



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DEL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA

LA MOTIVACIÓN DE LOGRO COMO UN FACTOR QUE
PROMUEVA LA EFICIENCIA TERMINAL EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS: INFLUENCIA DE UN TALLER

T E S I S

QUE PRESENTA

SANDRA AIDE VALADEZ LÓPEZ

PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. KARINA BEATRIZ TORRES MALDONADO

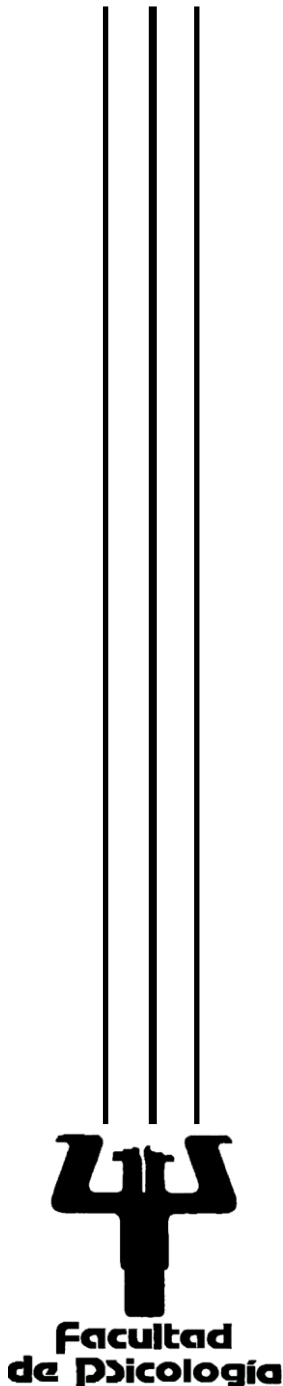
REVISORAS:

MTRA. MARGARITA MOLINA AVILÉS

MTRA. PATRICIA PAZ DE BUEN RODRÍGUEZ

MTRA. GABRIELA ROMERO GARCÍA

MTRA. CECILIA MONTES MEDINA



CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., ENERO 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

¡AMO EL LOGRO!

¡AMO EL ÉXITO!

¡AMO SER MEJOR!

Y elijo el logro, pero no el logro a cualquier costo, sino el logro sin perjudicar a otros, y que incluso también a ellos les reditúe algún beneficio.

Y elijo el éxito, pero no el éxito a costa de otros, sino como un instrumento con el cual me sea posible ayudar a los demás.

Y elijo ser mejor, pero no mejor que otros, sino mejor de lo que era antes.

Agradecimientos

A mi querida hermana Norma Valadez López, quien en este proyecto como en muchos otros, siempre ha estado a mi lado apoyándome para que logre mis propósitos.

A mi familia, por su comprensión y paciencia en el transcurrir de este proyecto.

A todas mis amigas y amigos, quienes me brindaron ánimos y apoyo para continuar y concluir este proyecto.

A la Maestra Karina Beatriz Torres Maldonado, quien es una gran profesora, ya que con su profesionalismo, disciplina y pasión, siempre me ha orientado y apoyado para que logre alcanzar mis objetivos académicos.

A cada una de mis revisoras, quienes muy amablemente y profesionalmente, aceptaron ser parte en la terminación de este proyecto.

Índice

Resumen	1
Introducción	2
I. Eficiencia Terminal en las Instituciones de Educación Superior	5
Situación actual de la educación superior a nivel internacional	7
Situación actual de la educación superior a nivel nacional	9
Definición de Eficiencia Terminal	10
Eficiencia Terminal en México	11
Cifras de eficiencia terminal en las Instituciones de Educación Superior	12
Cifras de eficiencia terminal en la UNAM	13
Cifras de eficiencia terminal en la Facultad de Psicología	13
La tutoría como estrategia en la eficiencia terminal	16
La importancia del trabajo grupal	19
La motivación del alumno	20
II. Del ámbito de la motivación a la motivación de logro	23
Definición de motivación	24
Modelos en el estudio de la motivación	24
La hipótesis de homeostasis	25
La hipótesis de incentivo	26
La hipótesis cognoscitiva	27
La hipótesis humanista	28
Clasificación de los motivos	29
Motivación de logro	30
Necesidad de logro según Murray	30
Teoría de las tres necesidades de McClelland	31
Teoría de expectativa x valor J.W. Atkinson	32
Teoría de la Orientación de Logro Futuro de Raynor	33
Teoría de la Atribución de Weiner	34
Teoría de las metas de logro de J. Spence y R. Helmreich	34
Medición de la motivación de logro	35
Escala de Orientación de logro de Díaz Loving, Andrade y La Rosa	38
Algunos estudios relacionados con la motivación de logro	39
III. Método	46
Justificación del problema	47
Pregunta de investigación	48
Objetivo	48
Hipótesis de investigación	48

Índice

Definición conceptual y operacional de variables	48
Variables de clasificación	48
Variable independiente	48
Variable dependiente	49
Tipo de investigación	49
Diseño de investigación	50
Escenario	50
Muestreo	50
Participantes	51
Instrumentos	51
Procedimiento	52
Análisis de Resultados	53
IV. Resultados	54
Descripción de la muestra	55
Determinación de la influencia del Taller para la elaboración del proyecto de Tesis en la Orientación de logro	62
Análisis y categorización del elemento cualitativo	66
Taller para la elaboración del Proyecto de Tesis	73
V. Discusión y conclusiones	74
VI. Referencias	88
VII. Anexos	94
Anexo 1: Encuesta de Datos Sociodemográficos	95
Anexo 2: Escala de Orientación de Logro	96
Anexo 3: Cuestionario	97
Anexo 4: Cartas descriptivas	98

Resumen

Una de las principales funciones de una Institución de Educación Superior (IES) es la docencia y, por tanto, la eficiencia de la institución depende principalmente del número de alumnos que logran egresar o titularse, respecto a aquellos que ingresaron. A este indicador se le ha llamado eficiencia terminal (López, Albíter y Ramírez, 2008). A nivel general las IES en México enfrentan el problema de la baja eficiencia terminal, es decir el hecho de que un número elevado de alumnos quienes inician un programa de estudios en una Institución de Educación Superior no lo terminen, esta situación ha generado la búsqueda de soluciones tendientes a propiciar el incremento de este indicador.

De lo anterior, surge el interés por investigar si el constructo psicológico Orientación de logro podría verse influido, de tal manera que pudiera considerarse como un factor que promueva la eficiencia terminal.

Esta investigación presenta los resultados obtenidos, de la intervención mediante un Taller para la elaboración del proyecto de tesis en un grupo de alumnos del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Psicología de la UNAM, haciendo un pretest y postest de la Orientación de Logro (Escala de Díaz-Loving y Andrade, 1989).

El objetivo fue determinar la influencia que tiene el Taller para la elaboración del proyecto de Tesis en la Orientación de logro en un grupo de alumnos del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Psicología de la UNAM.

Las actividades se realizaron en 8 sesiones, una sesión por semana, con duración de dos horas. Participó un grupo de veinte personas, con quienes se llevó a cabo una investigación con diseño cuasi-experimental de comparación con pretest-postest con un solo grupo. Se hizo un análisis cuantitativo como cualitativo. Los resultados cuantitativos no mostraron diferencias estadísticamente en la Orientación de Logro de los participantes; mientras que los resultados cualitativos, aportaron información acerca de las diferentes razones por las que los participantes podrían sentirse o no motivados con respecto a la realización del trabajo de tesis.

Introducción

Las Instituciones de Educación Superior (IES) son consideradas fundamentalmente para la formación de profesionistas que puedan incidir en el desarrollo científico, tecnológico, económico y social del país.

Una de las principales funciones de una Institución de Educación Superior es la docencia y, por tanto, la eficiencia de las IES depende principalmente del número de alumnos que logran egresar o titularse, respecto a aquellos que ingresaron. A este indicador se le ha llamado eficiencia terminal (ET) (López, et al., 2008).

A nivel general las Instituciones de Educación Superior en México enfrentan el problema de la baja eficiencia terminal, es decir el hecho de que un número elevado de alumnos quienes inician un programa de estudios en una Institución de Educación Superior no lo terminen, esta situación ha demandado la búsqueda de soluciones tendientes a propiciar la elevación de este indicador.

El incremento de la eficiencia terminal es considerado relevante, puesto que la educación particularmente la educación superior es un componente esencial de las políticas públicas y de las estrategias de progreso del país, dado su rol instrumental en el incremento de la productividad, el desarrollo científico y tecnológico; así como por su contribución al mejoramiento de calidad de vida de sus habitantes, a través de la movilidad social.

En cuanto a las estrategias que se han implementado en las Instituciones de Educación Superior para abatir índices de reprobación, rezago, deserción, e incrementar la eficiencia terminal una de ellas es la tutoría (González, García y Hernández, 2011).

En el Departamento de Orientación y Apoyo Académico del Sistema Universidad Abierta (SUA) de la Facultad de Psicología de la UNAM durante el período 2017-2 a cargo de la Mtra. Gabriela Romero, se diseñó la realización de tres Talleres para la elaboración del proyecto de tesis con la finalidad de apoyar a los alumnos a iniciar el proceso de titulación.

En uno de estos talleres, es que surge el interés por investigar si el constructo psicológico Orientación de logro podría verse influido, de tal manera que pudiera considerarse como un factor que promueva la eficiencia terminal.

Por ello, el objetivo de este trabajo es conocer qué influencia tiene el Taller para la elaboración del proyecto de Tesis en la Orientación de logro en un grupo de alumnos del Sistema Universidad Abierta (SUA) de la Facultad de Psicología de la UNAM.

El primer capítulo corresponde a la Eficiencia Terminal en las Instituciones de Educación Superior. Se inicia con la situación actual de este indicador tanto a nivel internacional como a nivel nacional, su definición, algunas cifras de eficiencia terminal en México, para posteriormente finalizar con la tutoría, estrategia que se ha llevado a cabo para disminuir la eficiencia terminal, en donde se aborda dos importantes rubros: la importancia del trabajo grupal y la motivación del alumno.

El segundo capítulo, corresponde a la Motivación de Logro. Este capítulo, inicia desde definir el término motivación, después se mencionan cuatro modelos en el estudio de la motivación en los que se plantean diversas maneras de analizar o estudiar el proceso motivacional: la hipótesis de homeostasis, la hipótesis de incentivo, la hipótesis cognoscitiva y la hipótesis humanista; se continúa con la clasificación de los motivos en biológicos (innatos) y sociales (adquiridos mediante el proceso de socialización), siendo aquí en donde se ubica y se describe a la Motivación de Logro. Posteriormente, se describen algunas teorías que hablan sobre motivación de logro como la teoría de las tres necesidades de McClelland, la teoría de expectativa x valor de Atkinson, la teoría de la orientación de logro futuro de Raynor, la teoría de la atribución de Weiner y por último la teoría de las metas de logro de J. Spence y R. Helmreich, quienes desarrollaron medidas más satisfactorias del constructo Motivación de Logro, siendo estas en las que se basaron Díaz-Loving y Andrade (1989) para elaborar la medición que se adaptó a la cultura mexicana. Finalmente, se concluye este capítulo con la mención de algunos estudios que se han realizado acerca del constructo motivación de logro.

En el tercer capítulo, se exponen los componentes fundamentales que caracterizan la parte empírica de la investigación.

En el cuarto capítulo, se informan los datos obtenidos tanto de los datos sociodemográficos, como del instrumento cuantitativo y del elemento cualitativo.

Finalmente, en el quinto capítulo se presenta la discusión acerca de los resultados obtenidos y las conclusiones que se derivaron de esta investigación.

I. Eficiencia Terminal en las Instituciones de Educación Superior

I. Eficiencia Terminal en las Instituciones de Educación Superior

Una de las principales funciones de una Institución de Educación Superior (IES) es la docencia y, por tanto, la eficiencia de la institución depende principalmente del número de alumnos que logran egresar o titularse, respecto a aquellos que ingresaron. A este indicador se le ha llamado eficiencia terminal (ET) (López, et al., 2008).

A nivel general las Instituciones de Educación Superior en México enfrentan el problema de la baja eficiencia terminal, es decir el hecho de que un número elevado de alumnos quienes inician un programa de estudios en una Institución de Educación Superior no lo terminen, esta situación ha demandado la búsqueda de soluciones tendientes a propiciar la elevación de este indicador.

Al respecto, Vera, Ramos, Sotelo, Echeverría, Serrano y Vales (2012) se refieren a este tema de la siguiente manera: En las Instituciones de Educación Superior (IES) se presentan problemas como la deserción, el rezago y la baja eficiencia terminal. Aun cuando existen esfuerzos significativos de distintos investigadores (Chaín, 1995; Chaín y Ramírez, 1997; Valle, Rojas y Villa, 2004; Echeverría, Ramos y Sotelo, 2005; Pérez, 2006), hasta el momento no se ha logrado identificar los factores asociados a dicha problemática debido a que el nivel de desarrollo en el tema, tanto en lo conceptual como en lo empírico, es aún incipiente.

Los estudios de estos aspectos son esenciales en tanto respondan a la búsqueda de mejorar la eficiencia de la educación superior, tendencia actual que se persigue intencionalmente.

Este tema es considerado relevante, puesto que la educación es un componente esencial de las políticas públicas y de las estrategias de progreso del país, dado su rol instrumental en el incremento de la productividad, el desarrollo científico y tecnológico; así como por su contribución al mejoramiento de calidad de vida de sus habitantes, a través de la movilidad social. De tal forma la educación particularmente la educación superior posee implicaciones relevantes para la sociedad del conocimiento y el Estado.

Analizar el fenómeno de baja eficiencia terminal en el nivel de la educación superior, en el contexto del sistema educativo mexicano, nos conduce a realizar una revisión del comportamiento de la educación superior. Por lo que la revisión se realizará con un enfoque de lo general a lo particular.

Situación actual de la educación superior a nivel internacional

El panorama global de la educación superior ha experimentado en los últimos tiempos, una serie de transformaciones que obligan a los gobiernos y a las Instituciones de Educación Superior (IES) a replantear sus políticas, modos de gestión y esquemas de funcionamiento, con el fin de adaptarse y expandirse hacia la internacionalización.

La evaluación en el ámbito internacional ha sido señalada como uno de los factores más importantes en la definición de la calidad de la educación superior; por tanto, es una preocupación en México y lo es también en otros países (De Vries, 1999).

El contexto en el que se ve envuelta actualmente la educación superior busca alcanzar patrones de calidad y excelencia establecidos por los Organismos Internacionales (OI). Para el logro de dichos patrones, se considera importante la realización de estudios sobre Eficiencia Terminal (ET) en el nivel de educación superior, lo que permite obtener información relevante sobre el nivel de logro institucional, los estándares de calidad y el desempeño académico de los estudiantes.

Pérez (2017), menciona que de acuerdo con los indicadores de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, el promedio de la tendencia de eficiencia terminal en la educación superior para los países miembro en 2001 fue de 27.8%. México se ubicó casi 10 puntos porcentuales abajo del promedio; esto se puede observar en las siguientes figuras.

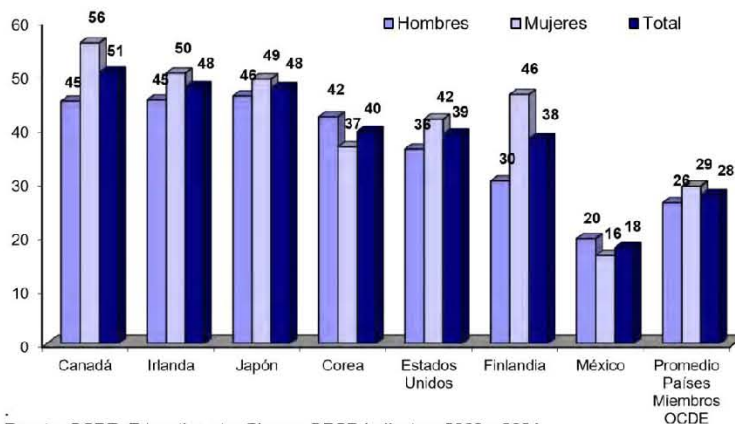
Tendencia de eficiencia terminal del nivel superior por género (2001)

Países miembros de la OCDE

País	Total	Hombres	Mujeres
Canadá	50.5	45.2	56.0
Irlanda	47.8	45.4	50.4
Japón	47.7	46.1	49.3
Corea	39.5	42.2	36.7
Estados Unidos	39.1	36.2	41.8
Finlandia	38.2	30.4	46.4
Noruega	37.9	32.5	43.5
Bélgica	37.5	34.0	41.1
Suecia	36.9	34.4	39.5
España	35.5	32.1	39.0
Francia	34.2	31.8	36.6
Australia	33.5	29.1	37.8
Reino Unido	29.5	30.1	28.8
Dinamarca	29.0	24.8	33.6
Nueva Zelanda	28.5	26.0	30.8
Holanda	26.5	25.7	27.4
Islandia	26.5	24.4	28.7
Suiza	25.6	34.8	17.1
Grecia	24.0	21.4	26.6
Luxemburgo	23.4	24.8	22.1
Alemania	21.8	23.3	20.2
México	17.9	19.7	16.5
Polonia	15.2	12.2	18.3
Hungría	14.7	13.1	16.4
Austria	14.3	14.8	13.7
Portugal	13.7	10.0	17.4
Eslovaquia	11.9	11.3	12.4
Italia	11.8	10.3	13.3
República Checa	11.3	11.6	10.9
Turquía	10.2	11.2	9.1
Promedio Países Miembros OCDE	27.8	26.3	29.4

Fuente: OCDE; Education at a Glance: OECD Indicators 2003 y 2004.

Tendencia de eficiencia terminal del nivel superior por género, 2001



Fuente: OCDE; Education at a Glance: OECD Indicators 2003 y 2004.

Este panorama permite vislumbrar que el sistema educativo mexicano se ve en la necesidad de mejorar la calidad y la eficiencia de la enseñanza superior, si se quiere que el país esté acorde a expandirse a la internacionalización.

Situación actual de la educación superior a nivel nacional

Bajo el impacto de la globalización, la educación superior en México enfrenta retos, tales como el crecimiento económico basado en el conocimiento y la revolución de las telecomunicaciones.

Los países y las instituciones educativas dispuestas a tomar ventaja de estos nuevos factores no pueden darse el lujo de permanecer pasivos y estáticos. Por el contrario, deben ser proactivos en el lanzamiento de reformas y en la creación de un sistema educativo eficiente, altamente dinámico e inteligente, de manera que logre ajustarse a los cambios tan acelerados que está produciendo la globalización económica (Jaimes, 2015).

En esta perspectiva, en México en el año 2001 se creó el Programa Nacional de Educación 2001-2006 el cual presenta un conjunto de políticas que perfilan el modelo de educación que el país necesitaba para enfrentar los retos: los que heredaba del pasado y los que debería enfrentar para construir un futuro mejor. Las Políticas del Programa configuraron un Enfoque Educativo para el Siglo XXI, que resume la visión de un Sistema Educativo Nacional equitativo, de buena calidad y de vanguardia.

De acuerdo con este programa la educación superior es considerada como:

“Un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de la nación, y la inteligencia individual y colectiva de los mexicanos; para enriquecer la cultura con las aportaciones de las humanidades, las artes, las ciencias y las tecnologías; y para contribuir al aumento de la competitividad y el empleo requeridos en la economía basada en el conocimiento.” (p. 183).

Así, la política educativa nacional ha asumido como reto para la educación superior impulsar el desarrollo de un sistema de calidad, de acuerdo con los señalamientos

que marca el Programa Nacional de Educación 2001-2006, relacionados con la necesidad de proporcionar a los estudiantes una formación integral.

Paralelamente, se ha prestado creciente atención a la necesidad de evaluar el desempeño de los distintos programas, lo que ha llevado a la definición de procedimientos bien determinados para la obtención de los apoyos, la rendición de cuentas y la presentación de informes de avance, incluyendo el establecimiento de indicadores pertinentes.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) no han escapado a estas tendencias, por lo que para evaluar el desempeño uno de los indicadores que se han definido es la eficiencia terminal (ET).

Definición de Eficiencia Terminal

En el contexto internacional, la eficiencia de un sistema educativo (*educational efficiency*) ha sido definida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura de la siguiente manera: “Grado en el cual un sistema educativo consigue optimizar la relación inversión-resultado en la educación” (UNESCO, 2017). En esta definición se desprenden dos variables que determinan la eficiencia de un sistema educativo: cuánto se gasta en él y qué resultados se obtienen de su funcionamiento. La primera condición depende de la contraloría administrativa, pero es en la segunda condición donde centramos la atención, en la medición de cuántos egresados o titulados, en el caso de la educación superior, obtiene una institución en relación con los alumnos que en un momento dado ingresaron.

En México, la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto de la Secretaría de Educación Pública (DGPPP/SEP) como dependencia responsable de normar y llevar a cabo las actividades implícitas en el proceso de planeación en el sector educativo, ha aportado diversos ejercicios y propuestas relacionados con la obtención y generación de indicadores educativos. Así, proporcionó la siguiente definición: “La eficiencia terminal permite conocer el número de alumnos que

terminan un nivel educativo de manera regular (dentro del tiempo ideal establecido) y el porcentaje de alumnos que lo culminan extemporáneamente” (SEP, 2005).

De las dos definiciones anteriores podemos darnos cuenta de que si se desea evaluar la productividad de las Instituciones de Educación Superior (IES), la eficiencia terminal ha sido definida como el indicador adecuado para hacerlo.

Por tanto, la Eficiencia Terminal (ET) es un indicador cuantitativo de los logros obtenidos por una Institución Educativa y se le utiliza como pauta de evaluación del funcionamiento y rendimiento. Sin embargo, es importante señalar que no es un criterio que proporcione una apreciación completa del desarrollo de la Institución, puesto que, una apreciación integral de ésta tendría que contemplar como referentes, en las distintas etapas de la evaluación los análisis de crecimiento de matrícula y expansión de los niveles de escolaridad, y los análisis del recorrido escolar de los alumnos (Pérez, 2017).

En este contexto vale la pena preguntarnos ¿cuál es la Eficiencia Terminal (ET) en México?

Eficiencia terminal en México

El uso de indicadores de desempeño para la evaluación de las Instituciones de Educación Superior (IES) en las últimas décadas se ha establecido como parte fundamental de la evaluación y la acreditación de la educación superior en México.

Un indicador de desempeño es utilizado básicamente para evaluar el funcionamiento de una institución, este proporciona evidencia para demostrar que cierto objetivo se ha o no alcanzado.

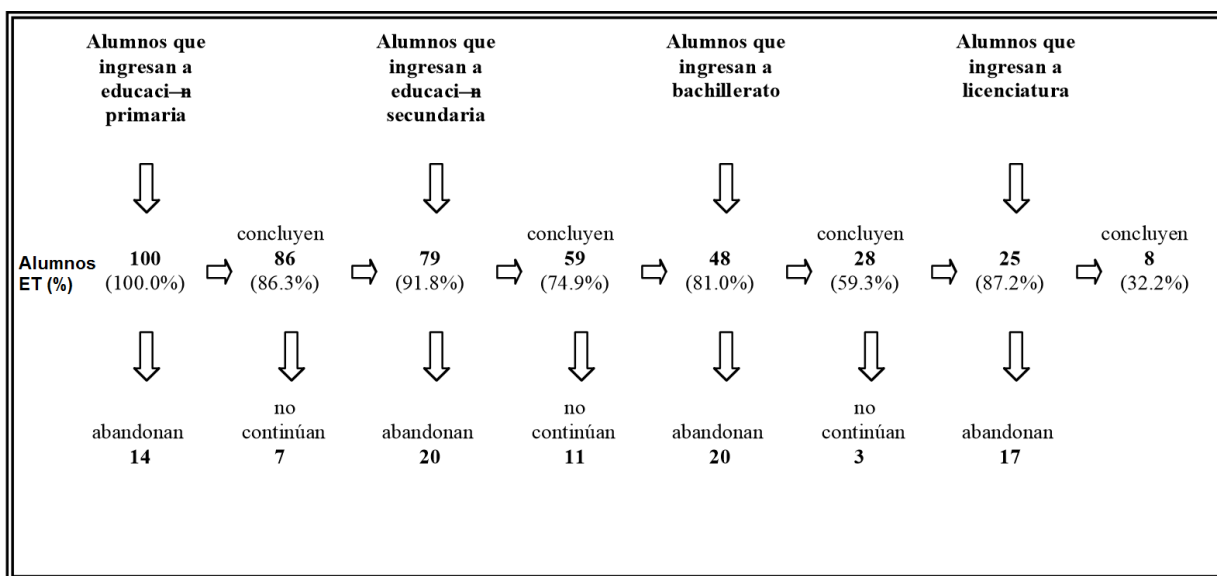
Algunos autores (Piña y Pontón, 1997; Sánchez y Arredondo, 2001; Hernández Alcántara, 2003; Anzaldo Velásquez et al., 2007; Hoyos Ramírez y Salas Martínez, s.f. en Jaik, 2010) consideran que la baja Eficiencia Terminal (ET) es un fenómeno multicausal originado por factores de tipo institucional y personal.

Con la finalidad de contar con un panorama acerca de la Eficiencia Terminal (ET) en México, en esta investigación se revisarán las cifras de tres importantes rubros, los cuales son de importancia debido a que comprenden nuestro objeto de estudio: las Instituciones de Educación Superior, la UNAM y la Facultad de Psicología.

Cifras de eficiencia terminal en las Instituciones de Educación Superior

Pérez (2006) mostró cómo se han llevado a cabo las trayectorias escolares y la eficiencia terminal de la misma, por ejemplo, de cada 100 alumnos que ingresan a la educación primaria solo 8 alumnos concluirán con sus estudios universitarios, esto se muestra en la siguiente figura.

TRAYECTORIA ACADÉMICA Y EFICIENCIA TERMINAL EN MÉXICO



Fuente: Jorge Alberto Pérez González (2006). La eficiencia terminal en programas de licenciatura y su relación con la calidad educativa.

En el 2010, Patricia Rosas Chávez, Coordinadora de la Red de Tutorías de la Región Centro-Occidente, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), durante el acto inaugural del 2° Encuentro Regional de Tutoría, Región Centro-Occidente, que tuvo lugar en el Auditorio del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA), indicó que la eficiencia terminal en las Instituciones de Educación Superior (IES) es del 50 por ciento (Loera, 2010).

Por otra parte, según un reporte de la ANUIES de 2013, de cada generación que ingresa a Instituciones de Educación Superior (IES) de sostenimiento público (como la UNAM o el Instituto Politécnico Nacional) sólo consigue titularse la mitad de los estudiantes (Moreno, 2015).

Cifras de eficiencia terminal en la Universidad Nacional Autónoma de México

En cuanto a la UNAM, el Director General del Instituto de Matemáticas, José Antonio De la Peña en el 2003, indicó que la eficiencia terminal de las carreras de la UNAM era de 51%.

Para el año 2013 en la UNAM se puso en marcha el Plan de Apoyo Integral para el Desempeño Escolar de los Alumnos (PAIDEA), teniendo como propósito favorecer la permanencia, aumentar los índices de aprobación e incrementar el egreso y la eficiencia terminal. A dos años de su implementación, en materia de eficiencia terminal, el 62.5% de las entidades académicas reportaron aumento en sus índices de titulación (Morales, 2015).

En el 2017, el Rector Enrique Graue informó que, para promover la eficiencia terminal durante 2016 se otorgaron 1,393 estímulos a la graduación.

Cifras de eficiencia terminal en la Facultad de Psicología

En la Facultad de Psicología, el Dr. Germán Palafox Palafox, durante su primer informe de actividades (abril 2016 – abril 2017) como Director, y en presencia del Secretario General de la UNAM, Leonardo Lomelí Vanegas, mencionó que la eficiencia terminal de la Facultad es de 61 por ciento (Lugo, 2017).

En su Primer Informe de Actividades 2016 – 2017 el Dr. Germán Palafox Palafox reportó que, en los últimos años la matrícula promedio de Licenciatura en la Facultad de Psicología se ha mantenido alrededor de los 3,900 alumnos, de los cuales prácticamente el 70% corresponde al sistema escolarizado y 30% al Sistema Universidad Abierta (SUA).

Matrícula de Licenciatura

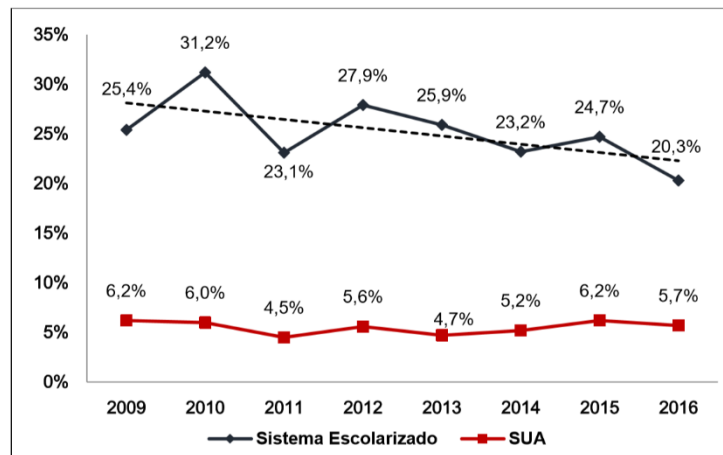
Año	Matrícula			
	Total	Sistema Escolarizado	Sistema de Universidad Abierto	Primer Ingreso
2013	3,883	2,657	1,226	903
2014	3,855	2,654	1,201	854
2015	3,931	2,719	1,212	870
2016	3,964	2,697	1,267	883

Fuente: Dr. Germán Palafox Palafox (2017). Primer Informe Anual de Actividades 2016 - 2017.

En los últimos tres años han ingresado anualmente poco menos de 900 estudiantes (en 2016, 883 estudiantes; en 2015, 870; en 2014, 854), de los cuales alrededor del 70% son mujeres (promedio de los últimos 3 años).

Al inicio del tercer semestre se puede observar una No Reinscripción de 5.5% en el sistema escolarizado – el cual se ha mantenido relativamente constante desde 2009, cuando empezó a operar el nuevo Plan de Estudios –, y de 20.3% en el SUA para la cohorte generacional de 2016, reflejando una tendencia a la baja desde 2009 para este sistema.

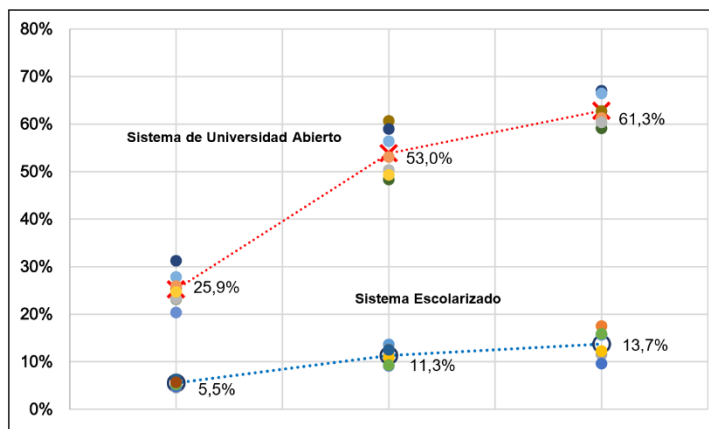
Porcentaje de No Reinscritos al 3^{er}. semestre



Fuente: Dr. Germán Palafox Palafox (2017). Primer Informe Anual de Actividades 2016 - 2017.

Como se muestra en la siguiente figura, al pasar quinto y séptimo semestre el porcentaje de No Reinscripción se incrementa notablemente – más del doble –, tanto para los estudiantes del SUA como para los del sistema escolarizado.

**Porcentaje de No Reinscritos al 3º, 5º y 8º semestres
(por cohorte generacional 2009 – 2016)**



Fuente: Dr. Germán Palafox Palafox (2017). Primer Informe Anual de Actividades 2016 - 2017.

Complementando los datos de “deserción” potencial (No Reinscripciones), el porcentaje de estudiantes que no han acreditado una o más materias al término de los 4 años de duración del Plan de Estudios vigente, se ha mantenido relativamente constante para cada uno de los sistemas: 25% y 82% en promedio en los últimos 5 años, para el sistema escolarizado y abierto, respectivamente (22% y 80% si no se incluye el dato de 2013).

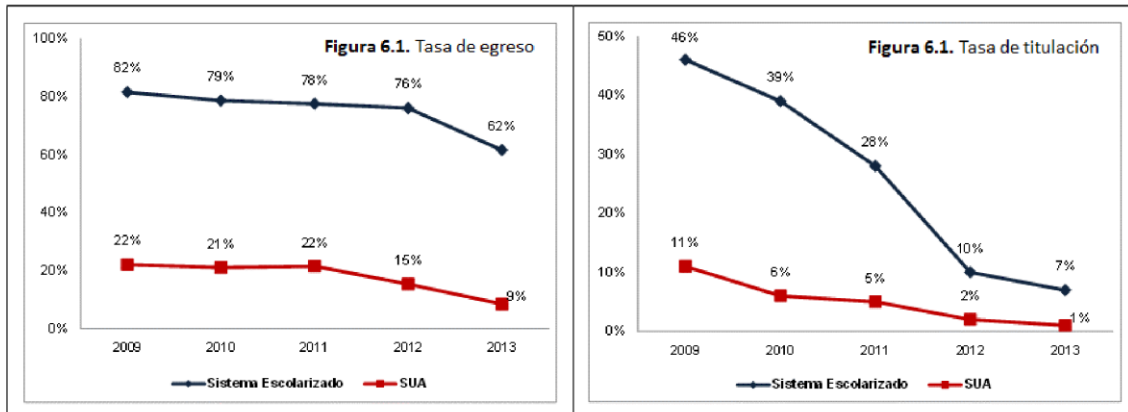
Porcentaje alumnos irregulares por sistema

Año	Sistema Escolarizado	Sistema de Universidad Abierto
2009	18.53%	77.87%
2010	21.43%	78.95%
2011	22.49%	78.51%
2012	24.01%	84.62%
2013	38.53%	91.46%

Fuente: Dr. Germán Palafox Palafox (2017). Primer Informe Anual de Actividades 2016 - 2017.

Por lo que el Dr. Germán Palafox Palafox, concluye indicando que esta situación se refleja de manera directa en una baja eficiencia terminal que, sin lugar a duda, es un problema histórico y generalizado; es decir: es un patrón que ha sido resistente a muy diversas iniciativas para mejora el indicador, por un lado, y aparentemente no es un problema exclusivo a la Licenciatura en Psicología. Las siguientes figuras muestran, las tasas de egreso (eficiencia terminal) y de titulación de las cohortes generacionales del 2009 al 2013.

**Tasas de egreso (eficiencia terminal) y titulación.
Sistema escolarizado y Sistema de Universidad Abierto (SUA)**



Fuente: Dr. Germán Palafox Palafox (2017). Primer Informe Anual de Actividades 2016 - 2017.

Por otra parte, en Marzo del 2017, el Rector Enrique Graue Wiechers, en su primer informe de actividades 2016, mencionó que como parte del apoyo a la trayectoria escolar de los alumnos del Sistema Universidad Abierta (SUA) de la Facultad de Psicología, por tercera ocasión se realizó la Feria de Titulación del SUAP, con el objetivo de informar y orientar a los estudiantes que han cursado del quinto semestre en adelante, las diversas modalidades para la titulación y los trámites administrativos que deben realizarse.

Además, con base en las necesidades académicas y personales diagnosticadas, se organizaron una serie de cursos extracurriculares, talleres abiertos y cursos intersemestrales.

La tutoría como estrategia en la eficiencia terminal

La tutoría es una de las estrategias que se ha implementado en las instituciones de educación superior para abatir índices de reprobación, rezago, deserción, e incrementar la eficiencia terminal.

En el 2001 la Secretaría de Educación Pública menciona que todo cambio educativo busca repercutir en lo que ocurre en el aula y en la escuela; pero en estos espacios, donde tiene lugar la enseñanza y se espera se dé el aprendizaje, los procesos que

llevan a los resultados están constituidos por relaciones interpersonales. El cambio educativo supone modificar estos procesos de interrelación que se construyen a lo largo del tiempo, formando costumbres y tradiciones. Muchas de esas costumbres se institucionalizan, dando lugar a estructuras que favorecen ciertos estilos de interrelación en vez de otros. El cambio tiene que ver con la transformación de estas estructuras, tanto como con la voluntad personal de transformar lo que se hace y cómo se hace.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) concibe a la tutoría como una estrategia para fortalecer la formación integral de los estudiantes y coadyuvar en la solución de otros problemas de la educación superior, como son el rezago, la reprobación, la deserción y la baja eficiencia terminal. Al mismo tiempo, se busca dar respuesta a las nuevas condiciones del entorno nacional e internacional, como la masificación, el mayor uso de las tecnologías de información y comunicación, los rasgos cambiantes de los jóvenes que en México acceden a los niveles superiores de estudio y la necesidad de brindar una educación en donde el estudiante sea el centro de atención del sistema educativo (UNAM, 2012).

La tutoría consiste en un proceso de orientación y apoyo a la formación integral de los estudiantes, el cual se concreta mediante la atención personalizada de los alumnos por parte de académicos formados para esta función. En el proceso de tutoría, el tutor a partir del conocimiento de las necesidades académicas, inquietudes e intereses personales y profesionales del alumno alienta y promueve el desarrollo de habilidades y competencias que favorezcan un óptimo desempeño académico y una formación integral. A diferencia de la asesoría académica, el asesor se enfoca en los contenidos de los programas de las asignaturas; mientras que el tutor orienta y apoya de manera general la formación del estudiante (SUA, 2012).

Cabe mencionar que desde su aparición en el Sistema Universidad Abierta (SUA) en la UNAM, las labores de tutoría son esenciales y constituyen la base docente principal de su funcionamiento. Por supuesto, este sistema implica diversas condiciones de posibilidad, entre otras, que haya por parte de los estudiantes el interés, la dedicación y la disciplina que son necesarios en este tipo de estudios. De

manera global, los sistemas abiertos y a distancia se han incrementado en los últimos años con el acelerado desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y con ello la modalidad de tutoría. En la ya considerable trayectoria del SUA se han realizado esfuerzos importantes para desarrollar sistemas de tutoría adecuados para este tipo de programas que incluso en los programas de educación a distancia resulta imprescindible que los estudiantes no sólo establezcan contacto con sus tutores mediante las TIC, sino que también, al menos con cierta periodicidad, haya entre ellos una relación directa (presencial o personal) para que las labores de tutoría sean más efectivas.

En el 2013, el Rector José Narro Robles junto con el Investigador Martiniano Arredondo Galván, mencionan que:

El desarrollo de un sistema adecuado de tutoría es un recurso muy valioso para conseguir mejoras significativas tanto en la calidad como en la pertinencia y la equidad de la educación superior. La tutoría representa, sin duda, un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios (p. 149).

Por lo que, los planteamientos sobre la docencia universitaria en general, y en particular sobre el papel de la tutoría, se ha mantenido en los Planes de Desarrollo Institucional de la UNAM para los periodos de 2008 a 2011 y de 2012 a 2015.

Así mismo, el Dr. Narro y el Dr. Arredondo mencionan que las tutorías serán realmente efectivas si logran su concreción en el nivel de los profesores, en las relaciones entre éstos y los estudiantes, y en el espacio de las aulas. Sólo mediante cambios efectivos en la práctica docente cotidiana de las entidades académicas y en las interacciones de los actores educativos.

De este planteamiento, se desprenden dos puntos a considerar, primero la importancia que tiene el trabajo grupal y segundo, la motivación del alumno; los cuales se describen a continuación.

La importancia del trabajo grupal

La temática grupal ha sido retomada desde diferentes disciplinas, por lo cual el grupo ha tenido un tratamiento diferenciado dentro de cada una de estas áreas, algunas privilegiando componentes sociales y otras privilegiando componentes individuales (Sáenz, 2014).

Desde hace algunos años, se ha tomado el concepto de taller, extendiéndolo a la educación.

La palabra taller proviene del francés *atelier*, y significa estudio, obrador, obraje, oficina. También define una escuela o seminario de ciencias a donde asisten los estudiantes.

El taller educativo, es una importante alternativa que permite superar muchas limitantes de las maneras tradicionales de desarrollar la acción educativa, facilitando la adquisición del conocimiento por una más cercana inserción en la realidad y por una integración de la teoría y la práctica, a través de una instancia en la que se parte de las competencias del alumno y pone en juego sus expectativas.

Mediante el taller, los docentes y los alumnos desafían en conjunto problemas específicos buscando también que el aprender a ser, el aprender a aprender y el aprender a hacer se den de manera integrada, como corresponde a una auténtica educación o formación integral.

Los alumnos en el taller se ven estimulados a dar su aporte personal, crítico y creativo, partiendo de su propia realidad y transformándose en sujetos creadores de su propia experiencia y superando así la posición o rol tradicional de simples receptores de la educación. Mediante él, los alumnos, en un proceso gradual se aproximan a la realidad descubriendo los problemas que en ellas se encuentran, a través de la acción-reflexión inmediata o acción diferida. El taller es, pues otro estilo posible de relación entre el docente y el alumno o entre el orientador popular y la comunidad en el ámbito de la educación popular en la cual el taller es también un valioso instrumento de aprendizaje y desarrollo (Maya, 1996).

La motivación del alumno

Uno de los factores principales que condicionan el aprendizaje es la motivación con que éste se afronta. Por ello, para facilitar el que los alumnos se interesen y se esfuercen por comprender y aprender, diferentes investigadores han estudiado los factores de que depende tal motivación y han desarrollado modelos instruccionales en base a los que crear entornos de aprendizaje que faciliten que éste se afronte con la motivación adecuada (De Corte, 1995; Alonso Tapia, 1997a; Pintrich y Schunk, 2002; De Corte y otros, 2003).

La educación, como proceso de enseñanza-aprendizaje, necesita crear programas, proyectos de innovación docente que incrementen la satisfacción y la motivación tanto en el profesorado como en el alumnado. La innovación docente es clave para que la educación sea de calidad y excelencia, pero tiene que ser visible, puesto que la visibilidad del trabajo y del esfuerzo profesorado y alumnado en el proceso complejo de enseñanza-aprendizaje, genera satisfacción y sentido de eficiencia, que son dos elementos necesarios para desarrollar la motivación por competencias y de logro (García, 2016).

Los proyectos de innovación docente ayudan a conseguir y asegurar una enseñanza renovada e interdisciplinar en la sociedad del conocimiento y que concretamente en el ámbito universitario incrementan la productividad (Menchen, 2009; García-Ramírez, 2012 en García, 2016).

La interacción entre profesorado y alumnado, dentro de un contexto de interdependencia positiva y de motivación intrínseca, conlleva la adquisición y desarrollo de competencias y de logro (Weiner, 1990; McClelland, 1984; García-Ramírez, 2014; en García, 2016).

El profesor a través de la mano de la motivación de logro y el liderazgo, debe promover y forjar metas a futuro, dar orientación y reflexión para que sus alumnos construyan ideales y metas para el mañana; es decir, el profesor deberá mostrar la importancia de la preparación actual en relación con el mundo en el que van a vivir sus alumnos en el futuro; mucho tiene que ver el profesor en la formación del alumno

debido a que la personalidad del profesor se proyecta al alumno e interviene en su formación (Casares, 2000).

En el caso de las personas que eligen al Sistema Universidad Abierta (SUA) de la Facultad de Psicología algunos lo hacen con el fin de mejorar sus conocimientos y habilidades relacionadas con su trabajo, así como para alcanzar las metas profesionales y personales. La caracterización de alumnos adultos orientados al aprendizaje y los orientados a las metas, aunque a simple vista parece superflua, es muy importante porque esa diferencia hace una distinción que se refleja principalmente en el ritmo que el alumno les imprime a sus estudios y que afecta, por ende, significativamente la eficiencia terminal del sistema, tan importante para evaluar su calidad educativa.

Es un hecho contundente que existen diferencias demográficas entre los alumnos que estudian en sistemas abiertos y los de sistemas presenciales. Los estudiantes en modalidad abierta son generalmente de mayor edad, una proporción considerable tiene ya estudios universitarios. Una gran mayoría de los alumnos que sobrepasan los 35 años guían sus estudios orientados por metas más que por aprendizajes por lo que los tiempos que utilizan para terminar sus estudios son más prolongados, por estar enfocados a querer alcanzar las meta fijadas, mientras que en aquellos alumnos, que son los pocos en los sistemas abiertos, orientados más a la adquisición de aprendizajes con la finalidad de ser capacitados para insertarse en la población económicamente activa tardan menos en terminar sus estudios de licenciatura (Silva, 2013).

Cuando se comparan los tiempos en que terminan los estudios estos alumnos adultos, al margen si se orientan hacia los aprendizajes o hacia las metas, se observa de manera clara que tardan más que sus pares que asisten a un sistema escolarizado. Esta prolongación de sus estudios se debe a que las tasas de abandono temporal de los alumnos en sistemas abiertos son altas. El abandono temporal de los estudios con frecuencia se debe a problemas de salud, ya sea de ellos o de sus dependientes, dificultades económicas, laborales, familiares, entre otros aspectos. (Dutton, Dutton y Perry, 2002; Martínez, 2003 en Silva, 2013).

Otro elemento sociológico que tiene un efecto directo sobre el rezago, el abandono y la eficiencia terminal del alumno del SUA, es que, a diferencia de los escolarizados, el rol de estudiante no es el único que desempeñan prioritariamente en su vida cotidiana. Por eso como tan atinadamente menciona el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación de España, los variados roles que desempeñan los alumnos a distancia en los distintos ámbitos de su vida les impiden centrarse preferentemente en el de estudiante. Al no ser el estudio su actividad central en su vida (aun sabedores de todo el esfuerzo e interés que ponen para llevarlo a cabo) con frecuencia constituye uno de los primeros roles que abandona cuando surge una dificultad (INTEF, 2013 en Silva, 2013).

Hay por lo menos dos factores importantes que influyen en la motivación de los alumnos para estudiar en modalidad a distancia y abierta: (a) Debido a que la mayoría son personas adultas su motivación para estudiar está orientada al alcance de metas, por lo que los programas de formación deben estar diseñados con base en ambientes de aprendizaje que conduzcan al logro de esas metas. Cuando los alumnos encuentran que los ambientes no están diseñados para alcanzar esas metas muy probablemente abandonarán el sistema; (b) Igualmente los ambientes de aprendizaje deben estar diseñados para que puedan adquirir conocimientos y habilidades interesantes y relevantes para ellos.

La motivación de logro es otra de las características de los alumnos SUA que los dirige a conseguir las metas educativas que se hayan fijado. Esto hace que no distraigan su atención ni su tiempo en actividades complementarias que después de una valoración consideran que afecta el núcleo central de su proceso de aprendizaje. Este rasgo hace que se distingan marcadamente de los alumnos que asisten a un sistema escolarizado, puesto que suelen tener un claro sentido del valor del tiempo, a diferencia de aquellos que por su juventud todavía no aquilatan el valor del tiempo, además la mayoría carece de una motivación de logro, por el contrario, se ha encontrado que los alumnos en sistemas abiertos tienen una mayor motivación de logro que los hace estudiar con realismo y sentido práctico (Silva, 2013).

II. Del ámbito de la motivación a la motivación de logro

II. Del ámbito de la motivación a la motivación de logro

Como han señalado dos autores ya clásicos en el estudio de la motivación (Cofer y Appley, 1979 en Palmero, 2008), cualquiera que sea el enfoque que se adopte en la investigación psicológica, tarde o temprano hay que formularse la pregunta ¿por qué ocurre la conducta? La acción, o la conducta, no ocurren de forma espontánea, ya que son inducidas, bien por motivos internos, o bien por incentivos ambientales. La motivación tiene que ver con las razones que subyacen a una conducta. Así pues, el porqué de una conducta hace referencia directa al concepto de motivación.

A continuación, iniciaremos con definir el término motivación, para posteriormente hacer un breve recorrido histórico de este concepto desde sus inicios hasta llegar a lo que se define como motivación de logro, tema de esta investigación.

Definición de motivación

La motivación es un aspecto de enorme relevancia en las diversas áreas de la vida, entre ellas la educativa, ya que orienta las acciones conformándose así en un elemento central que conduce lo que la persona realiza y hacia qué objetivos se dirige.

Reeve (2010), se refirió a la motivación en los siguientes términos:

El estudio de la motivación se refiere a aquellos procesos que dan energía y dirección al comportamiento. Energía implica que la conducta tiene fortaleza, que es relativamente fuerte, intensa y persistente. Dirección implica que la conducta tiene propósito, que se dirige o guía hacia el logro de algún objetivo o resultado específico (p. 6).

Modelos en el estudio de la motivación

El problema de los orígenes y el funcionamiento de los motivos que dinamizan al comportamiento humano es uno de los más complejos y controvertidos que existen.

Madsen (1973) en Díaz-Guerrero y Díaz-Loving, 1996, considera que existen cuatro modelos que tratan de explicar la forma en que nos motivamos y se denominan hipótesis de homeostasis, hipótesis de incentivo, hipótesis cognoscitiva e hipótesis humanista.

La hipótesis de homeostasis

En la hipótesis de homeostasis es que todos los procesos biológicos, entre ellos el comportamiento de los organismos, son el resultado de trastornos en la homeostasis, y que los procesos no se detienen sino hasta que el equilibrio homeostático se alcance nuevamente.

Esta hipótesis resultó fundamental para el pensamiento psicológico, puesto que en varias teorías de la motivación este principio es básico.

La teoría de Hull (1943), es un importante ejemplo, ya que en ella el concepto de necesidad aparece como un trastorno de la homeostasis. La relación funcional se esquematiza de la siguiente forma:

Necesidad → Impulso → Conducta → Reducción de la necesidad

Así, por ejemplo, la necesidad de agua, debido a que hay deficiencia de ella, desata un impulso en el organismo: la sed. Está induce una serie de conductas que se mantienen hasta que, gracias a la ingestión de líquido, se logra de nuevo el equilibrio. En la teoría de Hull la reducción de la necesidad representa el reforzamiento de la secuencia conductual.

Asimismo, varios aspectos de la teoría freudiana coinciden con el modelo homeostático de la motivación. El aparato psíquico que Freud postuló tenía por función la reducción de las tensiones, y su concepción de instinto también satisface las características del modelo.

La hipótesis de incentivo

En sus experimentos con monos, Harlow (1953), descubrió que los estímulos externos los motivaban tan intensa y persistentemente como aquellos que provienen de su organismo.

Éste es un suceso externo (o estímulo) que energiza y dirige las conductas de aproximación o evitación. La teoría de la reducción de la pulsión afirmaba que las personas se veían motivadas por pulsiones que los “empujaban” hacia objetos meta particulares (p. ej., el hambre empujaba a la persona al ambiente a fin de encontrar comida). Las teorías motivacionales del incentivo afirmaban que las personas se veían motivadas por el valor incentivo de diversos objetos dentro de su ambiente que los “jalaban” hacia dichos objetos (p. ej., ver un pastel de fresas jalaba a la persona hacia el carrito de los postres). Nótese que la motivación principal no es reducir la pulsión sino, más bien, aumentar y mantener un contacto con los estímulos atractivos.

Las teorías del incentivo ofrecían tres nuevas características: 1) nuevos conceptos motivacionales, como incentivos y expectativas, 2) la idea de que los estados motivacionales podían adquirirse mediante la experiencia más que sólo a través de la biología y 3) una imagen de la motivación que destacaba los cambios de momento a momento (porque los incentivos ambientales pueden cambiar de un momento a otro).

Kenneth Spence (1951), influyó en Hull para que en las revisiones de su teoría introdujese un factor de incentivo de la motivación. En sus esfuerzos teóricos posteriores, Spence adjudicó a la motivación por incentivo un valor aún mayor que a los impulsos internos. En su opinión, la motivación por incentivos se aprendía a través de reforzamiento – es decir, de reducción del impulso –, mientras que la fuerza del hábito se aprendía por contigüidad. Mediante tales modificaciones de la teoría del aprendizaje, este enfoque se acercó a la hipótesis cognoscitiva de la motivación.

La hipótesis cognoscitiva

El denominador común de las hipótesis cognoscitivas es que la motivación del comportamiento, particularmente el humano, debe buscarse en los procesos del pensamiento o cognoscitivos.

En la teoría de Tolman (1955), ni el reforzamiento o reducción de la necesidad, ni las asociaciones por contigüidad son los factores cruciales en el aprendizaje, sino las estructuras cognoscitivas y orientadoras. En esta teoría, las variables cognoscitivas son las más importantes, tanto en la motivación de la conducta como en el aprendizaje.

Hunt (1965), expuso la teoría de la motivación intrínseca en el Nebraska Symposium on Motivation. Parte de la suposición de que la conducta es dirigida por un complejo proceso de información semejante al que existe en las computadoras electrónicas.

La mayoría de las llamadas microteorías de la psicología social moderna implican este modelo.

Al describir el desarrollo de la personalidad humana como el resultado de una perenne dialéctica entre las características biopsíquicas de los individuos y la información de su ecosistema, Díaz-Guerrero postula la existencia de mecanismos lógicos y paralógicos preelaborados en el cerebro humano, que por sí solos – y también como resultado del conflicto con la información proveniente del ecosistema – tienen fuerza motivante.

Así, la presencia de lo que él denomina premisas histórico-socioculturales, tales como “las mujeres deben ser protegidas”, o “uno debe ser siempre cortés”, motivan conclusiones y a veces comportamientos congruentes en situaciones reales propicias, e inducen a una dialéctica interna en situaciones reales desfavorables o impropias a su expresión.

Si bien en varios de sus aspectos este enfoque insiste en el modelo cognoscitivo, admite la importancia para otras facetas del comportamiento humano que corresponden a los modelos homeostático y de incentivos y, dada la importancia que

se otorga al ecosistema humano por encima y más allá del ecosistema de otras especies, incluye principios de la hipótesis humanista.

La hipótesis humanista

Madsen (1973), escribe:

El último grupo de hipótesis básicas de la motivación representa la versión moderna de una vieja tradición que se remonta a los antiguos filósofos. Desde este punto de vista tradicional se concibe al hombre como un ser completamente diferente a todos los demás organismos. Los rasgos humanos distintivos –casi definitorios– de acuerdo con esta concepción, son el pensamiento racional y el libre albedrío. A pesar del desarrollo de las ciencias naturales –especialmente la teoría de Darwin– todavía hay pensadores, académicos y filósofos que se adhieren a esta antiquísima concepción humanista del hombre (pag. 695).

Los dos psicólogos que básicamente han definido este modelo son Gordon Allport y Abraham Maslow.

Para Allport (1937), en los adultos normales prevalece lo que él denominó autonomía funcional de los motivos, ya que considera que los motivos de los adultos son infinitamente variados. Además, son independientes de los motivos primarios que busquen satisfacer una necesidad. Por ejemplo, un adulto sigue adquiriendo dinero a pesar de que ha ahorrado lo bastante como para sostenerse el resto de su vida. Así, el dinero era el medio para lograr un fin, pero luego se convierte en un fin en sí mismo; por lo que, los motivos para adquirir dinero son funcionalmente independientes de los originales.

Maslow (1954), sostiene que las hipótesis relacionadas con la motivación que corresponden a los teóricos del aprendizaje que han trabajado con animales, así como los instintos freudianos, son válidos sólo para la motivación por deficiencia. Esta motivación incluye las necesidades fisiológicas, las de seguridad económica y biopsíquica, las de pertenencia, amor, afecto y aceptación, las de autoestima y

reconocimiento, pero no las de crecimiento o metamotivos; es decir, las necesidades de conocer, de comprender y de explorar, las necesidades de simetría, de orden y de belleza, y menos aún la necesidad de actualización del Yo, o sea la realización de las potencialidades individuales. Estas últimas se observarán en toda su expresión en el adulto normal, saludable, cuyas necesidades por deficiencia hayan sido satisfechas.

Además de estudios empíricos llevados a cabo con individuos distinguidos, actualizadores del Yo, Maslow funda su hipótesis en su propia filosofía del ser humano. Desde su punto de vista, el ser humano es originalmente bueno, racional y está provisto de libre albedrío.

Clasificación de los motivos

La clasificación más básica es la que distingue entre motivos primarios o biológicos (innatos) y motivos sociales (aprendidos). Los motivos primarios están relacionados con la subsistencia del individuo y de la especie. En cambio, los motivos sociales están determinados por la cultura y juegan un importante papel en el desarrollo emocional y motivacional de los sujetos.

Los motivos biológicos, de base orgánica, son carencias del organismo, producto de ciertos estados de privación y tienden a satisfacer necesidades fisiológicas. Los más importantes son el hambre, la sed, el impulso sexual, el impulso maternal, evitar el dolor, la necesidad de descanso, dormir y soñar, etc. Cuando un individuo pasa mucho tiempo sin beber o dormir, se crea un estado de activación que tiende a reducir esa necesidad.

Los motivos sociales son necesidades aprendidas, que se desarrollan en el contacto con otras personas, y están determinados por la sociedad y la cultura. Para Alonso (2007), los motivos sociales fundamentales son:

- Motivación de logro. Consiste en el impulso de superación en relación con un criterio de excelencia establecido. Es la tendencia por realizar una tarea por la satisfacción de hacerla y desarrollar las capacidades personales (sentimiento de competencia). Las personas con alta motivación de logro poseen estas

características: son innovadoras y emprendedoras, buscan la excelencia o el éxito profesional confiando en su esfuerzo y son persistentes para alcanzar sus objetivos.

- Motivación de afiliación. Es el interés por establecer o mantener una relación afectiva positiva con muchas personas. Habitualmente, estas personas buscan el contacto social, suelen participar en grupos pequeños o grandes y no les agrada estar solos.
- Motivación de poder. Es el deseo de hacer que el mundo material y social se ajuste al plan personal que uno tiene. Las personas que buscan el poder se caracterizan por influir en los demás, alcanzar prestigio y estatus, y el control institucional, social o grupal. Estas personas suelen ser asertivas, competitivas y agresivas, utilizan a los demás en su propio beneficio y se preocupan de proyectar una imagen de dominio y control sobre los demás.

Motivación de Logro

El motivo más estudiado ha sido el motivo o necesidad de logro, por el papel tan importante que juega en la vida del individuo y la gran influencia que aquel tiene en este.

El interés por investigar la motivación de logro se remonta por lo menos a inicios del siglo XX (Ach, 1910; Lewin, 1926; Murray, 1938 en Díaz-Loving, Andrade y La Rosa, 1989). Los aspectos más estudiados fueron, en primer término, como medir este fenómeno y, en segundo, determinar cómo diferentes niveles de esta motivación se relacionan con la ejecución de tareas y factores demográficos.

Necesidad de logro según Murray

A principios de siglo XX, la psicología de la motivación tuvo que defenderse de una de sus epidemias más devastadoras y recurrentes: la tendencia hacia el nominalismo a la hora de delimitar los diferentes motivos humanos. Habían aparecido interminables listas de instintos y motivos (alguna con hasta 6,000 instintos distintos),

establecidas bajo el presupuesto de que el origen de todas las propensiones humanas tiene que surgir, necesariamente, de una serie de instintos heredados, emparentados con los que otros animales mostraban. Henry Murray (1938) fue uno de los autores que intentó poner remedio a esos desmanes de listas sin constatación empírica. Quiso crear una clasificación de motivos humanos contrastados empíricamente, y así dar con el menor número de motivos que mejor explicasen la conducta humana. En esa lista depurada de motivos, destacaba uno por la unanimidad que había obtenido de los expertos encargados de establecerla. Se le denominó motivo de logro, y se consideró como la tendencia a esforzarse para conseguir algo difícil, para superar los obstáculos de forma independiente.

La investigación científica del motivo de logro fue realizada por McClelland, Atkinson y sus colaboradores (McClelland, Clark, Roby y Atkinson, 1949; McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953; Atkinson, 1957 en Gómez y Martín, 2008).

Las distintas aproximaciones teóricas proponen una explicación sobre el motivo de logro, enfatizando algún aspecto o factor particular del mismo. A continuación, se presentan algunas teorías de motivación de logro hasta abordar el trabajo realizado en México por Díaz-Loving y Andrade que nos servirán de marco al tema de interés.

Teoría de las Tres necesidades de McClelland

McClelland (1989) propuso una teoría llamada comúnmente teoría de las necesidades secundarias o de las tres necesidades enfocada hacia tres tipos de motivación:

Motivación de Logro: es el impulso de sobresalir, de tener éxito. Lleva a los individuos a imponerse a ellos mismos metas elevadas que alcanzar. Estas personas tienen una gran necesidad de desarrollar actividades. Pero muy poca de afiliarse con otras personas.

Las personas motivadas por el motivo de logro tienen deseo de la excelencia, apuestan por el trabajo bien realizado, aceptan responsabilidades y necesitan feedback constante sobre su actuación.

La motivación de logro está caracterizada por una tendencia a vencer los retos y superar los obstáculos.

Motivación de Poder: necesidad de influir y controlar a otras personas y grupos, y obtener reconocimiento por parte de ellas. A las personas motivadas por la motivación de poder les gusta que se las considere importantes, y desean adquirir progresivamente prestigio y estatus. Habitualmente luchan porque predominen sus ideas y suelen tener una mentalidad "política".

Motivación de Afiliación: deseo de tener relaciones interpersonales amistosas y cercanas, formar parte de un grupo, entre otros, les gusta ser habitualmente populares, el contacto con los demás, no se sienten cómodos con el trabajo individual y les agrada trabajar en grupo y ayudar a otra gente.

Todas las personas poseen cierta dosis de estos motivos, pero la intensidad varía entre cada una de ellas, según la situación en que se encuentra cada persona.

Teoría de Expectativa x Valor de Atkinson

Atkinson (1966 en Gómez y Martín, 2008) desarrolla una formulación matemática a partir de su teoría de expectativa x valor para predecir la conducta asociada al motivo de logro. Considera que la tendencia al logro depende de la influencia de dos tipos de motivos o necesidades: el motivo para conseguir el éxito y el motivo para evitar el fracaso. El primero se asocia a un estado de satisfacción, aumento de la autovalía, de la autoestima y del autoconcepto; mientras que el segundo se vincula con la pérdida de la autoestima y del respeto social. De esta manera, la conducta de logro implica el producto de tres factores: el motivo de logro (puntuación en el Test de Apercepción Temática), la expectativa de éxito o fracaso (probabilidad subjetiva de éxito o anticipación del resultado) y el incentivo del éxito o fracaso (el valor dado por el sujeto). En este sentido, las circunstancias ambientales modulan la necesidad de logro en una situación particular.

En términos matemáticos, la conducta de logro desde la tendencia de aproximación al éxito se calcula mediante la siguiente fórmula:

$$T_e = M_e \times P_e \times I_e$$

T_e : Tendencia de aproximación al éxito (conducta de logro).

M_e : Fuerza del motivo de éxito o logro medido por el Test de Apercepción Temática (TAT).

P_e : Probabilidad de éxito (dificultad percibida de la tarea, dependiendo de las habilidades y recursos personales).

I_e : Valor de incentivo de éxito ($1 - P_e$).

De la misma manera, la conducta de logro desde la tendencia de evitación del fracaso se obtiene mediante la siguiente fórmula:

$$T_{ef} = M_{ef} \times P_{ef} \times I_{ef}$$

La conducta de logro resultante será igual a la diferencia entre la motivación al éxito y la motivación de evitación del fracaso: Conducta de logro = $M_e - M_{ef}$

Por lo tanto, se trata de un conflicto de aproximación-evitación hacia la consecución de una meta particular (esperanza de éxito y temor o ansiedad ante el fracaso).

Teoría de la Orientación de Logro Futuro de Raynor

Se trata de un modelo de metas a largo plazo basado en la teoría de Atkinson. Para Raynor (1974), considera la orientación de logro futuro como la distancia psicológica entre la persona y una meta de logro a largo plazo. Dicha distancia psicológica depende de dos factores: el tiempo y las características de personalidad. Respecto al tiempo, se refiere al período que dista entre el presente y el momento de consecución de la meta. En términos generales, una menor distancia temporal se asocia a un mayor motivo de logro.

Por último, en función de la importancia personal otorgada al futuro y al presente, se encontrarán más incentivos en uno de ellos, lo cual repercutirá en las conductas de logro a desarrollar.

Teoría de la Atribución de Weiner

Weiner (1974), considera que las personas necesitan realizar explicaciones causales sobre los acontecimientos significativos inesperados. Destaca dos dimensiones causales: locus de control y estabilidad. El locus de control hace referencia al lugar donde se sitúa la responsabilidad del éxito o del fracaso obtenido, que puede ser interno (el propio sujeto) o externo (el ambiente, las circunstancias). Esta dimensión se asocia a correlatos emocionales. La estabilidad alude al carácter temporal o duradero de los factores causales, que puede ser estable o inestable. Influye en la elaboración de expectativas futuras. La combinación de los elementos de las dimensiones descritas permite obtener cuatro factores causales, a partir de los cuales pueden explicarse los éxitos y los fracasos obtenidos en situaciones de logro: dificultad de la tarea (externa, estable), suerte (externa, inestable), habilidad (interna, estable) y esfuerzo (interna, inestable).

En situaciones de éxito, las personas con alto motivo de logro tienden a realizar atribuciones causales internas y estables (habilidad), lo que favorece el mantenimiento o aumento del nivel de autoestima y la elaboración de expectativas futuras de éxito; por otra parte, el fracaso lo atribuyen a factores externos e inestables (mala suerte, falta de esfuerzo), experimentando sentimientos de frustración.

Teoría de las Metas de Logro de J. Spence y R. Helmreich

Spence y Helmreich (1983 en Del Castillo, 2002) conciben la motivación al logro como un esfuerzo hacia el desempeño en sí mismo, independientemente de

recompensas externas. Aún, cuando adoptan un enfoque de rasgo general de la personalidad para el estudio del motivo de logro, admiten una especificidad situacional para la expresión de la conducta orientada hacia la obtención de metas. Así, los individuos altamente motivados, no muestran el mismo grado de esfuerzo en toda situación donde se encuentren.

Para estos autores, los motivos deben ser activados por la interacción de la situación y variables como los intereses individuales, habilidades, educación, expectativas de éxito y metas a largo plazo, que, determinarán las tareas relacionadas con el logro o los roles en los que el individuo elija participar.

El modelo teórico de Spence y Helmreich (op. cit.) afirma que la motivación al logro está constituida por una serie de motivos, más o menos independientes, cada uno de los cuales refleja tendencias, disposiciones o rasgos que son, relativamente, duraderos en el tiempo y que permanecen latentes hasta que son instigados por tareas y situaciones particulares.

Una derivación de la conceptualización de los motivos de logro como tendencias generales, es que cambios en otros factores internos como los intereses, o externos como las oportunidades de trabajo, pueden ocurrir relativamente independiente de las variaciones en los motivos de logro.

Medición de la Motivación de Logro

Murray elaboró un instrumento para medir el motivo o necesidad de logro, denominado Test de Apercepción Temática, el TAT (Morgan y Murray, 1935; Murray, 1943).

Posteriormente, McClelland y Atkinson (McClelland y Atkinson, 1948; McClelland, Clark, Roby y Atkinson, 1949) adaptaron el TAT para la medición de tres motivos sociales: el motivo de logro, el motivo de poder y el motivo de afiliación.

Para Atkinson, la diferenciación entre los tres motivos responde al tipo de incentivos o experiencias a los que hacen referencia: orgullo (motivo de logro), control e influencia (motivo de poder) y pertenencia al grupo (afiliación).

En el TAT, el término «test» es la prueba de medición del motivo de logro; la «apercepción» hace referencia a la tendencia a ir más allá del estímulo percibido, que consiste en la proyección de las interpretaciones personales sobre el estímulo percibido; y, por último, la «temática» es el tema o contenido particular del motivo social: logro, poder y/o afiliación.

El TAT es un método de análisis de relatos (McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953; Atkinson, 1958), que consistió en un conjunto de 30 láminas, cuyo contenido está formado por imágenes que representan situaciones ambiguas, en las que siempre aparecen una o varias personas. Cada lámina se presenta brevemente al sujeto, quien debe escribir una historia completa de lo que sucede en las mismas, con un principio y un final, describiendo qué sucedió antes, qué hacen, piensan y sienten las personas de la lámina y qué pasará después. Se pretende que el sujeto evaluado proyecte sus fantasías sobre las imágenes de las láminas. A continuación, teniendo en cuenta el contenido del relato, se procede a la puntuación objetiva del mismo mediante una serie de categorías propuestas. El sumatorio de las puntuaciones de cada categoría –presencia o ausencia– permite obtener la puntuación total de cada motivo social, consiguiendo un máximo de ocho puntos en cada uno de ellos.

Una de las críticas más importantes al TAT hace referencia a sus propiedades psicométricas, que denotan baja fiabilidad y validez, respectivamente (Klinger, 1966; Entwistle, 1972; Fineman, 1977), aunque posteriormente se desarrollaron versiones computarizadas del TAT que poseen valores adecuados relativos a la validez y fiabilidad del mismo (Reuman, 1982; Blankenship, 1982,1987). Otro problema añadido es la escasa correlación que mantiene el TAT con otras pruebas de autoinforme. La explicación dada al respecto es que el TAT trata de medir necesidades que no son del todo conscientes para el sujeto (motivos implícitos), mientras que el contenido de las pruebas de autoinforme relativas al motivo de logro sí presentan un carácter explícito, siendo la deseabilidad social el factor responsable de los sesgos en las puntuaciones obtenidas, así como de su baja correlación con el TAT.

La técnica de medición desarrollada por McClelland y Col. (1953) utiliza una versión de la prueba de apercepción temática (TAT) de Murray (1938), donde las fantasías evocadas por las láminas son codificadas en términos de su contenido de logro.

Otros investigadores (Mehrabian, 1968, 1969; Raven, Mollon y Corcoran, 1972) desarrollaron medidas psicométricas objetivas más fáciles de aplicar y calificar.

Spence y Helmreich (1978) desarrollaron un instrumento multidimensional llamado Cuestionario de Orientación de Trabajo y Familia (WOFO) que consta de 32 reactivos distribuidos en tres dimensiones:

- a) Maestría: Preferencia por tareas difíciles, intentando en cada una de ellas la perfección.
- b) Trabajo: Actitud positiva hacia la laboriosidad y productividad.
- c) Competitividad: Deseo de ser el mejor en situaciones de logro interpersonal.

La escala es de tipo Likert y la confiabilidad de las dimensiones es mayor a .60.

El instrumento desarrollado por Spence y Helmreich contempla una conceptualización clara de los aspectos y variables interrelacionados con el constructo multidimensional de la motivación de logro. Al mismo tiempo, han logrado una operacionalización fácil de aplicar y calificar con un alto valor predictivo de conductas de logro tanto en hombres como en mujeres.

Spence y Helmreich encontraron en un estudio con estudiantes universitarios que los sujetos altos en Maestría y Trabajo y bajos en Competitividad obtenían las calificaciones más altas, seguidos de los sujetos bajos en Maestría y Trabajo y altos en Competitividad, después por aquellos altos en Maestría, Trabajo y Competitividad y, por último, calificaciones mucho más bajas en sujetos bajos en los tres factores.

En México, Díaz-Loving y Andrade (1989) construyen y validan la Escala de Orientación de Logro (EOL), que es una escala multidimensional congruente con los conceptos presentados por Spence y Helmreich (1978) en Estados Unidos, pero adecuados a la semántica de la cultura mexicana.

Escala de Orientación de Logro de Díaz-Loving y Andrade

Debido a la importancia que han demostrado las dimensiones de orientación de logro en el éxito y fracaso individual y considerando el valor que esto tiene para el funcionamiento eficaz de cualquier sociedad, resulto indispensable contar con un instrumento que mida orientación de logro multidimensionalmente, que sea válido y confiable para sujetos mexicanos. Dicho instrumento permitiría realizar estudios sobre este constructo, su desarrollo y su relación con otras variables y conductas de logro. Además, la aplicación de los conocimientos que se obtengan de estos estudios representaría una contribución en aspectos educativos y sociales para elevar o disminuir los niveles de dichas características, con el fin de lograr una cultura más funcional.

Tomando en consideración la nitidez teórica y conceptual del concepto e instrumento multidimensional desarrollado por Spence y Helmreich (1978) para medir la orientación de logro en sus tres dimensiones centrales (maestría, trabajo y competitividad), Díaz-Loving y Andrade (1989) construyeron una escala adecuada para medir motivación de logro para la cultura mexicana.

La escala de Díaz-Loving y Andrade (1989) consta de 21 reactivos tipo Likert con cinco opciones de respuesta (totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni es desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo) y los índices de consistencia interna (alpha de Cronbach) de las subescalas de trabajo, maestría y competitividad, fueron respectivamente, 0.81, 0.78 y 0.79.

La escala se distribuye en tres dimensiones que se refieren a:

- a) Maestría, preferencia por tareas difíciles intentando en cada una de ellas perfección.
- b) Competitividad: deseo de ser el mejor en situaciones de logro interpersonal.
- c) Trabajo: actitud positiva hacia la productividad y laboriosidad.

Algunos estudios relacionados con la motivación de logro

En la UNAM se han realizado varias investigaciones, con diferentes enfoques e intereses, acerca de la motivación de logro. A continuación, se revisarán brevemente algunos estudios sobre motivación de logro.

Díaz-Loving, Andrade y La Rosa (1989) en el desarrollo de la escala de orientación de logro e investigar su relación con aspectos sociales y de personalidad, encontraron que respecto a las características de las personas orientadas a la excelencia (maestría), éstas prefieren trabajos que les proporcionen prestigio, así como altos niveles de escolaridad. Dichas preferencias también las tienen personas dedicadas al trabajo, sin embargo, estas personas preferirían tener un empleo bien remunerado.

Por otro lado, que la gente alta en maestría dé importancia al prestigio de un empleo, indica un interés en el reconocimiento social de sus habilidades; mientras que las personas orientadas al trabajo, además de este reconocimiento, requieren de un reforzamiento material por su esfuerzo.

En contraste, aunque las personas competitivas dan importancia al prestigio y remuneración de un empleo, no se interesan por obtener altos niveles educativos. Esto podría indicar un mayor interés por el reconocimiento social y económico que por la excelencia misma, es decir, que la meta del competitivo es ganar haciendo el mejor esfuerzo posible.

Por último, encontraron que la maestría y el factor trabajo están altamente relacionados entre sí y en menor grado con la competitividad. Esto concuerda con los datos obtenidos por Helmreich y Spence (1978) y explica la relación encontrada para competitividad.

Fonseca y De la Mora (1993) tuvieron el interés por conocer lo importante que son la capacitación y la motivación al logro de un empleado. Por lo que investigaron si un curso de capacitación en técnicas de venta influye en la motivación al logro de un grupo de ejecutivos de ventas.

Los resultados que obtuvieron en la primera aplicación, los sujetos de ambos grupos, experimental y control, presentaron igualdad de condiciones en su nivel de motivación al logro. El grupo experimental que recibió el curso de capacitación obtuvo resultados favorables en dos factores de la escala: maestría y competencia, por lo tanto, indicaron que el curso de capacitación influyó notablemente en los participantes del grupo experimental debido a que en el grupo se generó un ambiente de maestría y competencia, el cual generó en cada participante el deseo de hacer las cosas mejor que los demás y de ser mejor que los demás.

Aunque para hablar de un incremento en la motivación de logro en general, deben estar elevados los tres factores de la escala de orientación de logro (maestría, competencia y trabajo), concluyeron que el curso cumplió con los requisitos principales de cubrir las necesidades en el grupo, al generar el impulso de hacer las cosas cada vez mejor y de ser mejores que los demás, habilidades indispensables en el puesto de vendedores en adquirir seguridad y los deseos de incrementar sus ventas.

Muñoz (1995) realizó un estudio para determinar de qué manera se relacionan el locus de control, la orientación de logro y el rendimiento escolar en adolescentes de una preparatoria privada de la Ciudad de México.

Los resultados que obtuvieron relativos a la asociación entre orientación de logro y rendimiento escolar para la población total fueron que, a mayor puntuación en las dimensiones de trabajo y maestría, mayor rendimiento escolar. Por otra parte, en el análisis de varianza de las dimensiones de orientación de logro y rendimiento escolar por situación del alumno (regulares e irregulares). Los alumnos regulares son los que obtienen los más altos puntajes en maestría. También se realizó un análisis de varianza de las dimensiones de orientación de logro y rendimiento escolar por rango de calificación. Se encontró que los alumnos que aprobaron obtienen puntajes superiores en trabajo y maestría.

Huerta y Sánchez (1996) realizaron un estudio para investigar las diferencias que existen entre los egresados universitarios titulados y no titulados de nivel licenciatura.

Se encontró que los sujetos titulados están más orientados al logro que los sujetos no titulados, mostrando diferencias estadísticamente significativas en los factores de trabajo y maestría, y no encontrando diferencias significativas en cuanto a ser el mejor en situaciones interpersonales (competitividad). Se encontró que las mujeres tienen mayor preferencia por tareas difíciles buscando en ellas la perfección (maestría) así como mayor actitud positiva hacia el trabajo en sí mismo (trabajo) y tener el deseo de ser mejores en situaciones interpersonales (competitividad), atribuyendo esto a que actualmente la mujer tiene menos temor al éxito. Por otra parte, se observó que los sujetos que trabajan están más orientados al logro que los que no trabajan ya que estas personas gustan de situaciones que implican responsabilidad personal y de encontrar soluciones a problemas.

Pineda y Rentería (2002) realizaron un estudio para conocer cómo influye el estudiar y trabajar simultáneamente en la generación de estrés, además de determinar en qué forma se relacionan el estrés, la motivación de logro y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios.

En el análisis de la motivación de logro entre el grupo de los universitarios que estudian y trabajan y los que sólo estudian indica que no hay diferencias significativas. Por lo que se rechaza la hipótesis de que los alumnos que estudian y trabajan tienen mayor motivación de logro, en comparación con los que sólo estudian, ya que las calificaciones son similares a pesar de la doble actividad.

Vargas (2005) realizó una revisión, como una manera de obtener una visión esclarecedora de lo obtenido en los últimos años con relación a la aplicación de la Escala de Orientación de Logro de Díaz-Loving y Andrade. Dicha revisión se enfocó en encontrar y describir las diferencias que existen en los resultados de 25

documentos que utilizaron esta escala, así como las relaciones que pudieran existir entre estos estudios.

Sus resultados finales muestran que, de los 25 estudios revisados, la gran mayoría aportó pocas relaciones de las variables en estudio con la Motivación de Logro. Por lo que una de sus conclusiones es que los resultados muchas veces dependieron de las características propias de las muestras y de las condiciones o situaciones en que fueron aplicadas las Escalas e indica Mankeliunas (1991) menciona que en todas las culturas se puede encontrar un sistema modelado en donde se dan ciertas consecuencias, impulsos y satisfacciones. Al definir el mismo patrón comportamental como comportamiento de logro en distintas culturas y el uso de la misma escala para medir esta variable en todas ellas, ignora el hecho de que en distintas culturas pueden darse diferentes tipos de comportamiento de logro, lo cual también puede ocurrir en distintos subgrupos dentro de una misma sociedad.

Ruíz y Torres (2010) realizaron un estudio con alumnos de un Bachillerato para conocer si los tipos motivacionales de valores, la motivación de logro y el rendimiento académico podrían encontrarse relacionados, además de si la motivación al logro y los tipos motivacionales de valores que presentan los alumnos son modificados del inicio al término de un semestre escolar, en un sentido positivo.

En sus resultados indican lo que Díaz Guerrero (2002) concluye, que el mexicano es predominantemente filiativo, con un alto sentido de compromiso hacia la familia y las instituciones, entre ellas su trabajo, que suele realizarlo con apego a sus destrezas, es decir, buscando una maestría. Es por ello que el sentido filiativo del mexicano, implica un bajo desarrollo de la motivación basada en la competencia, y posiblemente, los criterios y actitudes que toma en cuenta el profesor para la evaluación de sus alumnos refuerce este esquema.

Al realizar la medida de motivación al logro y de los valores al inicio de un semestre escolar y al término del mismo, es importante resaltar que contrario a lo que se esperaría, obtuvieron que la motivación al logro tuvo un decremento al final del semestre. Esto indican es una situación que puede afectar el desempeño de los

alumnos, pues si se conserva esta tendencia a lo largo de su estancia en el Bachillerato, se tendrá alumnos normalizados al extremo que, solamente cumplan con las tareas que les asignan; reduciendo considerablemente su esfuerzo y motivación personal. Y concluyen indicando que tal vez este es un punto importante para reflexionar dentro del sistema educativo mexicano.

Jaik, Guzmán, y Ortega (2010) realizaron un estudio para caracterizar los elementos que inciden en la eficiencia terminal bajo el modelo del comportamiento organizacional y analizar cómo se relacionan con la titulación de los estudiantes de la maestría en educación de una escuela particular en la ciudad de Durango.

Encontraron en su estudio que la eficiencia terminal es resultado de prácticas, actividades, acciones y desempeños establecidos en las instituciones, y está ligada tanto a los alumnos como a la institución. Algunos de los elementos que han obstaculizado la eficiencia terminal se ubican principalmente en el nivel individual, correspondiendo a aspectos relacionados con los alumnos, tales como: se perciben con falta de habilidades, con escasos conocimientos previos y con actitudes desfavorables.

Rodríguez (2014) realizó una investigación en una universidad pública mexicana con el objetivo de identificar los factores que impiden, dificultan o retrasan la titulación.

Al respecto, concluye que debido a la importancia de contar con un título profesional que avale los estudios universitarios seguidos para desempeñarse en el mercado laboral la institución universitaria debe asegurarse de que los alumnos durante su trayectoria académica conozcan su plan de estudios, en particular los requisitos de titulación y las modalidades que la institución provee para facilitarles su egreso. Las tutorías se tornan cada vez más importantes en este sentido ya que las mismas constituyen la forma ideal de apoyar al alumno en la organización de su tiempo, en la elección de los asesores especializados y en el acceso y uso de recursos universitarios tales como la biblioteca, con el fin de elaborar una tesis o monografía,

si ese fuera el caso. Una vez que los alumnos egresan sin haber cumplido con todos los requisitos de su titulación y deciden incorporarse al mercado laboral sin haber obtenido el título profesional correspondiente tienen menos expectativas, interés o posibilidades de concluir un tramo de su vida profesional, lo que a la larga les ocasiona descontento, baja autoestima profesional o inestabilidad e incluso la posibilidad de perder mejores oportunidades laborales. De ahí que se propicie un círculo vicioso por parte del mismo egresado ya que, al no concluir sus estudios con el proceso de titulación, sus posibilidades de conseguir un trabajo acorde con sus estudios realizados son menores, así que terminará sintiéndose frustrado o complicándose más su vida futura. Para consideración del trabajo que realizan las autoridades universitarias, debe hacerse hincapié en la evaluación de los programas educativos, en las dificultades que implica realizar cada una de las modalidades de titulación -en particular una tesis (tiempo, dedicación, asesores y recursos, entre otros)- y considerar si sigue siendo vigente que ésta se realice como parte del proceso de titulación. Tal vez sea conveniente estructurar cursos de habilidades del pensamiento a través de los cuales, y mediante un proceso de indagación, puede llevarse a cabo una investigación transversal al mapa curricular incluyéndola en toda la trayectoria educativa y no únicamente al final. Los estudios sobre eficiencia terminal, seguimiento de egresados y factores que influyen para la no titulación, más allá de enfatizar la importancia para un alumno universitario de contar con un título que le proporcione cierta certeza de insertarse mejor en la sociedad, advierten sobre la importancia de que las universidades presten especial atención y den cabal seguimiento a las trayectorias de los alumnos para que culminen de la mejor forma posible sus estudios universitarios. Sin embargo, la falta de tiempo, dicho más claramente, la dificultad para administrar mejor el tiempo es el factor principal por el que los egresados posponen, retrasan o se les dificulta más esta etapa final de sus estudios. Es preciso que se analicen con sumo cuidado las modalidades de titulación, se piense en la vinculación universitaria con la sociedad, en particular con el mercado laboral, no se descuide el trabajo de tutorías, se preste atención a la oferta de seminarios de titulación, a la calidad del programa de estudios y a todo el proceso educativo desde el ingreso hasta el proceso mismo de titulación con el

objeto de lograr un índice de eficiencia terminal institucional equilibrada para la universidad.

Álvarez, Bernal, Romero y Reyes (2015) realizaron un estudio para analizar las relaciones entre variables motivacionales cognitivas como las atribuciones y el rendimiento académico de alumnos de licenciatura del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Psicología de la UNAM.

Concluyendo que en cuanto a las atribuciones que hacen en general los alumnos a su éxito o fracaso, es interesante ver que asumen la responsabilidad de sus resultados ya que lo atribuyen a su cumplimiento personal y al apoyo positivo que les brindan los profesores.

III. Método

III. Método

1. Justificación del problema

Las Instituciones de Educación Superior (IES) son consideradas como una alternativa fundamental para la formación de profesionistas que puedan incidir en el desarrollo científico, tecnológico, económico y social del país.

Una de las principales funciones de una Institución de Educación Superior es la docencia y, por tanto, la eficiencia de la IES depende principalmente del número de alumnos que logran egresar o titularse, respecto a aquellos que ingresaron. A este indicador se le ha llamado Eficiencia Terminal (ET) (López, et al., 2008).

A nivel general las Instituciones de Educación Superior en México enfrentan el problema de la baja eficiencia terminal, es decir el hecho de que un número elevado de alumnos quienes inician un programa de estudios en una Institución de Educación Superior no lo terminen, esta situación ha demandado la búsqueda de soluciones tendientes a propiciar la elevación de este indicador.

En cuanto a las estrategias que se han implementado en las Instituciones de Educación Superior para abatir índices de reprobación, rezago, deserción, e incrementar la eficiencia terminal una de ellas es la tutoría (González, et al., 2011).

Por lo que, en el Departamento de Orientación y Apoyo Académico del Sistema Universidad Abierta (SUA) de la Facultad de Psicología de la UNAM durante el período 2017-2 a cargo de la Mtra. Gabriela Romero, se diseñó la realización de tres Talleres para la elaboración del proyecto de tesis con la finalidad de apoyar a los alumnos a iniciar el proceso de titulación.

En uno de estos talleres, es que surge el interés por investigar si el constructo psicológico Orientación de logro (deseo de alcanzar metas y conseguir éxito) podría verse influido, de tal manera que pudiera considerarse como un factor que promueva la eficiencia terminal.

2. Pregunta de investigación

¿Qué influencia tiene un Taller para la elaboración del proyecto de Tesis en la Orientación de logro en un grupo de alumnos del SUA de la Facultad de Psicología de la UNAM?

3. Objetivo

Determinar la influencia que tiene el Taller para la elaboración del proyecto de Tesis en la Orientación de logro en un grupo de alumnos del SUA de la Facultad de Psicología de la UNAM.

4. Hipótesis de investigación

Existen diferencias estadísticamente significativas en la Orientación de logro en un grupo de alumnos del SUA de la Facultad de Psicología de la UNAM antes y después de cursar el Taller para la elaboración del proyecto de Tesis.

5. Definición conceptual y operacional de variables

A. Variables de clasificación

Se considera como variables de clasificación, edad, sexo, estado civil, nivel máximo de estudios, tiene segunda carrera, si trabaja, plan de estudios, año de inicio de la carrera, porcentaje de créditos cubiertos, años del porcentaje de créditos cubiertos, idioma concluido, servicio social concluido, años completos entre el término de la carrera y el inicio del taller.

B. Variable independiente

✓ Taller para la elaboración del proyecto de Tesis

- *Definición conceptual.* Es una importante alternativa que permite superar muchas limitantes de las maneras tradicionales de desarrollar la acción educativa, facilitando la adquisición del conocimiento por una más cercana inserción en la realidad y por una integración de la teoría y la práctica, a través de una instancia

en la que se parte de las competencias del alumno y pone en juego sus expectativas (Maya, 1996).

- *Definición operacional.* Taller para la elaboración del proyecto de tesis de 8 sesiones, con duración de dos horas una vez por semana.

C. Variable dependiente

✓ Orientación de logro

- *Definición conceptual.* Es conceptualizada por Díaz-Loving y Andrade (1989) en términos de tres dimensiones:
 - a) Maestría: preferencia por tareas difíciles y por buscar en éstas perfección.
 - b) Trabajo: actitud positiva hacia el trabajo en sí mismo.
 - c) Competitividad: deseo de ser el mejor en situaciones interpersonales.
- *Definición operacional.* Se utilizará la Escala de Orientación de Logro (EOL) construida por Díaz Loving y Andrade en 1989. En la que, si se obtiene puntaje alto en cada una de las subescalas de Orientación de logro, indicará una motivación de logro alta; Puntaje bajo obtenido en cada una de las subescalas de Orientación de logro, indicará una motivación de logro baja.

6. Tipo de investigación

Se trata de un estudio de tipo exploratorio, en tanto que hay pocos estudios acerca de la motivación de logro y la eficiencia terminal en México; descriptivo, porque su objetivo consiste en informar cuál es la influencia de la motivación de logro en los alumnos, después de haber participado en el Taller para la elaboración de tesis y diferencial, porque en la parte cuantitativa se busca obtener las diferencias entre la orientación de logro antes y después del Taller para la elaboración del proyecto de Tesis.

7. Diseño de investigación

Se trata de un estudio cuasi-experimental, no probabilístico debido a que no se realizó un muestreo al azar y los alumnos que participaron en el estudio fueron seleccionados de manera casual.

El tipo de diseño es cuasi-experimental de comparación con pretest - posttest con un solo grupo:

A O₁ X O₂

A Corresponde a un grupo de alumnos que participaron en el Taller para la elaboración del proyecto de Tesis.

O₁ Es la aplicación de la Escala de Orientación de Logro, antes del taller.

O₂ Es la aplicación de la Escala de Orientación de Logro, después del taller.

X Taller para la elaboración del proyecto de Tesis.

8. Escenario

La presente investigación se llevó a cabo en el Taller para la elaboración del proyecto de Tesis, realizado en el salón SUM VI, ubicado en el Edificio B, 2° piso, de la Facultad de Psicología de la UNAM.

9. Muestreo

El muestreo fue no probabilístico y casual, ya que no se realizó un muestreo al azar y casual porque se hizo una invitación a todos los asistentes del Taller para la elaboración del proyecto de tesis para participar en la investigación, de los cuales veinte aceptaron contestando a todos los instrumentos.

10. Participantes

Veinte alumnos del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Psicología de la UNAM que han cubierto el 100% de los créditos de la licenciatura o alumnos que aún se encuentran cursando materias y desean iniciar su proceso de titulación.

11. Instrumentos

En la presente investigación se elaboró un cuestionario en el que se incluyeron las variables de clasificación mencionadas en el apartado relacionado con las variables (Anexo 1).

Se utilizó la Escala de Orientación de Logro (EOL) construida por Díaz-Loving y Andrade en 1989. La escala consta de 21 reactivos, los cuales se distribuyen en tres dimensiones que se refieren a:

1. Maestría, preferencia por tareas difíciles intentando en cada una de ellas perfección.
2. Competitividad: deseo de ser el mejor en situaciones de logro interpersonal.
3. Trabajo: actitud positiva hacia la productividad y laboriosidad (Anexo 2).

La confiabilidad reportada para cada una de estas dimensiones es de $\alpha = 0.78$; $\alpha = 0.79$ y $\alpha = 0.81$ respectivamente, lo cual significa que es una escala confiable. La escala es de tipo Likert, con cinco opciones de respuesta: completamente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y completamente de acuerdo.

Validez de constructo y consistencia interna: Con base en la fundamentación teórica del constructo multidimensional de orientación de logro que indica como las dimensiones de maestría, trabajo y competitividad están relacionadas, se llevó a cabo un análisis factorial con rotación oblicua ($\Delta=0$) para probar la

validez del constructo del instrumento. La matriz inicial mostró ocho factores con valores *eigen* mayores a uno que en conjunto explican 57.6% de la varianza total de la escala. De estos ocho factores se eligieron los tres primeros que explican 36.7% de la varianza de la escala, por su claridad conceptual y porque corresponden a la concepción teórica.

También se utilizó un cuestionario de recopilación de información, con dos preguntas abiertas, para conocer cuáles son las razones por las que el alumno considera que podría o no sentirse motivado para la realización del trabajo de tesis (Anexo 3).

12. Procedimiento

1. El Departamento de Orientación y Apoyo Académico del Sistema Universidad Abierta (SUA) de la Facultad de Psicología de la UNAM durante el período 2017-2 a cargo de la Mtra. Gabriela Romero, diseñó la realización de tres Talleres para la elaboración del proyecto de tesis con la finalidad de apoyar a los alumnos a iniciar el proceso de titulación.
2. A través del Centro de Información y Orientación Psicoeducativa (CIOPE) del Sistema Universidad Abierta (SUA) de la Facultad de Psicología, se envió correo electrónico a los alumnos seleccionados por la Institución, una invitación para participar en un Taller para la elaboración del proyecto de tesis.
3. Los alumnos en un link proporcionado en el correo conocieron las características del taller: fechas, horario, profesor y lugar.
4. La inscripción se realizó a través del CIOPE SUA de la Facultad de Psicología.
5. El Taller para la elaboración del proyecto de tesis se llevó a cabo, en el salón SUM VI, ubicado en el Edificio B, 2° piso, de la Facultad de Psicología de la UNAM. Se programaron 8 sesiones, una vez por semana, con duración de dos horas.
6. En la primera sesión, se les solicitó a los alumnos su participación y se les envió vía correo electrónico la Escala de Orientación de Logro y la encuesta que contienen las variables de clasificación (ver Anexo 1 y 2).

7. Tras la conclusión del Taller para la elaboración del proyecto de tesis, se les envió a los alumnos por correo electrónico la Escala de Orientación de Logro y el cuestionario de recopilación de información (ver Anexo 2 y 3).
8. Se realizó el análisis sociodemográfico, el análisis diferencial y el análisis a través de interpretación de gráficas.

13. Análisis de Resultados

El análisis será cuantitativo como cualitativo.

1. Análisis Cuantitativo
 - a. Análisis sociodemográfico de los datos.
 - b. Análisis diferencial, para el cual se utilizará una *t* de *Student* para grupos apareados.
2. Análisis Cualitativo
 - a. Análisis a través de categorización de información e interpretación de gráficas.

IV. Resultados

IV. Resultados

En el presente capítulo, se reportarán los resultados encontrados en el presente estudio, tomando en cuenta las características sociodemográficas del grupo y los resultados obtenidos de los instrumentos.

A continuación, se presenta la información iniciando con el análisis descriptivo de las características del grupo con el que se trabajó el taller para la elaboración del proyecto de tesis a través del análisis de frecuencias. Después, utilizando el programa IBM SPSS 20, se determinará la influencia del taller a través de la comparación gráfica y estadística entre las mediciones del pretest y el postest, utilizando la prueba t de Student. Se incluyen los resultados del análisis de categorización de la información cualitativa. Para finalizar con los resultados del Taller para la elaboración del proyecto de tesis.

1. Descripción de la muestra

La muestra estuvo compuesta por 20 participantes que asistieron al Taller para la elaboración del proyecto de tesis, realizado en el SUA de la Facultad de Psicología de la UNAM.

Los resultados se presentarán, mostrando primero las gráficas correspondientes a las variables, seguidos de una descripción de la misma.

Sexo

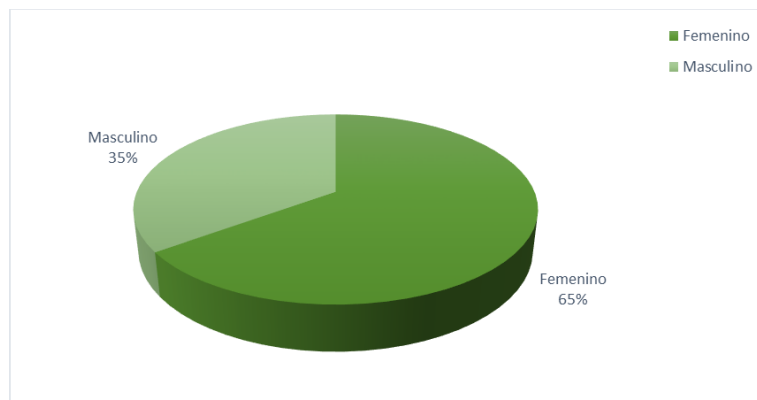


Figura # 1. Sexo de los participantes

La muestra estuvo compuesta en su mayoría por mujeres. Las cuales en una mayor proporción representaron el 65%, mientras que los hombres representaron el 35%.

Edad

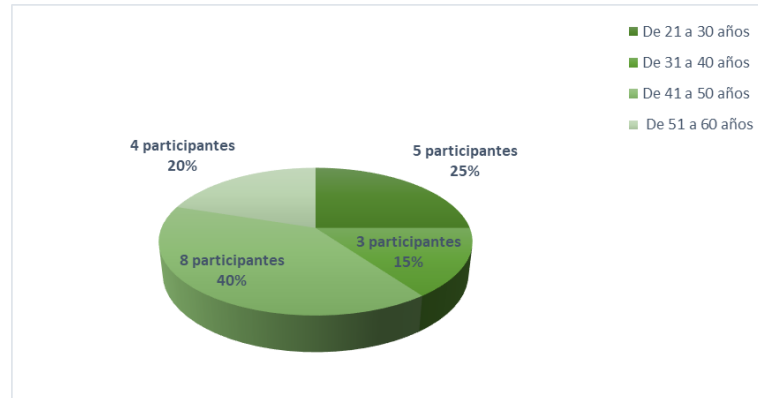


Figura # 2. Rango de edades de los participantes

La edad de los participantes osciló entre los 25 y 58 años. Debido a la diferencia entre las edades, se estableció un rango por decenios para graficar la información. Así, se encontró que cinco participantes se encontraron en el rango de 21 a 30 años, correspondiendo a un 25% de la muestra; tres participantes entraron en el rango de 31 a 40 años, correspondiendo a un 15%; mientras que ocho participantes se encontraron en el rango de 41 a 50 años, siendo estos participantes el mayor porcentaje de la muestra con un 40%; finalmente, cuatro participantes con un porcentaje del 20% se encontraron en el rango de 51 a 60 años.

Estado Civil

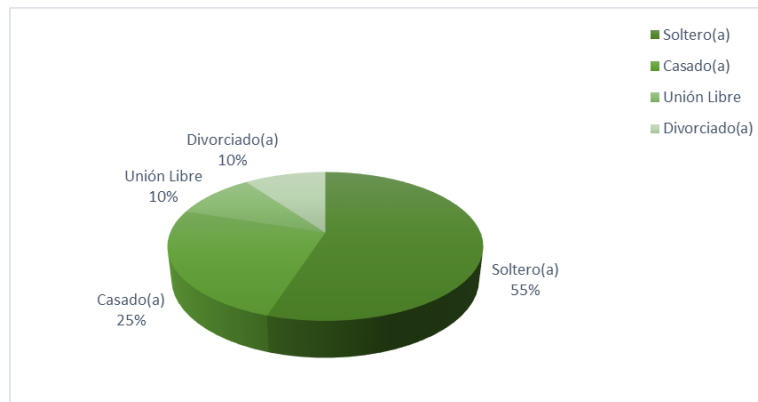


Figura # 3. Estado civil de los participantes

Otro aspecto que se consideró fue el estado civil, en el cual se observó que la mayor parte de los participantes eran solteros (55%).

Nivel máximo de estudios

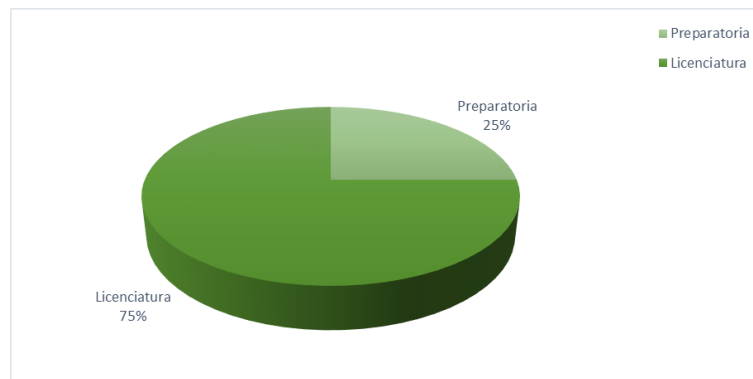


Figura # 4. Nivel máximo de estudios de los participantes

En cuanto al nivel máximo de estudios, la mayor parte de los participantes (75%) cuentan con el nivel de estudios de licenciatura.

¿Tiene una segunda carrera concluida?

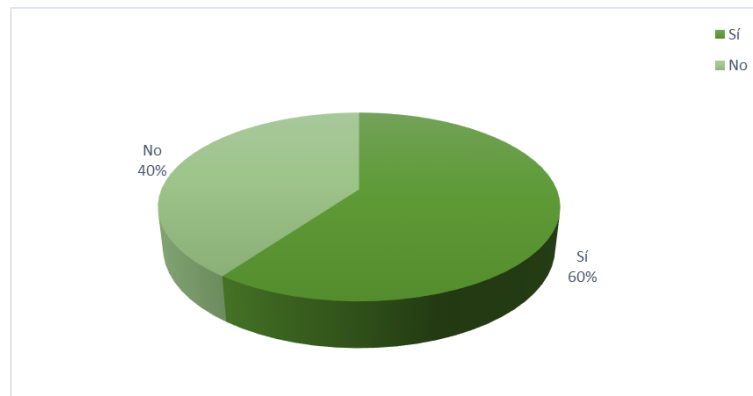


Figura # 5. ¿Tiene una segunda carrera concluida?

Como parte de las variables de clasificación, a los participantes se les realizaron una serie de preguntas con la finalidad de contar con una mayor descripción de la muestra. Así, en cuanto a si tienen una segunda carrera concluida, el 60% de los participantes indicó que sí cuenta con ella.

¿Trabaja?

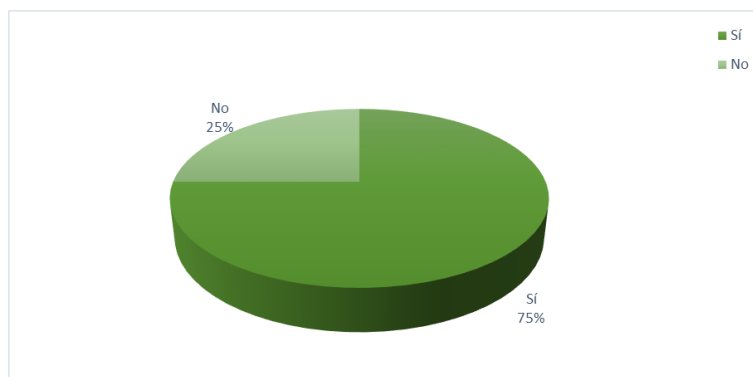


Figura # 6. ¿Trabaja?

En cuanto a la situación laboral de los participantes, la mayoría (75%) indicó que sí trabaja.

¿Cuál es su plan de estudios?

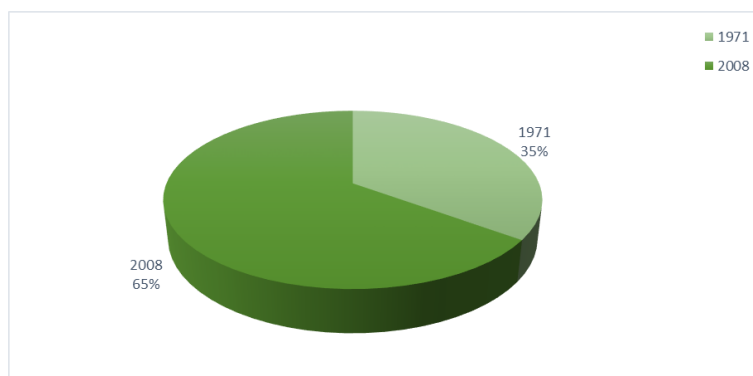


Figura # 7. ¿Cuál es su plan de estudios?

En cuanto al plan de estudios, se encontró que 65% de los participantes pertenecen al plan actual de la Facultad de Psicología, plan de estudios 2008; mientras que 35% de los alumnos pertenecen al anterior plan de estudios, 1971.

¿En qué año inicio la Licenciatura en Psicología?

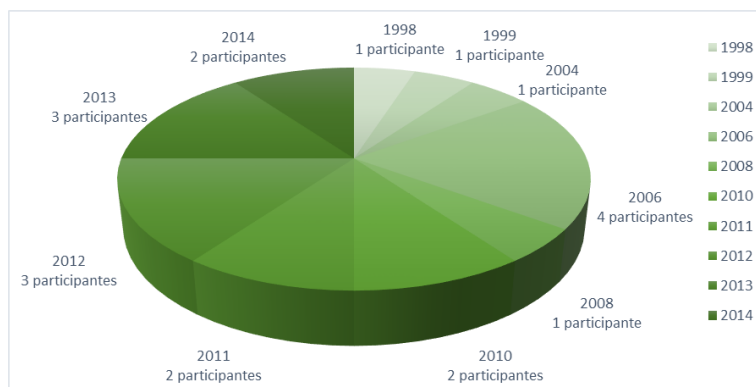


Figura # 8. ¿En qué año inicio la Licenciatura en Psicología?

El año en el que los veinte participantes iniciaron la licenciatura en Psicología oscila entre el año 1998 y el año 2014.

¿Qué porcentaje de créditos de la licenciatura lleva cubiertos?

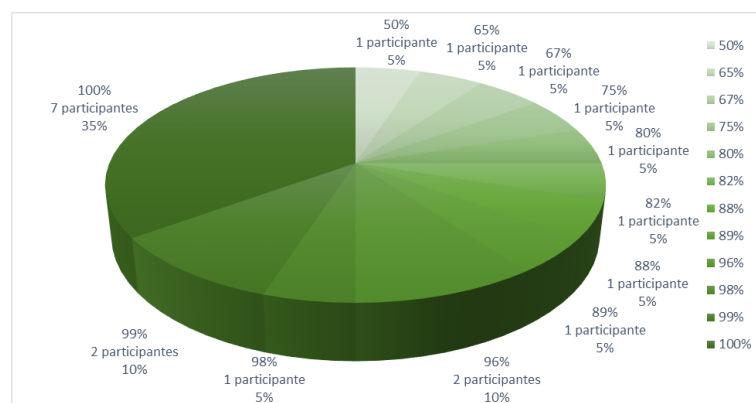


Figura # 9. ¿Qué porcentaje de créditos de la licenciatura lleva cubiertos?

En cuanto al porcentaje de créditos cubiertos de la licenciatura, se encontró que siete participantes, que corresponde al 35%, cuenta con el 100% de los créditos cubiertos.

¿En cuántos años cubrió el porcentaje de créditos antes mencionado?

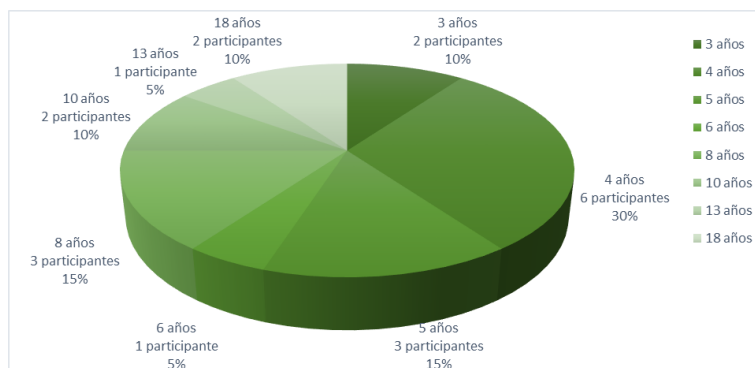


Figura # 10. ¿En cuántos años cubrió el porcentaje de créditos antes mencionado?

En cuanto a los años en los que han cubierto el porcentaje anteriormente indicado, oscila entre los 3 y 18 años, encontrándose dos participantes que corresponden a un 10% de la muestra que concluyeron el 100% de los créditos en 3 años y así mismo, dos participantes que es un 10% que cubrió los créditos en 18 años.

¿Ha concluido el servicio social?

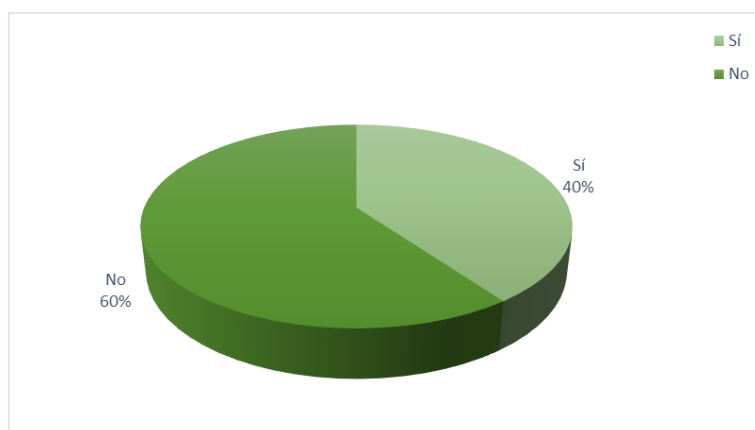


Figura # 11. ¿Ha concluido el servicio social?

En cuanto al requisito de servicio social, el 40% de los participantes lo ha concluido.

¿Ha concluido el idioma?

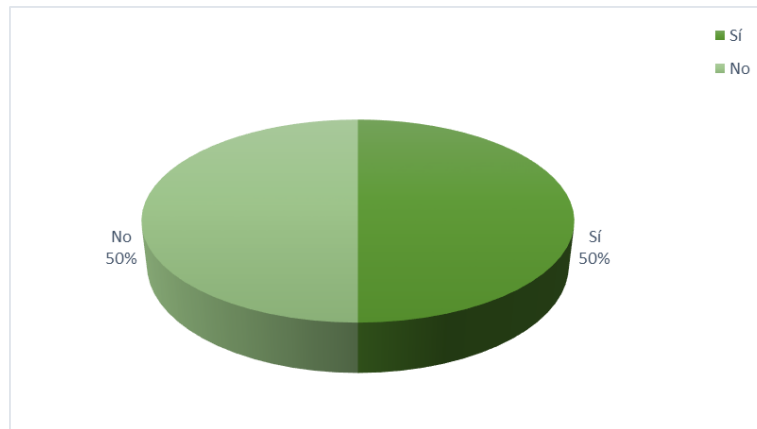


Figura # 12. ¿Ha concluido el idioma?

En cuanto al requisito de acreditar un idioma, el 50% de los participantes lo ha concluido.

¿Cuántos años completos han pasado entre que concluyó la licenciatura en psicología y en que inicia el Taller para la elaboración del proyecto de tesis?

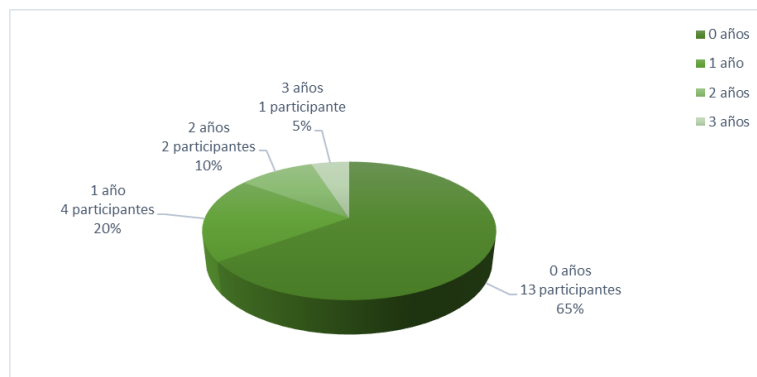


Figura # 13. ¿Cuántos años completos han pasado entre que concluyó la licenciatura en psicología y en que inicia el Taller para la elaboración del proyecto de Tesis?

En cuanto a los años completos que han pasado entre que concluyó la licenciatura en psicología y en que se inicia el Taller para la elaboración de Tesis, el 35% de los participantes, ha dejado pasar de 1 a 3 años.

2. Determinación de la influencia del Taller para la elaboración del proyecto de Tesis en la Orientación de logro.

Para hacer la evaluación desde la perspectiva cuantitativa se utilizó como instrumento de medición la Escala de Orientación de Logro, propuesto por Díaz-Loving y Andrade (1989), el cual contempla los tres factores descritos en el apartado anterior (Maestría, Trabajo y Competitividad).

El anterior instrumento fue aplicado como pretest en la población descrita, antes del tratamiento experimental (Taller para la elaboración del proyecto de Tesis) y al finalizar éste (postest), a fin de tener elementos para conocer el nivel de influencia del taller con la población. Para hacer esta comparación se utilizó la prueba t de Student para muestras relacionadas que evalúa si las dos mediciones difieren entre sí, respecto a sus medias (\bar{x}).

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos en el instrumento Escala de Orientación de Logro por cada factor, incluyendo una gráfica con los resultados del pretest y el postest, acompañados por una tabla con los resultados de la prueba t de Student.

Escala de Orientación de Logro

- **Factor Maestría.** Preferencia por tareas difíciles intentando en cada una de ellas perfección.



Figura # 14. Comparación pretest y postest del factor Maestría

Factor	Pretest Media (\bar{x})	Postest Media (\bar{x})	t**	Sig. (bilateral)
Maestría	32.60	32.60	0.000	1.000

p≤.05 **

Figura # 15. Prueba t de Student pretest y postest del factor Maestría

La media (\bar{x}) obtenida en el factor Maestría antes de la impartición del taller fue de 32.60, la media obtenida al término del taller sobre el mismo factor se mantuvo en 32.60, por lo que no hubo diferencia, siendo así la media del factor maestría estadísticamente no significativa.

➤ **Factor Trabajo.** Actitud positiva hacia la productividad y laboriosidad.

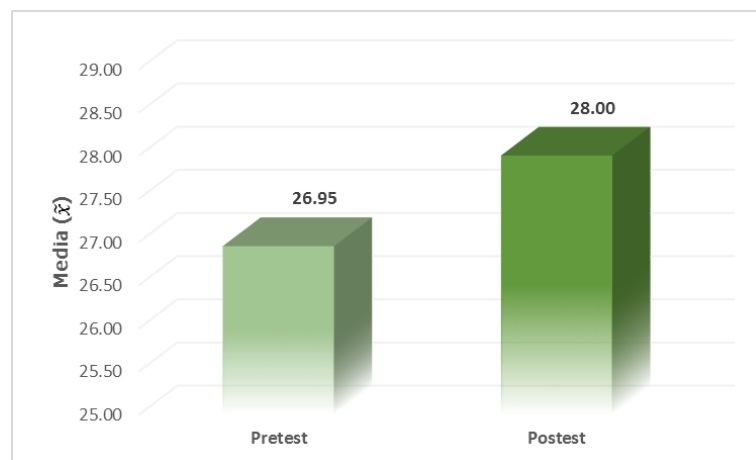


Figura # 16. Comparación pretest y postest del factor Trabajo

Factor	Pretest Media (\bar{x})	Postest Media (\bar{x})	t**	Sig. (bilateral)
Trabajo	26.95	28.00	-1.979	0.062

p≤.05 **

Figura # 17. Prueba t de Student pretest y postest del factor Trabajo

La media (\bar{x}) de inicio del factor trabajo (26.95) es menor que la segunda medición realizada (28.00), lo que nos muestra que el factor trabajo se incrementó; sin

embargo, la diferencia es muy reducida, por lo que estadísticamente no es significativa.

➤ **Factor Competitividad.** Deseo de ser el mejor en situaciones de logro interpersonal.

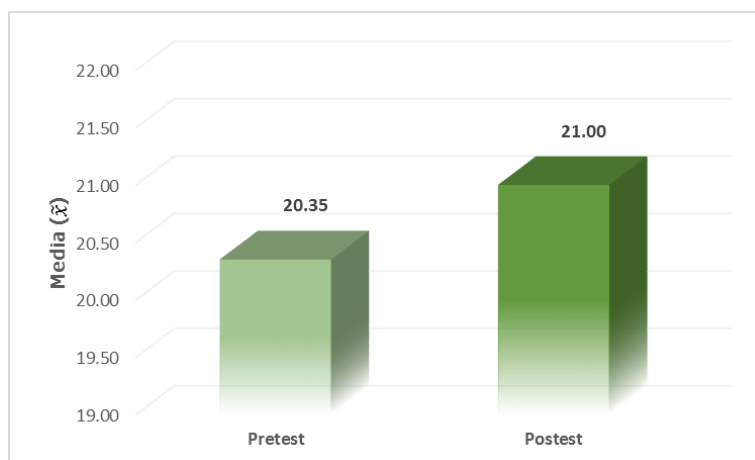


Figura # 18. Comparación pretest y posttest del factor Competitividad

Factor	Pretest Media (\bar{x})	Posttest Media (\bar{x})	t**	Sig. (bilateral)
Competitividad	20.35	21.00	-0.679	0.506

p ≤ .05 **

Figura # 19. Prueba t de Student pretest y posttest del factor Competitividad

Al realizar la comparación entre las medias de este factor, se encontró que existe un incremento entre la media (\bar{x}) de la primera medición realizada del factor Competitividad (20.35) y la obtenida al final del taller (21). Sin embargo, la diferencia es muy reducida por lo que estadísticamente no es significativa.

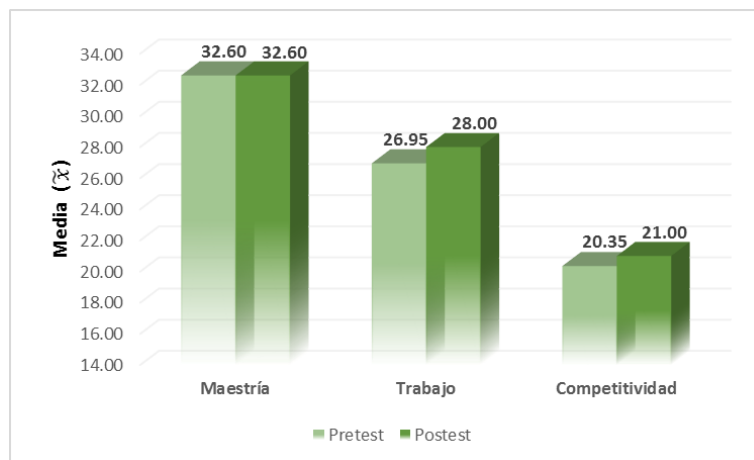


Figura # 20. Comparación pretest y posttest del factor Maestría, Trabajo y Competitividad

En términos generales, se encontró que las diferencias obtenidas para cada uno de los tres factores *maestría*, *trabajo* y *competitividad* estadísticamente no fueron significativas.

Estos resultados indican que el Taller para la elaboración del proyecto de Tesis no tuvo influencia en la Orientación de logro de los participantes.

3. Análisis y categorización del elemento cualitativo.

Al finalizar el Taller para la elaboración del proyecto de Tesis, se les hizo llegar a los participantes mediante correo electrónico el cuestionario para la recopilación de la información cualitativa. Este instrumento estuvo conformado por las dos siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las razones por las que usted considera que podría sentirse motivado para la realización del trabajo de tesis?

- ¿Cuáles son las razones por las que usted considera que no podría sentirse motivado para la realización del trabajo de tesis?

Posteriormente se procedió a realizar el análisis de la información obtenida, clasificando cada elemento contenido en las respuestas.

A continuación, se presentarán los resultados cualitativos obtenidos de cada una de las preguntas.

A. ¿Cuáles son las razones por las que usted considera que podría sentirse motivado para la realización del trabajo de tesis?

En la siguiente tabla se muestra el análisis obtenido de las sesenta y seis respuestas que los participantes mencionaron para sentirse motivados en la realización del trabajo de tesis, agrupándose en catorce razones. La columna Número de Respuestas indica la cantidad de participantes que dentro de su respuesta mencionaron la razón indicada en la columna Razón para sentirse motivado. Posteriormente, la información fue categorizada en cada uno de los tres factores de la Orientación de logro: Maestría, Trabajo y Competitividad para su análisis final. Para una mayor claridad, la tabla se encuentra ordenada de manera descendente con respecto a la columna número de respuestas.

Número	Razón para sentirse motivado	Número de Respuestas	Maestría	Trabajo	Competitividad
1	Terminar la carrera	12	-	12	-
2	Obtener título / cédula	9	-	9	-
3	Continuar estudios	8	8	-	-
4	Ejercer la carrera	8	-	8	-
5	Interés en el tema de investigación	7	7	-	-
6	Contar con la licenciatura	4	4	-	-
7	Crecimiento laboral	4	-	4	-
8	Respaldo laboral	3	-	3	-
9	Ayudar / Aportar a la comunidad	3	-	-	3
10	Ejemplo familiar	2	-	-	2
11	Mejorar ingresos	2	-	2	-
12	Por la facilitadora del taller	2	-	2	-
13	Gratificar a la familia	1	-	-	1
14	Mejorar calidad de vida	1	-	1	-
Totales		66	19	41	6

Figura # 21. Análisis y categorización de la pregunta ¿Cuáles son las razones por las que usted considera que podría sentirse motivado para la realización del trabajo de tesis?

En este análisis, se puede observar que las primeras tres razones mencionadas por los participantes fueron: “Terminar la carrera” que predominó con doce participantes que la mencionaron en sus respuestas, posteriormente la razón de “Obtener el título/cédula” que fue mencionada por nueve participantes y finalmente las razones de “Continuar los estudios” y “Ejercer la carrera” en las que la misma cantidad de ocho participantes las mencionaron en sus respuestas.

A continuación, se muestra el análisis por cada factor.

- **Factor Competitividad.** Deseo de ser el mejor en situaciones de logro interpersonal.



Figura # 22. Análisis del factor Competitividad

En este análisis, se muestra que se obtuvieron seis respuestas las cuales fueron clasificadas dentro del factor competitividad, correspondiendo al menor porcentaje con un 9%, lo cual nos muestra que pocos participantes son los que se sienten motivados por un deseo de ser mejores en situaciones de logro interpersonal.

- **Factor Maestría.** Preferencia por tareas difíciles intentando en cada una de ellas perfección.

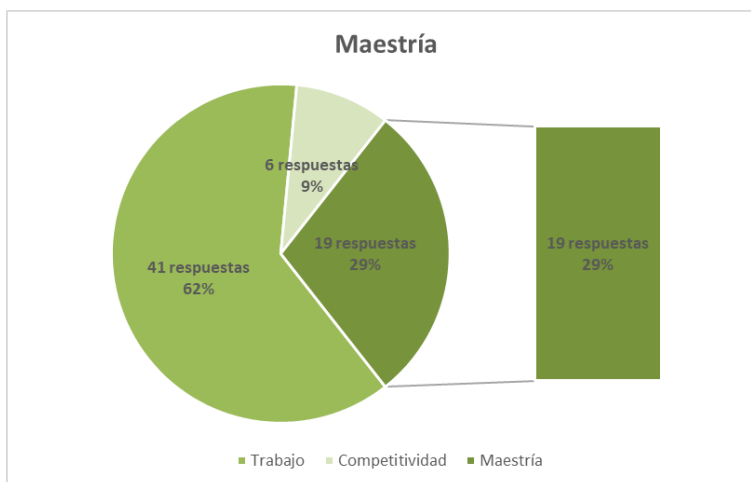


Figura # 23. Análisis del factor Maestría

En el factor Maestría se obtuvieron diecinueve respuestas que fueron clasificadas dentro de este factor, las cuales corresponde a un 29% de la muestra, lo que nos muestra que a diferencia del factor competitividad un mayor número de participantes se sienten motivados por la realización de tareas difíciles, intentando en cada una de ellas perfección.

➤ **Factor Trabajo.** Actitud positiva hacia la productividad y laboriosidad.

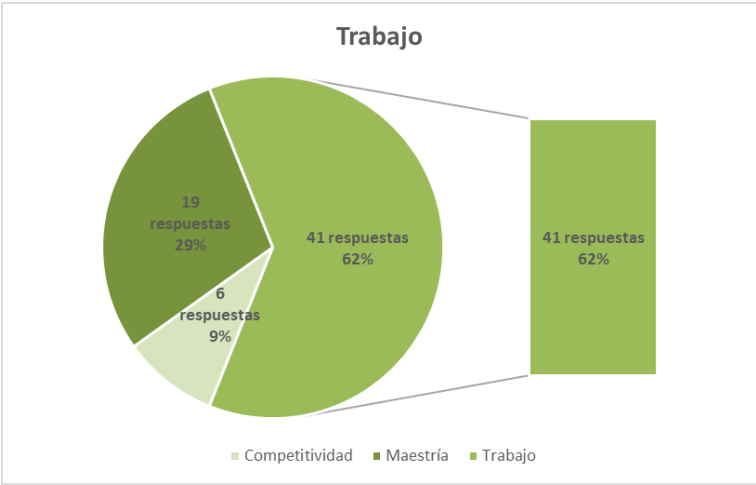


Figura # 24. Análisis del factor Trabajo

La mayoría de las respuestas se clasificaron dentro del factor Trabajo, es decir como una razón para sentirse motivados a realizar el trabajo de tesis, las cuarenta y una respuestas obtenidas corresponden a un 62% del total. Lo que nos muestra que la mayoría de los participantes encuentran motivación en razones en las que interviene una actitud positiva hacia la productividad y laboriosidad.

B. ¿Cuáles son las razones por las que usted considera que no podría sentirse motivado para la realización del trabajo de tesis?

En la siguiente tabla se muestra el análisis obtenido de las treinta y cinco respuestas que los participantes mencionaron para no sentirse motivados en la realización del trabajo de tesis, agrupándose en dieciséis razones. La columna Número de Respuestas indica la cantidad de participantes que dentro de su respuesta mencionaron la razón indicada en la columna Razón para no sentirse motivado. Posteriormente, la información fue categorizada en cada uno de los tres factores de la Orientación de logro: Maestría, Trabajo y Competitividad para su análisis final. Para una mayor claridad, la tabla se encuentra ordenada de manera descendente con respecto a la columna número de respuestas.

Número	Razón para no sentirse motivado	Número de Respuestas	Maestría	Trabajo	Competitividad
1	Tiempo para realizar la tesis	7	-	7	-
2	Por el trabajo	5	-	5	-
3	Inseguridad de realizar bien el trabajo	3	3	-	-
4	No encontrar un tema de interés	3	3	-	-
5	El grado de dificultad del trabajo	2	2	-	-
6	Situación económica	2	-	2	-
7	Falta de claridad en los trámites administrativos	2	-	2	-
8	Problemas personales	2	-	2	-
9	Problema de salud / emocionales	2	-	2	-
10	Miedo a no poder lograrlo	1	1	-	-
11	Falta de apoyo profesional de asesoría	1	-	1	-
12	Cuidar a la familia	1	-	-	1
13	Tiempo de traslado	1	-	1	-
14	Saber que el tema no será de utilidad	1	-	-	1
15	No contar con los conocimientos metodológicos	1	1	-	-
16	Falta de disciplina por un largo periodo	1	-	1	-
Totales		35	10	23	2

Figura # 25. Análisis y categorización de la pregunta ¿Cuáles son las razones por las que usted considera que no podría sentirse motivado para la realización del trabajo de tesis?

En este análisis, las tres primeras razones que los participantes mencionaron para no sentirse motivados en la realización del trabajo de tesis fueron: “Tiempo para realizar la tesis” predominando con siete participantes que la mencionaron dentro de sus respuestas, siguiéndole “Por el trabajo” con cinco participantes que indicaron esta razón. Finalmente, como tercera razón se obtuvo que las razones “Inseguridad de realizar bien el trabajo” y “No encontrar un tema de interés” fueron mencionadas por tres participantes.

A continuación, se muestra el análisis por cada factor.

- **Factor Competitividad.** Deseo de ser el mejor en situaciones de logro interpersonal.



Figura # 26. Análisis del factor Competitividad

En este análisis, se muestra que se obtuvieron dos respuestas las cuales fueron clasificadas dentro del factor competitividad, correspondiendo al menor porcentaje con un 6%, lo cual nos muestra que pocos participantes expresan no sentirse motivados por un deseo de ser mejores en situaciones de logro interpersonal.

- **Factor Maestría.** Preferencia por tareas difíciles intentando en cada una de ellas perfección.

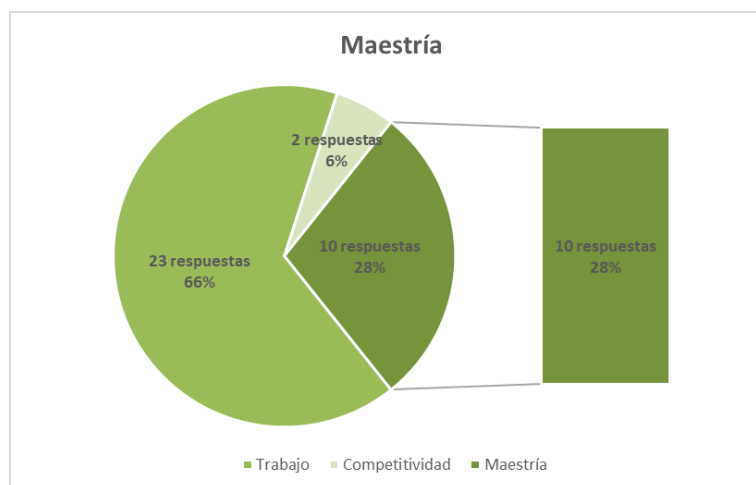


Figura # 27. Análisis del factor Maestría

En el factor Maestría diez participantes dieron respuestas que fueron clasificadas dentro de este factor, las cuales corresponde a un 28% de la muestra, lo que nos muestra que a diferencia del factor competitividad un mayor número de participantes muestran no sentirse motivados por la realización de tareas difíciles intentando en cada una de ellas perfección.

➤ **Factor Trabajo.** Actitud positiva hacia la productividad y laboriosidad.

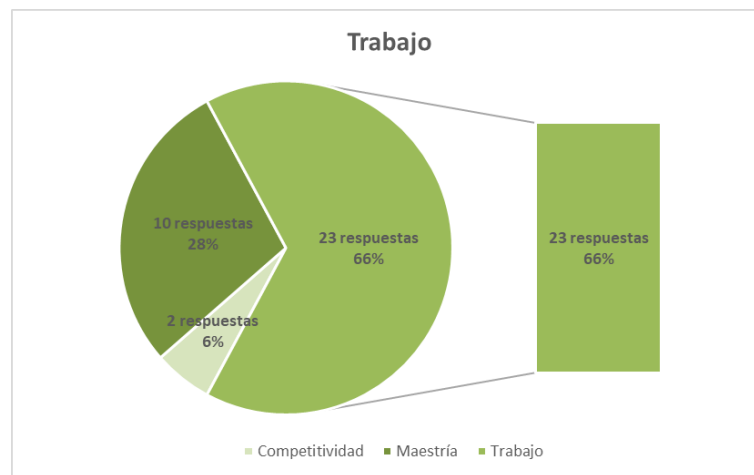


Figura # 28. Análisis del factor Trabajo

La mayoría de las respuestas fueron clasificadas dentro del factor Trabajo, es decir como una razón para no sentirse motivados a realizar el trabajo de tesis, las veintitrés respuestas obtenidas corresponden a un 66%. Lo que nos muestra que la mayoría de los participantes no se encuentran motivados por razones en las que no tienen una actitud positiva hacia la productividad y laboriosidad.

4. Taller para la elaboración del Proyecto de Tesis.

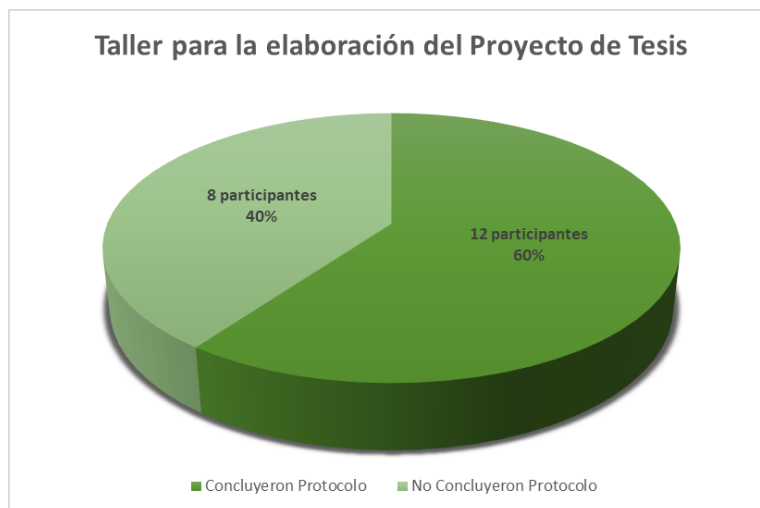


Figura # 29. Resultados del Taller para la elaboración del Proyecto de Tesis.

Un resultado relevante del Taller para la elaboración del proyecto de Tesis es que dos meses después de su término doce de los veinte participantes concluyeron satisfactoriamente el protocolo de Tesis, correspondiendo a un 60% del total de la muestra.

V. Discusión y conclusiones

V. Discusión y conclusiones

A continuación, se presentará la discusión de los resultados mencionados en el capítulo anterior. Siguiendo la misma estructura de dicho capítulo, se comenzará con la discusión del análisis descriptivo de las características sociodemográficas del grupo. Seguido de la discusión del análisis cuantitativo, en donde se discutirá la comparación resultante entre el pretest y el postest. Posteriormente, se hará la discusión de los resultados del análisis cualitativo, indicando la información para cada uno de los tres factores: Maestría, Trabajo y Competitividad. Se discutirá los resultados del Taller para la elaboración de tesis. Por último, se mencionarán las conclusiones del presente trabajo, sus limitaciones, así como sugerencias para próximos estudios.

1. Descripción de la muestra

Este apartado incluye los datos sociodemográficos, los cuales son sexo, edad, estado civil, escolaridad, si tiene una segunda carrera concluida, si trabaja, plan de estudios, año en que inicio la licenciatura en psicología, porcentaje de créditos cubiertos, en cuantos años ha cubierto ese porcentaje, si ha concluido el requisito de servicio social, si ha concluido el requisito de idioma y cuantos años han pasado entre que concluyó la licenciatura en psicología y en que inicio el taller para la elaboración del proyecto de tesis.

Sexo, edad, estado civil, escolaridad, si tiene una segunda carrera concluida, si trabaja.

Con respecto al sexo de los participantes, se encontró que la mayoría fueron mujeres (65%). Esto coincide con lo reportado por el director de la Facultad el Dr. Germán Palafox Palafox durante su primer informe de actividades, en donde indica que en los últimos tres años han ingresado anualmente poco menos de 900 estudiantes, de los cuales alrededor del 70% son mujeres. En cuanto a la edad de los participantes, se

encontró una mayor concentración en el rango de 41 a 50 años (ocho participantes) pero con un rango total de 25 a 58 años. Estos hallazgos son similares a los encontrados por Silva (2013) quien indica que en modalidad abierta los alumnos generalmente son de mayor edad. En cuanto al estado civil de los participantes se encontró que es su mayoría son solteros (55%), cuentan con un nivel máximo de estudios de licenciatura (75%), así como cuentan con una segunda carrera concluida (60%) y en su mayoría trabaja (75%). Lo que coincide con lo encontrado por Silva (2013) quien indica que una proporción considerable tiene ya estudios universitarios y que, a diferencia de un sistema escolarizado, el rol de estudiante no es el único que desempeñan prioritariamente en su vida cotidiana.

Trayectoria académica

Con respecto a los demás datos sociodemográficos se encontró que el 35% de los participantes pertenecen al plan de estudios 1971, que el año en que los participantes iniciaron la licenciatura en Psicología oscila entre el año 1998 y el año 2014, que el 35% (siete participantes) cuenta con el 100% de los créditos cubiertos, que los años en los que han cubierto el porcentaje que tienen oscila entre los 3 y 18 años, que el 40% de los participantes ha concluido el requisito de titulación de servicio social y en cuanto al requisito de titulación idioma el 50% de los participantes lo ha concluido, finalmente en cuanto a los años completos que han pasado entre que concluyó la licenciatura en psicología y en que se inicia el Taller para la elaboración de tesis oscila entre 0 y 3 años. Esta información coincide con Silva (2013) quien indica que cuando se comparan los tiempos en que terminan los estudios estos alumnos adultos, se observa de manera clara que tardan más que sus pares que asisten a un sistema escolarizado. Debido a que las tasas de abandono temporal de los alumnos en sistemas abiertos son altas. El abandono temporal de los estudios con frecuencia se debe a problemas de salud, ya sea de ellos o de sus dependientes, dificultades económicas, laborales, familiares, entre otros aspectos.

2. Determinación de la influencia del Taller para la elaboración del proyecto de Tesis en la Orientación de logro.

En este apartado se incluye la discusión de los resultados cuantitativos encontrados en la comparación del pretest y el postest de la Escala de Orientación de Logro (EOL). Se aborda cada factor y al final se hace la discusión general.

➤ **Factor Maestría**

La media (\bar{x}) obtenida en el factor Maestría no tuvo ningún cambio, por lo que no es estadísticamente significativa.

Lo que nos indica este resultado es que en el factor maestría el grupo de participantes del Taller para la elaboración de tesis no mostró ningún cambio en lo que Díaz-Loving y Andrade (1989) definieron como la preferencia por realizar tareas difíciles y por buscar en éstas perfección.

➤ **Factor Trabajo**

En el factor Trabajo, aunque se encontró un incremento en el valor de las medias (\bar{x}) obtenidas pretest (26.95) y postest (28) la diferencia es reducida, por lo que estadísticamente no es significativa.

Lo que nos indica este resultado es que en el factor trabajo el grupo de participantes del Taller para la elaboración del proyecto de tesis no mostró ninguna influencia significativa en lo que Díaz-Loving y Andrade (1989) definieron como actitud positiva hacia el trabajo en sí mismo.

➤ **Factor Competitividad**

De igual manera, en el factor Competitividad los resultados mostraron un pequeño incremento en el valor de las medias (\bar{x}) obtenidas pretest (20.35) y

posttest (21) siendo una mínima diferencia, por lo que estadísticamente no es significativa.

Lo que nos indica que en el factor competitividad el grupo de participantes del Taller para la elaboración del proyecto de tesis no mostró lo que Díaz-Loving y Andrade (1989) definieron como el deseo de ser los mejores en situaciones interpersonales.

Aunque dos de los factores, trabajo y competitividad, mostraron un pequeño incremento, la diferencia estadísticamente no fue significativa al igual que en el factor maestría, y como lo indican Fonseca y De la Mora (1993) para hablar de un incremento en la motivación de logro en general, deben estar elevados los tres factores de la escala de orientación de logro (maestría, competencia y trabajo), por lo que concluimos que el Taller para la elaboración del proyecto de Tesis no tuvo influencia en la Orientación de Logro de los participantes.

Este resultado parece ser congruente, si resaltamos el hecho de que el Taller para la elaboración de tesis fue una capacitación en la que no hubo ninguna manipulación directa sobre la variable Orientación de Logro. Lo que coincide con la revisión que Vargas (2005) realizó en donde menciona que los resultados de los estudios muchas veces dependieron de las características propias de las muestras y de las condiciones o situaciones en que fueron aplicadas las Escalas.

Lo mencionado por Vargas (2005), pareciera ser que es lo que se encontró en los estudios de Huerta y Sánchez (1996) y Pineda y Rentería (2002), en donde los primeros trabajaron con universitarios titulados y no titulados y concluyeron que los sujetos que trabajan están más orientados al logro que los que no trabajan, mientras que los segundos trabajaron con estudiantes universitarios y concluyeron que se rechaza la hipótesis de que los alumnos que estudian y trabajan tienen mayor motivación de logro, en comparación con los que sólo estudian; lo que sugiere que los resultados podrían responder a la complejidad del propio constructo.

3. Análisis y categorización del elemento cualitativo.

En este apartado se incluye la discusión de los resultados obtenidos en el instrumento cualitativo, para cada pregunta del cuestionario se incluyen cada uno de sus factores.

A. ¿Cuáles son las razones por las que usted considera que podría sentirse motivado para la realización del trabajo de tesis?

➤ Factor Competitividad

Con respecto al factor Competitividad se encontró que 9% de la muestra dieron razones que aluden a lo que Díaz-Loving y Andrade (1989) consideraron como el deseo de ser mejores en situaciones interpersonales.

Estos resultados coinciden con lo que Díaz Guerrero (2002) concluye, que el mexicano es predominantemente filiativo, lo que implica un bajo desarrollo de la motivación basada en la competencia.

Las razones en este factor, ayudar o aportar a la comunidad, ejemplo familiar y gratificar a la familia, muestran lo que Díaz-Loving y Andrade (1989) indicaron acerca de las personas competitivas, que estas tienen un mayor interés por el reconocimiento social.

➤ Factor Maestría

En cuanto al factor Maestría se encontró que 29% de la muestra se siente motivada por razones en las que como indican Díaz-Loving y Andrade (1989) tiene preferencia por tareas difíciles y por buscar en éstas perfección.

Las razones encontradas, continuar con los estudios, interés en el tema de investigación y contar con la licenciatura, corresponden con lo encontrado por Díaz-Loving y Andrade acerca de las características de las personas orientadas a

la maestría, ya que estas prefieren trabajos que les proporcionen prestigio, así como altos niveles de escolaridad.

➤ **Factor Trabajo**

Finalmente, en el factor Trabajo la mayoría de los participantes, 62% del total de la muestra dieron razones en lo que Díaz-Loving y Andrade (1989) indican interviene una actitud positiva hacia el trabajo en sí mismo.

Las razones, terminar la carrera, respaldo laboral, mejorar los ingresos y mejorar la calidad de vida corresponden a lo encontrado por Díaz-Loving y Andrade cuando indican que las personas dedicadas al trabajo prefieren tener un empleo bien remunerado.

Así mismo, estas razones coinciden con lo que concluye Rodríguez (2014) cuando menciona que es importante contar con un título profesional que avale los estudios universitarios para desempeñarse en el mercado laboral.

La razón, por la facilitadora del taller, corresponde con lo que el Dr. Narro y el Dr. Arredondo (2015) concluyen acerca de que las tutorías serán realmente efectivas si logran su concreción en el nivel de los profesores, en las relaciones entre éstos y los estudiantes, y en el espacio de las aulas.

Además, como indica Casares (2000) mucho tiene que ver el profesor en la formación del alumno debido a que la personalidad del profesor se proyecta en el alumno e interviene en su formación, así el profesor a través de la mano de la motivación de logro y el liderazgo debe promover y forjar metas a futuro, dar orientación y reflexión para que sus alumnos construyan metas para el mañana.

B. ¿Cuáles son las razones por las que usted considera que no podría sentirse motivado para la realización del trabajo de tesis?

➤ **Factor Competitividad**

En el factor Competitividad se encontró que 6% de la muestra dieron razones que aluden a lo que indican Díaz-Loving y Andrade (1989) existe un deseo de ser mejores en situaciones interpersonales.

La razón mencionada por la que consideran que podrían no sentirse motivados para la realización del trabajo de tesis, cuidar a la familia, coincide con lo mencionado por Silva (2013) cuando indica que el abandono temporal de los estudios con frecuencia se debe a problemas de salud, ya sea de los propios alumnos o de sus dependientes.

➤ **Factor Maestría**

En el factor Maestría se encontró que 28% de la muestra dieron razones en la que como indican Díaz-Loving y Andrade (1989) se sienten motivados por la realización de tareas difíciles buscando la perfección en cada una de ellas.

Las razones mencionadas por los participantes, inseguridad de realizar bien el trabajo, el grado de dificultad del trabajo, miedo a no poder lograrlo y no contar con los conocimientos metodológicos coincide con lo encontrado por Jaik et al. (2010) algunos de los elementos que han obstaculizado la eficiencia terminal se ubican principalmente en el nivel individual, correspondiendo a aspectos relacionados con los alumnos, tales como: se perciben con falta de habilidades, con escasos conocimientos previos y con actitudes desfavorables.

Además, resulta interesante en las razones de este factor observar que los alumnos adjudican sus razones sólo a cuestiones personales, lo que coinciden con lo encontrado por Álvarez, Bernal, Romero y Reyes (2015), quienes mencionan que en cuanto a las atribuciones que hacen en general los alumnos a

su éxito o fracaso, es interesante ver que los alumnos asumen la responsabilidad de sus resultados ya que lo atribuyen a su cumplimiento personal.

➤ **Factor Trabajo**

En cuanto al factor Trabajo se encontró que 66% del total de la muestra dieron razones en las que como indican Díaz-Loving y Andrade (1989) interviene una actitud positiva hacia el trabajo en sí mismo.

Las razones por las que los participantes indicaron que no podrían sentirse motivados para la realización de tesis como: el tiempo para realizar la tesis, falta de claridad en los trámites administrativos, falta de apoyo profesional de asesoría y falta de disciplina por un largo período, coinciden con lo encontrado por Rodríguez (2014) cuando indica que debe hacerse hincapié en la evaluación de los programas educativos, en las dificultades que implica realizar cada una de las modalidades de titulación -en particular una tesis- (tiempo, dedicación, asesores y recursos, entre otros).

Además, es importante mencionar que la razón en la que la mayoría del grupo coincidió fue el tiempo para realizar la tesis, mismo que coincide con lo encontrado por Rodríguez (2014) cuando indica la falta de tiempo, dicho más claramente, la dificultad para administrar mejor el tiempo es el factor principal por el que los egresados posponen, retrasan o se les dificulta más esta etapa final de sus estudios.

Por otra parte, las razones mencionadas por los participantes como: por el trabajo, situación económica, problemas personales, problemas de salud o emocionales, coinciden con lo que Silva (2013) indica, el abandono temporal de los estudios con frecuencia se debe a problemas de salud, ya sea de ellos o de sus dependientes, dificultades económicas, laborales, familiares, entre otros aspectos.

Por otra parte, los resultados de Spence y Helmreich (1978) en su estudio con estudiantes universitarios encontraron, que los sujetos altos en Maestría y Trabajo y bajos en Competitividad obtenían las calificaciones más altas. De igual manera, Muñoz (1995) encontró que, a mayor puntuación en las dimensiones de trabajo y maestría, mayor rendimiento escolar. Esto podría explicar que los veinte participantes, quienes mostraron resultados altos en los factores de Trabajo y Maestría, fueran parte de los alumnos que concluyeron el Taller para la elaboración del proyecto de Tesis.

4. Taller para la elaboración del Proyecto de Tesis.

De los veinte participantes, doce terminaron con la realización del Proyecto de Tesis que corresponde a un 60% del total de la muestra. Siendo este resultado relevante y satisfactorio, ya que supera las estadísticas que el Dr. Palafox (2017) nos muestra acerca del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Psicología en su Primer Reporte de Actividades 2016 – 2017.

Además, los resultados de este Taller muestran lo que el Dr. Narro y el Dr. Arredondo (2015) mencionan con respecto a este tipo de actividades en pro de la eficiencia terminal, las tutorías serán realmente efectivas si logran su concreción en el nivel de los profesores, en las relaciones entre éstos y los estudiantes, y en el espacio de las aulas.

Conclusiones

A partir de los resultados expuestos y la discusión hecha con respecto a ellos, se puede concluir lo siguiente:

- Con respecto a la descripción de la muestra, en el presente estudio se trató de participantes adultos entre los 25 y 58 años, en su mayoría cuentan con escolaridad de licenciatura e indicaron que trabajan. En cuanto a su trayectoria académica en la licenciatura en Psicología se muestra que la mayoría de los participantes ha utilizado tiempos prolongados para terminar sus estudios.
- Por otro lado, el objetivo del presente trabajo fue alcanzado, ya que éste buscaba determinar la influencia que tiene el Taller para la elaboración del proyecto de Tesis en la Orientación de logro en un grupo de alumnos del SUA de la Facultad de Psicología de la UNAM, resultado que nos mostró que no existen diferencias estadísticamente significativas en las respuestas dadas al instrumento “Escala de Orientación de Logro”. Esto resulta congruente, ya que el Taller para la elaboración de tesis fue una capacitación en la que no hubo ninguna manipulación directa sobre la variable Orientación de Logro. Además de considerar la complejidad del constructo.
- Se encontró que principalmente las razones por las que podrían sentirse motivados los participantes del taller para la realización de la tesis, es contar con un título profesional que avale sus estudios universitarios para desempeñarse en el mercado laboral, contar con un empleo bien remunerado que les proporcione prestigio, así como el deseo de tener altos niveles de escolaridad.
- En cuanto a las razones por las que los participantes no podrían sentirse motivados para la realización de la tesis, se encontró que lo atribuyen a diferentes problemas personales como de salud, dificultades económicas, laborales,

familiares, falta de conocimientos; sin embargo, la principal razón que indicaron es el tiempo para realizar la tesis, lo que sugiere una revisión por parte de las autoridades universitarias de las dificultades que implica realizar cada una de las modalidades de titulación (tiempo, dedicación, tutores, recursos, entre otros).

- Finalmente, de acuerdo con algunos autores, la baja eficiencia terminal es un fenómeno multicausal originado en las instituciones por factores de tipo institucional y personal. Los resultados obtenidos en este estudio sugieren trabajar en aspectos relacionados con los alumnos principalmente en el nivel individual, proveyéndoles de actitudes positivas hacia la productividad, además de que se perciban de contar con las habilidades y conocimientos necesarios para el logro de las metas que se propongan.

Limitaciones y sugerencias

A pesar de los resultados observados y el cumplimiento de los objetivos propuestos por el presente estudio, es importante señalar que éste se encontró con algunas limitaciones a considerar:

- *Tamaño de la muestra.* Es importante señalar que el presente estudio se encontró conformado por un grupo de participantes que asistieron al Taller para la elaboración del proyecto de Tesis, lo cual limita la comparación de resultados. Debido a esto, sería importante llevar a cabo un estudio con un grupo que cuente con número mayor de participantes para corroborar si los resultados se mantienen.

- *Eficiencia terminal.* Debido al objetivo planteado en el estudio, el acercamiento en el tema de eficiencia terminal se dirigió hacia tratar de localizar aspectos relacionados con la motivación de logro de los alumnos, lo cual dejó fuera los aspectos institucionales. Por lo que sería importante realizar un estudio en donde se considerara la búsqueda de aspectos relacionados a la institución.

- *Seguimiento.* Para futuras investigaciones, sería conveniente considerar la realización de un seguimiento a los participantes a tres, seis y doce meses, con la finalidad de conocer si logran en estos lapsos de tiempo concretar su titulación.

VI. Referencias

VI. Referencias

- Alonso, J. I. (2007). *Psicología*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Álvarez, G., Bernal, Y., Romero, G. y Reyes, D. R., (2015). Atribuciones causales de los alumnos del SUA Psicología acerca de su rendimiento escolar. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 3, 1-18.
- ANUIES. (2001). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio. Serie Investigaciones*. México: ANUIES.
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Casares, D. (2000). *Líderes y educadores: el maestro, creador de una nueva sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cuellar, O. y Bolívar, A. (2006). ¿Cómo estimar la eficiencia terminal en la educación superior? Notas sobre su estatuto teórico. *Revista de la Educación Superior*, 35-3(139), 7-27.
- Del Castillo, A. (2002). *Relación de la orientación al logro y la evitación al éxito en el rendimiento escolar del adolescente mexicano*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.
- De la Fuente, A. J. (2002). "Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: La teoría de la orientación de la meta", *Escritos de pedagogía*, 2002, 6: 72-84.
- De la Peña, J.A. (30 de octubre de 2003). Eficiencia terminal de la UNAM de 51 por ciento. *Crónica*. Recuperado de www.cronica.com.mx/notas/2003/91937.html
- De Vries, W. (1999). El contexto internacional de las políticas de educación superior en México durante los años noventa: Reformas en evaluación y financiamiento. En Adrián Acosta (Coord.) *Historias Paralelas. Un cuarto de siglo de las universidades públicas en México, 1973-1998* (pp. 19-44). México: UACJ.

- Díaz-Loving, R., Andrade, P. & La Rosa, J. (1989). Orientación de logro: Desarrollo de una escala multidimensional (EOL) y su relación con aspectos sociales y de personalidad. *Revista Mexicana de Psicología*, 6(1), 21-26.
- Díaz-Guerrero, R. y Díaz-Loving, R. (1996). *Introducción a la Psicología: un enfoque ecosistémico*. México: Editorial Trillas.
- Fonseca, M. E. y De La Mora, Y. (1993). *La motivación de logro ante la capacitación en un grupo de ejecutivos de ventas*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.
- García, J.M. (2016). La motivación de logro mejora el rendimiento académico. *ReiDoCrea*, 5, 1-8.
- Graue, E. (2017). Informe de Actividades 2016. México: UNAM.
- Gómez, C. y Martín, B. (2008). Motivos sociales. En F. Palmero y F. M. Sánchez (Eds.), *Motivación y Emoción* (pp. 203-225). Madrid: McGraw-Hill.
- González, M., García y C., Hernández, T. J. (2011). La Tutoría como estrategia de apoyo para alumnos en riesgo de baja. *3er Congreso Internacional de Orientación Educativa, Vocacional y Tutoría*, 1-16.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill Interamericana: México.
- Huerta, E. R. y Sánchez, M. C. (1996). *Motivación al logro en un grupo de egresados universitarios titulados y no titulados*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.
- Jaik, A. (2008). *Factores relacionados con la titulación de estudiantes de la Maestría en Ciencias en Gestión Ambiental del CIIDIR-IPN Durango*. México: CIIDIR-IPN Unidad Durango.
- Jaik, A., Guzmán, A. y Ortega, E. (2010). Análisis de las variables relacionadas con la eficiencia terminal bajo el modelo del comportamiento organizacional. En M. Navarro, A. Jaik y A. Barraza (coord.). *Sujetos, prácticas y procesos educativos. Una mirada desde la investigación educativa*. pp. 37-47. Durango: ReDIE.

- Jaimes, N., Cardoso, D. y Bobadilla, S. (2015). La educación superior en México, una demanda con compromiso social. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(10), 1-15.
- Loera, M. E. (2010). *Eficiencia terminal del 50% en educación superior*. Recuperado de <http://www.udg.mx/es/noticia/eficiencia-terminal-del-50-en-educacion-superior>.
- López, A., Albíter, A. y Ramírez, L. (2008). Eficiencia terminal en la educación superior, la necesidad de un nuevo paradigma. *Revista de la Educación Superior*, 37(146), 135-151.
- Lugo, G. (27 de abril de 2017). Primer informe de labores de Germán Palafox Palafox. *Gobierno*, pp. 22.
- Martínez, F. (2001). Estudio de la eficiencia en cohortes aparentes. *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio. Serie Investigaciones*. México: ANUIES.
- Maya, A. (1996). *El taller educativo: ¿Qué es? fundamentos, como organizarlo y dirigirlo, como evaluarlo*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- Morales, M.A. (2015). Plan de Apoyo Integral para el Desempeño Escolar de los Alumnos (PAIDEA): Informe de Resultados 2013-2014. V *CLABES*, 1-7.
- Moreno, T. (2015). En la UNAM cuatro de 10 egresados no se titula. Recuperado de <http://www.24-horas.mx/en-la-unam-cuatro-de-10-egresados-no-se-titula/>.
- Muñoz, M. L. (1995). *Locus de control, orientación de logro y rendimiento escolar en adolescentes*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.
- Narro, J. y Arredondo, M. (2013). La Tutoría un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 35(141), 132-151.
- Palafox, G. (2017). Primer Informe Anual de Actividades 2016 – 2017. México: UNAM.

- Palmero, F. (2008). El proceso de motivación. En F. Palmero y F. M. Sánchez (Eds.), *Motivación y Emoción* (pp. 1-25). Madrid: McGraw-Hill.
- Pérez, E. (2017). *La Eficiencia Terminal como Indicador de Desempeño en las Instituciones de Educación Superior Públicas Mexicanas*. Tesis de Doctorado en Pedagogía, UNAM, México.
- Pérez, J.A. (2006). La eficiencia terminal en programas de licenciatura y su relación con la calidad educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 130-148.
- Pineda, M. y Rentería, E. (2002). *Estrés, motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes universitarios que trabajan*. Tesis de Licenciatura en Psicología, UNAM, México.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. México: McGraw-Hill.
- Rodríguez, A. (2014). Factores que dificultan titularse de una universidad mexicana. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 117-127.
- Romo, A. y Fresán, M. (2001). Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago. En ANUIES (Ed.), *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES.
- Rueda, M. (2008). La Evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 1(3), 8-17.
- Ruíz, A. y Torres, M. L. (2010). Tipos Motivacionales de Valores, Logro y Rendimiento Académico en Estudiantes de Bachillerato. *La Psicología Social en México*, 13, 1271-1277.
- Sáenz, A. P. (2014). *Multiplicidad de voces en la aproximación grupal a la terapia como diálogo hermenéutico y constructorista: una propuesta para escenarios institucionales*. Tesis de Doctorado en Psicología, UNAM, México.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Secretaría de Educación Pública.

- SEP (2005). *Lineamientos para la formulación de indicadores educativos*. México: Dirección General de Planeación y Programación, Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas.
- Silva, A. (2013). *La Educación a Distancia en la UNAM: Una Semblanza desde el SUAyED de Psicología*. México: UNAM.
- SUA. (2012). *Tutorías*. Recuperado de <http://sua.psicologia.unam.mx/tutorias.html>
- UNAM. (2012). *Sistema Institucional de Tutoría para la UNAM*. México: UNAM.
- UNESCO. (2017). *Thesaurus, United Nations Education, Science and Culture Organization*. Recuperado de <http://databases.unesco.org/thesaurus/>
- Vargas, M. I. A. (2005). *El Motivo de Logro y su vinculación con otros factores en la Escala de Orientación al Logro de Díaz-Loving y Andrade Palos*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.
- Vera, J. A., Ramos, D. Y., Sotelo, M. A., Echeverría, S., Serrano, D. M., y Vales, J. J. (2012). Factores asociados al rezago en estudiantes de una institución de educación superior en México. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(7), 41-56.

VII. ANEXOS

ANEXO 1

ENCUESTA DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

La siguiente encuesta tiene por objetivo recabar información con fines de investigación; sus datos y respuestas son totalmente confidenciales. Agradecemos de antemano dar respuesta con la mayor transparencia y veracidad.

Por favor marque con una X la característica que lo describa y proporcione la información solicitada.

Datos Generales

1. Nombre:
2. Edad en años:
3. Sexo: Femenino () Masculino ()
4. Estado Civil: Soltero(a) () Casado(a) () Unión Libre () Divorciado (a) () Viudo (a) ()
5. Nivel máximo de estudios: Preparatoria () Licenciatura () Maestría ()
6. ¿Tiene una segunda carrera concluida? Sí () No ()
7. ¿Trabaja? Sí () No ()
8. ¿Cuál es su plan de estudios? 1971 () 2008 ()
9. ¿En qué año inicio la Licenciatura en Psicología?
10. ¿Qué porcentaje de créditos de la licenciatura lleva cubiertos?
11. ¿En cuántos años cubrió el porcentaje de créditos antes mencionado?
12. ¿Ha concluido el servicio social? Sí () No ()
13. ¿Ha concluido el idioma? Sí () No ()
14. ¿Cuántos años completos han pasado entre que concluyó la licenciatura en psicología y en que inicia el Taller para la elaboración del proyecto de Tesis?

Verifique si contesto todas las afirmaciones.

Gracias.

ANEXO 2

ESCALA DE ORIENTACIÓN DE LOGRO

A continuación hay una lista de afirmaciones. Usted debe indicar en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas. Hay cinco respuestas posibles: 1 = completamente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3= ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4 = de acuerdo; 5 = completamente de acuerdo. Especifique su respuesta marcando con una X en el número que mejor exprese su opinión. *Acuérdese: conteste como usted es, no como le gustaría ser.*

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

AFIRMACIONES	1	2	3	4	5
1. Me gustaría resolver problemas difíciles					
2. Me gusta ser trabajador					
3. Me enoja que otros trabajen mejor que yo					
4. Me es importante hacer las cosas lo mejor posible					
5. Me disgusta cuando alguien me gana					
6. Es importante para mí hacer las cosas cada vez mejor					
7. Ganarle a otros es bueno tanto en el juego como en el trabajo					
8. Soy cumplido en las tareas que se me asignan					
9. Disfruto cuando puedo vencer a otros					
10. Soy cuidadoso al extremo de la perfección					
11. Me gusta que lo que hago quede bien hecho					
12. Una vez que empiezo una tarea persisto hasta terminarla					
13. Me siento bien cuando logro lo que me propongo					
14. Soy dedicado en las cosas que emprendo					
15. No estoy tranquilo hasta que mi trabajo queda bien hecho					
16. Me causa satisfacción mejorar mis ejecuciones previas					
17. Como estudiante soy (fui) machetero (a)					
18. Me esfuerzo más cuando compito con otros					
19. Cuando se me dificulta una tarea insisto hasta dominarla					
20. Si hago un buen trabajo me causa satisfacción					
21. Es importante para mí hacer las cosas mejor que los demás					

Verifique si contesto todas las afirmaciones.
Gracias.

ANEXO 3

CUESTIONARIO

A continuación encontrará dos preguntas, conteste con la mayor transparencia y veracidad.
Gracias por su colaboración.

¿Cuáles son las razones por las que usted considera que podría sentirse motivado para la realización del trabajo de tesis?

Respuesta:

¿Cuáles son las razones por las que usted considera que no podría sentirse motivado para la realización del trabajo de tesis?

Respuesta:

ANEXO 4



FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

CARTA DESCRIPTIVA

NOMBRE DE LA

ACTIVIDAD: Taller para la elaboración del proyecto de tesis

RESPONSABLE

ELABORADO POR: Sandra Aide Valadez López

ACADÉMICO: Mtra. Karina Torres Maldonado

NÚMERO DE SESIONES: 8

FECHAS: 30 de marzo, 6, 20, 27 de abril, 4, 11, 18 y 25 de mayo.

OBJETIVO GENERAL: Proporcionar a los alumnos los conceptos teóricos y metodológicos, que les permitan llevar a cabo la elaboración del proyecto de tesis.

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN: 1 Que el alumno conozca el encuadre y alcances del taller.

SESIÓN: _____

SESIÓN: _____

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES/TÉCNICAS DIDÁCTICAS	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Introducción al taller para la elaboración de tesis	Que el alumno conozca el encuadre y alcances del taller.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación del taller. ▪ Conocer las inquietudes y expectativas de los alumnos que hicieron que desearan integrarse al grupo. ▪ Establecimiento de encuadre y alcances del taller. ▪ Actividad para entregar. ▪ Cierre de sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La profesora explica el objetivo del taller. ▪ Invita a los participantes del grupo a hablar de sus intereses generales para su proyecto de tesis. ▪ Proporcionar a los alumnos los elementos que debe incluir el protocolo. ▪ Entregar marco teórico para la próxima sesión. ▪ La profesora pregunta si existen dudas, hasta que no existe ninguna duda, da la sesión por terminada. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pizarrón ▪ Plumones 	90 min.

CARTA DESCRIPTIVA

SESIÓN: _____ 2 OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN: Que el alumno conozca los elementos a considerar en la pregunta de investigación. _____

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES/TÉCNICAS DIDÁCTICAS	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Pregunta de investigación	Que el alumno conozca los elementos a considerar en la pregunta de investigación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de investigación. ▪ Actividad para entregar. ▪ Cierre de sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La profesora explica los elementos que existen alrededor de la pregunta de investigación. ▪ Entregar pregunta de investigación para la próxima sesión. ▪ La profesora pregunta si existen dudas, hasta que no existe ninguna duda, da la sesión por terminada. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pizarrón ▪ Plumones 	90 min.

CARTA DESCRIPTIVA

SESIÓN: 3 OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN: Que el alumno conozca los elementos a considerar en la justificación e hipótesis.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES/TÉCNICAS DIDÁCTICAS	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Justificación e Hipótesis	Que el alumno conozca los elementos a considerar en la justificación e hipótesis.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Justificación e hipótesis de investigación. ▪ Actividad para entregar. ▪ Cierre de sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La profesora explica los elementos que existen alrededor de la justificación e hipótesis de investigación. ▪ Entregar marco teórico, pregunta de investigación, justificación e hipótesis para la próxima sesión. ▪ La profesora pregunta si existen dudas, hasta que no existe ninguna duda, da la sesión por terminada. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pizarrón ▪ Plumones 	90 min.

CARTA DESCRIPTIVA

SESIÓN: 4 OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN: Que el alumno conozca los elementos a considerar en el objetivo general y específicos.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES/TÉCNICAS DIDÁCTICAS	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Objetivo general y específicos	Que el alumno conozca los elementos a considerar en el objetivo general y específicos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Objetivo general y específicos de la investigación. ▪ Actividad para entregar. ▪ Cierre de sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La profesora explica los elementos que existen alrededor del objetivo general y específicos de la investigación. ▪ Entregar objetivo general y específicos para la próxima sesión. ▪ La profesora pregunta si existen dudas, hasta que no existe ninguna duda, da la sesión por terminada. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pizarrón ▪ Plumones 	90 min.

CARTA DESCRIPTIVA

SESIÓN: 5 OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN: Que el alumno conozca los elementos a considerar en las referencias bibliográficas.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES/TÉCNICAS DIDÁCTICAS	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Referencias bibliográficas	Que el alumno conozca los elementos a considerar al citar las referencias bibliográficas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Referencias bibliográficas de la investigación. ▪ Actividad para entregar. ▪ Cierre de sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La profesora explica los elementos que se deben considerar para citar las referencias bibliográficas. ▪ Entregar objetivo general y específicos para la próxima sesión. ▪ La profesora pregunta si existen dudas, hasta que no existe ninguna duda, da la sesión por terminada. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pizarrón ▪ Plumones 	90 min.

CARTA DESCRIPTIVA

SESIÓN: 7 OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN: Que el alumno conozca los elementos a considerar en la metodología de investigación.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES/TÉCNICAS DIDÁCTICAS	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Metodología de la investigación Parte II	Que el alumno conozca los elementos a considerar al indicar la metodología de investigación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Metodología de la investigación. ▪ Actividad para entregar. ▪ Cierre de sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La profesora explica los elementos que se deben considerar en la metodología de la investigación. ▪ Entregar documento con todos los rubros vistos hasta el momento para la próxima sesión. ▪ La profesora pregunta si existen dudas, hasta que no existe ninguna duda, da la sesión por terminada. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pizarrón ▪ Plumones 	90 min.

