracaso como producto de factores internos o externos afecta su autoestima. Los alumnos que perciben que su éxito se debe a razones internas, como el esfuerzo, son más propensos a tener una alta autoestima después de un éxito, que los estudiantes creen que su éxito se debió a razones externas, como la suerte. (Santrock, 2001)

Estabilidad: La percepción que tiene un estudiante de la estabilidad de una causa afecta sus expectativas de éxito. Si adjudica un resultado positivo a una casusa estable, como las aptitudes, espera éxito en el futuro. De manera similar, si atribuye un resultado negativo a una causa estable, espera fracaso en el futuro. Cuando los estudiantes atribuyen al fracaso a casusas inestables como la mala suerte o la falta de esfuerzo, pueden desarrollar expectativas de ser exitosos en el futuro, porque perciben que la causa de su fracaso es modificable. (Santrock, 2001)

Probabilidad de control: La percepción que tiene un estudiante de la probabilidad de control de una causa se relaciona con varias reacciones emocionales como enojo, culpa, lástima y vergüenza. (Weiner, 1996). Cuando los alumnos perciben que no tienen éxito debido a factores externos que otras personas podrían haber controlado (como el ruido o el sesgo), a menudo se sienten enojados. Cuando los estudiantes perciben que les fue mal debido a casusas que pueden controlarse internamente (como no hacer el mayor esfuerzo o ser negligente), suelen sentirse culpables. Cuando percibimos que otros no logran sus metas debido a causas incontrolables (como una falta de habilidades con una limitación física), sienten lastima o compasión. Y cuando los estudiantes fracasan debido a factores internamente incontrolables (como la falta de habilidades), sienten vergüenza y humillación. (Santrock, 2001)

Weiner considera que estas tres dimensiones influyen de manera significativa en la motivación, pues afectan la expectativa y el valor. La dimensión de estabilidad, parece estar muy relacionada con las expectativas futuras. Si los estudiantes atribuyen su fracaso a situaciones estables, como la dificultad de la materia, tendrán la expectativa de fracasar en esa materia en el futuro. No obstante, si atribuyen el resultado a factores inestables como el estado de ánimo o la suerte, esperarían mejores resultados para la siguiente ocasión. El locus interno/externo podría estar íntimamente relacionado con sentimientos de autoestima (Weiner, 2000). Si el éxito o el fracaso se atribuyen a factores internos, el éxito generara orgullo y un incremento en la motivación, en tanto que el fracaso socavara la autoestima.

La dimensión controlabilidad está relacionada con emociones como el enojo, la compasión, la gratitud o la vergüenza. Si nos consideramos responsables por nuestros fracasos, nos sentiremos culpables; si nos consideramos responsables del éxito, nos sentiremos orgullosos. Fracasar en una tarea que no somos capaces de controlar nos

provocaría vergüenza y enojo. Cuando el fracaso se atribuye a la falta de habilidad se considera incontrolable. (Ames, 1992 en Woolfolk, 2006)

1.6.2 Las atribuciones en el salón de clases

Cuando los estudiantes que suelen ser exitosos llegan a fracasar, a menudo hacen atribuciones internas, incontrolables; por ejemplo, no entendieron las instrucciones, carecían de los conocimientos necesarios o simplemente no estudiaron lo suficiente. Como consecuencia, por lo general, se enfocan en estrategias para tener éxito en la siguiente ocasión. Esta respuesta a menudo conduce al logro, al orgullo y a un mayor sentimiento de control. (Ames, 1992 en Woolfolk, 2006)

Los mayores problemas motivacionales surgen cuando los estudiantes atribuyen los fracasos a causas estables e incontrolables, ya que estos parecían resignados al fracaso, deprimidos y sin esperanza, lo cual generalmente se denomina “desmotivados”. (Weiner, 2000 en Woolfolk, 2006)

1.7 EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN SITUACIONES ESCOLARES

David Ausubel fue un psicólogo educativo que a partir de la década de los setenta dejó sentir su influencia, a través de una serie de elaboraciones teóricas y estudios relevantes, acerca de cómo se produce el aprendizaje en el ámbito escolar. Su obra y la de algunos de sus más destacados seguidores (Ausubel, 1976, Novak y Hanesian, 1983; Novak y Gowin, 1988) han guiado hasta el presente no sólo múltiples experiencias de diseño e intervención educativa, sino que en gran medida han marcado los derroteros de la psicología de la educación, en especial del movimiento cognoscitivista de la época. Es reconocido como uno de los pioneros de la psicología instruccional cognitiva y su legado ha sido recuperado por los principales autores del constructivismo educativo contemporáneo. Con seguridad, la mayoría de los docentes, alguna vez, se ha topado con la noción ausubeliana de aprendizaje significativo en sus programas de estudio, en experiencias de formación o lecturas sobre teorías del aprendizaje y enfoques didácticos. (Díaz & Hernández, 2010)

Ausubel, como otros teóricos cognoscitivistas, postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Podríamos caracterizar su postura como constructivista (el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal,

ya que el sujeto transforma y estructura) e interaccionista (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz). (Díaz & Hernández, 2010)

Concibe al alumno como un procesador activo de la información y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues en su forma más elaborada consiste en un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Aunque señala la importancia que tiene el aprendizaje por descubrimiento (dado que el alumno reiteradamente descubre nuevos hechos, forma conceptos, infiere relaciones, genera productos originales), considera que no es factible que todo el aprendizaje significativo en el aula deba ocurrir por descubrimiento. Antes bien, propugna por el aprendizaje verbal significativo, que permite el dominio de los contenidos curriculares que se imparten en las escuelas, sobre todo, de aquellos contenidos científicos que tienen un carácter conceptual. (Díaz & Hernández, 2010)

1.7.1 Tipos y situaciones del aprendizaje escolar

De acuerdo con Ausubel, hay que distinguir entre los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el aula. En primer lugar se diferencian dos dimensiones posibles del mismo:

1. La que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento.
2. La relativa a la forma en que se incorpora el conocimiento en la estructura de conocimientos o en la cognitiva del aprendiz.

Dentro de la primera dimensión encontramos a su vez dos tipos de aprendizaje posibles: por recepción y por descubrimiento; y en la segunda dimensión encontramos dos modalidades: por repetición y significativo. La interacción de estas dos dimensiones se traduce en las denominadas situaciones del aprendizaje escolar: aprendizaje por recepción-repetitiva; por descubrimiento-repetitivo; por recepción-significativa, o por descubrimiento-significativo. No obstante, estas situaciones no deben pensarse como comportamientos estancados, sino como un continuo de posibilidades, donde se entretujan la acción docente y los planteamientos de enseñanza (primera dimensión: cómo se provee al alumno de los contenidos escolares) y la actividad cognoscente y afectiva del aprendiz (segunda dimensión: cómo elabora o reconstruye la información). (Díaz & Hernández, 2010)

Aún en la actualidad, con frecuencia el currículo y la enseñanza son la prioridad de modelos basados en el aprendizaje por recepción, es decir, en la adquisición de grandes volúmenes de material de estudio que comúnmente se le presentan al alumno. Pero esto no necesariamente implica que recepción y descubrimiento sean excluyentes o completamente antagónicos; encuentran puntos de coincidencia cuando, por ejemplo, es posible vincular el conocimiento adquirido por recepción con situaciones en las que la meta sea resolver problemas académicos y de la vida diaria por medio del descubrimiento, y porque a veces lo que se aprende de este modo conduce al redescubrimiento planteado de proposiciones y conceptos conocidos. (Díaz & Hernández, 2010)

Es evidente que el aprendizaje significativo es más importante y deseable que el aprendizaje repetitivo en lo que se refiere a situaciones académicas, ya que el primero posibilita la adquisición de grandes cuerpos integrados de conocimiento que tengan sentido y relación. (Díaz & Hernández, 2010)

La estructura cognitiva se compone de conceptos, hechos y proposiciones que se organizan jerárquicamente. Esto requiere decir que procesamos primero la información que es menos inclusiva (hechos y proposiciones subordinados) y después ésta es subsumida o integrada por las ideas más inclusivas (denominadas conceptos y proposiciones supra-ordinadas). La estructura cognitiva está integrada por esquemas de conocimiento, que son abstracciones o generalizaciones que los individuos hacen a partir de los objetos, hechos y conceptos, y de sus interrelaciones. (Díaz & Hernández, 2010)

Es indispensable tener siempre presente que en la estructura cognitiva del alumno existen una serie de antecedentes y conocimientos previos, un vocabulario y un marco de referencia personales, que constituyen un reflejo de su madurez intelectual. Este conocimiento resulta crucial para el docente, pues de acuerdo con Ausubel (1976) es a partir del mismo que debe planearse el acto de enseñar, debido a que el conocimiento y experiencias previas de los estudiantes son las piezas claves de su potencial de aprendizaje. (Díaz & Hernández, 2010)

El aprendizaje significativo implica un procesamiento muy activo de la información por aprender. Así por ejemplo, cuando se aprende significativamente a partir de la información contenida en un contexto académico, se hace por lo menos lo siguiente:

- 1.- Se realiza un juicio de pertinencia para decidir cuáles de las ideas que ya existen en la estructura cognitiva del lector son las que se relacionan más con las nuevas ideas.
- 2.- Se determinan las discrepancias, contradicciones y similitudes entre las ideas nuevas y las previas.
- 3.- Con base en el procesamiento anterior, la información nueva se reformula para hacer posible su asimilación en la estructura cognitiva del sujeto.
- 4.- Si una “reconciliación” entre ideas nuevas y previas no es posible, el lector realiza un proceso de análisis y síntesis con la información, y reorganiza sus conocimientos bajo principios explicativos más inclusivos y amplios.

1.7.2 Condiciones que permiten el logro del aprendizaje significativo

Para que el aprendizaje realmente sea significativo, se deben reunir las siguientes condiciones: que la nueva información se relacione de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, en función de su disposición (motivación y actitud) por aprender, y de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje. (Díaz & Hernández, 2010)

La relación no arbitraria, quiere decir que el material o contenido de aprendizaje no es azaroso y tiene la suficiente intencionalidad, para ser vinculado con la clase de ideas que los seres humanos son capaces de aprender. El criterio de relación sustancial, implica que si el material no es arbitrario, un mismo concepto o proposición puede expresarse de manera distinta y seguir transmitiendo exactamente el mismo significado. Hay que aclarar que ninguna tarea de aprendizaje se realiza en el vacío cognitivo, aun tratándose de aprendizaje repetitivo o memorístico, se relaciona con la estructura cognitiva, aunque sea arbitrariamente y sin adquisición de significado. (Díaz & Hernández, 2010)

Decimos que el significado es potencial o lógico cuando nos referimos al significado inherente del material simbólico que hay que aprender, debido a su propia naturaleza y sólo podrá convertirse en significado real o psicológico cuando el significado potencial se haya convertido en un contenido nuevo, diferenciado e idiosincrático en la estructura cognitiva de un sujeto particular. (Díaz & Hernández, 2010)

Lo anterior resalta la importancia de que el alumno posea ideas o experiencias previas como antecedente necesario para aprender de manera significativa, ya que sin dichos antecedentes, aún cuando el material de aprendizaje esté “bien elaborado” desde el punto de vista del diseño instruccional, es menos probable conseguir el aprendizaje significativo. (Díaz & Hernández, 2010)

Es decir, puede haber aprendizaje significativo de un material potencialmente significativo, pero también puede ocurrir que el alumno aprenda por repetición debido a la falta de motivación o disposición para hacerlo de otra forma, o porque su nivel de madurez cognitiva no le permite comprender contenidos de cierto nivel. En este sentido resaltan dos aspectos:

-La necesidad que tiene el docente de comprender los procesos motivacionales y afectivos subyacentes al aprendizaje de sus alumnos, así como de disponer de algunos principios efectivos de aplicación en clase.

-La importancia de conocer los procesos de desarrollo intelectual y las capacidades cognitivas en las diversas etapas del ciclo vital de los alumnos.

Resulta evidente que las variables relevantes del proceso de aprendizaje significativo son múltiples y complejas, y que todas deben tomarse en cuenta en las fases de planeación, enseñanza- aprendizaje y evaluación. Por una parte, el alumno cuenta con una estructura cognitiva particular, una idiosincrasia y una capacidad intelectual propias, una serie de conocimientos previos (algunas veces, limitados y confusos), y una motivación y actitud para el aprendizaje propiciadas por experiencias previas en la institución escolar y por las condiciones actuales imperantes en ésta. Por otra parte, también se toman en cuenta los contenidos y materiales de enseñanza, dado que si éstos no tienen un significado lógico potencial para el alumno, se propiciará un aprendizaje rutinario y carente de significado. (Díaz & Hernández, 2010)

A partir de lo expuesto hasta aquí, podemos sugerir al docente una serie de principios educativos que se desprenden de la teoría ausubeliana del aprendizaje significativo, sobre todo para el caso del aprendizaje conceptual:

1. El aprendizaje se facilita cuando los contenidos se le presentan al alumno organizados de manera conveniente y siguen una secuencia lógica-psicológica apropiada.

2. Es conveniente delimitar intencionalidades y contenidos de aprendizaje en una progresión continúa que respete niveles de inclusividad, abstracción y generalidad. Esto implica determinar las relaciones de supra ordenación-subordinación, antecedente-consecuente que guardan los núcleos de información entre sí.
3. Los contenidos escolares deben presentarse en forma de sistemas conceptuales (esquemas de conocimiento) organizados, interrelacionados y jerarquizados.
4. La activación de los conocimientos y experiencias previos del aprendiz facilitará los procesos de aprendizaje significativo de nuevos materiales de estudio.
5. El establecimiento de puentes cognitivos (conceptos e ideas generales que permiten enlazar la estructura con el material por aprender) pueden orientar al alumno a detectar las ideas fundamentales, a organizarlas e integrarlas significativamente.
6. Los contenidos aprendidos significativamente (por recepción o por descubrimiento) serán estables, menos vulnerables al olvido y permitirán la transferencia de lo aprendido, sobre todo si se trata de conceptos generales integradores.
7. Dado que el alumno en su proceso de aprendizaje, y mediante ciertos mecanismos autorregulatorios, puede llegar a controlar eficazmente el ritmo, secuencia y profundidad de sus conductas y procesos de estudio, una de las tareas principales del docente es motivarle y estimular su participación activa, y aumentar la significatividad potencial de los materiales académicos.

CAPÍTULO II FRACASO ESCOLAR

2.1 DEFINICIÓN DE FRACASO ESCOLAR

Se habla de fracaso escolar como la incapacidad de un individuo para alcanzar los objetivos educativos propuestos por un sistema o centro escolar, para un determinado nivel curricular. (Serrate, 2009)

2.2 Factores que interactúan en el fracaso escolar

Existen ciertos aspectos relacionados con el fracaso escolar, los cuales son la base de este cambio radical en el alumno (Ponce, 2011):

2.2.1 Motivación

Hace referencia a la actitud que mantiene una persona para alcanzar un objetivo; además de formar parte de la lista de factores que dan como resultado un desempeño escolar deficiente, la falta de motivación en el cual el alumno permanece indiferente ante los programas académicos y las exigencias de sus maestros, también es una consecuencia de que el alumno este fracasando en la escuela.

Las razones que pueden llevar a un individuo a actuar pueden surgir de sus necesidades, intereses y convicciones, en donde la sociedad juega un papel determinante. Cuando decimos que una persona está motivada es porque existe en su pensamiento un deseo basado en una necesidad real. Toda acción humana parte de un deseo, un interés o una convicción, que a su vez parte de un valor; pero para que el individuo la lleve a cabo se necesita de la voluntad, que tendrá que ser más firme mientras más grandes sean las dificultades a vencer.

Aunque el estudiante tenga una inteligencia normal o por encima de la media, pueden reproducirse serios problemas de aprovechamiento escolar si no se siente motivado a aprender, ya que muchos estudiantes saben que muchos de sus esfuerzos realizados no les van a servir de nada en la vida real y que el éxito académico no les asegura en absoluto el éxito en su vida profesional futura.

Por lo que un factor importante a considerar por parte de padres y maestros es ayudar al adolescente a desechar las metas y objetivos que no ofrezcan posibilidades de éxito; las ideas motivadoras son sustentadas en posibilidades reales, ya que la educación

inicia desde el sistema de creencias; la concepción que tenga un alumno acerca del fracaso puede modificarse hacia un nuevo enfoque que implique para él un desafío. El alumno debe reconocer que el fracaso no existe, mientras exista la posibilidad de corregir y superar los errores.

La motivación puede ser influenciada por problemas en el aprendizaje, estados transitorios de ansiedad, depresión, falta de seguridad, por factores de tipo pedagógico y docente, por falta de interés en los contenidos de lo que se va aprender, etc. Todas estas variables se refuerzan en un conjunto de conductas que se influyen entre sí y que pueden permanecer ocultas ante los ojos del propio alumno, de los padres, e incluso del maestro.

Valorar al alumno mediante una comunicación estrecha con sus padres y maestros, en donde se le manifiesta sus aciertos, representará para él una recompensa mayor que un estímulo material.

2.1.3 Memoria

La memoria es un proceso dinámico que crea espacios de tensión, en donde cada aprendizaje deja una huella en el campo cerebral. Cada huella se fusiona con otra nueva, perdiendo y modificando su identidad, actúa como un sistema de fuerzas que se mantiene en constante cambio.

Es importante señalar que para que un estímulo pueda ser almacenado en la memoria, es necesario que atreviese por un proceso de atención selectiva, basado en el hecho de que solo atendemos algunos aspectos de nuestra realidad; para que ese estímulo pueda permanecer en la memoria a lo largo del tiempo (memoria a largo plazo), se necesita que pase por otro proceso de reflexión y de repeticiones acerca del mismo.

Cuando la persona realiza alguna tarea, se están estimulando de manera simultánea varias partes de la memoria y el cerebro.

Cualidades de la memoria:

La organización y la forma como se estructura el material a estudiar son condiciones necesarias para la consolidación del recuerdo.

Nuevos aprendizajes tienden a asimilarse con los anteriores en función de su similitud.

La comprensión, el interés y el significado del contenido determinan de alguna manera su fijación a corto o largo plazo. Por esta razón, el material didáctico que se pretende enseñar cuando el alumno atraviesa por periodos de ansiedad, resulta poco estable y vulnerable al olvido, aunque existe una forma severa de olvido selectivo conocido con el nombre de fuga, que es la pérdida de los recuerdos que habrían de poner de nuevo al individuo en una situación de dolor.

Otra cualidad de la memoria consiste en que algunos materiales se van perdiendo gradualmente y no perduran por la interferencia de otros, por lo que se debe asegurar con base en repeticiones, la permanencia de los primeros y evitar la sobrecarga de contenidos, estableciendo los plazos de aprendizaje adecuados para que esto no ocurra. La información bien organizada repercute significativamente en la consolidación del recuerdo. Entre mayor esfuerzo realice el alumno, mayor será la duración y fijación del aprendizaje, creando un interés y una actitud emocional positiva en el alumno, favoreciendo la participación en clase, evitando que tome una actitud pasiva. Recurrir lo más posible a materiales visuales como marcas, dibujos, subrayados, etc., ayudara al alumno a que se percate de la importancia de aprender ciertos temas o materiales. Ampliar, si es necesario, el marco teórico del aprendizaje, de tal manera que el estudiante pueda comprender el sentido del todo y de sus partes, hacer preguntas sobre el tema y animar al alumno a investigar y leer acerca del tema para obtener mejores resultados.(Serrate, 2009)

2.1.4 Hábitos

Aquellas disposiciones adquiridas y conductas que se han establecido con base en repeticiones; algunos requieren supervisión y razonamiento por parte de la persona.

La sociedad y las instituciones establecen reglas y normas que dan lugar al desarrollo de hábitos que contribuyen al enriquecimiento del individuo, como la puntualidad y la responsabilidad, por nombrar solo algunos.

La enseñanza puede estar basada en reglas o regularse por otro principio, pero son indispensables para desarrollar ciertos hábitos que nacen de una necesidad educativa y están encaminados a lograr determinados objetivos.

2.3 CAUSAS RELACIONADAS CON EL FRACASO ESCOLAR

En la solución de cualquier problema es necesario identificar sus causas, cuando se tiene un panorama del alumno. (Ponce, 2011)

2.3.1 Causas de tipo social son causas de tipo externo derivadas del ambiente en donde se desenvuelve el alumno.

2.3.2 Causas de tipo pedagógico: son las que tienen que ver con los sistemas de enseñanza y docencia utilizados para la educación del alumno.

2.3.3 Causas de tipo emocional: Referente a los trastornos mentales y problemas emocionales graves, que tienen repercusiones en el desempeño del alumno en su escuela y en su vida familiar y social.

Un desempeño escolar por debajo de los límites suficientes para alcanzar los objetivos planteados en cada grado, puede tener su origen en una de las siguientes categorías, y los trastornos que provoca a nivel emocional y de pensamiento son de razones de peso que determinan que el diagnóstico temprano sea de vital importancia. (Ponce, 2011).

El sentimiento del alumno ante su ejecución escolar deficiente disminuye su autoestima, por otro lado sus padres se cuestionan su desempeño como educadores, optan por tomar medidas que no les dan el resultado que esperan y como consecuencia se crea un ambiente de irritabilidad y distanciamiento. (Ponce, 2011)

Si analizamos la serie de situaciones que enfrenta el alumno con problemas escolares, podemos enumerar el regaño y a la presión de sus padres y maestros, la serie de tareas y pendientes que no concluyo, pasar a nuevos temas sin haber aprendido los anteriores, las cargas académicas que acumulan día con día, además del exceso de tensión, lo cual lo hace cometer errores. (Ponce, 2011)

Los factores emocionales comunes al alumno que fracasa son los siguientes:

- Actúan como niños de menor edad: es común que adopten de manera inconsciente, actitudes de niños pequeños, ya que de este modo evaden la responsabilidad y se les exige menos.

- Agresividad: pueden reaccionar de manera agresiva ante la petición de sus mayores para que realicen sus actividades cotidianas. Esta actitud se manifiesta ante la imposibilidad de llevar a cabo algo, como una manifestación de su frustración. Reaccionan también de este modo ante compañeros que son más exitosos que ellos, pues consciente o inconscientemente captan sus propias desventajas con respecto a los demás.
- Sentimiento de culpa: los constantes regaños por parte de sus padres y maestros, hacen que el alumno se sienta más incomprendido y rechazado, y guarda en su interior un sentimiento de culpa por no cumplir con las expectativas que se le piden. La culpa conduce al alumno al bloqueo, a un grave deterioro interno, que si no es resuelto adecuadamente, lo puede llevar al auto castigo, ya que este sentimiento está relacionado con la muerte y la destrucción; además coloca al alumno en una situación de indefensa y riesgo que le impedirá tener el control de sus acciones y de su vida.
- Consentimiento de los padres: es frecuente que en las primeras manifestaciones de desventaja que presenta el alumno para realizar sus tareas, se le sobreproteja y se han los padres quienes lo hagan por él, pues ante el ritmo de la vida diaria no tienen el tiempo y la calma para esperar a que el mismo lo realice. Esto va repercutiendo poco a poco en su autoestima, ya que el no dejarlo experimentar la sensación de logro, aprende a no esforzarse por casi nada y adopta un patrón de conducta equivocado, ya que ante la mínima dificultad, pide y recibe ayuda.

2.3.4 Causas de tipo biológico

Dentro de esta causa se encuentran el nacimiento prematuro, problemas al momento de nacimiento y factores de tipo genético.

Existen diferentes tipos de lesión o disfunción en diversas partes del cerebro y, dependiendo de su localización, afectan las siguientes áreas: motriz, sensorial, pensamiento y memoria, emocional, social y de lenguaje, lo cual hace al niño más vulnerable a presentar fallas en la escuela. (Serrate, 2009)

Estas fallas o lesiones se clasifican, según el momento en que ocurren, en:

2.3.4.1 Prenatales: lesiones cerebrales ocurridas durante el embarazo.

Durante el nacimiento: lesiones cerebrales ocurridas por asfixia causada por una baja cardiorrespiratoria, lo que a su vez afecta la autorregulación cerebral impidiendo que el oxígeno llegue al cerebro.

2.3.4.2 Postnatales: son heridas o lesiones que ocurren después del nacimiento, algunas como consecuencias de un golpe violento en la cabeza.

2.3.4.3 Problemas orgánicos

En ocasiones, el buen rendimiento escolar se ve afectado por un problema físico que provoca cierto grado de ausentismo escolar o por una enfermedad crónica que genera cierto grado de cansancio en el alumno. Entre estos problemas que pueden afectarlo de manera física o sensorial y provocar un retraso en la adquisición de los conocimientos elementales, globales o parciales, se encuentran los visuales o auditivos (miopía, hipermetropía, hipoacusia, etc.), los problemas de orientación, espacio-temporal, la dislexia, etc. También está comprobado que los alumnos que duermen poco o mal, y los que no se alimentan correctamente, en especial en el desayuno, rinden menos de lo que sería deseable. (Serrate, 2009)

2.3.5 Causas intelectuales

Surgen como consecuencia de un desajuste entre la edad cronológica y la intelectual, y se da tanto en alumnos con algún tipo de deficiencia mental como en superdotados. También puede producirse por una falta de base sólida en los cursos anteriores.

Por lo que si existe una deficiencia intelectual, por muy leve que sea, el alumno va a poder adquirir los conocimientos que debería y desde el principio de la escolaridad no va a poder rendir a lo esperado.

2.3.6 Causas ambientales

Al hablar de instituciones educativas, debemos pensar en que están formadas por individuos diferentes entre sí, con su propia biografía, personalidad y estructura biológica, aunque sea parte de la base de un grupo homogéneo. (Serrate, 2009)

Existen alumnos que se encuentran en desventaja socioeconómica, lo que inminentemente conduce a una desigualdad a nivel cultural, alimenticio, falta de vivienda, de recursos y de oportunidades tanto en el momento de asistir a la escuela como cuando ejerce una profesión.

2.3.7 Causas por programas académicos

Existen estrategias alternas que los alumnos pueden utilizar según el caso. Éstas incluyen la capacitación para identificar los patrones que componen un problema que facilite llegar a la solución del mismo, y una vez adquirido este conocimiento, se deberá generalizar a situaciones nuevas.

Por lo que la enseñanza de los procesos ha demostrado su utilidad en la sistematización del trabajo, disminuye el número de errores y proporciona puntos de referencia que van introduciendo al alumno al desarrollo de nuevas habilidades, como seguimiento de instrucciones escritas, disminución visual y conceptualización verbal, numérica y espacial, pues se ha podido observar que es precisamente en estas áreas para incluirlas en el currículo académico. (Ponce, 2011)

2.3.8 Causas por desempeño docente

En todos los grupos escolares existe cierto porcentaje de alumnos que, al término del ciclo escolar, no cumplieron con el currículo por falta de preparación o motivación.

Esto nos lleva a tener en cuenta variables más específicas que afecta el desempeño escolar de un alumno, como la capacidad académica y humana del maestro quien puede despertar es sus alumnos el interés por el estudio.

Cabe señalar que las expectativas que el maestro tenga de sus alumnos, determinan de manera importante su desempeño académico. (Serrate, 2009)

2.3.9 Enseñanza de valores

La escuela no debe dejar de lado la enseñanza de los valores fundamentales del hombre. De sus padres y maestro, el adolescente va a interiorizar sus primeros valores, que son los que forman parte de lo que más tarde será su filosofía de vida.

Una de las funciones más importantes del hombre es su capacidad para evaluar las cosas, es decir para identificar si algo es bueno o malo para él.

Uno de los objetivos de la educación es que el adolescente vaya asumiendo sus propios valores, primero por imitación, después como un acto de voluntad de tal forma que pasen a formar parte de sí mismo.

El conocimiento, esmero, orden, respeto, justicia y consideración hacia los demás, la búsqueda del bien, forman parte del desarrollo integral del adolescente y lo afectan de manera sistémica; educar con valores es como el alumno va a vencer las dificultades, aprenderá a enfrentar las adversidades y fracasos; de esta manera es como se le proporcionarán las herramientas para la vida, donde sus entrenadores serán sus padres y sus maestros. (Ponce, 2011)

2.4 TIPOS DE FRACASO ESCOLAR

Existen distintos tipos de fracaso escolar, según Olivia Ponce (2011) a tomar en cuenta:

- 1. Primario:** cuando aparecen problemas de rendimiento en los primeros años de la vida escolar del alumno, suelen estar asociados a dificultades madurativas y, dependiendo de cuáles sean, pueden solucionarse espontáneamente o ser la base de un fracaso escolar permanente.
- 2. Secundario:** se produce cuando aparecen problemas después de unos años de escolarización muy buena, generalmente debido a cambios del alumno, como la adolescencia o algún hecho puntual en la vida de él que interfiere momentáneamente.
- 3. Circunstancial:** es transitorio y aislado.
- 4. Habitual:** este fracaso escolar es el más peligroso, ya que su momento de aparición suele estar presente desde el comienzo de la escolaridad y se mantiene de forma constante.

CAPÍTULO III DESARROLLO DEL ADOLESCENTE

3.1 DEFINICIÓN DE ADOLESCENCIA

El periodo de la adolescencia es complejo y significativo en el desarrollo del individuo ya que sus consecuencias se manifiestan en los años de madurez que le siguen.

Aún cuando en todas las etapas del ciclo de la vida se producen importantes transformaciones, es en la adolescencia cuando las personas han de hacer frente y adaptarse a cambios drásticos en todas las esferas de su funcionamiento: biológico, psicológico y sociales. (Abengozar, 1998 en González 2006)

La palabra adolescencia viene del verbo latino *adoleceré*, que significa “crecer” o “llegara a la madurez” (Golinko, 1984 en González 2006). La adolescencia es un periodo de crecimiento que comienza en la pubertad y termina con el inicio de la vida adulta. Es una etapa de transición entre la niñez y la vida adulta por la cual deben pasar los individuos antes de que puedan tomar su lugar, como mayores.

Por lo que el desarrollo del adolescente tiene por meta el enriquecimiento físico, personal, social y cognitivo que avanza en la adolescencia mediante el desarrollo progresivo de capacidades que permiten la convivencia social positiva, rescatando las necesidades personales y el progreso colectivo en un ajuste e integración de transformadores. (Krauskopf, 1997, en Craig 2001)

3.2 DESARROLLO COGNITIVO

El desarrollo cognoscitivo se define como un proceso gradual y activo que depende de factores en la maduración del individuo, de sus interacciones con el medio ambiente y de la transmisión social a que se expone. (Almaguer, 2007)

Las teorías cognoscitivas, por tanto, hacen referencia a que el hombre es racional, activo, alerta y competente. Para ellas, el hombre no se limita a recibir información y copiarla, sino que además la procesa y modifica, y es un activo constructor de su propio conocimiento. Así pues, toda persona es un pensador y creador de su realidad. (Almaguer, 2007)

Durante la adolescencia hay una expansión de la capacidad y el estilo de pensamiento que aumenta la conciencia del individuo, su imaginación, su juicio e

intuición. Estas mejores habilidades conducen a una rápida acumulación de conocimientos que extienden el rango de problemas y cuestiones que enriquecen y complican su vida. (Craig, 2001)

En esta etapa, el desarrollo cognoscitivo se caracteriza por un mayor pensamiento abstracto y el uso de la meta cognición. Ambos aspectos ejercen un profundo influjo en el alcance y el contenido de los pensamientos del adolescente y en su capacidad para emitir juicios morales. (Craig, 2001)

Piaget describió el pensamiento abstracto del adolescente como la característica distintiva de la etapa final del desarrollo cognoscitivo.

En la teoría de Piaget, la etapa final es la del pensamiento operacional formal. Esta nueva modalidad de procesamiento intelectual es abstracta, especulativa e independiente del ambiente y de las circunstancias inmediatas. Comprende considerar las posibilidades y comparar la realidad con cosas que pudieran ser o no. A diferencia de los niños pequeños que se contentan con hechos concretos y observables, el adolescente muestra una inclinación creciente a considerar todo como una mera variación de lo que podría ser (Keating, 1980 en Craig, 2001)

El pensamiento de las operaciones formales exige la capacidad de formular, probar y evaluar hipótesis. Requiere no solo lo conocido y verificable, sino también las cosas contrarias a los hechos. Los adolescentes muestran asimismo una capacidad cada día mayor para planear y prever. (Craig, 2001)

El pensamiento operacional formal puede entonces definirse como un proceso de segundo orden. Si bien el pensamiento de primer orden consiste en descubrir y examinar las relaciones entre objetos, el de segundo orden consiste en reflexionar sobre nuestros pensamientos, buscar los nexos entre las relaciones y transitar entre la realidad y la posibilidad (Inhelder & Piaget, 1958 en Craig, 2001). A continuación se incluyen tres cualidades notables del pensamiento del adolescente:

- 1.- La capacidad de combinar variables relevantes para hallar la solución de un problema,
- 2.- La capacidad de proponer conjeturas sobre el efecto que una variable tendrá en otra y
- 3.- La capacidad de combinar y separar las variables en forma hipotético- deductivo.

Por su parte, los teóricos del procesamiento de la información ponen de relieve el mejoramiento de la meta cognición en el adolescente. Aprende a examinar y a modificar de manera consciente los procesos de pensamiento porque ha perfeccionado la capacidad para reflexionar sobre el pensamiento, formular estrategias y planear. (Craig, 2001)

Así pues, el desarrollo cognoscitivo durante la adolescencia abarca lo siguiente:

- 1.- Empleo más eficaz de componentes individuales de procesamiento de información como la memoria, la retención y la transferencia de información.
- 2.- Estrategias más complejas que se aplican a diversos tipos de solución de problemas.
- 3.- Medios más eficaces para adquirir información y almacenarla en formas simbólicas.
- 4.- Funciones ejecutivas de orden superior: planeación, toma de decisiones y flexibilidad al escoger estrategias de una base más extensa de guiones (Sternberg, 1988 en Craig, 2001)

Desde la perspectiva de la inteligencia, Robert Sternberg (1984 en Craig, 2001) especificó tres componentes medibles del procesamiento de la información:

1. Meta-componentes. Procesos de control de orden superior con los cuales se planea y se toman las decisiones.
2. Componentes del desempeño. Proceso con que se llega a la solución de un problema. A esta categoría pertenecen la selección y la recuperación de información relevante guardada en la memoria a largo plazo.
3. Componentes de la adquisición de conocimientos (almacenamiento). Proceso que se utiliza en el aprendizaje de nueva información.

En lo esencial los componentes son un mecanismo que permite crear estrategias y organizar los otros tipos de componentes en procedimientos orientados a metas (Siegler, 1991 en Craig, 2001). Se considera que todos esos procesos aumentan de manera gradual durante la niñez y la adolescencia.

El desarrollo cognoscitivo y, por lo mismo, el crecimiento de la inteligencia, abarcan tanto la acumulación de conocimientos como el perfeccionamiento del

procesamiento de la información. Son dos procesos interrelacionados, los problemas se resuelven de manera más eficaz cuando se ha almacenado información abundante y pertinente. Los individuos que tienen estrategias eficaces de almacenamiento y recuperación crean una base más completa de conocimientos. Los adolescentes resuelven los problemas y hacen inferencias en forma más adecuada y satisfactoria que los niños de edad escolar; pero también poseen más guiones o esquemas a los cuales recurrir, cuando trata de resolver un problema, hace inferencias sobre su significado relacionándolas con sus guiones especiales más complejos. (Craig, 2001)

3.3 DESARROLLO EMOCIONAL

Se demuestra primordialmente por el entusiasmo y el idealismo, la auto-afirmación y la iniciativa, los estados de ánimo y conflictos manifestados por aquellos que atraviesan esta fase de desarrollo y que son tan característicos de los esfuerzos que realiza el joven para adaptarse a la vida. (W.A.Kelly, 1982 en Philip 1997).

Los cambios que se presentan en las emociones del adolescente provienen de una reestructuración de la imagen corporal y de los cambios corporales emergentes por lo tanto su ánimo es fluctuante; existe una fuerte autoconciencia de las necesidades y deseos de comprensión y apoyo por parte de los adultos. (Krauskopf, 1997 en Philip 1997)

Con los cambios experimentados a nivel físico-biológico, el adolescente necesita una nueva imagen de sí mismo. Ya es altruista, solidario, generoso arriesgado y aventurero. (Yepes, 1987 en Philip 1997)

A los cambios experimentados a nivel personal por el adolescente, también se distinguen las transformaciones sociales, es decir, el nuevo papel o papeles que va a desempeñar dentro de la sociedad en la que vive, del mismo modo la manera en cómo va a enfrentar su adolescencia bajo la influencia de los factores sociales con los que ha crecido.

Las emociones son sentimientos subjetivos que se experimentan en respuesta a estímulos. Un estado emocional es un estado de conciencia que se experimenta como una reacción integrada del organismo. (Philip, 1997)

Las emociones también son importantes porque afectan la conducta en relación con los demás (Wintre & Murray, 1990 en Philip, 1997). Lo que la gente siente controla en parte la forma en que actúa.

Dado que emociones y sentimientos determinan en parte el comportamiento, en este sentido las emociones actúan como una fuente de motivación al impulsar al individuo a la acción. (Philip, 1997)

Una clasificación útil, consiste en dividir las emociones en tres categorías de acuerdo con su efecto y resultado.

3.3.1 Estados de júbilo: Son emociones positivas de afecto, amor, felicidad y placer, en las cuales el patrón de respuesta emocional que se muestra durante la adolescencia es solo una continuación del que ha ido apareciendo lentamente durante la niñez. (Philip, 1997)

Los adolescentes que se convierten en gente cálida, afectuosa y amistosa tienen algunas claras ventajas, no solo obtienen mucha mayor satisfacción potencial de las relaciones humanas, sino que también emprenden relaciones sociales más armoniosas. (Paul & White, 1990 en Philip 1997).

3.3.2 Estados inhibitorios: Temor o espanto, preocupación o ansiedad, tristeza o pena, vergüenza, arrepentimiento o culpa y disgusto, en este caso los adolescentes pueden preocuparse por el efecto que han causado en los demás, por lo que otros piensan de ellos y por disgustar a los demás o ser rechazados.

Para algunos adolescentes, ser ignorado por un grupo o ser pasado al frente de la clase puede ser una experiencia aterradora.

3.3.3 Autoconcepto y autoestima

El autoconcepto es la opinión o impresión que la gente tiene de sí misma, la cual se desarrolla a lo largo de muchos años. Es la suma total de las descripciones y evaluaciones que hace de sí misma. (Chassin & Young, 1981 en Philip 1997).

Los individuos pueden tener autoconceptos diferentes que cambian de vez en cuando y que pueden ser o no retratos de sí mismos. Estos se elaboran constantemente dependiendo de las circunstancias y de las relaciones confrontadas por el individuo (Palazzi, 1990 en Philip 1997).

Sin embargo, la autoestima es una necesidad humana vital (Greenberg, 1992 en Philip 1997), es el valor que los individuos ponen sobre ellos. Si la evaluación que hacen de sí mismos los lleva a aceptarse y aprobarse, tienen una autoestima elevada, si la ven de manera negativa, es baja. En diversos momentos, los adolescentes hacen una evaluación cuidadosa de ellos mismos, comprando no solo las partes de su cuerpo, sino también sus habilidades motoras, sus capacidades intelectuales, talentos y habilidades sociales con las de sus compañeros y sus ideales. Si la evaluación es negativa, puede dar por resultado una conducta confusa y autoconsciente.

3.3.4 Relaciones con los demás

En los adolescentes es más probable que quienes se aceptan, acepten a los demás y sean aceptados por ellos. Existe una correlación positiva entre la adaptación de uno mismo, el ajuste social y el apoyo social (Blain, 1993 en Philip, 1997).

Los adolescentes que son ligeramente mayores que sus compañeros en un nivel educativo particular tienen mayor autoestima, los adolescentes que en sus relaciones con los demás son más flexibles y adaptables suelen gustar más a los otros y se asocian con una autoestima mayor. (Klein, 1992 en Philip 1997)

Los adolescentes con baja autoestima desarrollan con mayor frecuencia sentimiento de aislamiento y son afligidos por las punzadas de la sociedad. A menudo se sienten torpes y tensos en las situaciones sociales, lo que les hace más difícil comunicarse con los demás (Ishiyama, 1984 en Philip 1997)

3.3.5 Bienestar emocional

La autoestima surge de la interacción humana en el que el yo es considerado importante para alguien. El ego va creciendo a partir de pequeños logros, alabanzas y éxitos. Como resultado una autoestima elevada se asocia con el ajuste psicológico positivo en la adolescencia (Schweitzer, 1992 en Philip 1997)

En ocasiones los adolescentes con baja autoestima tratan de compensar y superar el sentimiento de minusvalía, sin embargo son más vulnerables a la crítica, el rechazo o cual hecho de vida diaria que haga evidente su inadecuación o incompetencia.

3.3.6 Éxito académico

Un autoconcepto elevado contribuye al éxito en la escuela y a su vez éste a construirlo como positivo (Lui, Kaplan, 1992 en Philip 1997)

Esta relación empieza desde los primeros grados. Quienes ya tienen una imagen negativa de sí mismos antes de entrar a la escuela, creen que no son capaces de hacer las cosas bien y consecuentemente no lo hacen.

3.3.7 Metas

Los adolescentes con autoestima baja o alta consideran importante seguir adelante, pero la expectativa de éxito es menos probable entre los que tienen baja autoestima. Es más probable que digan cosas como “nunca tengo calma, es por eso que no prospero, pero realmente no me importa”. Por debajo está el temor de no poseer las cualidades esenciales para el éxito. (Philip, 1997)

3.4 DESARROLLO FÍSICO

Las características biológicas de la adolescencia son un notable aumento de la rapidez de crecimiento, un desarrollo acelerado de los órganos reproductores y la aparición de rasgos sexuales secundarios como el vello corporal, el incremento de la grasa y de los músculos, agrandamiento y maduración de los órganos sexuales, en lo cual por lo general se trata de cambios específicos de cada sexo. (Craig, 2001)

3.4.1 Las gónadas

Las gónadas, glándulas sexuales, son los ovarios en la mujer y los testículos en el varón. Los ovarios en la mujer secretan un grupo entero de hormonas conocido como estrógenos, que estimulan el desarrollo de los propios órganos sexuales y de las características sexuales secundarias de las mujeres, como el crecimiento del vello púbico y de los senos y la distribución de grasa en el cuerpo.

Los ovarios también secretan la hormona femenina progesterona, la cual se produce después del desprendimiento del ovulo del folículo ovárico. Cuando se desprende un ovulo del folículo durante la ovulación, las células foliculares restantes se multiplican con rapidez para llenar la cavidad. Este nuevo crecimiento celular se convierte en el cuerpo lúteo y secreta progesterona durante la última parte del ciclo menstrual.

Por la estimulación de la hormona luteinizante de la hipófisis, en el varón los testículos comienzan la producción de la hormona androgénica. Esta hormona masculina es responsable del desarrollo de los órganos sexuales masculinos: el pene, escroto, epidídimo, la glándula próstata y las vesículas seminales. (Philip, 1997)

3.4.2 Maduración sexual del varón

La primera indicación es el crecimiento rápido de los testículos y el escroto. El pene pasa por un crecimiento acelerado. Mientras tanto, el vello púbico empieza a parecer, pero sin que madure por completo hasta después de terminado el desarrollo de los genitales. Durante este periodo se registra también un crecimiento en el tamaño del corazón y los pulmones. La primera emisión de semen puede ocurrir a los 11 años o hasta los 16. En general se produce durante el estirón del crecimiento, y en algunas ocasiones es posible que se deba a la masturbación o sueños eróticos, por lo que estas eyaculaciones pocas veces contienen espermatozoides fértiles. (Money, 1980 en González 2006)

Por lo común las descripciones sobre la voz, de los adolescentes comprenden su voz vacilante y de cambios abruptos de tono. Sin embargo, el cambio de voz real tiene lugar más tarde en la secuencia de modificaciones de la pubertad, y en muchos varones, ocurre de manera muy gradual como para que constituya un hito del desarrollo. (Tanner, 1978 en González 2006)

3.4.3 Maduración sexual de la mujer

El crecimiento de los senos suele ser la primera señal que se han iniciado ya los cambios. También empiezan a desarrollarse el útero y la vagina, acompañados del agrandamiento de los labios vaginales y el clítoris.

La menarquía, que es el signo más evidente y simbólico de la transición, puede ocurrir a los nueve años y medio o hasta los 16 años y medio; y en una adolescente con peso de 45,4 kilogramos suele comenzar. (Frisch, 1988 en González 2006)

3.4.4 Crecimiento en peso y estatura

Al inicio de la adolescencia tiene lugar un estirón del crecimiento, que se va acompaña por un incremento en el peso y por cambios en las proporciones corporales. (Philip, 1997)

Uno de los factores más importantes en la determinación de la estatura total del individuo es la herencia. (Eveleth, 1976 en Craig, 2001). Los padres bajos suelen tener hijos bajos, mientras que los padres altos generalmente tienen hijos altos. El factor ambiental más importante es la nutrición. (Tanner, 1970 en Craig 2001). Los adolescentes que reciben mejores dietas durante los años de crecimiento suelen convertirse en adultos más altos que aquellos cuya nutrición es menos adecuada.

3.5 DESARROLLO SOCIAL

La sociedad proporciona maneras de facilitar la transición de la niñez hacia la etapa adulta, es en ella donde el adolescente aprende desde la niñez, los valores, estructuras sociales o costumbres que la rigen. (Rodríguez 1997 en Craig, 2001)

Por lo que la adolescencia es una etapa en la cual todos los individuos pasamos y experimentamos cambios en nuestros pensamientos y lo más importante la formación de una identidad que nos ayuda a obtener el sentido de lo que somos y de cómo encajamos en la sociedad, así mismo nos ayudara a saber lo que queremos ser profesionalmente, como queremos vestirnos, a que grupos pertenecer (elección de amigos) y los roles que queremos desempeñar ante la sociedad (familia, amigos, trabajo, escuela y con la pareja). Como nos podemos dar cuenta en la adolescencia ocurren cambios muy importantes psicológicamente que llevan a la madurez para poder enfrentarlos en la vida y sobre todo para tomar buenas decisiones ante los problemas se tengan que resolver. Es por eso que la adolescencia es una etapa muy importante ya que sienta las bases para un buen desarrollo mental haciendo a los individuos responsables de sus actos ya que marca el paso hacia la autorrealización individual que se desarrollará posteriormente, así mismo, deja atrás pensamientos imaginarios de la vida para tener un razonamiento más lógico acerca del entorno. (Craig, 2001)

Un aspecto importante de los adolescentes y que hacen con mucha frecuencia; es conocerse así mismo, conocen a los demás. Y de esta manera el adolescente comienza a formar las bases para el desarrollo de su identidad y el desarrollo de la socialización. (Craig, 2001)

Con la inquietud de los adolescentes por su propia metamorfosis (cambios) se origina una clase especial de egocentrismo, puesto que suponen que los demás están fascinados con su personalidad como ellos, es por eso que con mucha frecuencia los

adolescentes no admiten errores y defectos porque piensan que hacen las cosas perfectamente o que su apariencia física ninguna otra persona la puede tener o simplemente se sienten superiores a otras personas. Es la adolescencia una etapa en la que las burlas hacia otras personas se vuelven comunes, este comportamiento es provocado por un egoísmo alto. En ocasiones muchos adolescentes que son causa de burla presentan una autoestima baja y sentimientos de inferioridad lo que provocara que su desarrollo psicológico se vea afectado y puede ser que estos sentimientos cambien cuando adquiera su identidad. (Krauskopf, 1989 en Craig, 2001)

Antes de la adolescencia nos vemos nosotros mismos en función de diversos roles (amigo, enemigo, estudiante, jugador de fútbol, guitarrista) y en función de la pertenecía a pandillas, clubes o bandas. Gracias al perfeccionamiento de las facultades cognoscitivas podemos analizar nuestro roles, identificar contracciones y conflictos en estos y reestructurarlos para forjar nuestra identidad. Unas veces abandonamos roles anteriores; en otras ocasiones, establecemos nuevas relaciones con nuestros padres, hermanos y compañeros. Erickson (1968 en Craig, 2001) ve en el proceso de la formación de la identidad el principal obstáculo que los adolescentes han de superar para realizar una transición exitosa a la adultez. De manera ideal, ingresan a la vida adulta con un sentido estable y coherente de lo que son y como encajan en la sociedad (Craig, 2001).

Los factores que influyen en la identidad de los adolescentes se obtienen de los grupos de referencia muchas de las ideas concernientes a los roles y valores. Los grupos de referencia pueden estar compuestos por individuos con quienes interactúan a menudo y con los que mantienen relaciones estrechas, o bien pueden ser grupos sociales más generales con los que comparten actividades e ideales: grupos religiosos, étnicos, generales y hasta de charla por internet. Sin embargo si son amplios o reducidos, confirman o rechazan los valores y en ocasiones imponen otros. El adolescente está obligado a convivir con varios grupos de referencia; la pertenencia a ellos que era casi automática en la niñez digamos, en la familia, la pandilla del barrio o el grupo juvenil de la parroquia, ya no resulta tan cómoda ni tan satisfactoria como antes; muchas veces siente lealtades contradictorias hacia la familia, los grupos de compañeros y otros grupos de referencia. En ocasiones, el adolescente se siente más atraído por los valores y las actitudes de un individuo que por los de un grupo. Este otro significativo puede ser un amigo íntimo, un profesor admirado, un hermano mayor, una estrella cinematográfica o

deportiva o cualquiera cuyas ideas y conductas admire. La influencia de estas personas se siente en cualquier etapa de la vida, pero a menudo ejerce el máximo impacto durante la adolescencia. (Craig, 2001)

En suma, el adolescente está rodeado por una extraordinaria diversidad de roles aportados por múltiples individuos y grupos de referencia. Debe integrar esos roles a una identidad personal y conciliar o desechar los contradictorios este proceso se dificulta aún más cuando hay conflicto entre los roles (por ejemplo, entre pertenecer a un grupo orientado a la diversión y ser un buen estudiante) o entre otras personas significativas (por ejemplo, entre un hermano mayor y el novio o la novia). (Craig, 2001)

3.5.1 Enfoques teóricos para el desarrollo de la identidad

Erickson dedicó gran parte de su vida profesional a trabajar como psicólogo clínico de adolescentes adultos jóvenes. Sus escritos sobre el proceso de establecer un “sentido interno de identidad” han ejercido un profundo impacto en la psicología del desarrollo. De acuerdo con Erickson, la formación de la identidad suele ser un proceso prolongado y complejo de autodefinición. Este proceso ofrece continuidad entre el pasado, el presente y el futuro del individuo; crea una estructura que le permite integrar las conductas en diversas áreas de la vida; y concilia sus inclinaciones y talentos con roles anteriores provenientes de los padres, los compañeros o la sociedad, la formación de la identidad ayuda además al adolescente a conocer su posición con respecto a los otros y con ello sienta las bases de las comparaciones sociales. Por último, el sentido de identidad contribuye a darle dirección, propósito y significado a la vida (Erickson, 1959, 1963, 1969; Waterman, 1985 en Craig, 2001)

Los modos de formación de la identidad, James Marcia (1980 en Craig, 2001) perfeccionó la teoría de Erickson y definió cuatro estados, o modos, de la formación de la identidad, a saber: exclusión, difusión, moratoria y consecuencia de la identidad. Se pretende determinar si el individuo paso por un periodo de toma de decisiones denominado crisis de identidad y si se ha comprometido con una serie específica de opciones; por ejemplo, con un sistema de valores o un proyecto ocupacional.

Los adolescentes que se encuentran en el estado de exclusión ya hicieron compromisos sin dedicar mucho tiempo a la toma de decisiones. Han escogido una

ocupación, una concepción religiosa, una doctrina ideológica y otros aspectos de sus identidad; pero las adoptaron de manera prematura y fueron decididas más por sus padres y sus maestros que por ellos mismos. Su transición a la adultez tiene lugar sin sobre saltos y con pocos conflictos, pero también con poca experimentación. (Marcia, 1980 en Craig, 2001)

En el estado de difusión, se encuentran los jóvenes que carecen de orientación y parecen poco motivados para encontrarla. No han experimentado una crisis ni han elegido un rol profesional ni un código moral; están evitando la decisión. Para algunos la vida gira en torno a la gratificación inmediata. Otros prueban, al parecer de manera aleatoria, varias clases de actitudes y conductas. (Cote & Levine, 1988 en Craig, 2001)

En el estado de moratoria, los adolescentes o adultos jóvenes pasan por una crisis de identidad o se encuentran en un periodo de toma de decisiones. Éstas pueden referirse a profesionales, valores éticos o religiosos, o filosofías políticas. Durante este estado les preocupa “encontrarse así mismo”. (Marcia, 1980 en Craig, 2001)

Por último, la consecución de la identidad es el estado que alcanzan quienes ya superaron una crisis de identidad y establecieron sus compromisos, por tanto trabajan por su cuenta y tratan de vivir conforme a un código ético formulado por ellos mismos. La consecución de la identidad suele considerarse el estado más conveniente y maduro. (Marcia, 1980 en Craig, 2001)

Los efectos del estado de identidad, según los investigadores señalan que el estado de identidad influye de modo profundo en las expectativas sociales del adolescente, en su imagen personal y en sus relaciones ante el estrés. Más aún, las investigaciones transculturales efectuadas en Estados Unidos, Dinamarca, Israel y otras sociedades demuestran que los cuatro estados forman parte de un proceso de desarrollo relativamente universal, por lo menos, en las culturas caracterizadas por una adolescencia larga. En seguida veremos cómo interactúan los cuatro estados con algunos problemas de la adolescencia. (Craig, 2001)

Debido a las decisiones no resueltas, la ansiedad es la emoción dominante entre los jóvenes que se hallan en el estado de moratoria. A menudo luchan con opciones y

valores antagónicos; los abruman de continuo lo impredecible y las contradicciones. (Craig, 2001)

Las relaciones con sus progenitores son ambivalentes: luchan por conseguir la libertad y, al mismo tiempo, temen o resienten la desaprobación de sus padres. Muchos estudiantes universitarios se encuentran en el estado de moratoria. (Craig, 2001)

En cambio, los adolescentes en el estado de exclusión sienten muy poca ansiedad tienen valores más autoritarios que los que encuentran en otros estados y vínculos más fuertes y positivos con las personas importantes en su vida. Los varones que se encuentran en el estado de exclusión suelen tener una autoestima menor que quienes se hallan en el estado moratoria y es fácil persuadirlos. (Marcia, 1980 en Craig, 2001)

El estado de difusión se observa con mayor frecuencia en adolescentes que han sufrido el rechazo o la negligencia de progenitores apáticos y poco afectuosos. Dejan la escuela y se refugian en el alcohol o las drogas para evadir su responsabilidad” ya que el consumo de sustancias es más común en hijos de padres “indiferentes”. (Baumrind, 1991 en Craig, 2001)

Los adolescentes que alcanzaron el estado de consecución de identidad muestran los sentimientos más equilibrados hacia sus padres y su familia. Su búsqueda de independencia contiene menos carga emocional que la de los jóvenes que se hallan en el estado de moratoria, además en esa búsqueda tampoco se observa el aislamiento ni la sensación de abandono que afectan a quienes se encuentran en el estado de difusión. (Marcia, 1980 en Craig, 2001)

Así mismo menciona Marcia (1980) que con la edad aumenta la proporción de personas en el estado de consecución de la identidad. En la enseñanza media superior hay muchas más personas en los estados de difusión y exclusión que en los de moratoria y de consecución de la identidad. El estado depende, asimismo, del aspecto de la identidad en cuestión; un estudiante de enseñanza media puede hallar en la exclusión respecto a su preferencia de roles sexuales, el moratoria respecto a su decisión vocacional o creencias religiosas y en el de difusión respecto a sus principios políticos. (Marcia, 1980 en Craig, 2001)

En el desarrollo psicológico durante el período de la adolescencia presentan un mayor o menor grado de crisis de desarrollo. Desde el punto de vista práctico, el perfil psicológico es transitorio, cambiante y emocionalmente inestable. El desarrollo de su personalidad dependerá en gran medida de la personalidad que se haya estructurado de las condiciones sociales, familiares y ambientales que se les ofrezcan. Los cambios y transformaciones que cubre el individuo en esta etapa son considerablemente acusados tanto en la esfera psíquica como en la orgánica. (Craig, 2001)

Algunas de las tareas que se imponen a un adolescente, incluyen: desarrollo del pensamiento abstracto y formal, establecimiento de la identidad sexual, mostrando timidez, moralidad y preocupación por su atractivo físico, lucha por la identificación del «Yo», incluyendo la estructuración de su existencia basado en esa identidad, alcanzar la independencia, un proceso de autoafirmación, imprescindible para la madurez social a menudo rodeado de conflictos, resistencia y/o interferencia con su independencia logros cognitivos y vocacionales; fuerte interés en el presente y limitado enfoque en el futuro, capacidad de controlar los períodos de depresión y facultad de expresar necesidades personales y grupales. (Craig, 2001)

CAPÍTULO IV MÉTODO

4.1 Tema:

El fracaso escolar y la motivación intrínseca en la autonomía del desarrollo escolar del adolescente.

4.2 Planteamiento del problema:

¿Cómo influye la falta de motivación intrínseca en la autonomía del alumno para un fracaso académico en su desarrollo escolar.

4.3 Objetivo General:

Identificar de qué manera la falta de motivación intrínseca influye en la autonomía del alumno para su desarrollo escolar.

4.4 Objetivos Particulares:

- Conocer que conducta adoptan los adolescentes ante el fracaso escolar.
- Identificar de qué manera influye la motivación intrínseca en los adolescentes de acuerdo a su desarrollo escolar.

4.5 Hipótesis

H1: La falta de autonomía genera que no se presente la motivación intrínseca en el alumno causando el fracaso académico.

H2: El desarrollo escolar del alumno no se debe a la falta de autonomía.

4.6 Tipo de Estudio:

Realizamos una investigación de campo ya que se llevo a cabo a partir de observaciones en el lugar de situación natural donde se encontraron adolescentes, con un estudio de tipo descriptivo. (Hernández, Fernández & Baptista, 2010)

4.6.1 Diseño:

Utilizamos un diseño no experimental, de tipo transversal ya que sólo se realizó una recolección de los datos en un momento y tiempo único (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

4.7 Población:

Adolescentes de entre 13 a 15 años de edad, de la zona aledaña a la Universidad Álzate de Ozumba (Municipio de Atlautla).

4.7.1 Tipo de Muestra:

Realizamos un muestreo de tipo no probabilística intencional. En el cual se seleccionó a alumnos de nivel de secundaria con un bajo aprovechamiento académico.

4.7.2 Variables Independientes:

Fracaso escolar.

Motivación intrínseca.

4.7.3 Variable Dependiente:

Autonomía.

4.8 Definición conceptual y operacional de las variables

Variable Independiente: Fracaso escolar.

Definición conceptual: Se habla de fracaso escolar como la incapacidad de un individuo para alcanzar los objetivos educativos propuestos por un sistema o centro escolar, para un determinado nivel curricular. (Serrate, 2009)

Definición operacional: Se empleó el cuestionario de estilos atributivos- académico (EAT académico). Este instrumento fue desarrollado, validado y confiabilizado por Jesús Alonso Tapia y José Carlos Sánchez García. (1992) para medir los estilos atributivos que los y las estudiantes, con un rango de edad de 10 a 15 años, hacen de los éxitos y los fracasos su desempeño académico.

Según Alonso, J. (1997) este cuestionario se construyó a partir de 3 criterios fundamentales: 1) que la atribución del éxito y el fracaso a diferentes causas podría realizarse siguiendo patrones regulares que definieran estilos atributivos, 2) que los estilos o patrones atributivos puedan ser específicos de una área determinada resultados académicos, logros y fracasos en las relaciones interpersonales y seguir patrones evolutivos distintos; 3) que el comportamiento atribucional podría estudiarse a distintos niveles de generalidad.

Para lo cual este cuestionario constó de 22 ítems con 4 opciones como respuestas. (Completamente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y completamente de acuerdo)

Variable Independiente: Motivación intrínseca.

Definición conceptual: A nivel escolar hablamos de motivación intrínseca cuando la acción del estudiante se orienta hacia el aprendizaje, hacia la adquisición de conocimientos. Los alumnos que muestran este tipo de motivación asumen como metas aquellas que buscan la adquisición de habilidades y estrategias que le permitan conocer y reflexionar sobre los pasos a seguir en el desarrollo de una actividad. Las tareas escolares son percibidas como un reto en las que los errores y las dudas son parte indispensable del proceso de aprendizaje, que aportan información y fomentan la reflexión para avanzar en la construcción del conocimiento.(Cuadrado, 2008).

Definición operacional: “Test psicométrico para medir el grado de motivación intrínseca”, el cual fue diseñado por el docente Alfredo Vílchez Ortiz Sub Director del Área Técnico Pedagógica en la Institución Educativa Pública G.U.E. “José F. Sánchez Carrión”. Trujillo, pretendiendo ser un instrumento orientador para los docentes que durante su labor académica, deseen medir el grado de motivación intrínseca con relación a diferentes aspectos del quehacer educativo de sus alumnos con quienes interactúa.

El test consta de 33 ítems en el cual se encuentra una serie de afirmaciones (Frecuentemente, A veces, Casi nunca y Nunca) las cuales deberán ser contestadas según sea la reacción del alumno ante cada ítem, valorando las dos primeras con un mayor puntaje.

Variable Dependiente: Autonomía.

Definición conceptual: La autonomía tiene que ver con la independencia para pensar, decidir y actuar es moverse en la existencia de acuerdo con las propias creencias, criterios, convicciones, en vez de cómo seguimiento del ritmo de quienes nos rodean. (Serrate, 2009)

Definición operacional: La "Escala de actitudes disfuncionales de Weismman", mide cómo valora a una persona los procesos de interacción social, qué espera de ellos, qué está dispuesto a dar a cambio, etc. determina si es o no vulnerable al fracaso, a la frustración, a la depresión, etc. porque la interiorización de los conceptos sociales son sometidos previamente a un razonamiento basado en la experiencia y en sus resultados.

El test consta de 20 ítems con 3 opciones como respuestas para cada una de las cuestiones en base a la siguiente escala: (Nunca, Casi Nunca y Siempre) en las cuales pueden estar de acuerdo o en desacuerdo los alumnos.

4.9 Instrumentos:

Los instrumentos que se utilizaron se describen a continuación:

1. Salón de clases, mesas, sillas y bolígrafos.
2. Cuestionario de Fracaso Escolar.(Anexo 1)
3. "Test psicométrico para medir el grado de motivación intrínseca".(Anexo 2)
4. Cuestionario sobre autonomía del aprendizaje.(Anexo 3)

4.10 Procedimiento:

Fase 1. Pedimos el permiso correspondiente en la Escuela Secundaria Oficial No 0239 "Fernando Montes de Oca" del municipio de Atlautla, Estado de México donde se llevó a cabo la investigación.

Fase 2. Otorgado el permiso, investigamos con los orientadores técnicos de la institución aquellos alumnos que tengan un bajo aprovechamiento tomando como referencia las boletas de calificaciones de 1° a 3°grado.

Fase 3. Pedimos a las autoridades correspondientes que asignarán el espacio, horario y tiempo, comunicando a los profesores que permitieran a los alumnos salir del aula anteriormente detectados y cubriendo el requisito de tener un bajo

aprovechamiento contando desde una materia reprobada y teniendo un rango de edad de 13 y 15 años de edad.

Fase 4. A los alumnos ya seleccionados, les dimos a conocer, la procedencia de las investigadoras, el objetivo de la investigación, así como las instrucciones para la realización de cada uno de los cuestionarios.

Fase 5. Con los alumnos detectados realizamos la aplicación del primer cuestionario de fracaso escolar, el cual se aplicó de manera individual dando un tiempo aproximado de 20 a 30 minutos, para lo cual se debió leer cuidadosamente y contestar con honestidad los 22 ítems marcando con una x las diferentes opciones que se le presentaron según el criterio de cada alumno.

Conforme terminaron los alumnos entregaron los cuestionarios y se les dio las gracias por su disposición.

Fase 6. Aplicamos el segundo "Test psicométrico para medir el grado de motivación intrínseca", que consto de 33 ítems con un tiempo aproximado de 30 a 40 minutos para contestarlo, siguiendo con las instrucciones anteriores tomando en cuenta diferentes opciones de respuestas.

Conforme terminaron los alumnos entregaron el test y se les dio agradeció por su participación.

Fase 7. Aplicamos el tercer cuestionario sobre autonomía del aprendizaje constando 22 ítems y un tiempo para contestarlo de 15 a 20 minutos, siguiendo con las instrucciones anteriores tomando en cuenta diferentes opciones de respuestas.

Conforme terminaron los alumnos entregaron los cuestionarios y se les agradeció por su cooperación.

Fase 8. Posteriormente concluimos dando las gracias a los alumnos, orientadores técnicos y directivos de la institución.

4.11 Análisis Estadístico

El análisis estadístico que realizamos para obtener los resultados fue por medio del programa Microsoft Excel 2007, en el cual presentamos, la comparación de los datos de manera gráfica para cada uno de los tres cuestionarios aplicados realizando un análisis descriptivo de los datos, mediante una distribución de frecuencias, para cada uno de ellos, los cuales se presentan a continuación.

Análisis de fracaso escolar				
No	Intervalo	Fracaso escolar	F	%
1	01 al 22	Sin ningún problema	2	2.70
2	23 al 45	Leve	10	13.51
3	46 al 68	Moderado	15	20.27
4	69 al 90	Alto	47	63.51

Análisis de Motivación Intrínseca

No.	Intervalo	Motivación	F	%
1	01 al 33	baja	48	65%
2	34 al 67	media	18	9%
3	68 al 101	alta	6	24%
4	102 al 135	elevada	2	2%

Análisis de Autonomía

No.	Intervalo	Autonomía	F	%
1	01 al 20	alta	2	2.70
2	21 al 40	media	11	14.86
3	41 al 60	baja	61	82.43

Análisis general de los cuestionarios aplicados.

No.	Cuestionario	Puntajes generales
1	Fracaso escolar	64%
2	Motivación intrínseca	65%
3	Autonomía	82%

Realizamos un análisis de contenido de las respuestas obtenidas comprobando la hipótesis de investigación, en la cual la falta de autonomía genera que no se presente la motivación intrínseca en el alumno causando el fracaso académico.

CAPÍTULO V RESULTADOS

5.1 Análisis General

Para obtener la información seleccionamos alumnos que presentan problemas con fracaso escolar, falta de motivación intrínseca y falta de autonomía, tomando como base principal las boletas de calificación de cada alumno.

Por lo que la presente investigación la realizamos con el objetivo de identificar de que manera la falta de motivación intrínseca influye en la autonomía del alumno para su desarrollo escolar, para lo cual utilizamos un diseño no experimental de tipo transversal ya que solo realizamos una recolección de datos en un momento y tiempo único (Hernández, Fernández & Baptista, 2010), utilizando la aplicación del cuestionario de fracaso escolar (anexo1), mediante el cual se obtuvo que hay un bajo aprovechamiento en los adolescentes, seleccionando los porcentajes más elevados, el cual constó de 22 ítems, al término de este cuestionario llevamos a cabo la aplicación del segundo test psicométrico de motivación intrínseca (anexo 2), con el fin de conocer la falta de motivación existente en los alumnos, el cual constó de 33 ítems, tomando el porcentaje más alto y por último aplicamos el cuestionario de autonomía del aprendizaje (anexo 3) con el fin de conocer la falta de autonomía de los alumnos que constó de 20 ítems retomamos el porcentaje más elevado.

Para lo cual aplicamos a 74 alumnos de secundaria, los cuestionarios de los temas antes mencionados que incluían un apartado para datos personales. Las preguntas fueron redactadas para ser contestadas por los estudiantes de manera escrita.

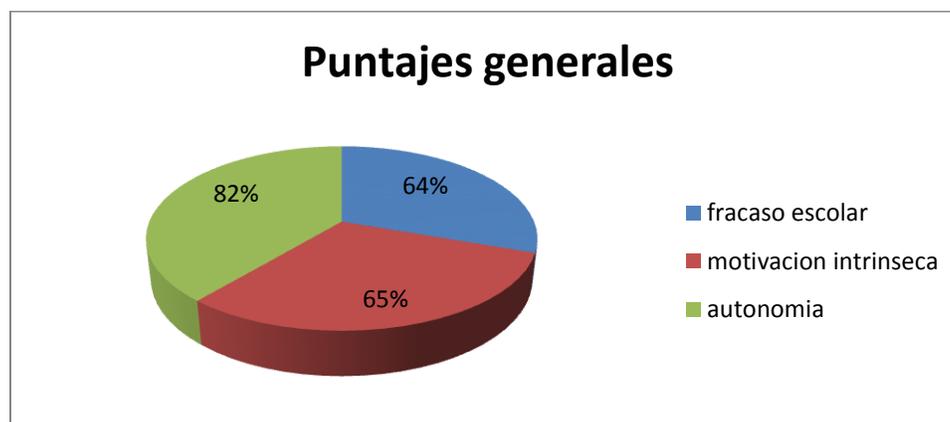
En el cuestionario de fracaso escolar los resultados obtenidos en la evaluación fueron que el 64% de los alumnos tienen un fracaso escolar alto ocasionado por la falta de interés y empeño dando como consecuencia un índice de reprobación a partir de una materia en adelante ya que los escolares no dedican tiempo suficiente con respecto a cada tarea o trabajos que se les encomienda por parte de los profesores y dan como excusas que sus bajas calificaciones en la mayoría de las veces se debe a equivocaciones casuales, más sin en cambio están de acuerdo los estudiantes que cuando reciben una mala calificación en alguna materia es debido a que no han estudiado lo suficiente y porque lo general simplemente aprueban por suerte.

Después aplicamos el siguiente test de motivación intrínseca, en el cual los resultados, corresponden al 65%; en donde se observa que los alumnos tienen una baja motivación de acuerdo al porcentaje obtenido de cada ítem. Los adolescentes no tienen interés por lo que aprenden, eso quiere decir que no refuerzan sus conocimientos adquiridos, para que su aprovechamiento sea significativo. Y eso mismo les impide que tengan un desempeño por las tareas que realizan, dando como resultado un desinterés por los conocimientos previamente aprendidos y por aprender, ya que solo llegan a manejar en la mayoría de ocasiones una motivación extrínseca, es decir una calificación, por aprobar la materia y memorizar los contenidos o solo por alguna recompensa que sus padres o amigos lleguen a presentarles, sin tener un aprendizaje claro y preciso, es por eso que hay un alto nivel de fracaso escolar.

Por último, en la realización del cuestionario de autonomía del aprendizaje, observamos que el 82% de los estudiantes tienen una autonomía baja, con respecto a su aprendizaje, ya que al revisar las respuestas omitidas por cada adolescente, la mayoría de ellos no suele actuar por iniciativa propia, si no que siempre muestran una actitud hacia lo que digan los demás, y solo en ocasiones llegan a ser autónomos, cuando se trata de acciones con respecto a su vida personal y fuera de lo educativo, por lo que crean una autonomía sin tomar en cuenta las ideas y hasta cierto punto las reglas que sus padres llegan a establecer.

5.2 Gráficas Generales

A continuación presentamos los porcentajes de cada cuestionario que aplicamos a cada alumno, teniendo como fundamento la pregunta correspondiente a esa gráfica, así mismo se presenta la gráfica general de los tres cuestionarios aplicados:



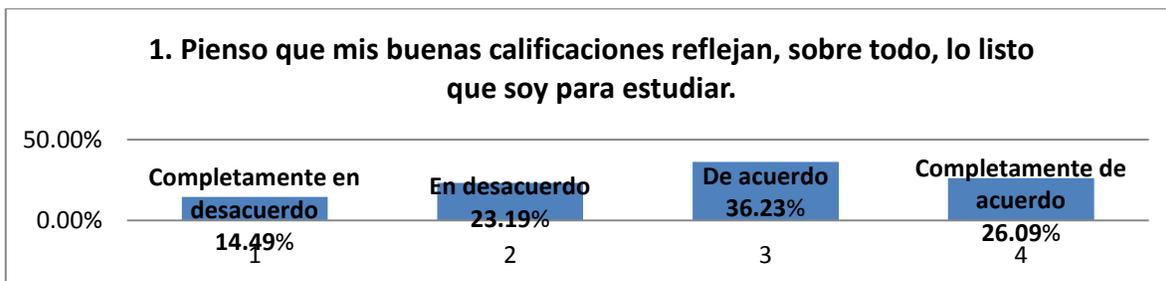
5.2.1 Gráficas de fracaso escolar

GRÁFICA 1



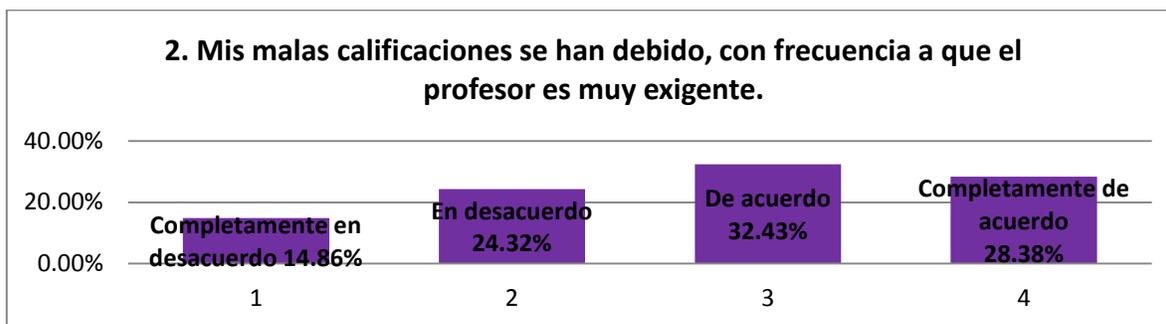
En esta gráfica demostramos el rubro general de los porcentajes con mayor y menor incidencia, dando como resultado un fracaso escolar debido al índice de reprobación en sus materias con un bajo promedio de 64%, mientras que el 20% muestra un nivel moderado por la falta de interés y empeño por parte de los escolares causando que reprobemos, además que el 13% demuestra que el fracaso es leve y con el 3% se encuentran sin ningún problema.

GRÁFICA 2



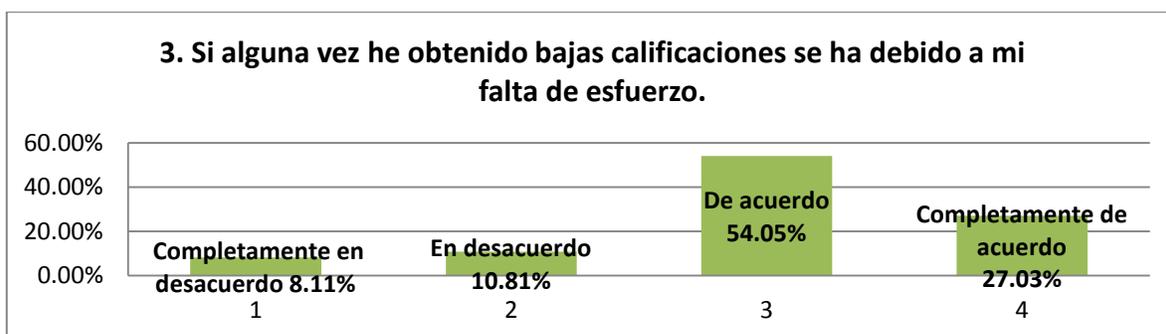
Representamos que los alumnos consideran que las buenas calificaciones manifiestan la disponibilidad para estudiar.

GRÁFICA 3



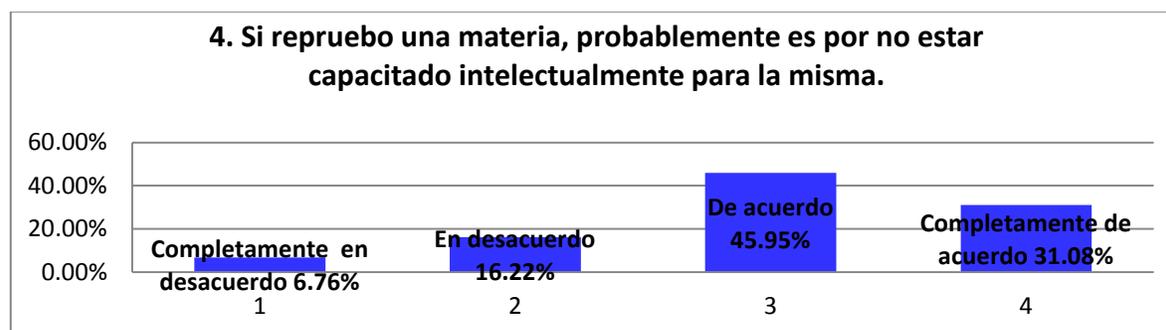
Mostramos que están de acuerdo los estudiantes que las malas calificaciones se deben a que el profesor es muy exigente.

GRÁFICA 4



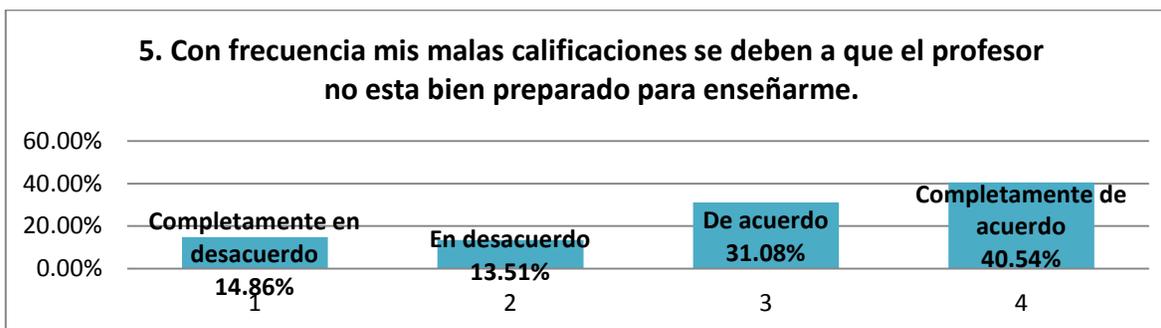
Presentamos que los escolares están de acuerdo que consiguen bajas calificaciones ocasionado a la falta de esfuerzo.

GRÁFICA 5



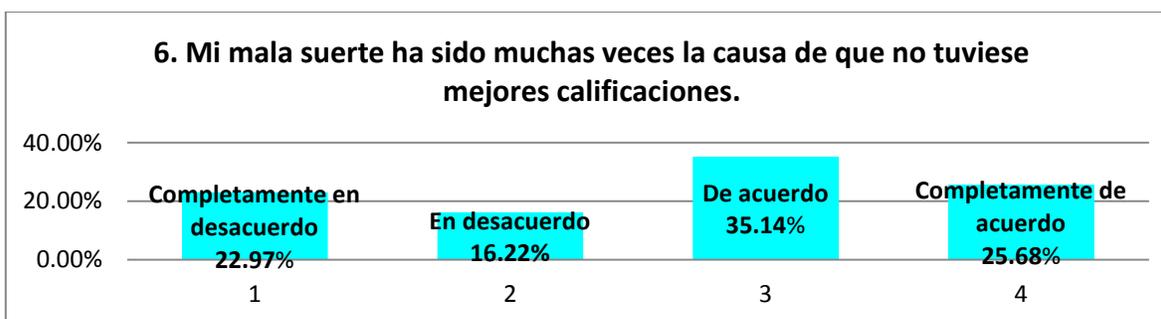
Observamos que están de acuerdo los alumnos que cuando reprueban una materia es provocado por no estar capacitados intelectualmente.

GRÁFICA 6



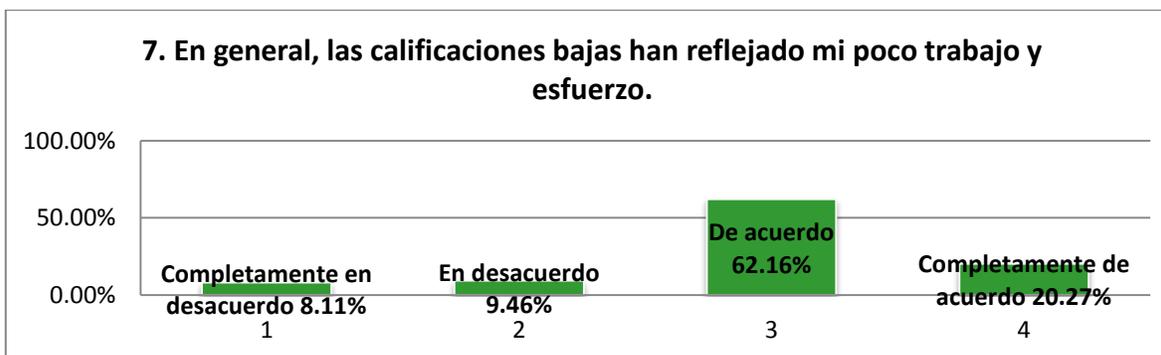
Mostramos que los estudiantes están completamente de acuerdo que las malas calificaciones se deben a que el profesor no está bien preparado.

GRÁFICA 7



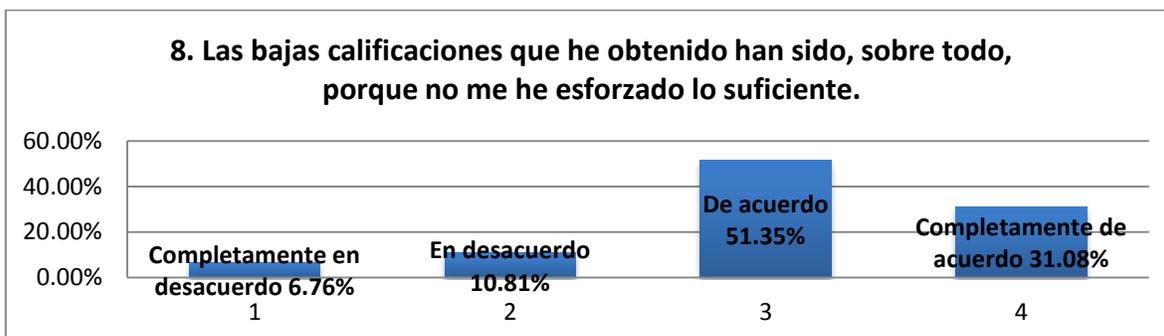
Presentamos que están de acuerdo los escolares que la mala suerte ha sido el motivo de tener bajas calificaciones.

GRÁFICA 8



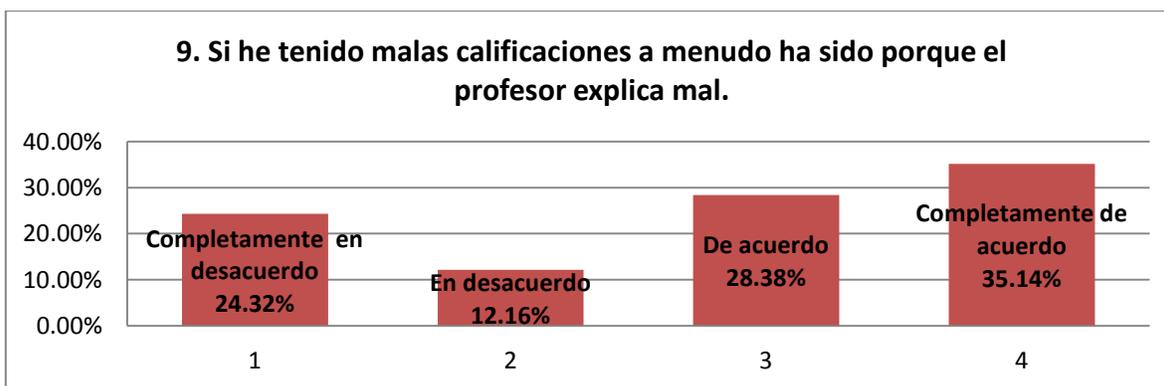
Observamos que los alumnos están de acuerdo que las bajas calificaciones se deben al poco trabajo y esfuerzo.

GRÁFICA 9



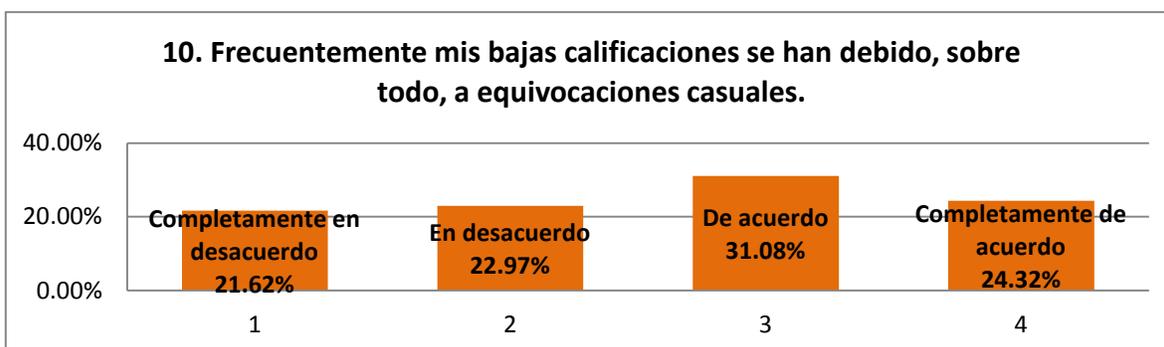
Mostramos que están de acuerdo los estudiantes que las bajas calificaciones que han obtenido es porque no se han esforzado.

GRÁFICA 10



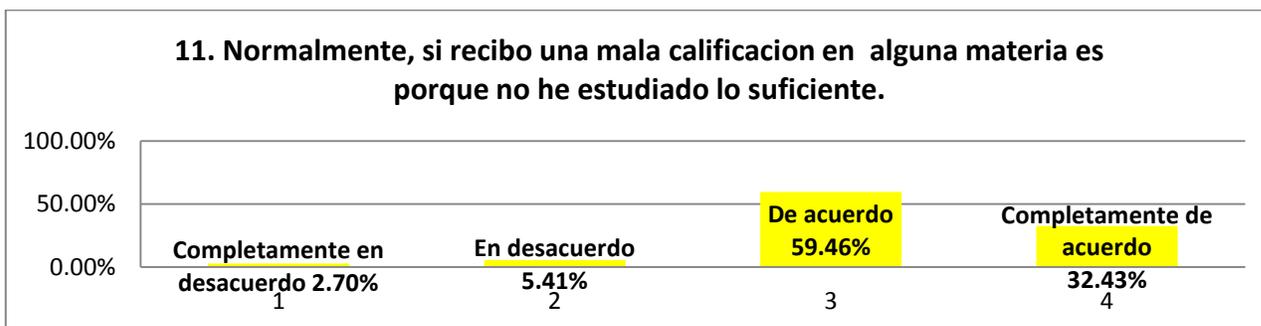
Presentamos que los alumnos están completamente de acuerdo que cuando tienen malas calificaciones es ocasionado a que el profesor explica mal.

GRÁFICA 11



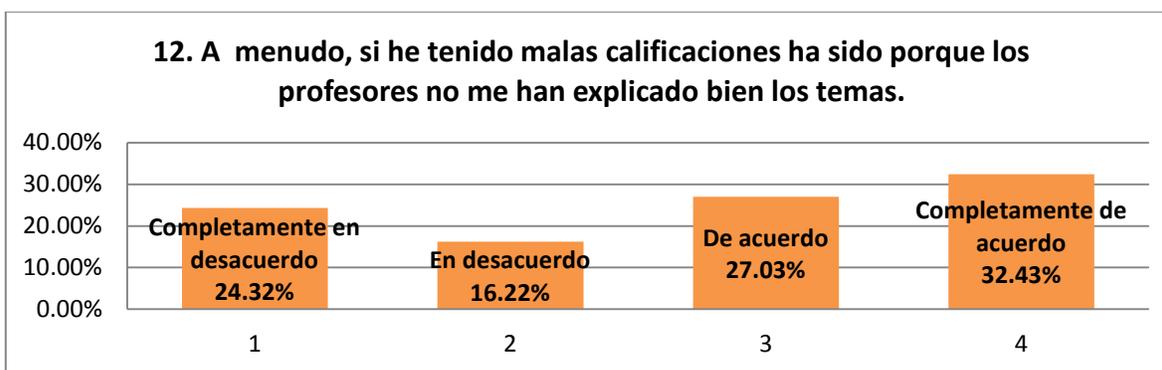
Representamos que están de acuerdo los escolares que las bajas calificaciones se originan por equivocaciones.

GRÁFICA 12



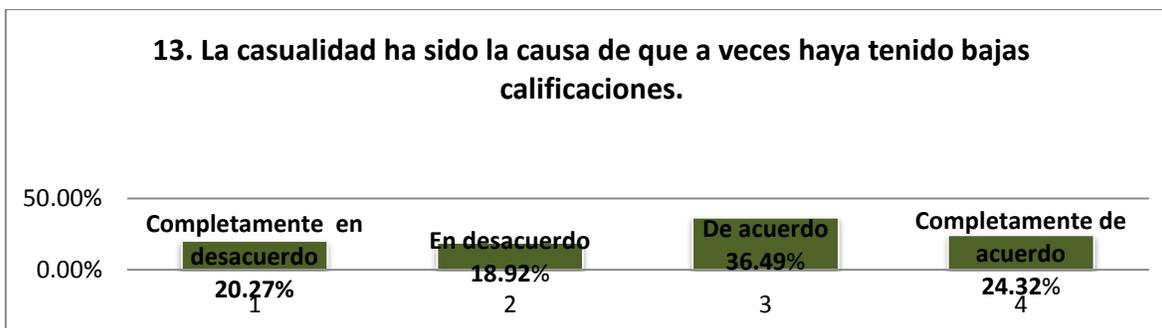
Observamos que los alumnos están de acuerdo que al recibir una mala calificación en una materia es provocada a que no hayan estudiado.

GRÁFICA 13



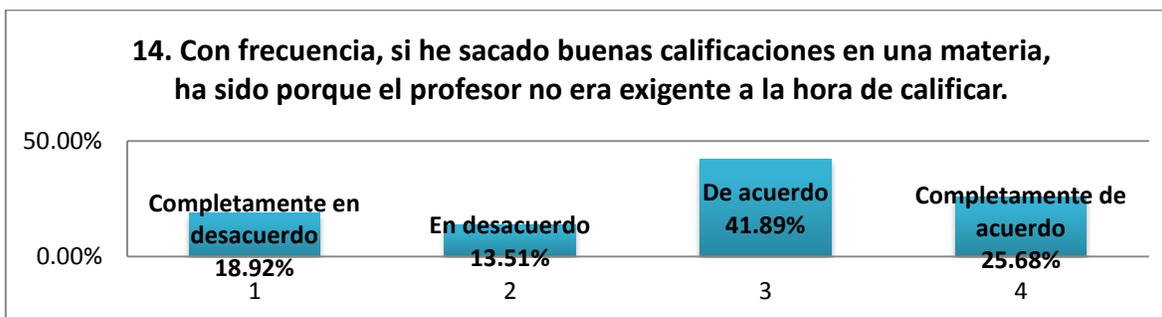
Presentamos que están completamente de acuerdo los estudiantes que cuando obtienen una mala calificación es ocasionado porque los profesores no explican bien los temas.

GRÁFICA 14



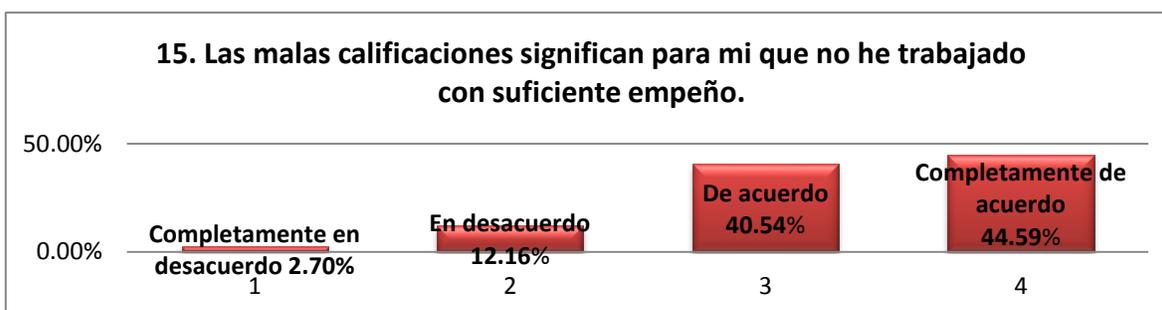
Representamos que los escolares están completamente de acuerdo que la casualidad es el motivo de recibir bajas calificaciones.

GRÁFICA 15



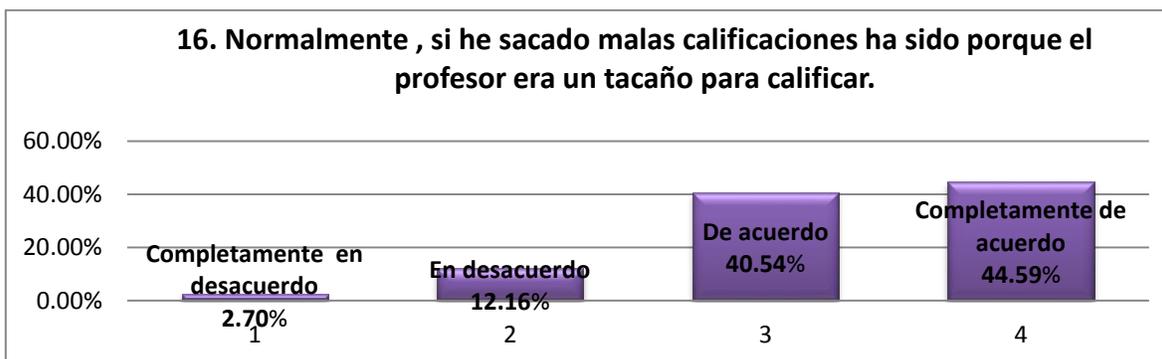
Mostramos que están de acuerdo los alumnos que si consiguen buenas calificaciones es debido a que el profesor no era exigente.

GRÁFICA 16



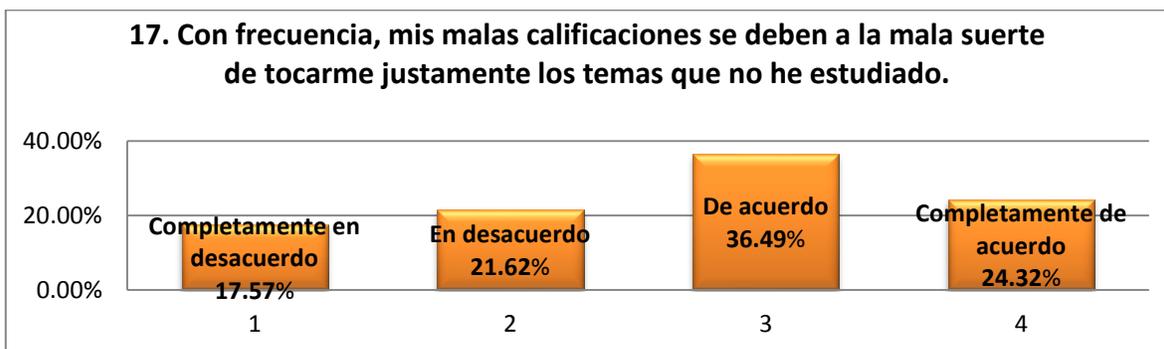
Observamos que los estudiantes están de acuerdo en que las malas calificaciones implican que no han trabajado con empeño.

GRÁFICA 17



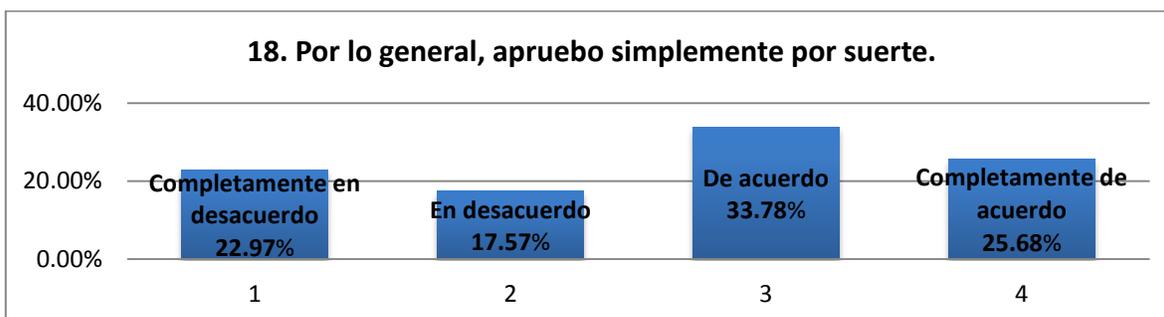
Representamos que están completamente de acuerdo los escolares que cuando reciben malas calificaciones es ocasionado a que el profesor era un tacaño.

GRÁFICA 18



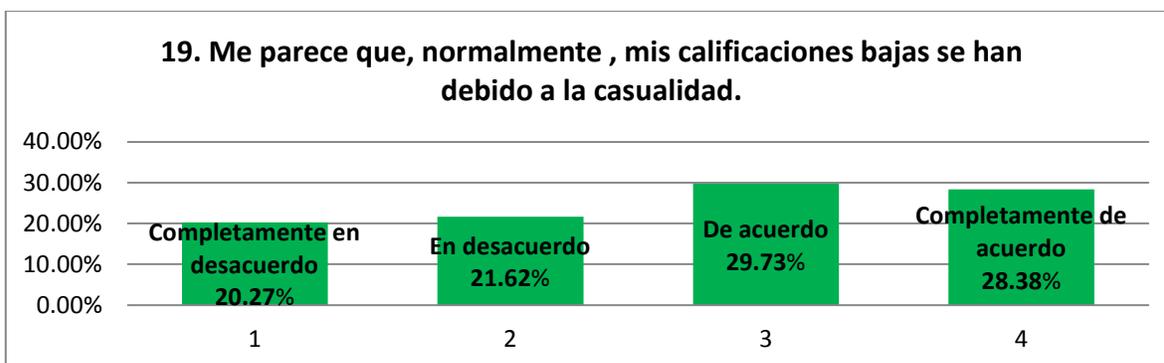
Mostramos que los alumnos están de acuerdo que las malas calificaciones son ocasionadas a la mala suerte de no haber estudiado.

GRÁFICA 19



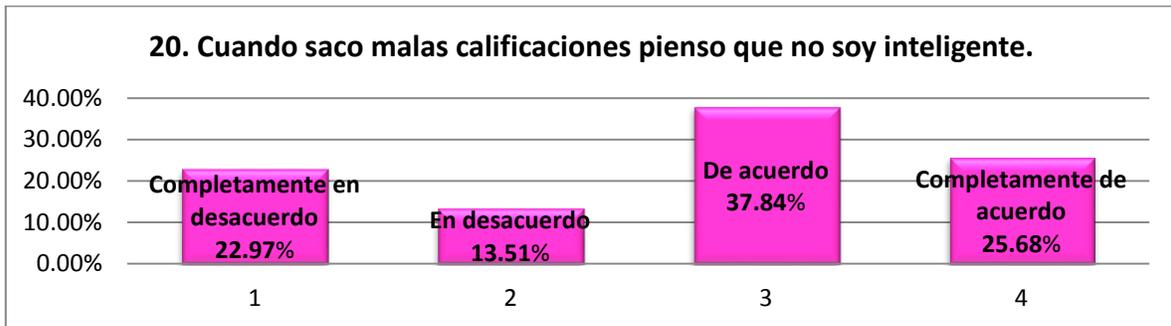
Presentamos que están de acuerdo los estudiantes que aprueban por suerte.

GRÁFICA 20



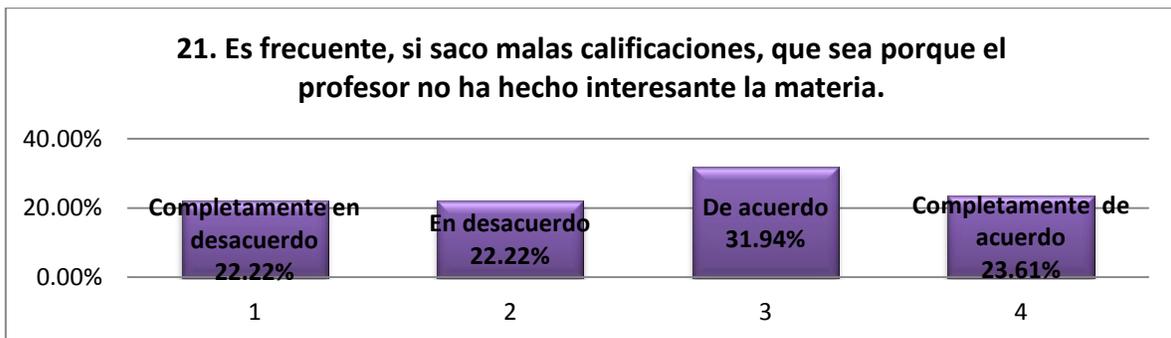
Representamos que los escolares están de acuerdo que las bajas calificaciones se deben a la casualidad.

GRÁFICA 21



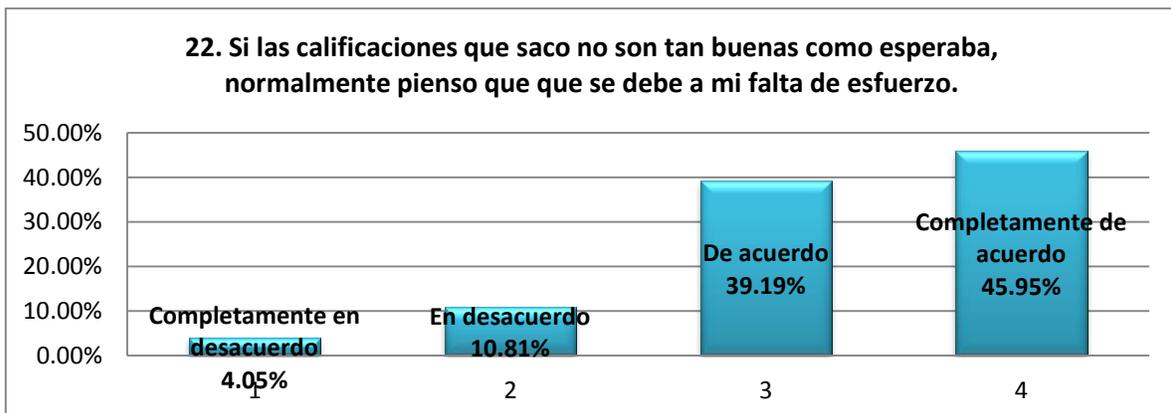
Observamos que están completamente de acuerdo los alumnos que cuando consiguen malas calificaciones consideran que no son inteligentes.

GRÁFICA 22



Presentamos que los estudiantes están de acuerdo que si reciben bajas calificaciones es porque el profesor no hace interesante la materia.

GRÁFICA 23



Mostramos que están completamente de acuerdo los alumnos que si obtienen calificaciones malas se debe a la falta de esfuerzo.

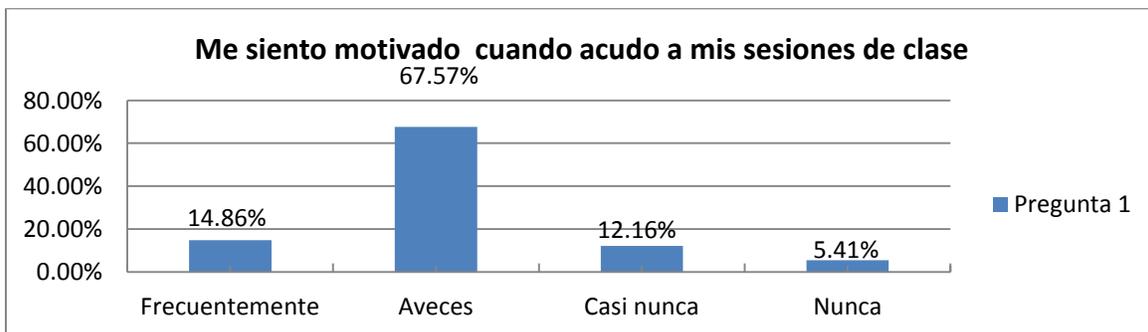
5.2.2 Gráficas de motivación intrínseca

GRÁFICA 1



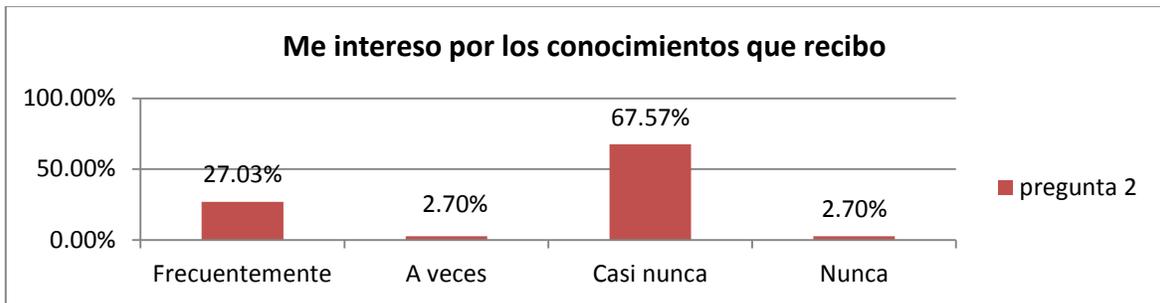
En la gráfica demostramos la comparación de como los adolescentes se encuentran con una baja motivación para su aprendizaje, de acuerdo a la aplicación del test psicométrico de motivación intrínseca, dándonos un 65%, mientras que el 24% corresponde a una motivación media, el 8% muestra una motivación alta, y el 3% presenta una motivación elevada.

GRÁFICA 2



Observamos que los alumnos no acuden a sus sesiones de clase.

GRÁFICA 3



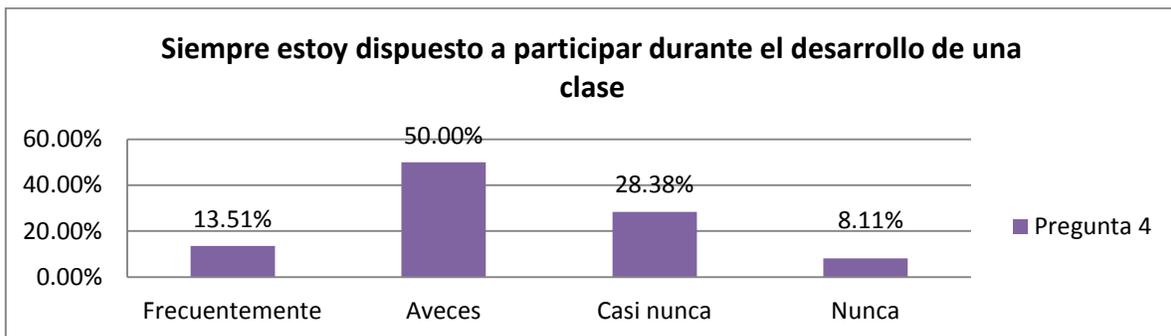
Demostramos que no hay un interés por los conocimientos.

GRÁFICA 4



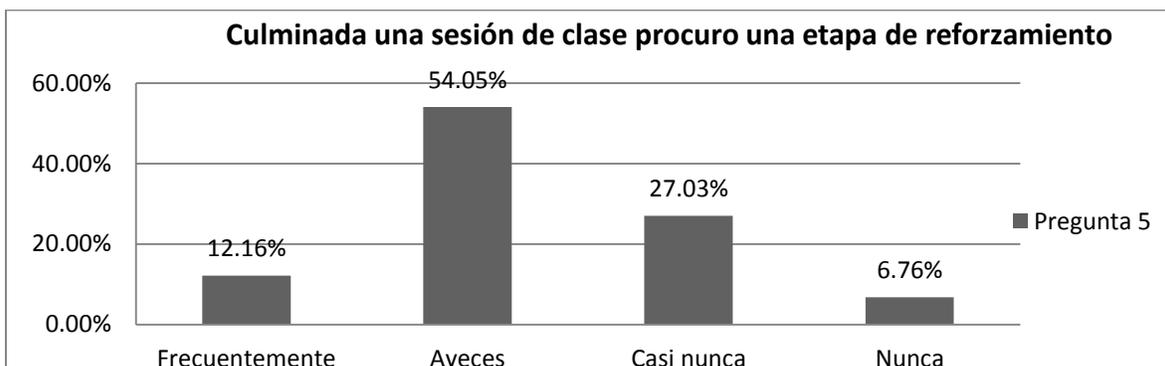
Observamos que los alumnos no elevan su nivel de conocimiento.

GRÁFICA 5



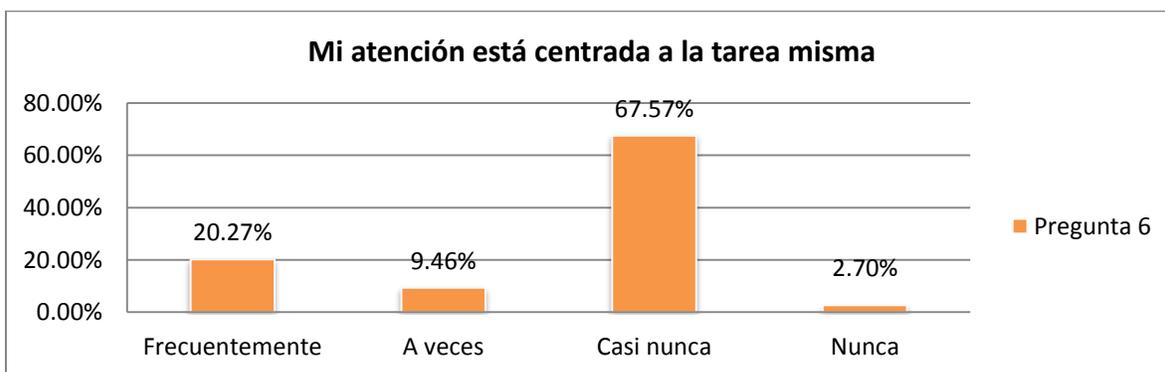
Observamos que los alumnos no les gustan participar en una clase

GRÁFICA 6



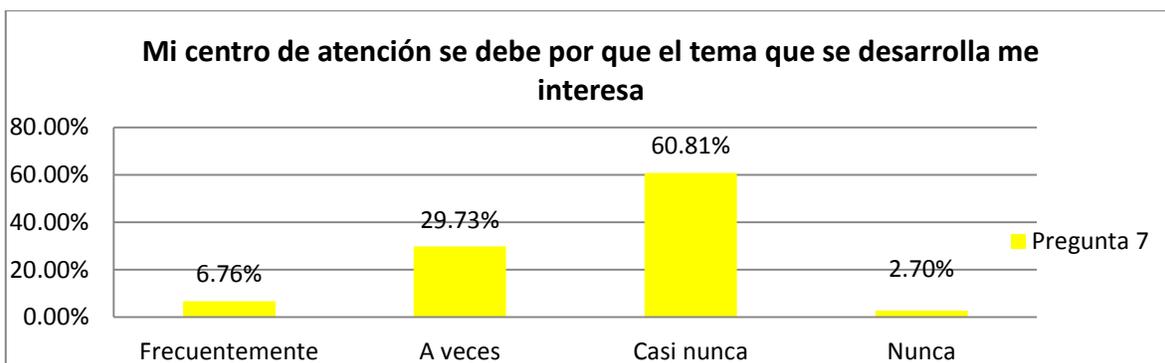
Mostramos que a veces hay un reforzamiento cuando culminan una clase

GRÁFICA 7



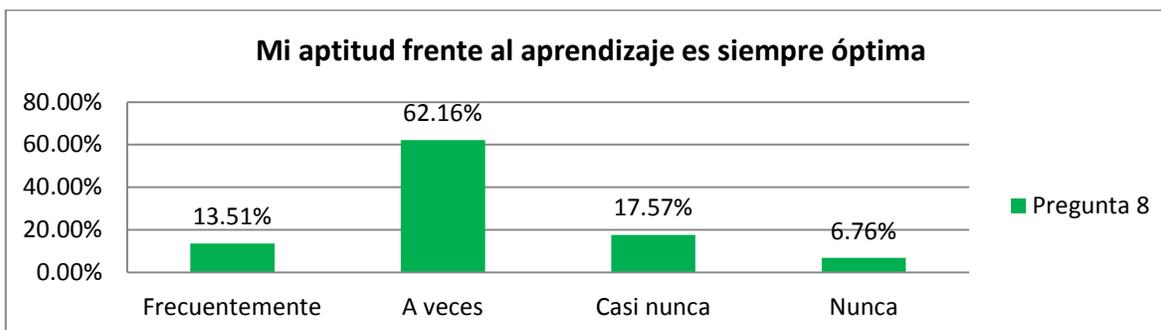
Observamos que casi nunca los alumnos centran su atención en la tarea que realizan.

GRÁFICA 8



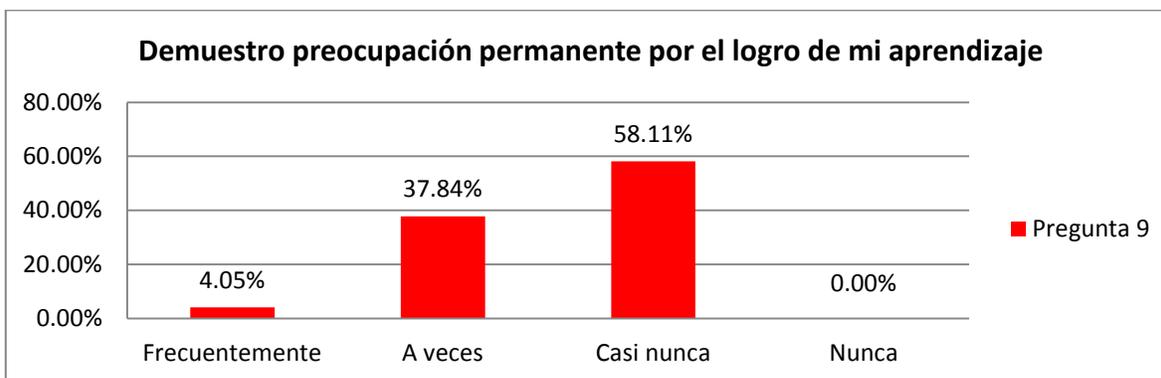
Observamos que los alumnos casi nunca ponen atención en el tema que les interesa.

GRÁFICA 9



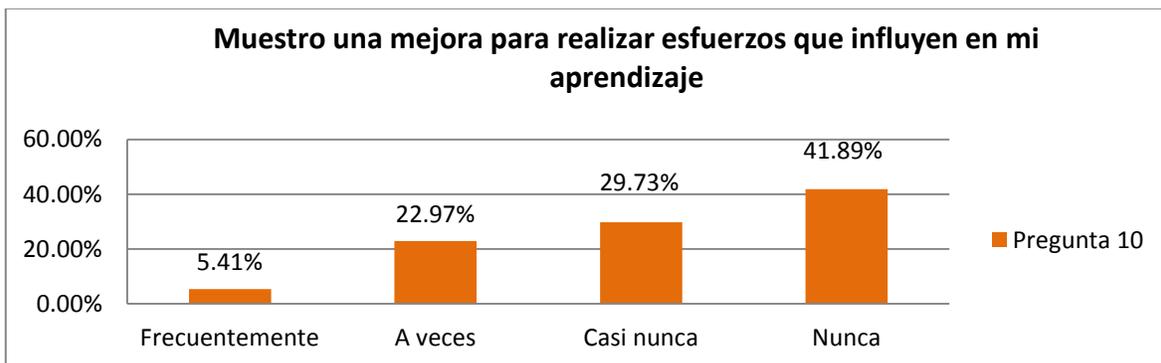
Mostramos que los alumnos a veces tienen una óptima aptitud en su aprendizaje.

GRÁFICA 10



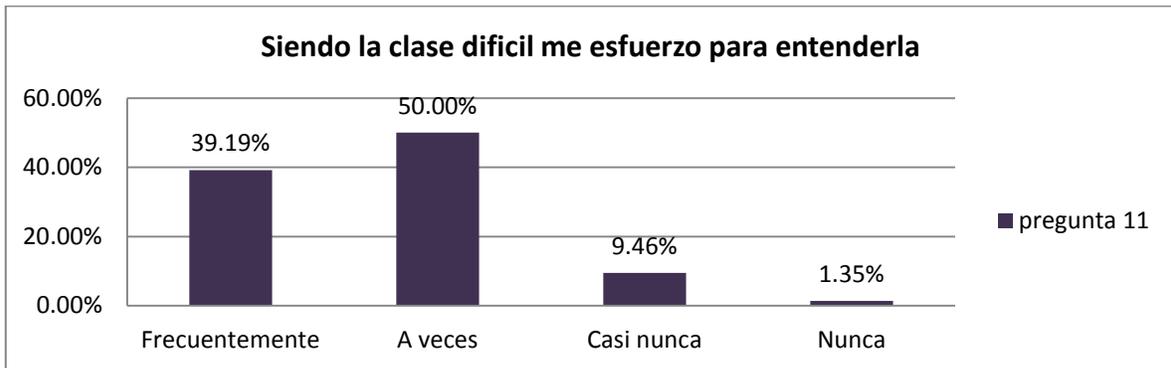
Observamos que los alumnos casi nunca se preocupan por el logro de su aprendizaje.

GRÁFICA 11



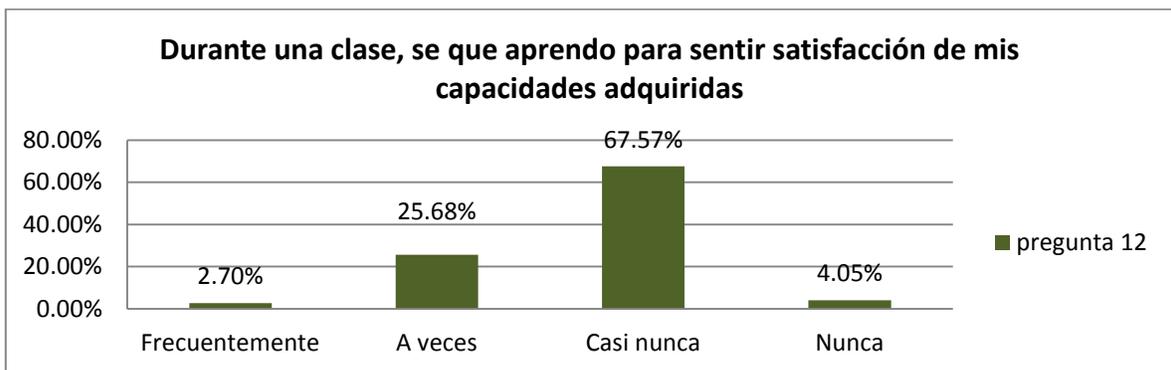
Demostramos que nunca los alumnos mejoran un esfuerzo en su aprendizaje.

GRÁFICA 12



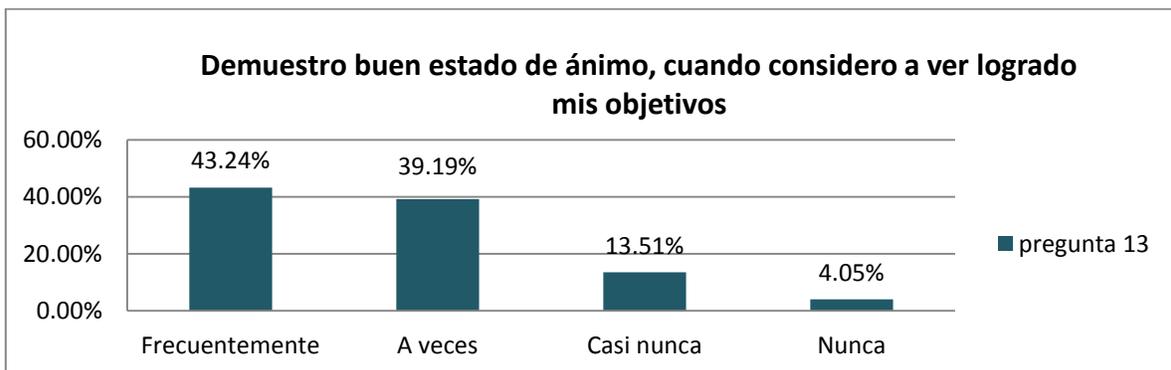
Observamos que a veces los alumnos se esfuerzan por entender una clase difícil.

GRÁFICA 13



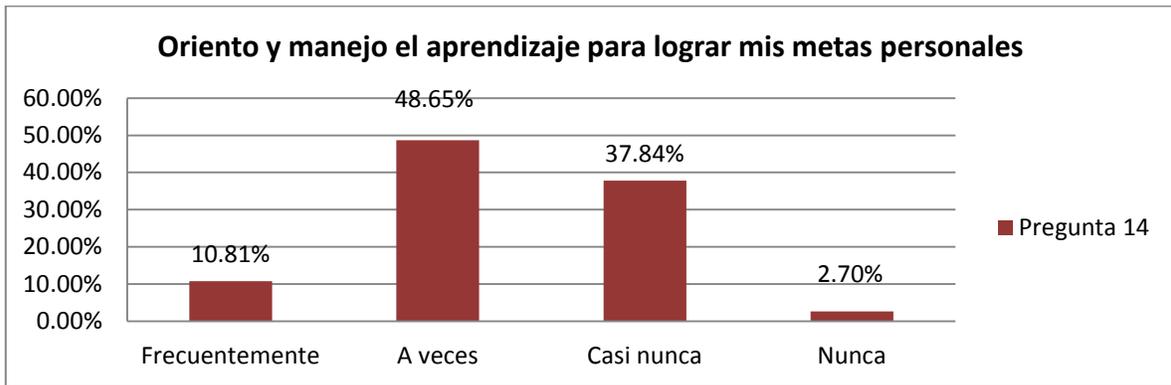
Observamos que los alumnos casi nunca sienten una satisfacción en las capacidades que aprenden.

GRÁFICA 14



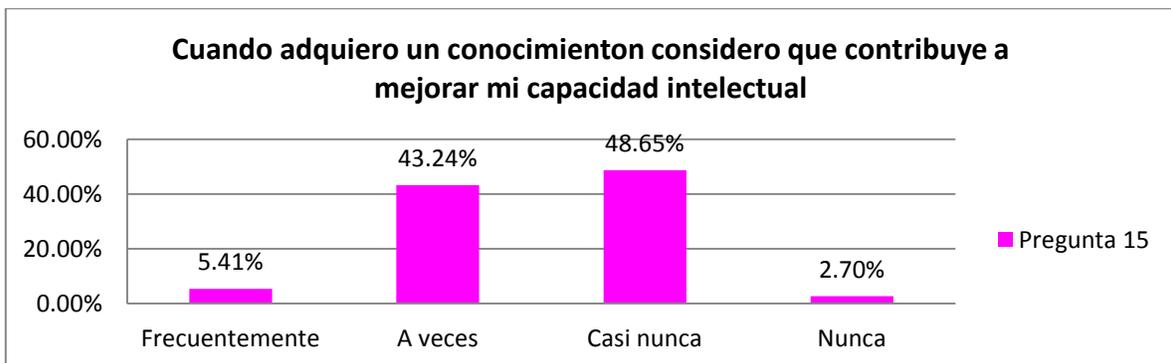
Representamos que los alumnos frecuentemente muestran un buen estado de ánimo cuando logran sus objetivos.

GRÁFICA 15



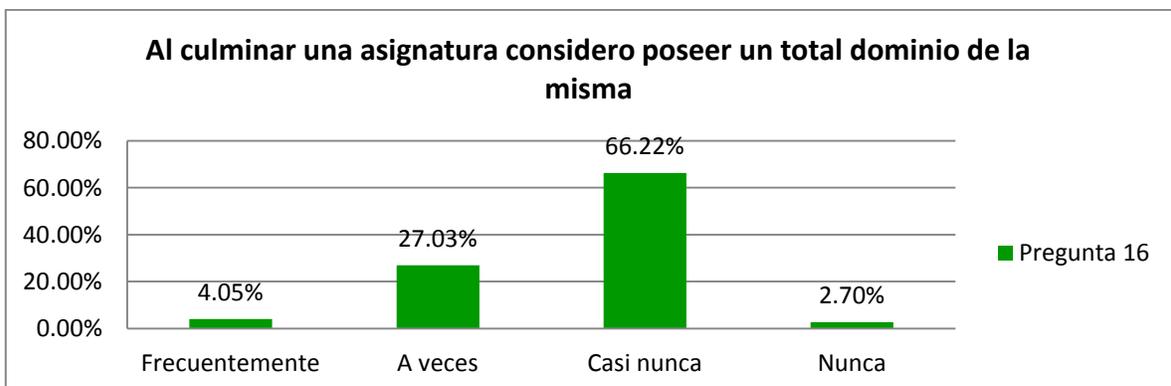
Observamos que a veces los alumnos logran sus metas en el manejo de su aprendizaje.

GRÁFICA 16



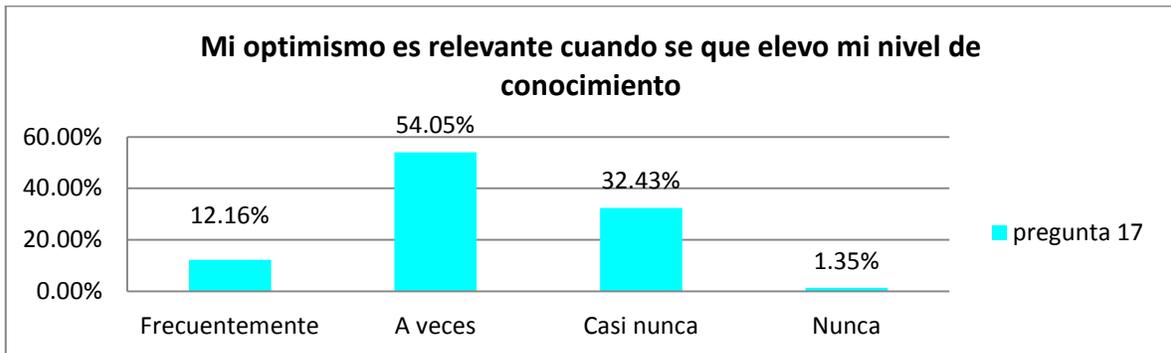
Mostramos que los alumnos casi nunca mejoran su capacidad intelectual cuando adquieren un conocimiento.

GRÁFICA 17



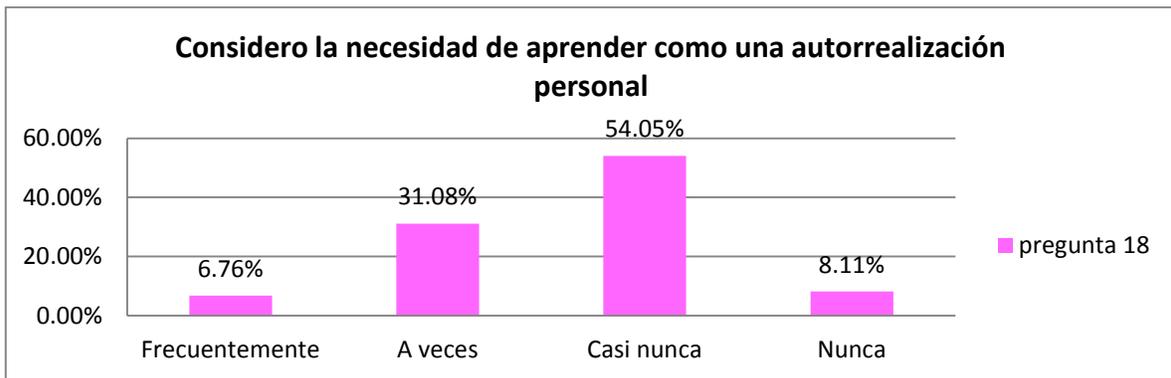
Observamos que casi nunca los alumnos al culminar una asignatura tienen dominio de la misma.

GRÁFICA 18



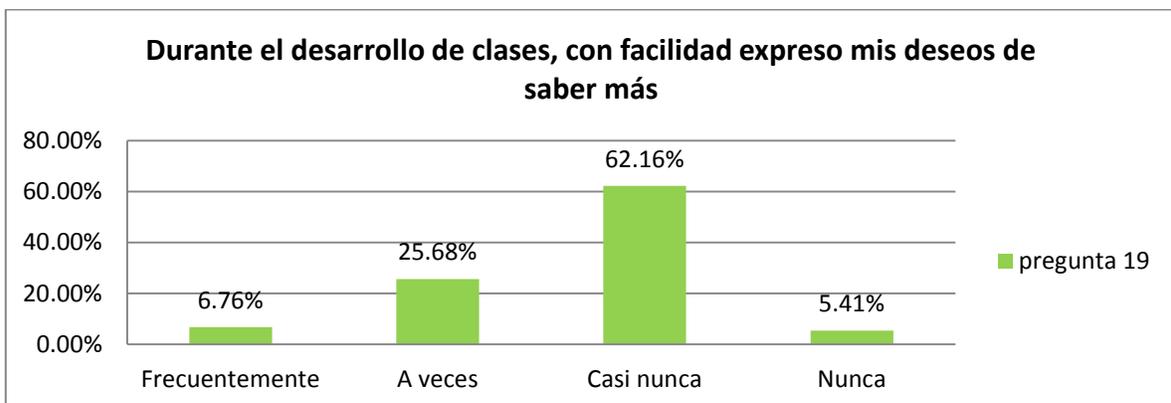
Mostramos que los alumnos a veces tienen un optimismo cuando elevan su conocimiento.

GRÁFICA 19



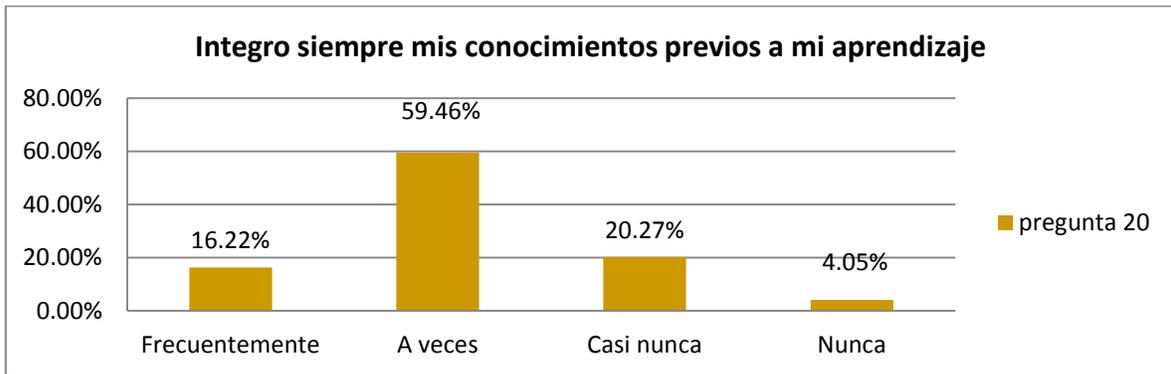
Observamos que los estudiantes casi nunca aprenden por una autorrealización personal.

GRÁFICA 20



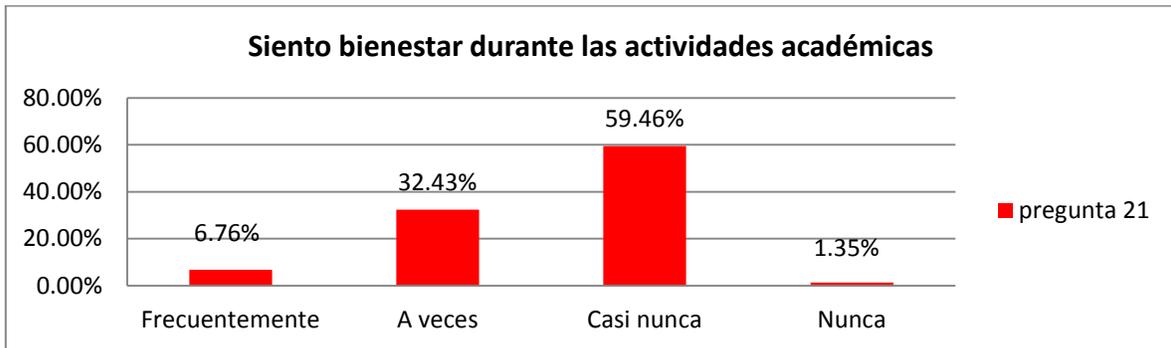
Mostramos que los estudiantes casi nunca tienen un deseo de saber durante una clase.

GRÁFICA 21



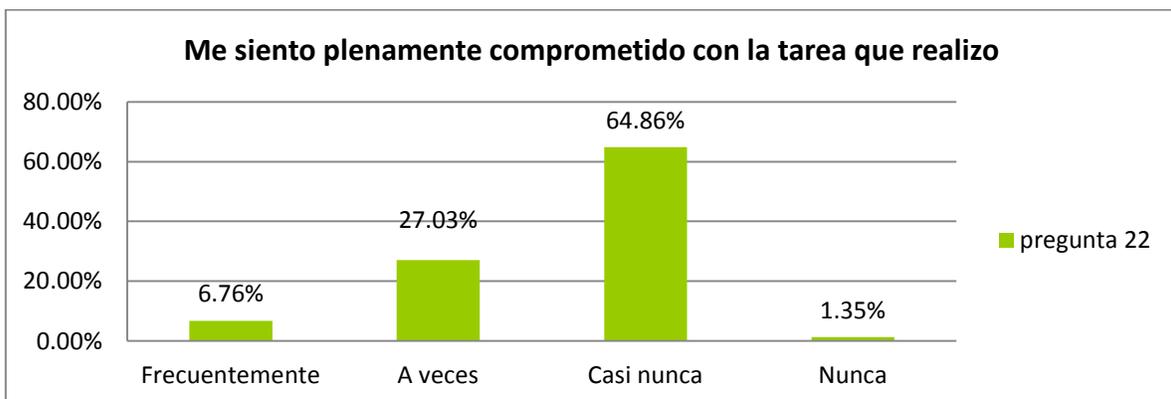
Observamos que los estudiantes a veces integran sus conocimientos a su aprendizaje.

GRÁFICA 22



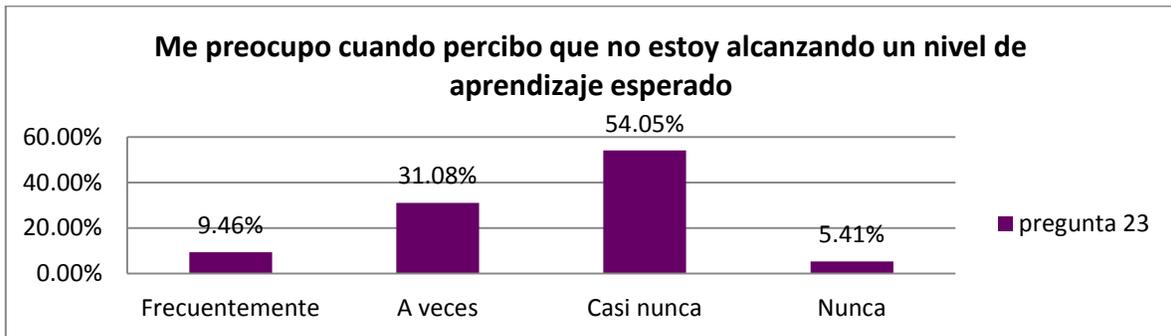
Mostramos que los alumnos casi nunca sienten bienestar durante las actividades académicas.

GRÁFICA 23



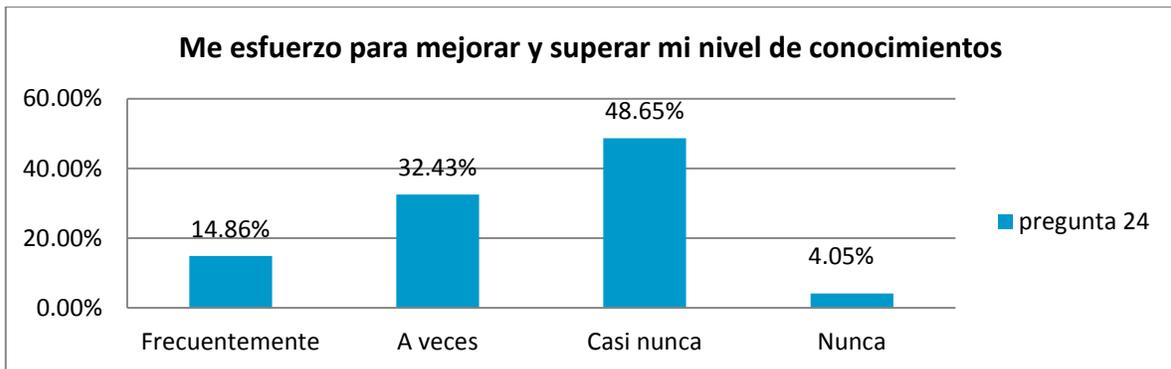
Observamos que los estudiantes casi nunca se comprometen con la tarea que realizan.

GRÁFICA 24



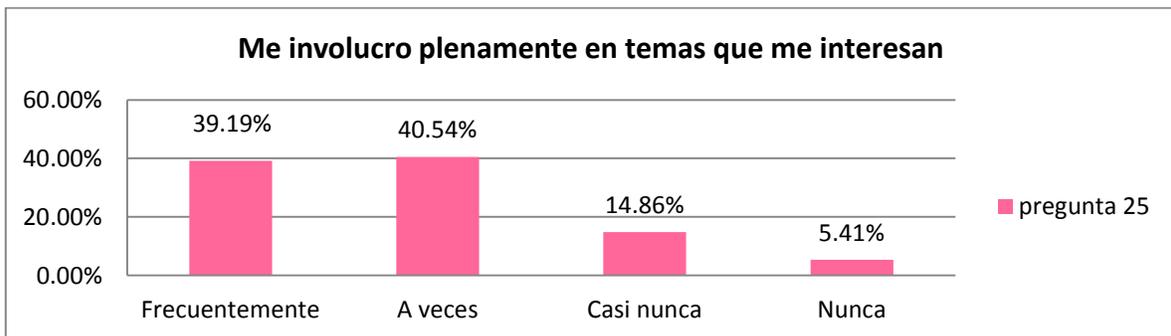
Mostramos que los estudiantes casi nunca se preocupan cuando no alcanzan su nivel de aprendizaje.

GRÁFICA 25



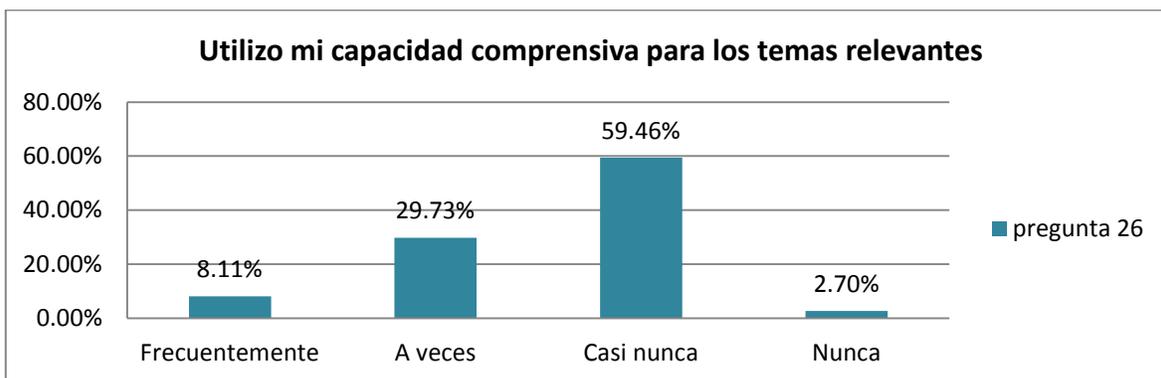
Observamos que los alumnos casi nunca se esfuerzan por mejorar sus conocimientos.

GRÁFICA 26



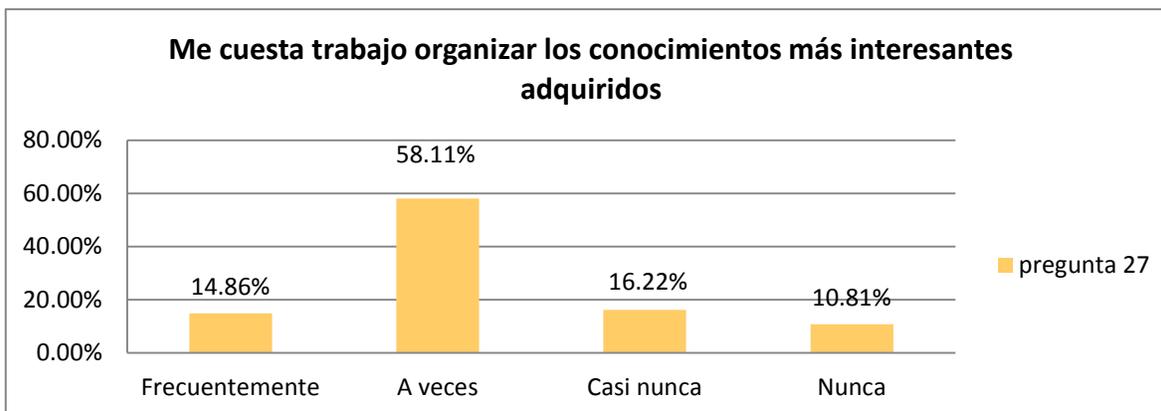
Observamos que los estudiantes a veces se involucran en los temas que les interesan.

GRÁFICA 27



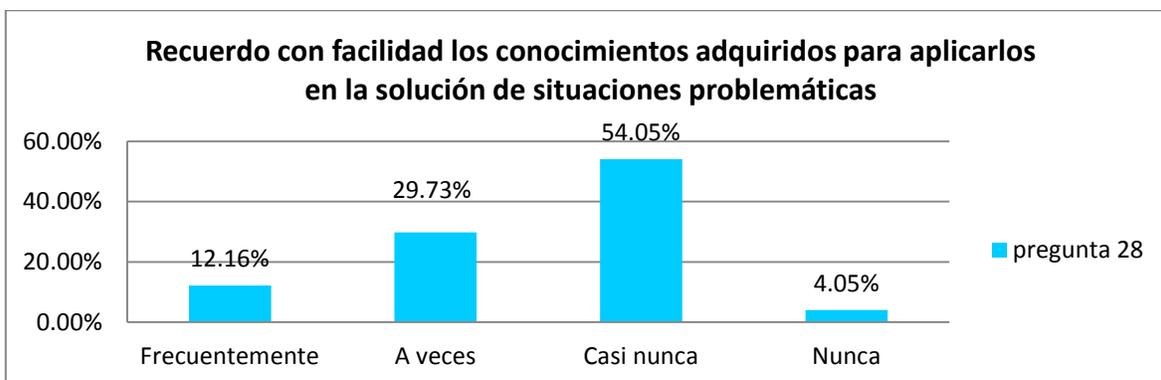
Mostramos que los alumnos casi nunca utilizan su capacidad en los temas relevantes.

GRÁFICA 28



Observamos que los estudiantes a veces organizan los conocimientos adquiridos.

GRÁFICA 29



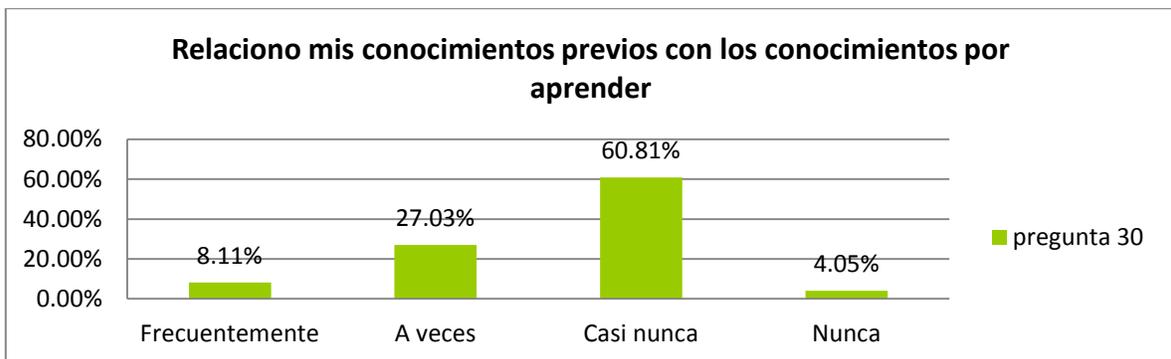
Observamos que los alumnos casi nunca aplican sus conocimientos en situaciones problemáticas.

GRÁFICA 30



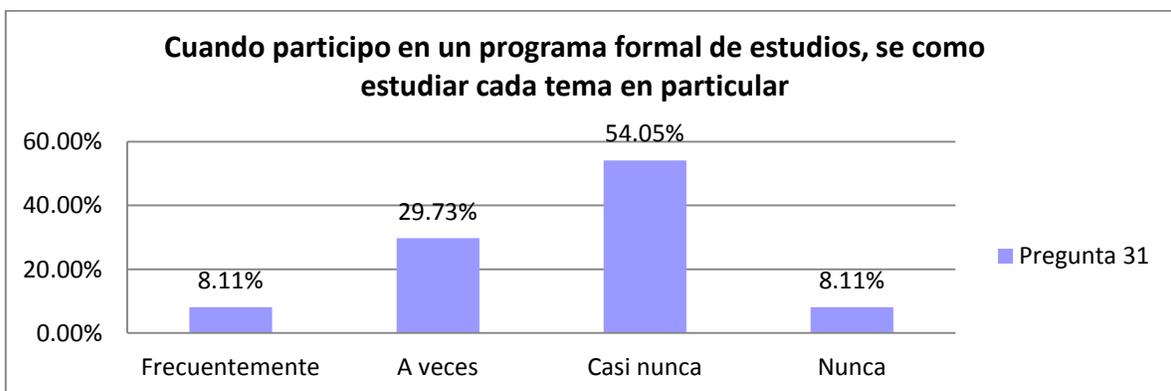
Observamos que los estudiantes casi nunca se involucran en sus estudios para su autorrealización.

GRÁFICA 31



Mostramos que los estudiantes casi nunca relacionan sus conocimientos previos con lo que van a aprender

GRÁFICA 32



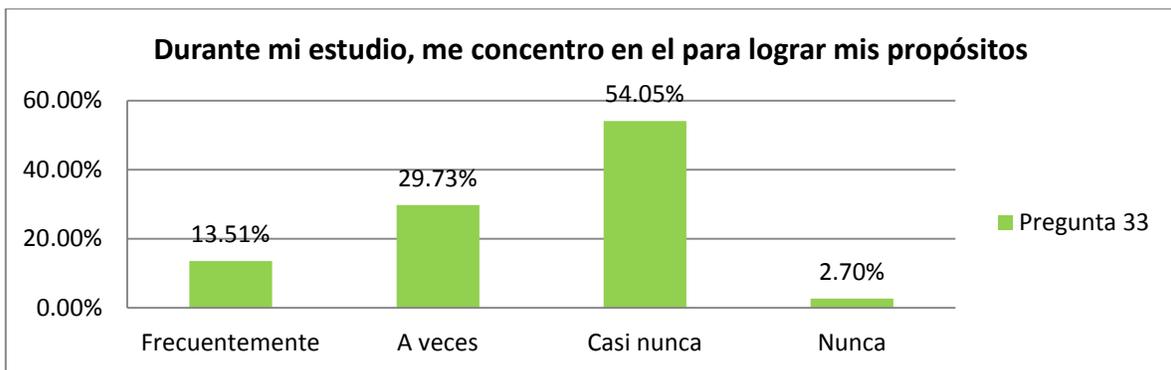
Observamos que los estudiantes casi nunca estudian un tema para un programa de estudios.

GRÁFICA 33



Observamos que los estudiantes casi nunca se interesan por aprender un tema difícil.

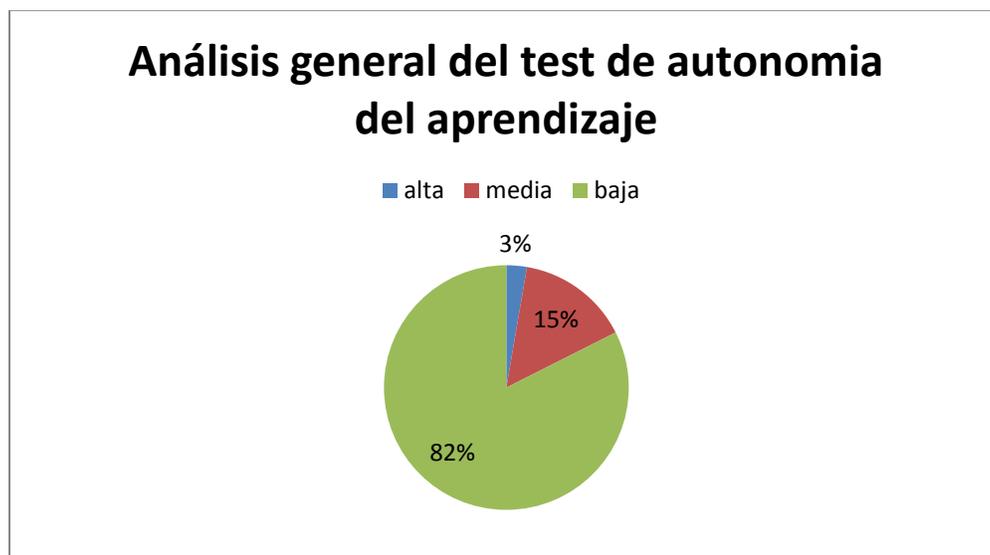
GRÁFICA 34



Mostramos que los alumnos casi nunca logran sus propósitos durante sus estudios.

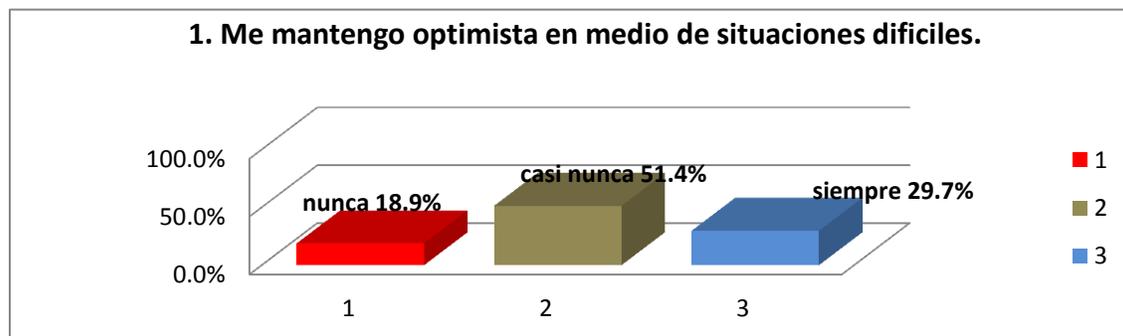
5.2.3 Gráficas de autonomía

GRÁFICA 1



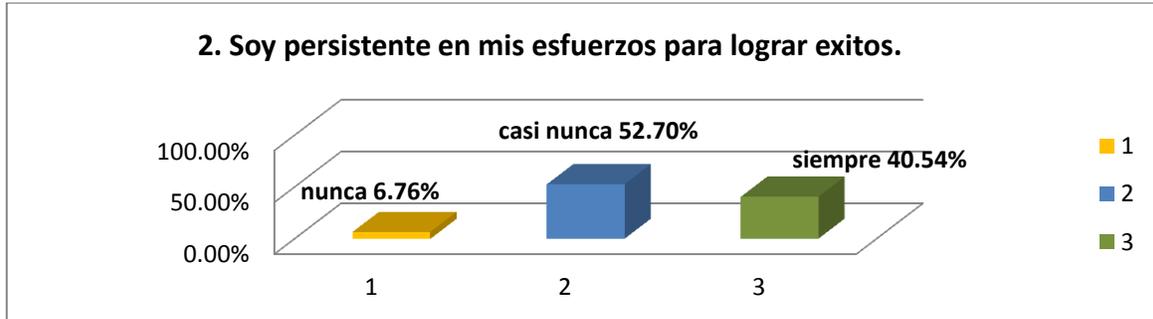
En esta gráfica demostramos el rubro general de los porcentajes con mayor y menor incidencia, la cual muestra que los alumnos tienen una baja autonomía, con un 82%, mientras que el 15% corresponde a una autonomía media, y el 3% tienen autonomía alta.

GRÁFICA 2



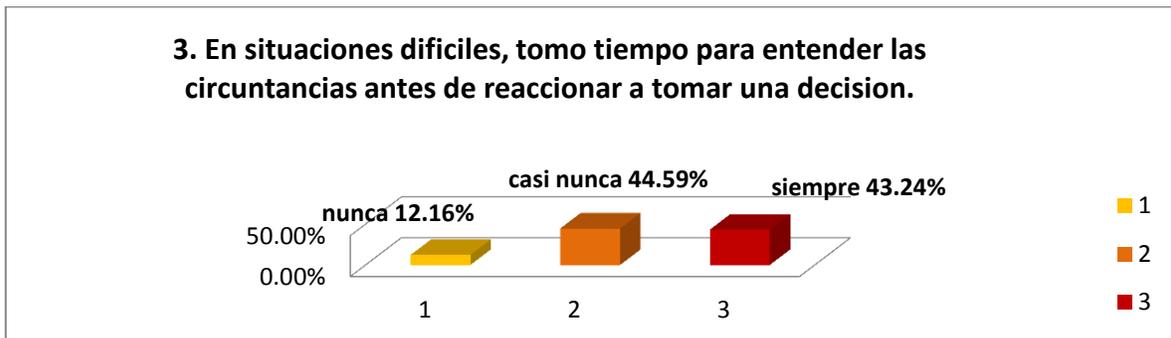
Mostramos, como es que los alumnos casi nunca se mantienen optimistas ante situaciones difíciles.

GRÁFICA 3



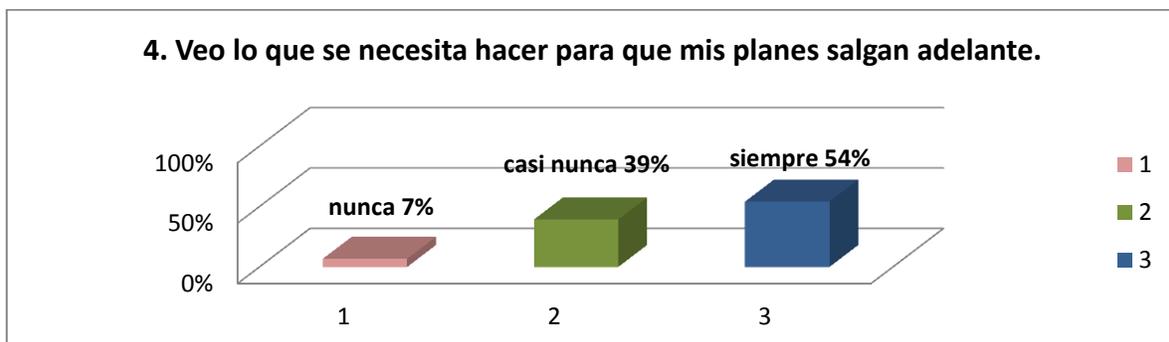
Presentamos, que casi nunca los estudiantes suelen ser persistentes en los esfuerzos para poder tener éxito.

GRÁFICA 4



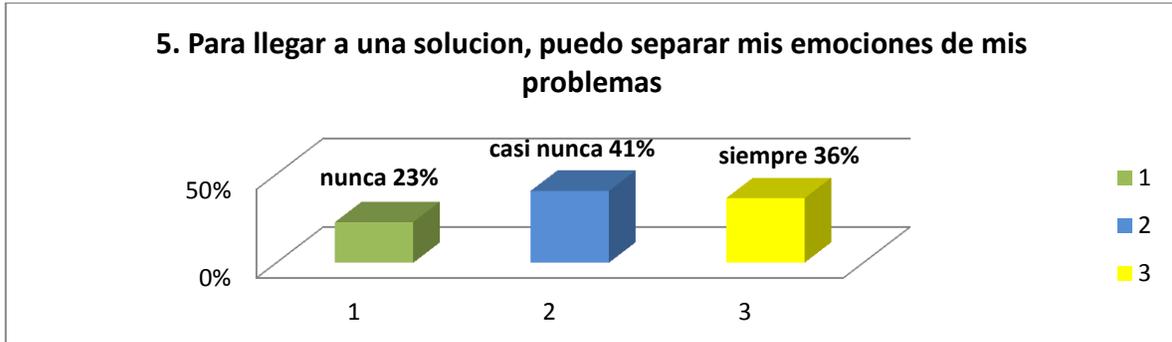
Representamos cómo es que casi nunca los estudiantes en situaciones difíciles, toman tiempo para entender las circunstancias antes de reaccionar a tomar una decisión.

GRÁFICA 5



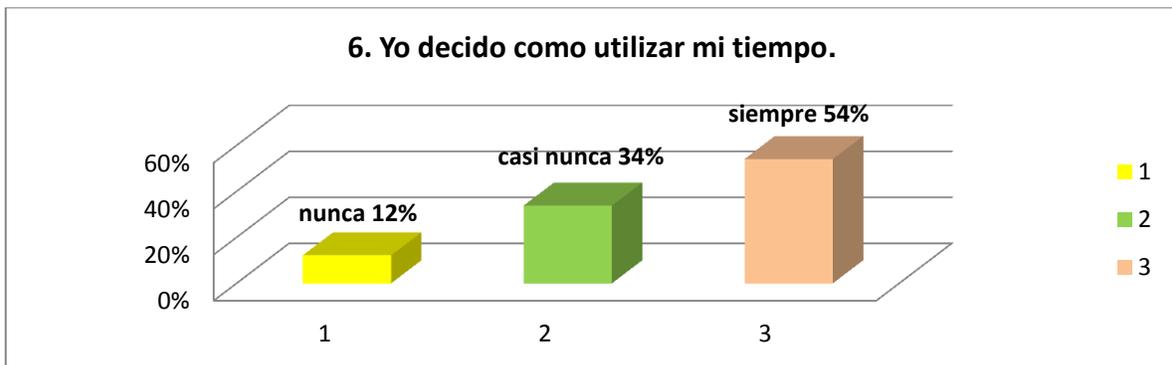
Mostramos cómo es que los alumnos ven lo necesario para que salgan adelante en sus planes.

GRÁFICA 6



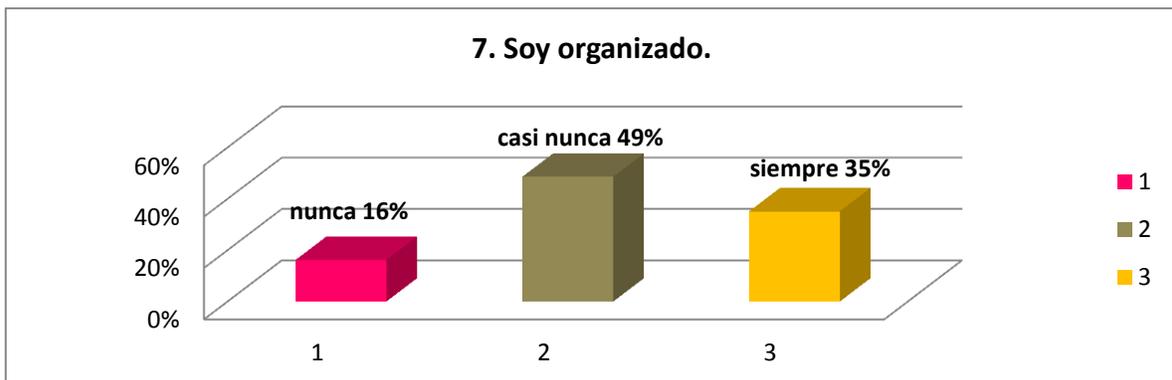
Presentamos que casi nunca los alumnos llegan a una solución separando las emociones de los problemas.

GRÁFICA 7



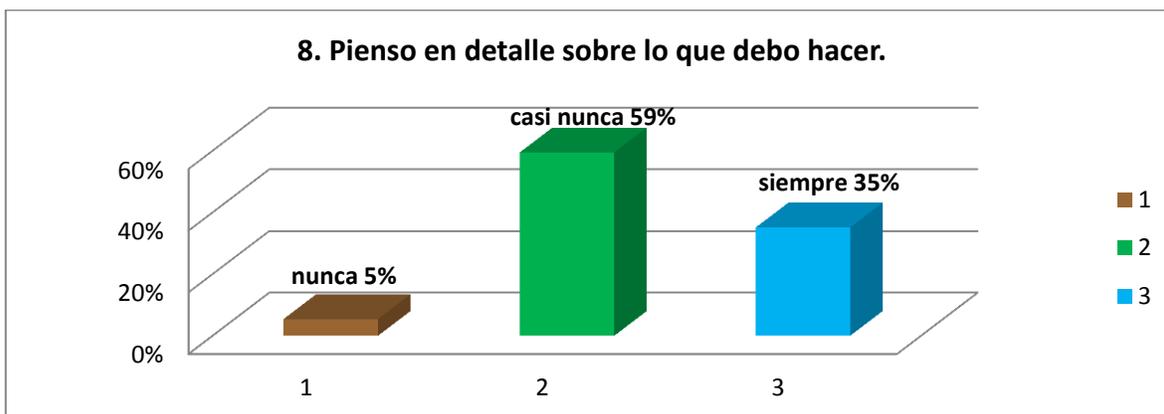
Mostramos que siempre los alumnos deciden como hacer uso de su tiempo.

GRÁFICA 8



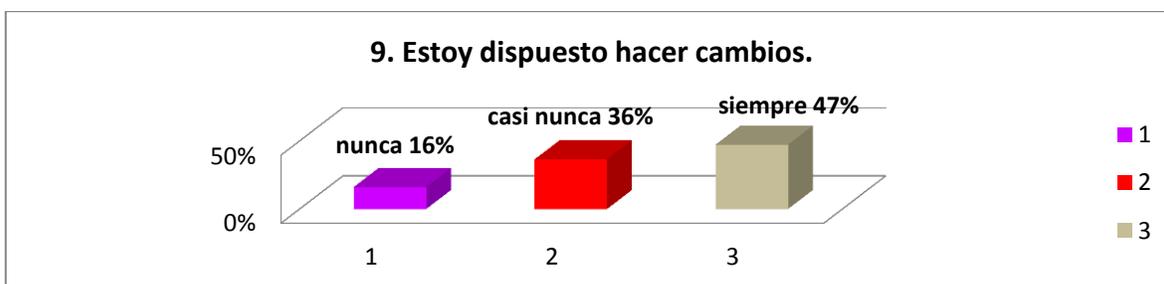
Mostramos que casi nunca los estudiantes son organizados.

GRÁFICA 9



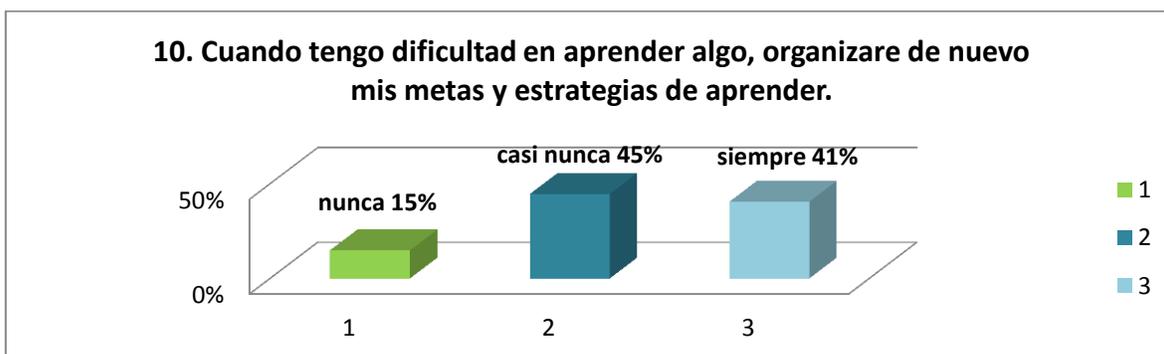
Presentamos que casi nunca los estudiantes piensan en detalle lo que deben hacer.

GRÁFICA 10



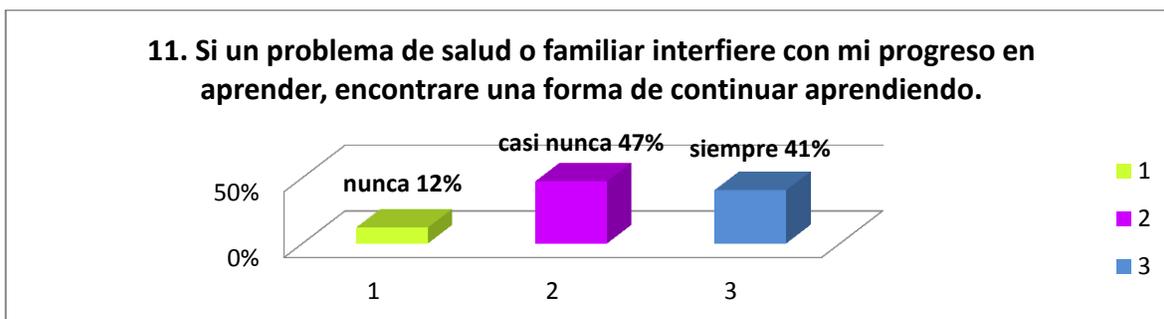
Mostramos cómo es que siempre los alumnos están dispuestos hacer cambios.

GRÁFICA 11



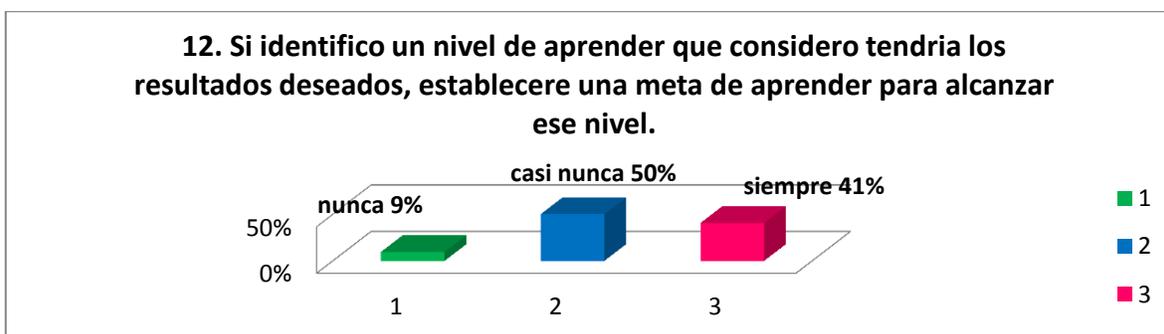
Mostramos que los estudiantes casi nunca organizan sus planes y estrategias de aprendizaje cuando tienen alguna dificultad.

GRÁFICA 12



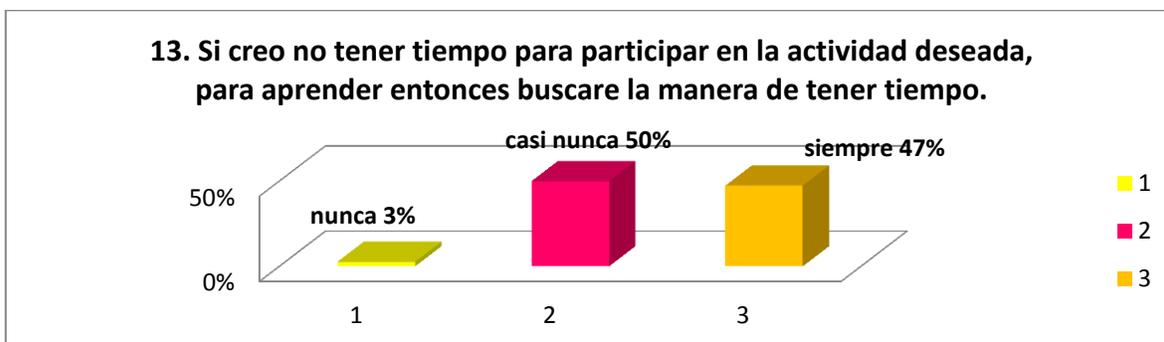
Presentamos cómo es que casi nunca los alumnos encuentran una forma de continuar aprendiendo, si se encuentran con un problema familiar o de salud que interfiera en su aprendizaje.

GRÁFICA 13



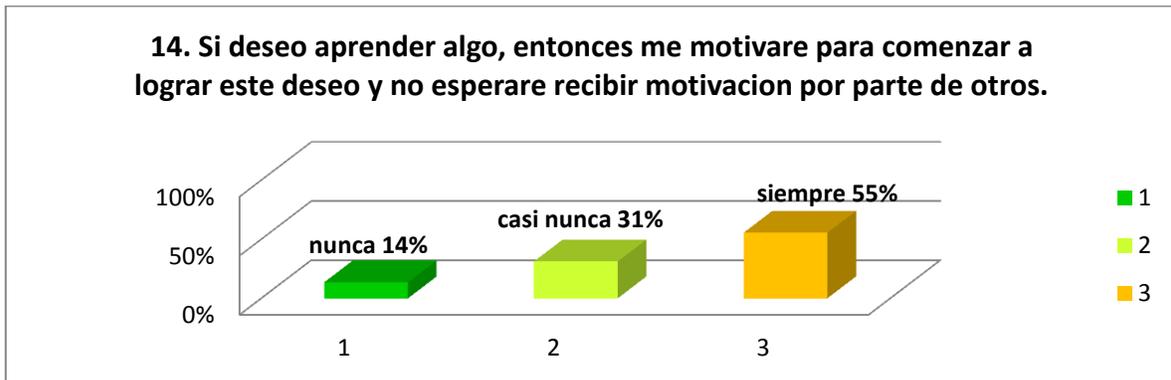
Presentamos que casi nunca los estudiantes establecen una meta para aprender y alcanzar su nivel.

GRÁFICA 14



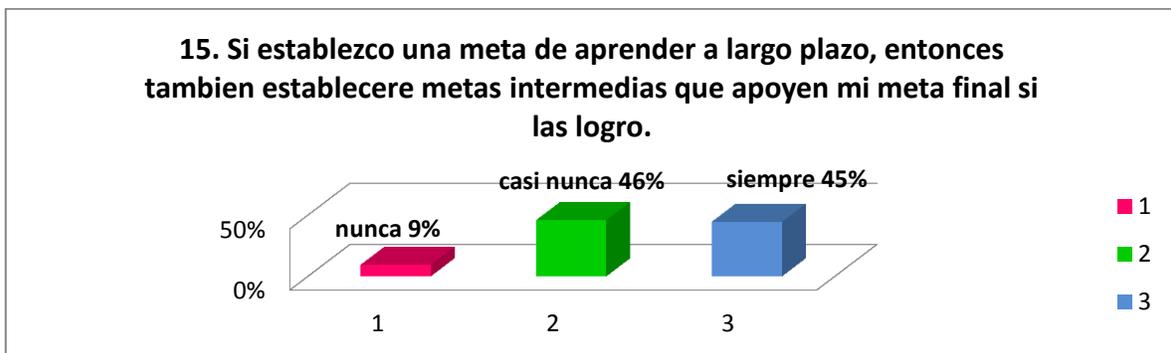
Mostramos cómo es que los alumnos casi nunca buscan la manera de tener tiempo y participar en una actividad.

GRÁFICA 15



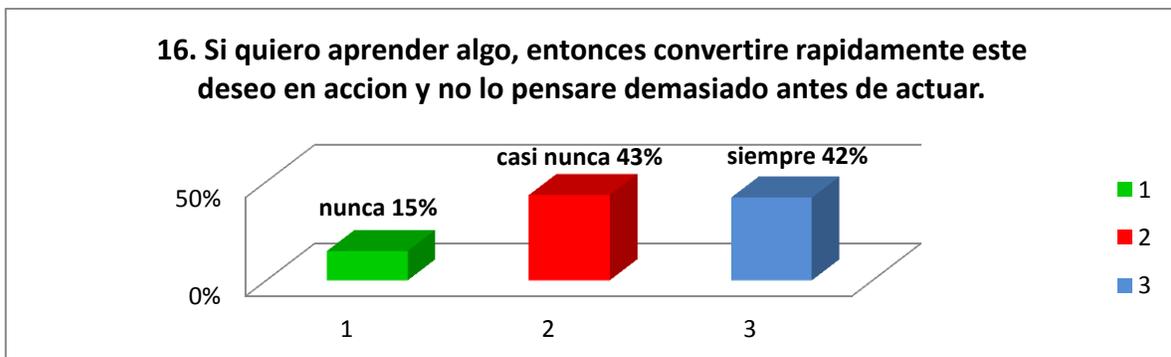
Presentamos cómo es que los alumnos siempre tienen el deseo de aprender algo, se motivan y motivan a otros para poder lograrlo.

GRÁFICA 17



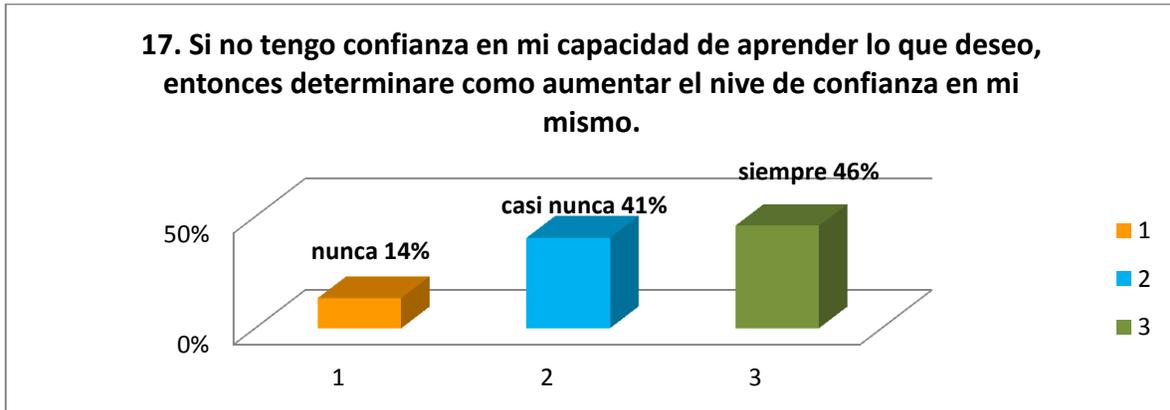
Mostramos cómo es que los alumnos casi nunca establecen una meta para aprender a largo plazo.

GRÁFICA 18



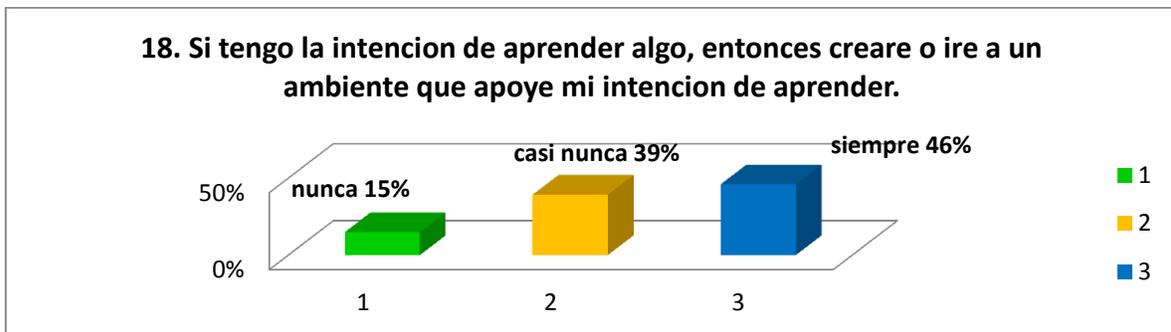
Representamos que los alumnos casi nunca convierten un deseo en acción.

GRÁFICA 19



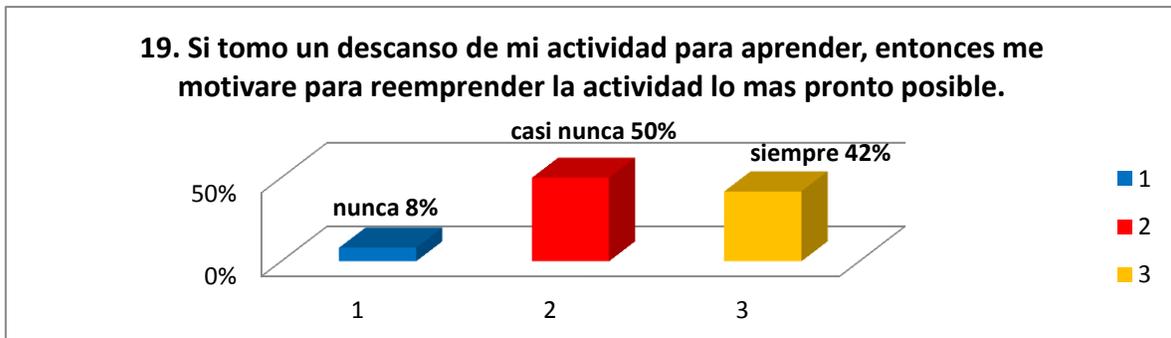
Representamos cómo es que los estudiantes siempre tienen confianza en su capacidad de aprender lo que desean.

GRÁFICA 20



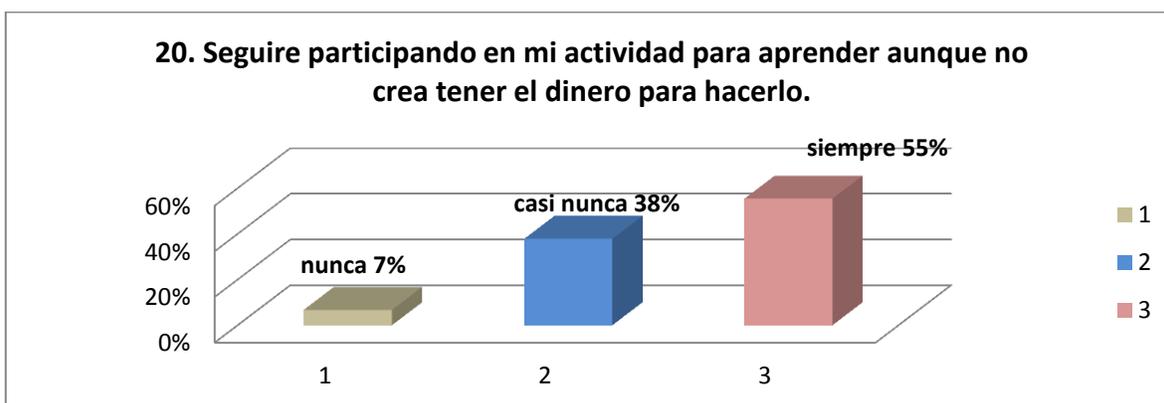
Mostramos cómo es que los alumnos siempre crean un ambiente de apoyo cuando tienen la intención de aprender.

GRÁFICA 21



Representamos que los estudiantes casi nunca se motivan para aprender, cuando se toman un descanso.

GRÁFICA 22



Presentamos que los alumnos siempre seguirán participando en alguna actividad aunque no cuenten con dinero.

CAPÍTULO VI DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1 DISCUSIÓN

En la vida de cada ser humano existe una amplia variedad de lugares donde se da la interacción social, uno de los principales es la escuela. El ambiente escolar es un lugar de interacción del ser humano con sus iguales donde adquiere conocimientos que le ayudaran a incorporarse a la sociedad como individuo. En el caso de los alumnos de secundaria la escuela es un lugar de interacción donde también se manifiestan cambios tanto físicos como psicológicos, este aspecto puede ser un foco de atención determinante ya que es, donde marca su individualidad e independencia de la familia. (De Charms, 1984 en Alonso 2000)

En este caso, el alumno no se encuentra motivado ya que no existe en su pensamiento un deseo basado en una necesidad, ya que toda acción humana parte de un deseo, interés o convicción que a su vez parte de un valor, pero para que el alumno la lleve a cabo se necesita de su voluntad que tendrá que ser firme mientras más grande sean las dificultades a vencer

Como pudimos ver a través de los resultados descritos anteriormente, los alumnos de secundaria presentaron algunas deficiencias en su proceso de aprendizaje, que pudieron observarse a través de los resultados, en donde los alumnos muestran un fracaso escolar, considerando que es cuando no se alcanzan los objetivos educativos propuestos por un sistema o centro escolar, para un determinado nivel curricular (Serrate, 2009)

Tomando como base principal el enfoque cognoscitivo de la motivación, enfatizando el papel activo del aprendiz en el inicio y regulación de su comportamiento mediado por sus representaciones, fomentando la motivación intrínseca mediante el manejo de expectativas, metas y atribuciones, teniendo como principal la teoría de la atribución de Berner Weiner. (Díaz & Hernández, 2010). En la cual esta teoría explica que se le intenta darle sentido a la conducta de sí mismos y a la conducta de los demás buscando explicaciones y causas. Para determinar nuestros propios éxitos y fracasos. En la cual se podría atribuir los éxitos y los fracasos a habilidades, esfuerzos, estado de ánimo, conocimientos, suerte, ayuda, interés, claridad de las instrucciones, interferencia de los demás, políticas injustas, etc. Describiendo la forma en que las explicaciones

justificaciones y excusas de los individuos sobre uno mismo y los demás afectan la motivación. (Woolfolk, 2006)

Posteriormente, en la obtención de los resultados del test psicométrico de motivación intrínseca se pudo observar que los alumnos carecen de una motivación ya que no suelen tener una tendencia natural a vencer desafíos, conforme se persigue un interés personal y se ejercita capacidades, es decir que no se necesita de incentivos ni castigos, por la que la actividad es gratificante en sí misma. (Woolfolk, 2006)

Por lo que la motivación del estudiante llega hacer intrínseca cuando realiza las actividades de aprendizaje motivado por intereses personales y por la satisfacción que se produce en sí mismo, ya que estos estudiantes no necesitan refuerzos externos, ya que encuentran satisfacción en plantearse los objetivos de enseñanza como un reto personal, como probar su dominio de las tareas o destrezas que se ha propuesto; sin embargo; en los resultados que obtuvimos y a las respuestas que omitieron los alumnos observamos que no tienen este tipo de motivación si no que al contrario buscan una recompensa o evitan sanciones sin tener un interés por aprender. (Legazpe, 2008)

Por último, en la aplicación del cuestionario de autonomía del aprendizaje obtuvimos que los escolares carecen de autonomía en su forma de aprendizaje, ya que no tienen una independencia en cuanto a pensar, decidir y actuar conforme a las actividades que realizan, es decir, que el alumno siente que es empujado desde afuera por alguien distinto como son los padres, profesores y compañeros y su nivel de casualidad de su conducta es externo a él. (Charms, 1976 en Legazpe, 2008)

Sin embargo, solo pudimos observar que el alumno cree generar la autonomía, cuando se trata de actividades que interfieren fuera de su aprendizaje, es decir que buscan un desapego de los padres y buscan poner su interdependencia por encima.

6.2 CONCLUSIONES

De acuerdo a los objetivos planteados en la presente investigación, podemos concluir que el fracaso escolar es un término que se plantea como un bajo rendimiento de un alumno en relación a las expectativas que la institución educativa tiene de él, partiendo de una serie de parámetros como su edad, su historial escolar, su ubicación en la red escolar y las pautas de calificación de la escuela en la que se integra. Es decir, que hay una idea predeterminada de lo que es cumplir con un currículo y nivel de expectativas y el alumno debe adecuarse a ellas y rendir en consecuencia para no fracasar.

Mientras que la motivación intrínseca es el motivo de llevar a cabo una acción cuando no hay recompensa externa de por medio. Las acciones se realizan sólo por su interés o la satisfacción personal que deriva de su realización. Se basa en necesidades internas de competencia y autodeterminación. El individuo así es considerado como un agente activo, orientado hacia la elección de su conducta a partir de la evaluación tanto de necesidades psicológicas como de oportunidades presentes en su entorno.

Debe existir una razón para que se dé el aprendizaje, o lo que es lo mismo, no es posible aprender sin motivación. Ésta y la autonomía de aprendizaje se influyen mutuamente. Por una parte, la autonomía supone libertad de acción para el estudiante, lo que puede resultar un factor motivador. Así podemos afirmar que, un estudiante motivado va a asumir de manera natural la responsabilidad de encontrar caminos que le permitan avanzar en su proceso de aprendizaje de manera cada vez más eficaz, es un círculo de retroalimentación.

Por lo que al haber retomado nuestras variables principales de nuestra investigación las cuales nos fueron de gran ayuda, nos permitió alcanzar nuestro objetivo general, tomando como base principal que un fracaso escolar suele darse por diferentes factores pero que para nosotras el más importante fue la motivación intrínseca y la falta de autonomía de los alumnos.

Es por eso que en nuestra investigación al conocer el tema, sus características y los diferentes autores en los que nos apoyamos, pero principalmente a la aplicación de los cuestionarios y test de fracaso escolar, motivación intrínseca y autonomía del aprendizaje, damos a conocer que por lo regular los alumnos solo se mueven por las recompensas o

castigos que pueda tener consigo el no aprobar una materia pero principalmente el no tener un aprendizaje significativo.

Así mismo pudimos observar durante el proceso de nuestra investigación que los alumnos carecen de una autonomía hacia lo que aprenden pero sobre todo hacia lo que quieren aprender, es aquí donde compartimos la idea de nuestro autor De Charms que los alumnos solo se mueven como marionetas, como lo son el profesor, los padres y hasta los compañeros de clase, ya que ahora los estudiantes no tienen la iniciativa de estudiar e investigar por su propia cuenta si no es porque el profesor se los encomienda, o es mas cuando un maestro no llega a clase, el estudiante no es capaz de repasar el tema anterior o hacer algo que atribuya más sus conocimientos, en cuestión de los padres, llegan a obedecer hasta cierto punto la orden de “ya hiciste la tarea o a qué hora la vas hacer”, porque en los alumnos no existe una iniciativa y aquí mismo una motivación por aprender y hacer la tarea, en cuanto a los compañeros de clase se puede ver que cuando el profesor deja una actividad en equipo el estudiante en algunas veces solo se deja guiar por lo que diga el compañero sin expresar una opinión hacia a la tarea encomendada si no que muchas veces se da el conformismo y se hace lo que diga un tercero.

Por lo que solo queda reiterar que en el proceso de enseñanza- aprendizaje es un círculo en el cual no solo el papel principal lo tienen los alumnos, sino que también profesores, padres y compañeros, los cuales también cuentan como parte fundamental de un fracaso escolar, el adolescente en esta etapa pasa por varios cambios emocionales, en los cuales busca tener autonomía y un desapego por parte de sus padres en el cual le molesta el hecho que le digan que hacer o que no hacer con la escuela, pero principalmente con su vida personal, unos compañeros en los cuales la influencia de ellos se hace más notoria en el caso de no entrar a clases, no entregar trabajos, pero así como sucede eso; el adolescente también suele competir con los demás por buscar una calificación mejor, y como principal aspecto el profesor el cual busca que el alumno aprenda pero que en ocasiones este objetivo no lo llega a alcanzar por falta de motivación tanto de él mismo como transmisor del conocimiento, un estudiante necesita de la ayuda con la que cuenta a su alrededor, tomando conciencia que de él depende el tener un aprendizaje significativo, basado en una motivación intrínseca, pero sobre todo en una iniciativa de autonomía para su adquisición de los conocimientos, y así evitar el fracaso escolar.

6.3 SUGERENCIAS

Por lo anterior sugerimos:

- Establecer metas de aprendizaje que sean próximas, específicas y desafiantes de esta manera los alumnos las alcanzarán y se sentirán más competentes.
- Favorecer en los alumnos el desarrollo de habilidades cognitivas o la comprensión de los contenidos escolares.
- Ofrecer retroalimentación que demuestre la importancia de su esfuerzo o el empleo de estrategias del aprendizaje adecuadas.
- Promover que los estudiantes examinen sus propios trabajos y analicen el dominio de sus metas de acuerdo a estándares acordes con sus capacidades que evidencie el aprendizaje.
- Que los alumnos tomen decisiones y propongan sus propias metas de aprendizaje.
- Que los alumnos tengan una actitud crítica y proactiva respecto a la forma de mejorar su aprendizaje.
- Realizar un diagnóstico previo a la planificación del proceso instruccional para conocer las expectativas y las necesidades de los estudiantes, también como sus posibilidades y limitaciones, ya que partiendo de estas condiciones se puede generar estrategias motivadoras en el aula.
- Que el profesor genere un clima afectivo, estimulante y de respeto hacia a los alumnos durante el proceso instruccional en el aula.
- Realizar auto evaluaciones conjuntas entre el profesor y alumno, sobre el desarrollo del proceso instruccional expresando de forma sincera las emociones y sentimientos experimentados durante el desarrollo de la clase, así como el reconocimiento de las fallas. También es conveniente generar nuevos interrogantes después de cada lección que estimulen en los alumnos el deseo continuado de aprender.
- El alumnado debe pretender obtener juicios positivos sobre su competencia y evitar, de este modo juicios negativos para lograr las metas en su rendimiento.
- El alumno tiene que buscar soluciones o planteamientos alternativos que le posibiliten el aprendizaje.

ANEXOS

ANEXO 1

Nombre: _____

Fecha: _____

Grado: _____

Sexo: _____

Edad: _____

CUESTIONARIO DE FRACASO ESCOLAR

INSTRUCCIONES:

A continuación se presentan una serie de afirmaciones sobre como consideras que es tu rendimiento académico con respecto a tu aprendizaje, para lo cual deberás leer cuidadosamente y contestar con honestidad en la tabla que se te proporcionara con diferentes opciones, marcando con una x la opción que consideres según tu criterio.

- 1.- Completamente en desacuerdo.
- 2.- En desacuerdo.
- 3- De acuerdo
- 4.- Completamente de acuerdo.

	1	2	3	4
1.-Pienso que mis buenas calificaciones reflejan, sobre todo, lo listo que soy para estudiar.				
2.- Mis malas calificaciones se han debido, con frecuencia, a que el profesor es muy exigente.				
3.- Si alguna vez he obtenido bajas calificaciones se ha debido a mi falta de esfuerzo.				
4.-Si repruebo una materia, probablemente es por no estar capacitado intelectualmente para la misma.				
5.- Con frecuencia mis malas calificaciones se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme.				
6.- Mi mala suerte ha sido muchas veces la causa de que no tuviese mejores calificaciones.				
7.- En general, las calificaciones bajas han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo.				
8.- Las bajas calificaciones que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente.				
9.- Si he tenido malas calificaciones a menudo ha sido porque el profesor explica mal.				
10.- Frecuentemente mis bajas calificaciones se han debido, sobre todo, a equivocaciones casuales.				
11.- Normalmente, si recibo una mala calificación en laguna materia es porque no he estudiado lo suficiente.				
12.- A menudo, si he tenido malas calificaciones ha sido porque los profesores no me han explicado bien los temas.				
13.- La casualidad ha sido la causa de que a veces haya tenido bajas calificaciones.				

	1	2	3	4
14.- Con frecuencia, si he sacado buenas calificaciones en una materia, ha sido porque el profesor no era exigente a la hora de calificar.				
15.- Las malas calificaciones significan para mí que no he trabajado con suficiente empeño.				
16.- Normalmente, si he sacado malas calificaciones ha sido porque el profesor era un tacaño para calificar.				
17.- Con frecuencia, mis malas calificaciones se deben a la mala suerte de tocarme justamente los temas que no he estudiado.				
18.- Por lo general, apruebo simplemente por suerte.				
19.- Me parece que, normalmente, mis calificaciones bajas se han debido a la casualidad.				
20.- Cuando saco malas calificaciones pienso que no soy inteligente.				
21.- Es frecuente, si saco malas calificaciones, que sea porque el profesor no ha hecho interesante la materia.				
22.- Si las calificaciones que saco no son tan buenas como esperaba, normalmente pienso que se debe a mi falta de esfuerzo.				

ANEXO 2

Nombre: _____ Fecha: _____

Grado: _____ Sexo: _____ Edad: _____

CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

INSTRUCCIONES: A continuación encontrarás una serie de afirmaciones con las cuales puedes estar de acuerdo o en desacuerdo. Para lo cual se te pide que las leas cuidadosamente y contestes con sinceridad marcando con una x la opción que consideres según sea tu criterio.

No.	ITEMS	Frecuentemente	A veces	Casi nunca	Nunca
1	Me siento motivado cuando acudo a mis sesiones de clase				
2	Me intereso por los conocimientos que recibo				
3	Me preocupo siempre por elevar mi nivel de conocimiento				
4	Siempre estoy dispuesto a participar durante el desarrollo de una clase				
5	Culminada una sesión de clase procuro una etapa de reforzamiento				
6	Mi atención está centrada a la tarea misma				
7	Mi centro de atención se debe por que el tema que se desarrolla me interesa				
8	Mi aptitud frente al aprendizaje es siempre optima				
9	Demuestro preocupación permanente por el logro de mi aprendizaje				
10	Muestro una mejora para realizar esfuerzos que influyen en mi aprendizaje				
11	Siendo la clase difícil me esfuerzo para entenderla				
12	Durante una clase, se que aprendo para sentir satisfacción de mis capacidades adquiridas				
13	Demuestro buen estado de ánimo, cuando considero a ver logrado mis objetivos				
14	Oriento y manejo el aprendizaje para lograr mis metas personales				

15	Cuando adquiero un conocimiento, considero que contribuye a mejorar mi capacidad intelectual				
16	Al culminar una asignatura considero poseer un total dominio de la misma				
17	Mi optimismo es relevante cuando se que elevo mi nivel de conocimiento				
18	Considero la necesidad de aprender como una autorrealización personal				
19	Durante el desarrollo de clases, con facilidad expreso mis deseos de saber mas				
20	Integro siempre mis conocimientos previos a mi aprendizaje				
21	Siento bienestar durante las actividades académicas				
22	Me siento plenamente comprometido con la tarea que realizo				
23	Me preocupa cuando percibo que no estoy alcanzando un nivel de aprendizaje esperado				
24	Me esfuerzo para mejorar y superar mi nivel de conocimientos				
25	Me involucro plenamente en temas que me interesan				
26	Utilizo mi capacidad comprensiva para los temas relevantes				
27	Me cuesta trabajo organizar los conocimientos más interesantes adquiridos				
28	Recuerdo con facilidad los conocimientos adquiridos para aplicarlos en la solución de situaciones problemáticas				
29	Cuando me involucro en los estudios, me propongo lograr resultados para mi autorrealización				
30	Relaciono mis conocimientos previos con los conocimientos por aprender				
31	Cuando participo en un programa formal de estudios, se como estudiar cada tema en particular				
32	Si en un material de estudio me resulta difícil un tema, me intereso mucho por aprenderlo				
33	Durante mi estudio, me concentro en él para lograr mis propósitos.				

ANEXO 3

Nombre: _____

Fecha: _____

Grado: _____

Sexo: _____

Edad: _____

CUESTIONARIO SOBRE AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones con las cuales puedes estar de acuerdo o en desacuerdo. Tacha el número que mejor describa tu reacción ante cada una de las siguientes afirmaciones. Con base a la siguiente escala:

1. - Nunca

2. - Casi nunca

3. - Siempre

1. Me mantengo optimista en medio de situaciones difíciles.	1 2 3
2. Soy persistente en mis esfuerzos para lograr éxito.	1 2 3
3. En situaciones difíciles, tomo tiempo para entender las circunstancias antes de reaccionar o tomar una decisión.	1 2 3
4. Veo lo que se necesita hacer para que mis planes salgan adelante.	1 2 3
5. Para llegar a una solución, puedo separar mis emociones de mis problemas.	1 2 3
6. Yo decido cómo utilizar mi tiempo.	1 2 3
7. Soy organizado.	1 2 3
8. Pienso en detalle sobre lo que debo hacer.	1 2 3
9. Estoy dispuesto a hacer cambios.	1 2 3
10. Cuando tenga dificultad en aprender algo, organizaré de nuevo mis metas y estrategias de aprender.	1 2 3
11. Si un problema de salud o familiar interfiere con mi progreso en aprender, encontraré una forma de continuar aprendiendo.	1 2 3

12. Si identifico un nivel de aprender que considero tendría los resultados deseados, estableceré una meta de aprender para alcanzar ese nivel.	1 2 3
13. Si creo no tener tiempo para participar en la actividad deseada, para aprender entonces buscaré la manera de tener tiempo.	1 2 3
14. Si deseo aprender algo, entonces me motivaré para comenzar a lograr este deseo y no esperaré recibir motivación por parte de otros.	1 2 3
15. Si establezco una meta de aprender a largo plazo, entonces también estableceré metas intermedias que apoyen mi meta final si las logro.	1 2 3
16. Si quiero aprender algo, entonces convertiré rápidamente este deseo en acción y no lo pensaré demasiado antes de actuar.	1 2 3
17. Si no tengo confianza en mi capacidad de aprender lo que deseo, entonces determinaré cómo aumentar el nivel de confianza en mí mismo.	1 2 3
18. Si tengo la intención de aprender algo, entonces crearé o iré a un ambiente que apoye mi intención de aprender.	1 2 3
19. Si tomo un descanso de mi actividad para aprender, entonces me motivaré para reemprender la actividad lo más pronto posible.	1 2 3
20. Seguiré participando en mi actividad para aprender aunque no crea tener el dinero para hacerlo.	1 2 3

BIBLIOGRAFÍA:

- Almeguer S. T., (2007) “El desarrollo del alumno: características y estilos de aprendizaje”, Trillas. México.
- Alonso T.J., (1992). “Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención”. Edebe, Madrid
- _____ (2000) “Motivar para el aprendizaje, teoría y estrategias”, Edebe, España.
- Carretero M. (2009) “Constructivismo y educación”, Paidós, Buenos Aires Argentina.
- Craig J. G., (2001) “Desarrollo psicológico”, Prentice Hall. México.
- Cuadrado, G. I., (2008), “Psicología de la instrucción, fundamentos para la reflexión y práctica docente”, Morata, París.
- Díaz B. F. & Hernández. R. G., (2002) “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una investigación constructivista”. Mc Graw Hill México
- _____ (2010) “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una investigación constructivista”. Mc Graw Hill. México
- Escobar B. C., (2002) “Motivación y conducta: sus bases biológicas”, Manual moderno. México.
- García L. F., (2008) “Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora”, Cide, España.
- González E., (2006) “Psicología del ciclo vital”. CCS. Madrid
- Hernández R. F.C. & B. P., (2010).” Metodología de la investigación”. McGraw-Hill, México, D.F.
- Mankeliunas V. M., (2007) “Psicología de la motivación”, Trillas. México.
- Olivia P. León., (2011) “Fracaso escolar, factores que condicionan el desempeño y la eficiencia en la escuela”, Limusa, México
- Philip R., (1997) “Desarrollo humano estudio del ciclo vital”, Pearson, México.
- Santrock W. J., (2001) “Psicología de la educación”, McGraw-Hill, México.
- Serrate R., (2009) “Guía eficaz para prevenir el fracaso escolar, causas y soluciones”, Laberinto, España.
- Woolfolk A., (2006) “Psicología educativa”, Pearson, México.