

UNIVERSIDAD NUEVO SANTANDER



Incorporada a la UNAM 8993

MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y EXTRÍNSECA EN ALUMNOS DE LA ESC. PRIM.

MODELO DE LA CIUDAD DE MATAMOROS TAMAULIPAS.

Por

NADIA YOQUEBETH AVILES MONTELONGO

Asesor (a) de tesina:

MTRA. ADELA BETZEIDA GALINDO CEJA

Como requisito para obtener el grado de

LICENCIATURA EN PEDAGOGIA

MATAMOROS, TAMAULIPAS

AGOSTO, 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.

Oficio de aceptación



UNIVERSIDAD
NUEVO SANTANDER

ACUERDO DE INCORPORACIÓN CIREyTG 39/13 CON FECHA DEL 06 DE AGOSTO DEL 2013
CLAVE DE INCORPORACIÓN UNAM 8993-23.
FACULTAD DE PEDAGOGÍA



AUTORIZACIÓN PARA LA IMPRESIÓN DEL TRABAJO ESCRITO

LIC. MANOLA GIRAL DE LOZANO
DIRECTOR (A) GENERAL DE INCORPORACIÓN
Y REVALIDACIÓN DE ESTUDIOS
UNAM
PRESENTE

Me permito informar a usted que el trabajo escrito:

Motivación intrínseca y extrínseca en alumnos de la escuela primaria Modelo de la Ciudad de Matamoros, Tamaulipas

Elaborado por:

1. ÁVILES MONTELONGO NADIA YOQUEBETH 41555865
2. _____
3. _____
Apellido Paterno Apellido Materno Nombre Núm. de cuenta

Alumno (s) de la carrera de: Licenciatura en pedagogía

Reúne(n) los requisitos académicos para su impresión.

Tamaulipas, 14 de mayo de 2019
Entidad Federativa fecha


Mtra. Adela Betzeida Galindo Ceja

Nombre y firma del
Asesor de la Tesis


Mtra. Cynthia Aseret Contreras Rodriguez

Nombre y firma del
Director Técnico de la carrera



Sello
Licenciatura en Pedagogía

Acuerdo CIREyTG Núm. 39/13 del 06 de agosto de 2013
Clave de Incorporación UNAM 8993-23

Ave. Manuel Cavazos Lerma y Primera s/n Fracc. La Encantada
H. Matamoros, Tamaulipas. Tel. (868) 819.0108 email: uns@ceogv.edu.mx

Agradecimientos

En primer lugar agradezco a mi asesora de tesina la Lic. Adela Betzeida Galindo Ceja, a mi directora de tesina la Mtra. Nalleli Fabiola Olivares Delgado y a mi profesor el Dr. Luis Guillermo Gutiérrez Pizaña, agradezco su apoyo y paciencia al momento de brindarme su ayuda con este proyecto tan importante, cada uno de ustedes tuvo un trabajo arduo a mi lado, desde lo teórico hasta lo técnico. Reconozco que el tenerme de alumna no es algo sencillo pero con su sabiduría pude cerrar este ciclo.

Agradezco a mi director de carrera el Mtro. Efrén Vázquez Guillén, a la Mtra. Verónica González Becerra y al Dr. Julio Banda Reta por su apoyo a lo largo de la licenciatura, los tres me brindaron un apoyo académico y emocional significativo, fueron una guía importante en mi vida personal y profesional, nunca olvidaré los momentos buenos y malos que me ayudaron a cruzar, con sus consejos y sabidurías he logrado los pasos más trascendentales de la vida; por ende me tranquiliza saber que cuento con ustedes en un futuro para seguir aconsejándome adecuadamente.

El agradecimiento más grande es para la Dra. María Estela Jiménez Hernández por responder a mi petición por correo electrónico, debo confesar que no tenía esperanza de recibir alguna respuesta de su parte pero usted se tomó un momento de su ocupado itinerario para ayudar a una alumna del Sistema Incorporado de la UNAM. Le pido mi más sincera disculpa por tardar tanto tiempo en entregarle los resultados obtenidos, pero quería que todo fuera perfecto. Aún recuerdo lo feliz y asustada que estaba cuando comentó que quería conocer los resultados obtenidos si llegaba a usar el instrumento que usted y su

colega la Dra. Silvia Macotela Flores tradujeron juntas. Muchas gracias Doctora, se lo digo de todo corazón.

Agradezco a mi familia, al Ing. Caro y a mis selectas amistades por ser tan pacientes conmigo, les comenté desde hace un par de años que el último año de la facultad, hacer una tesina y llevar a cabo las responsabilidades que hay detrás de ella serían un trabajo arduo el cual requería la mayor parte de mi tiempo. Lamento abandonarlos en los momentos importantes pero agradezco a Dios que tendremos un gran futuro para disfrutar. Gracias por no abandonarme cuando más los necesitaba, gracias por creer tanto en mí y por la fe que aún me tienen.

Doy gracias a Dios por todo lo bueno que me ha dado, gracias por las buenas personas que has dejado en mi vida y gracias por alejar a las personas que no necesito. Sabes que he dejado de creer en ti por un tiempo, aún hay algo que me hace dudar de tu existencia pero me has demostrado con varios sucesos todo lo contrario, nunca te alejes de mí.

Por último agradezco a la persona más importante de mi vida, gracias a mi madre por ayudarme a llegar a esta etapa de mi vida. Ambas pasamos situaciones sorprendentes e inusuales pero gracias a Dios han terminado. Agradezco todo lo que has hecho por mí, por todo el trabajo y los desvelos que haces, gracias por tu paciencia y tu amor incondicional, sé que no fue nada fácil pero gracias a ti la mujer de mi vida. Tu esfuerzo pronto dará frutos, espero nunca defraudarte.

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi madre y a mi familia, esta es una muestra de sus expectativas y de su gran fe en mí.

A mis amigos.

A las personas que me han motivado a seguir en la carrera de pedagogía, todas me han inspirado por una infinidad de razones y lo seguirán haciendo.

A los estudiantes, maestros y directivos con los que he convivido a lo largo de los cuatro años en la facultad y de todas las escuelas a las que he acudido, todos han demostrado que la motivación es un factor clave en la vida de cualquier persona sin importar la edad o la circunstancia.

Lo dedico a mi esfuerzo.

Índice

| Contenido | Página |
|--|--------|
| Introducción | 1 |
| Capítulo I. Marco contextual | 3 |
| Antecedentes históricos | 3 |
| Planteamiento del problema | 6 |
| Justificación | 9 |
| Objetivos | 11 |
| Delimitaciones | 11 |
| Criterios de inclusión y exclusión | 12 |
| Capítulo II. Marco de referencia | 13 |
| Autores | 13 |
| Motivación | 16 |
| Elementos y condiciones que determinan la motivación | 25 |
| Control de la motivación | 29 |
| Cultura y sociedad del alumno | 33 |
| Motivación en el aula | 43 |
| Capítulo III. Metodología | 61 |
| Diseño de estudio | 61 |
| Población, muestra y muestreo | 61 |
| Procedimiento de la recolección de datos | 62 |
| Instrumento | 62 |
| Limitaciones | 70 |

| | |
|----------------------------|----|
| Capítulo IV. Resultados | 71 |
| Propuesta | 76 |
| Capítulo V. Conclusiones | 79 |
| Referencias bibliográficas | 80 |
| Anexos | 84 |
| Oficio de aceptación | 84 |
| Encuesta contestada | 88 |
| Gráficas y/o tablas | 92 |
| Glosario | 93 |

Introducción

El presente trabajo investiga acerca de la motivación intrínseca y extrínseca en alumnos de primaria, específicamente en niños de turno matutino y vespertino de sexto grado de primaria en la escuela Primaria Modelo de la ciudad de Matamoros, Tamaulipas.

La razón de la investigación tomó en cuenta la motivación ya que los alumnos de sexto grado afrontan diferentes alteraciones, tanto biológicas, como sociales y psicológicas, todos ellos reflejados en el ámbito educativo. Al llegar a la pubertad, la mayoría de ellos desarrollan cambios de actitud dentro y fuera del salón de clases, tanto con sus compañeros como con sus docentes y directivos, dando a entender que, algunas veces los alumnos no están contentos por acudir a la escuela.

Estos fenómenos han causado una monumental curiosidad ya que la motivación es una parte fundamental del ser humano la cual es para toda la vida, cada día la motivación de los individuos es distinta y si la motivación cambia día a día, pues la motivación de los adolescentes al acudir a la primaria también lo hará.

La metodología toma como base la Escala de Orientación Intrínseca versus Extrínseca en el Salón de Clases, desarrollada por Harter (1981) y adaptada por Jiménez y Macotela (2008), tomando como muestra a 40 niños de una población total de 134 alumnos en total. El procedimiento destaca por la aprobación de directivos y maestros de ambos turnos; los alumnos en cambio abran leído con calma los 30 ítems mientras seleccionan una de las 4 opciones que contiene cada una. Las opciones son 4 puntos motivación intrínseca máxima, el 3 motivación intrínseca media, 2 puntos la motivación extrínseca media y 1 punto motivación extrínseca máxima.

Por último, se espera obtener resultados que difieran en ambos turnos. En el turno matutino se observó una aceptación en la aplicación del instrumento por parte de los niños, ya que la mayoría deseaban participar, se espera obtener una motivación intrínseca. Comparando ahora al turno vespertino se pretende encontrar resultados de motivación extrínseca media. Contrastando la buena disposición del turno matutino se observó en los educandos del turno vespertino un poco de inconformidad al momento de la aplicación del instrumento ya que los mismos docentes mencionan observar en la mayoría de los adolescentes más preocupación por la calificación, dejando de lado la calidad y el resultado de aprendizaje.

Capítulo I. Marco contextual

Antecedentes históricos

La motivación ha sido interés para muchos estudiosos desde la antigüedad. Los primeros intentos para explicar la naturaleza de la motivación humana, según datos aportados por C. Flores (1987), proceden de los pensadores griegos. Concretamente Epicuro argumentó una teoría en la que defiende que los sujetos están motivados para buscar el placer y evitar el dolor. Sócrates por su parte, trató de encontrar el porqué de la búsqueda de la felicidad en el hombre, mientras que Aristóteles basado en la observación de los hechos concluyó que determinadas conductas humanas estaban relacionadas con los sentimientos de afecto que dirigen el comportamiento.

Psicoanálisis. Para Freud, S., (1923) el inconsciente psíquico es la carga instintiva que da fuerza motivacional a la conducta humana. Ello evidencia que la motivación era el principal problema del psicoanálisis, dado por la necesidad de comprender los impulsos de sus pacientes. (Así surgió el motivo). Inicialmente, Freud representó la vida psíquica compuesta por tres niveles: inconsciente, preconscious y consciente; relacionando lo inconsciente con la fuerza motivacional instintiva, física y mental, saturando esta carga de energía sexual.

Enfoque conductista. Hacia la década del 30 se intenta explicar la conducta mediante argumentos de la Teoría del Aprendizaje, pero de forma reduccionista, pues se basan fundamentalmente en la relación estímulo - respuesta, simplificando así el objeto del conocimiento, lo que limita conocer otros aspectos que son fundamentales en este proceso de aprendizaje, entre los que se encuentra la motivación.

En síntesis, el enfoque conductista reduce lo motivacional del sujeto solo a lo externo, simplificando así dicha motivación a las conductas asumidas por este, por lo que las consecuencias de ello repercuten obviamente, en la valoración de la motivación hacia el estudio de los alumnos, al estar dirigida al producto de aprendizaje y no al proceso de motivación en su integridad, como parte constitutiva de dicho aprendizaje.

Enfoque cognitivista. Hacia los años 50 predominan los modelos mediacionales y de variaciones intervinientes y en los años 70 prima la orientación cognitiva. El enfoque cognitivista supedita el estudio del conocimiento del hombre, centrando la atención en los procesos perceptivos e intelectuales que tienen lugar en él, al interpretar el medio ambiente donde se externalizan su pensamiento y manifiestan sus conductas; ello implica que los teóricos cognitivistas priorizan la valoración de los procesos cognitivos por encima de los procesos afectivos, donde se incluye la motivación hacia el estudio. La tendencia va encaminada a la medición de los resultados académicos. Lo anterior se considera como una limitación de este enfoque.

En resumen, para los representantes del enfoque cognitivista, lo que se aprende es solo conocimiento, por lo que no tienen en cuenta la posibilidad de aprender con implicación de lo afectivo emocional. La evaluación de la motivación hacia el estudio como proceso tampoco encuentra espacio en esta corriente.

Enfoque humanista. Las teorías humanistas, de base filosófica existencialista y fenomenológica resaltan como elemento de vital importancia en la personalidad sus componentes internos: el carácter superior de la motivación humana, el papel del yo y la conciencia en la regulación del comportamiento; aunque tampoco sus teóricos logran

esclarecer y evaluar consecuentemente - y en ello concordamos plenamente con los criterios de Domínguez, L., (2002) -, el problema de la determinación de la personalidad.

Los estudiosos humanistas enfatizan el rol activo y creador de la personalidad, a partir de la existencia del propio hombre, y ello como afirma Abuljanova, K. A., (1980), “no ofrece la posibilidad de poner en claro las particularidades de la forma individual de existencia, que están relacionadas con su esencia social”. No obstante el énfasis en la personalidad, destacando la importancia de sus componentes internos y el carácter superior de la motivación humana, el papel del yo y la conciencia en la regulación del comportamiento, así como la importancia conferida a la organización cognitiva de la información como indicador del nivel de desarrollo, este enfoque no puntualiza una evaluación integral motivación – aprendizaje, pues la relación del carácter activo de la personalidad y el carácter reflejo del medio socio histórico se ve limitado, repercutiendo directamente en el desarrollo motivacional, y por consiguiente, en la motivación hacia el estudio y aprendizaje de los alumnos.

Los anteriores criterios permiten generalizar que las diferentes tendencias o enfoques no marxistas en torno a la motivación y la motivación hacia el estudio de una manera u otra han sido unilaterales, al concebir solo lo interno, lo externo, lo cognitivo, lo existencial como elementos medulares en dichos estudios.

En tal sentido la teoría del Enfoque Histórico Cultural sienta importantes bases para una mejor comprensión del proceso motivacional, por lo que es menester destacar las particularidades de dicho enfoque y elementos de la concepción de algunos teóricos. (González, C., 2010)

Planteamiento del problema

La escuela primaria Modelo de la ciudad Heroica Matamoros Tamaulipas fue fundada en el año de 1923. Los recursos humanos de la institución se conforman por una directora en cada turno y su auxiliar respectiva, un secretario, en ambos turnos existen 14 docentes frente a grupo, cuatro asesores de inglés, una maestra responsable del Aula de Medios, el titular de educación física, un maestro de apoyo y tres intendentes. El total de alumnos de la escuela es de 483.

Así pues, de acuerdo con Ottobre (2010: 38), la palabra motivación quiere decir “movimiento”, ya que proviene de “motivare”, que en latín significa “mover” o “motor”. En este sentido, según Reeve (2003), el estudio de la motivación se centra en conocer los porqués de la conducta humana, por qué una persona hace lo que hace, qué es lo que la mueve a realizar cierta acción, además de conocer la intensidad de sus conductas, por qué en ocasiones su conducta es muy intensa, otras veces es muy débil y por qué cambia a través del tiempo (Reeve, 2003: 3-4). Por su parte, Schunk (2012: 346), menciona que “la motivación es un concepto explicativo que nos ayuda a entender por qué la gente se comporta como lo hace”.

De esta manera, el estudio de la motivación permite explicar y comprender ¿qué es lo que mueve a los niños a leer?, ¿por qué comienzan a leer?, ¿por qué continúan leyendo?, ¿por qué dejan de leer?, ¿por qué leen un libro en lugar de otro?, y ¿continuarán leyendo al terminar la aplicación de un programa de lectura?

El conocer los motivos que originan la conducta lectora es imprescindible para todos los que fomentamos la lectura, ya que nos permite tener una idea sobre aquellos

factores que provocan el acercamiento o el rechazo de los niños por ésta. Al respecto, algo que apuntar es que estos motivos funcionan de manera distinta en cada persona, esto es lo que Reeve (2003: 5) llama “intensidad” de la motivación y que refiere, precisamente, a que “algunos motivos son relativamente fuertes para una persona, mientras que para otra son relativamente débiles”, entonces lo que sirve para motivar a una persona puede que no sirva para motivar a otra. Asimismo, otra característica de los motivos, y que también tiene que ver con su intensidad, es que cambian a través del tiempo, de un momento a otro, entonces lo que un día sirve para motivar a una persona, puede que ya no sirva al día siguiente.

La conducta humana no se determina por un solo motivo, sino que influyen en ella una serie de motivos de diversa índole. Reeve (2003: 6 y 443), señala que “el motivo es un término general que identifica necesidades, cogniciones y emociones (cada una de las cuales es un proceso interno que energiza y dirige la conducta)”. Al respecto, este mismo autor destaca tres tipos de necesidades, las cuales son imprescindibles para preservar la vida y crecer en bienestar: las necesidades fisiológicas, como el comer o dormir; las necesidades psicológicas orgánicas, como la competencia y la pertenencia, y las necesidades sociales adquiridas, como el logro, afiliación e intimidad, y poder. Asimismo, señala que “las cogniciones se refieren a sucesos mentales específicos, como las creencias y las expectativas, y a estructuras organizadas de creencias, como las del auto concepto”. Por su parte, las emociones son la integración de sentimientos, de reacciones bioquímicas del cuerpo, de deseos y propósitos, y de la comunicación e interacción con otros.

Como se puede apreciar, los motivos internos que influyen y determinan la conducta humana provienen de una fuente biológica y psicológica, sin embargo, Reeve (2003: 7) señala que la conducta también se ve influida por una serie de motivos externos, que

proviene del ambiente, que dan energía y dirección a la conducta, tales como los incentivos y las consecuencias.

Más allá de saber si es más importante una necesidad fisiológica que una necesidad de orden superior, o viceversa, lo importante es comprender que la motivación en el ser humano es un fenómeno complejo, por lo que requiere de un enfoque holístico para tratar de explicarlo, el cual permitirá conocer los motivos que incitan al individuo a moverse hacia un punto, en nuestro caso hacia la lectura. En este sentido, para fomentar la lectura se puede hacer uso de motivos fisiológicos, sociales, cognitivos y emocionales que acerquen los niños a esta actividad, que hagan que se enganchen con ella y que vuelvan a ella de una manera gustosa y placentera.

Así pues, al momento de fomentar la lectura con niños o con cualquier otro tipo de población, se deben considerar los motivos que los llevan a leer, como el interés, el desafío, las metas, la competencia, la afiliación, el placer, las recompensas, la evitación de castigos, los sentimientos, las emociones, el logro, etc. Por otro lado, se debe aprender a utilizar todos estos motivos, ya que recordemos que varían en su intensidad, es decir, puede ser que un día se presenten con una gran fuerza, y al otro día ya no, o puede ser que sean útiles con una persona, pero con otra no. Tal vez, mientras un niño necesita un elogio, otro niño necesita una recompensa, y tal vez otro más necesite establecer alguna meta.

En este sentido, el conocer la variedad de motivos que originan el comportamiento lector, apoyado en las teorías de la motivación, así como el conocer a las personas con las que se trabaja, teniendo en cuenta que cada una de ellas es diferente en cuanto a los motivos que dirigen su comportamiento, es de vital importancia cuando se busca que estas personas

encuentren la suficiente motivación para leer por sí mismas con gusto y placer a lo largo de sus vidas. (Ramírez D., 2017)

Planteamiento del problema. ¿Qué tipo de Motivación intrínseca y/o extrínseca manifiestan los alumnos de la escuela Primaria Modelo de la ciudad de Matamoros Tamaulipas?

Justificación

El presente trabajo va a presentar los casos de motivación en alumnos de la escuela primaria “Modelo”. En la experiencia que se ha observado a lo largo de prácticas pasadas, se han detectado a alumnos con indicios de desinterés al momento de llevar a la práctica la comprensión lectora, al momento de ilustrarse, de participar en las asignaturas, se detecta el desinterés en acudir a la escuela, y en ocasiones dando muestras de la desmotivación de estar en la clase.

Es alarmante pensar que los educandos puedan darle poca importancia a su educación. La mayoría del panorama es deficiente en la sociedad actual, la mayoría de la población es de clase media, clase baja e inclusive, pobreza extrema. Gracias a las carencias materiales y económicas y al desempleo en el país, las familias son otras comparadas con épocas pasadas, debido a estos cambios, la mayoría de los padres de familia tienen que recurrir a una ocupación u oficio; posiblemente algunas familias pueden presentar disfunción familiar y podrían presentar diferencias a futuro las cuales se podrían reflejar en las decisiones erróneas que puedan tomar algunos miembros de la familia ,sobre todo los menores de edad , a elegir todo tipo de recursos para tener un ingreso, dando más importancia al dinero.

Con estos posibles problemas los alumnos tendrían que ocuparse de las actividades que realizan sus padres o familias para juntar más dinero a su hogar; como en otros países, este tipo de actividades pueden llegar a convertirse en actos ilícitos ya que los adolescentes solo observarían el resultado del “dinero fácil”.

Los cambios potenciales, aunado a la posible carencia de valores y necesidades económicas tomadas por la nueva generación de jefes de familia, los niños ya no lograrían visualizar a la escuela como una forma de sobre salir en la sociedad para generar soluciones y los valores quedarían de lado.

A esto se le puede sumar el posible maltrato que pudiera vivir el adolescente en la escuela como los casos de acoso escolar, más los cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales, que va a presentar el alumno, son muy abrumadores en esa etapa de su vida.

La mayoría de los jóvenes tratarían de ayudar en sus casas, otros de ellos dejarían de pensar en las necesidades que tienen y se alojarían en el camino del hedonismo, estos casos serían los más peligrosos ya que algunos adolescentes suelen dejar sus problemas en las adicciones como el alcohol, el cigarro e incluso las drogas.

Todas estas adicciones aunadas a las posibles acciones ilícitas son la peor combinación para un futuro, como el anterior; dejando en segundo o en tercer plano a la escuela. Es factible para ellos tomar el camino fácil y este es el punto de partida de la investigación.

Objetivos

Objetivo general

- Conocer la motivación intrínseca y extrínseca de los alumnos de la Esc. Prim. “Modelo” de la ciudad de H. Matamoros Tamaulipas.

Objetivos específicos

- Demostrar el tipo de motivación que tienen los alumnos de sexto grado de primaria de la esc. Prim. Modelo.
- Clasificar los tipos de motivación que tienen los alumnos de la escuela primaria modelo.
- Comparar el tipo de motivación que se presenta en cada turno.

Delimitación

La siguiente investigación será de tipo transversal descriptiva ya que tiene como objetivo indagar la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de una o más variables en una población. El procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos o comunidades y así proporcionar su descripción. (Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, L., 2010)

Criterios de inclusión

- Se incluirán a los alumnos de la escuela primaria Modelo
- Se incluirán a alumnos de ambos turnos matutino y vespertino.
- La inclusión es a todos los alumnos de sexto grado.

Criterios de exclusión

- Se excluirán a personas que no sean alumnos de la escuela primaria Modelo.
- Se excluirán a alumnos de primaria menor.
- Se excluirán a los educandos de cuarto a quinto grado.

Capítulo II. Marco de referencia

Autores

Ivan Petrovich Pavlov

Cuando se intenta estudiar los motivos que subyacen a cualquier conducta, una de las primeras preguntas debe ser: ¿Cómo se han adquirido esos motivos? Este es el argumento fundamental en las teorías de la motivación basadas en el aprendizaje, cualquiera que sea el paradigma que se utilice: condicionamiento clásico pavloviano, condicionamiento operante y aprendizaje observacional.

Por lo que respecta al condicionamiento clásico, Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936) lo representa al máximo. Junto con Ivan Mikhailovich Sechenov (1829-1905) y Vladimir Mikhailovich Bekhterev (1857-1927), puede ser considerado el fundador de la reflexología, que, en cierta medida, tiene como objeto el estudio de los reflejos condicionados. El proceso mediante el cual tales reflejos se establecen en el sujeto se denominará condicionamiento clásico.

El interés de Pavlov se situó en demostrar cómo algunos reflejos incondicionados, por tanto innatos, pueden ser provocados mediante estímulos condicionados, es decir, aprendidos: un estímulo concreto —inicialmente neutro para el proceso que se desea seguir—, que ocurre o se presenta en estrecha relación con otro estímulo —estímulo incondicionado—, tras varias repeticiones, llega a convertirse en estímulo condicionado, produciendo por sí mismo una respuesta muy parecida a la que desencadena el estímulo incondicionado. En este marco de referencia, según Pavlov (1934/1968), un estímulo incondicionado puede ser considerado como reforzante de la asociación entre un estímulo

inicialmente neutro y una respuesta particular. Por esa razón, como señala Heckhausen (1991), es probable que el concepto de refuerzo fuese introducido por vez primera por Pavlov. Gran parte del trabajo de Pavlov se centró en los mecanismos fisiológicos, excitadores e inhibidores, que controlan la conducta, por lo que sus trabajos pueden ser considerados a la luz de los planteamientos de la activación. La excitación activa la conducta, tiene funciones energetizantes, razón por la cual puede ser entendida según la clásica consideración de motivación. (Palmero, Gómez, Carpi, & Guerrero, 2008)

Skinner

Para la teoría del refuerzo o del condicionamiento operante de Skinner (1953), los determinantes de la conducta son las consecuencias de la misma. La persona opera conductualmente en su entorno para conseguir refuerzos positivos, de la misma forma, realiza las acciones precisas para evitar castigos o consecuencias negativas.

Por tanto, desde este punto de vista la conducta está absolutamente bajo control externo, estando el sujeto desprovisto de cualquier posibilidad de autorregular su conducta.

El enfoque de Skinner aunque ha encontrado apoyo, también ha sido duramente criticado por ser considerado mecanicista (no reconoce las variables y los procesos cognitivos implicados en el proceso de motivación) (Thierry, 1998) positivista (sólo son aceptables las variables medibles), de naturaleza atórica. Además, no siempre es fácil implantarlo en las organizaciones (López-Mena, 1992) y niega la dignidad e individualidad del ser humano (i.e., todo comportamiento puede ser determinado a través de la manipulación de sus consecuencias), con lo que se niega a la persona cualquier posibilidad de salirse de las referencias externas. Pese a que los enfoques actuales sobre motivación

incluyen los procesos cognitivos y emocionales que esta teoría obvia, no se puede olvidar que un amplio rango de conductas funcionales o disfuncionales está determinado, al menos en parte, por su reforzamiento en el pasado. (Agut N. & Carrero P., 2007)

Maslow

Abraham Maslow propuso una jerarquización de las necesidades humanas, misma que ha sido ampliamente acogida en el terreno empresarial, aunque su validez es cuestionada desde su aparición. Hoy en día, muchos de los libros de administración de empresas aún recurren a ella como una manera fácil y accesible de abordar este tema.

Para Maslow, las necesidades básicas tienden a ser satisfechas en primera instancia, y una vez que esto se consigue adquieren relevancia las demás necesidades. Para este autor, las necesidades son las siguientes:

- Necesidades fisiológicas (alimento, agua, aire, reposo, abrigo, etcétera).
- Necesidades de seguridad (protección contra el peligro o la privación).
- Necesidades sociales (amistad, ingreso a grupos, etcétera).
- Necesidades de estima (reputación, amor, respeto por uno mismo, reconocimiento, etcétera).
- Necesidades de autorrealización (desarrollo del potencial, utilización plena del talento individual, etcétera).

En la teoría de Maslow se presuponen los siguientes principios:

- Una necesidad satisfecha no es motivadora de comportamiento.

- El individuo nace con cierto contenido de necesidades fisiológicas, las cuales son innatas o hereditarias.
- A partir de ahí, el individuo ingresa en una larga trayectoria de aprendizaje de nuevos patrones de necesidades.
- A medida que el individuo empieza a controlar sus necesidades fisiológicas y de seguridad, surgen lenta y gradualmente las otras (secundarias).
- Las necesidades más elevadas en la pirámide surgen en la medida en que las más bajas van siendo satisfechas.
- Las necesidades más bajas requieren de un ciclo motivacional relativamente rápido (comer, dormir, etcétera), mientras que las más elevadas requieren de un ciclo motivacional más largo. (Zepeda, H., 2008)

Motivación

Definición de motivación

Según Zepeda 2008, analiza que entre los psicólogos aún subsisten numerosos temas en los que no ha sido factible llegar a un acuerdo; la motivación es uno de ellos, en el que las diferentes posturas y concepciones acerca del hombre no han permitido establecer con claridad puntos en común. Esta situación, que es explicable en una ciencia tan nueva y con un objeto de estudio tan complejo, ha conducido a la elaboración de definiciones a veces incompatibles y al empleo de variados términos relacionados con este fenómeno.

Zepeda en base a J. P. Chaplin (1978) realizando un sumario de las diferentes posturas psicológicas, menciona las siguientes definiciones de motivo:

- Un estado de tensión interna en el individuo que despierta, mantiene y dirige la conducta hacia una meta.
- Una razón consiente dada por el individuo para justificar su conducta.
- Una razón inconsciente para el comportamiento.
- Una disposición o actitud que guía la conducta.
- Un impulso, entendiendo por este concepto los motivos primarios cuya base corporal es conocida.

Zepeda también cita a Linda Davidoff (1997), la cual habla de un estado interno que puede ser resultado de una necesidad y que se caracteriza como algo que activa o excita la conducta que, por lo común, se dirige a la satisfacción del requerimiento instigador.

La motivación presupone relación entre el individuo y su ambiente, ya que cuando decimos que alguien está motivado o requiere de motivación, nos referimos a que esperamos presenciar su acción sobre cosas, personas o situaciones, además implicamos que algo del entorno o de sí mismo es capaz de impactarlo de tal forma que el decidirá estar motivado.

Recordando lo planteado por Nuttin (1982), un motivo es el proceso dinámico y direccional de los actos concretos, siendo la motivación, siendo la motivación la facultad humana de dar a la conducta una dirección específica, voluntaria e involuntariamente.

Por otra parte, un motivo también puede ser considerado como el objeto que atrae o impulsa al sujeto. En otra de sus caras, la motivación es un proceso intrínseco a la persona; es decir, que sucede dentro del individuo por la interacción de sensaciones, emociones, sentimientos e ideas, lo que hace suponer que pueden presentarse dos casos motivacionales:

el primero cuando se afecta a necesidades básicas (hambre, sed, frío, sueño, restablecimiento de homeostasis, etc.) y cuando se actúa sobre comportamientos condicionados, permitiendo generar motivación en otra persona; y el segundo, relativo a la motivación intencional, en donde nadie motiva a nadie, sino que solamente puede ayudar a disponer a circunstancias de determinada manera para que el individuo encuentre o genere en sí mismo los estados anímicos y las razones que lo interesen en la ejecución de cierta conducta. En ambos casos, la motivación se explica por la relación que establece el individuo con su ambiente. (Zepeda, H., 2008)

Motivación intrínseca

La definición de motivación intrínseca plantea que gran parte de la actividad humana se realiza por el placer que supone o por el interés que su ejecución conlleva. La pregunta clave para la investigación psicológica ha girado en torno al conocimiento sobre cuáles son los factores subyacentes que permiten explicar la motivación intrínseca. En último término ¿qué es lo que convierte a una actividad en intrínsecamente motivante? Las respuestas obtenidas han sido diversas y, en cierto modo, complementarias.

Algunos investigadores se han interesado por analizar las propiedades específicas de algunos objetos, que los convierten en intrínsecamente motivantes. Así por ejemplo, los estudios de Berlyne (1960), aplicados al ámbito educativo, inciden en las características de novedad, complejidad e imprevisibilidad, que posee determinadas actividades, en tanto determinantes del interés motivacional. Un grado intermedio de cada una de estas propiedades despierta el interés de los sujetos y favorece la curiosidad y el afán exploratorio hacia ellas. Que una actividad resulte moderadamente novedosa, compleja o

imprevisible depende, en parte, de la comparación de la información derivada de distintas fuentes.

Hasta cierto punto, el esquema homeostático reactivo se mantiene en esta explicación, en la medida en que las propiedades colativas (novedad, complejidad, imprevisibilidad) de ciertos estímulos provocan curiosidad y llevan a la exploración y manipulación de objetos para su mejor conocimiento; de modo parecido a como en el esquema clásico hulliano la carencia de algún principio alimenticio básico genera hambre y lleva a buscar alimento para satisfacer la necesidad. En este sentido, se puede representar la curiosidad como una necesidad psicológica, actuando de manera relativamente parecida a las necesidades básicas de hambre o sed, tal y como se ha mencionado previamente.

Csikszentmihalyi (1975) incorpora la noción de flujo, cuyo antecedente más directo cabe localizarlo en la idea de 'reto óptimo', como punto de encuentro entre el nivel de dificultad de la tarea, característico de una actividad, y las habilidades de las que dispone la persona para resolver la situación problemática. Aquí, la activación motivacional no depende sólo de la novedad o interés intrínseco del trabajo en cuestión, sino de la correspondencia entre ésta y los recursos personales de los que se dispone para afrontar la situación.

El origen de la motivación intrínseca no depende sólo de las propiedades colativas que posean determinados objetos sino de una adecuación equilibrada entre competencia del individuo y reto implicado en la tarea. Cuando los retos superan las competencias individuales se genera un estado de ansiedad por exceso de dificultad. Si, por el contrario,

las habilidades superan con creces los retos, el individuo se mostrará aburrido y, por ende, poco motivado.

Aunque, sin duda, las nociones de flujo o de reto óptimo incorporan, hasta cierto punto, la sensación de control personal sobre las propias habilidades y la interacción del sujeto con la actividad, la concepción motivacional subyacente sigue siendo reactiva en la medida en que el placer que lleva a realizar la actividad deriva, al menos parcialmente, de las propiedades colativas de los estímulos.

Pero, también la investigación psicológica interesada por la motivación intrínseca ha indagado sus orígenes dentro del sujeto, a través de la autopercepción como persona competente, eficaz y con determinación para actuar.

Las nociones de auto-competencia (White, 1959), causación personal (deCharms, 1968), auto-determinación (Deci y Ryan, 1985), auto-eficacia (Bandura, 1982) y acción personalizada (Nuttin, 1985) realzan el protagonismo motivacional de la subjetividad y el papel del individuo como agente causal de su propia actividad comportamental. Cada uno de estos conceptos intenta definir, de manera precisa, la naturaleza de la motivación intrínseca.

Pero en cualquiera de tales explicaciones, la motivación, más que responder a determinadas características estimulares concretas, proporciona oportunidades para que las personas pongan a prueba sus competencias y determinaciones, de manera activa e intencional. Las características de dinamismo y activación interna alejan la noción de motivación intrínseca de actividades placenteras derivadas, por ejemplo, de la experiencia sensorial pasiva. Como dice Reeve (1994), puede que nos guste ir al cine o escuchar

música, pero no se puede definir estas actividades como conductas activadas por la motivación intrínseca.

Otra cosa distinta es que tales actividades sensoriales favorezcan en nosotros el interés por conocer solfeo, por aprender a tocar un instrumento musical o por estudiar cinematografía.

Desde la perspectiva que aquí se analiza, relativa a la diferenciación entre teorías reactivas y de la activación, es esta última consideración de la motivación intrínseca la que presenta al individuo activa y espontáneamente motivado, buscando evaluarse en tanto persona competente y con autodeterminación respecto del entorno (Barberá H., 1997)

Motivación extrínseca

El segundo de los tipos de motivación que se presentan en este capítulo es la motivación extrínseca, se requiere de un incentivo para que se pueda efectuar la motivación e incite al individuo a realizar lo que se pretende.

“La motivación extrínseca está basada en los conceptos de recompensa, castigo e incentivo. La recompensa es un premio ambiental que se da después de una secuencia de conducta con el fin de motivarla” (Thoumi; 2003: 15).

Los alumnos tomarán este tipo de motivación como un trato para que ellos realicen las conductas, esto se acuerda previamente; esta clase de motivación es utilizada para reforzar el aprendizaje.

La función de la motivación extrínseca se basa en el incentivo, el cual “atrae al organismo”, en el sentido que hace referencia a los aspectos de la estimulación externa que

inciden sobre la conducta motivada. El valor del incentivo del estímulo depende de la historia del sujeto y sus características personales. Por un procedimiento de condicionamiento clásico de segundo orden, los estímulos adquieren sus propiedades hedónicas, mientras que por condicionamiento operante, se emiten aquellas respuestas que permiten alcanzar esos estímulos o huir de ellos. (Santiago I., 2013)

Desmotivación

Como sabemos lo contrario de motivación es la desmotivación y se puede definir como un sentimiento de desesperanza ante los obstáculos, o también podemos decir que es un estado de angustia y pérdida de entusiasmo hacia algo que en algún momento de la vida realizamos con el fin de alcanzar alguna meta u objetivo.

La desmotivación consiste en un desinterés desorganizado por desarrollar las actividades o el cargo que desempeñemos dentro de una escuela o un trabajo.

Unas de las principales causas de la desmotivación está en pérdida del sentido que tiene el estudio o el trabajo en nuestras vidas, algo que desmotiva mucho al ser humano es cuando mostramos nuestro mayor empeño y esfuerzo para realizar alguna actividad en especial con el fin de recibir alguna recompensa.

Si hablamos de la escuela puede darse que el alumno muestre su total capacidad para hacer sus tareas, ponga el mayor empeño para realizarlas y si al final recibe una mala nota, esto provocará que le cause enojo y desmotivación y al parcia siguiente el estudiante no se esfuerce ni lo más mínimo para hacer sus tareas, o bien, si nos referimos al área laboral, el trabajador realiza su trabajo de la mejor manera sabiendo que al final su recompensa será el dinero (sueldo) o bonos de despensa, pero si este no recibe tal cosa y la

empresa o del jefe para el que trabaja, no cumple con las reglas que esta implica, ocasionará que el trabajador ya sea que deje el puesto o empiece a realizar un mal desempeño en sus actividades. (Pérez A., 2016)

En términos psicológicos una persona desmotivada puede vivenciar altos niveles de angustia y ansiedad, así también, se pueden reconocer algunos signos como la pérdida de la concentración en las tareas cotidianas, desinterés por cumplir las normas, disminución de los aportes en tareas grupales y esfuerzos muy ajustados al mínimo exigido.

Podemos señalar que una persona esta desmotivada cuando no cumple con sus obligaciones y su actitud o conducta es contraria o indiferente a los objetivos establecidos por la empresa.

Otro punto clave para saber cuándo una persona esta desmotivada es cuando le faltan “motivos” para lograr lo que desea.

“Una persona desmotivada se caracteriza porque no tiene ningún o muy escaso interés por su trabajo, porque sus energías están bloqueadas en el lugar donde presta sus servicios. Fuera de la empresa puede ser una persona súper motivada en actividades totalmente desinteresadas, pero en su puesto de trabajo es la evidencia clara de la apatía, el desinterés. Etc.”

“La desmotivación es un proceso gradual en el que el sujeto se va deslizando, poco a poco casi sin darse cuenta, por una pendiente que en el transcurso del tiempo finaliza en la desesperanza y hundimiento personal y profesional”

Ahora bien, es relativamente fácil observar a personas que presenten el síntoma de la desmotivación, las características pueden ser las siguientes:

- Poca cantidad y mala calidad de trabajo.
- Bajo compromiso.
- Indisciplina.
- Ausencia de iniciativas.

En nuestros tiempos se ha demostrado que la falta de motivación para el estudio y las tareas escolares se da sobre todo en la etapa de la adolescencia juventud.

Atender a lo que el profesor explica, tratar de comprender contenidos académicos que están casi siempre por encima de lo que la atención del alumnado puede captar sin esfuerzo, estudiar y resolver conflictos cognitivos requiere de un esfuerzo intelectual que significa dominar al mismo tiempo muchas cosas.

Para que el alumno se esfuerce intelectualmente, es necesario que se muestre la motivación intrínseca que como ya se ha abordado es aquella que se da de manera personal, ya sea por placer o por el simple gusto de realizar alguna actividad, sabiendo que tal vez no obtengas alguna recompensa.

También el alumno debe saber que está apoyado y valorado para poder aprender el beneficio que le pueden dar los estudios a largo plazo, saber que si estudia, su vida en un futuro podrá ser mejor, pues tendrá mejores oportunidades de trabajo aparte que lo conllevara a mejorar su propia identidad personal, de lo contrario esto no se llega dar cuando no se tiene el apoyo de los padres de familia o incluso del mismo maestro, quien no

pone el empeño adecuado para enseñar a sus alumnos, los cuales no encuentran ese factor que los motive a tener buen desempeño escolar.

Por lo contrario, cuando el joven no tiene la motivación que lo ayude a continuar con sus estudios, empieza una deserción escolar que conlleva a tener sensación del fracaso e implica que su autoestima personal quede por los suelos.

Esto ocurre con los estudiantes que no encuentran sentido práctico a las actividades y tareas escolares que realizan, tampoco disponen de la paciencia y del control de su propio proyecto, y es donde entran el rechazo y el aburrimiento a las tareas o actividades dejadas por el profesor. (Pérez A., 2016)

Elementos y condiciones que determinan la motivación

Impulsos

Como explica McClelland (1989) el logro se trata del impulso de obtener éxito, por lo tanto la motivación surge de establecer objetivos importantes apuntando a la excelencia.

Otro impulso a destacar es el poder, cuyo objetivo es generar influencia y conseguir reconocimiento en lo que refiere a la importancia. En el poder lo que se desea es el prestigio y el estatus.

Mientras la afiliación se trata del impulso de mantener relaciones personales satisfactorias, amistosas y cercanas, sintiéndose parte de un grupo. Es decir, se busca la popularidad, el contacto con los demás y ser útil a otras personas.

Por lo cual existen determinados impulsos como los nombrados anteriormente que direccionan de cierta manera la conducta, buscando razones para formar atribuciones. (Fuentes, Rodríguez, & Frederico, 2015)

Incentivos

La teoría del incentivo se basa en que la conducta está determinada por sucesos externos que la controlan y motivan, es decir, no solo intervienen las necesidades internas sino también los aspectos externos. Las conductas se aproximan a un objetivo determinado o se distancian, dependiendo de si el incentivo que la impulsa es negativo o positivo. Por lo cual intervienen las expectativas que uno tiene para poder alcanzar ciertos objetivos. Basada en la determinación de las expectativas para poder ser efectivo en suministrar los mecanismos a través de los cuales se conseguirá cumplirlas.

Cofer y Appley (1964) consideran a los incentivos como estímulos que están estrechamente relacionados con objetos, como por ejemplo las recompensas; o situaciones y condiciones, como lo son la competencia, o la cooperación, estos factores posibilitan el pasaje de la motivación a la ejecución, motivando la conducta.

En el contexto escolar, los incentivos son, por ejemplo, establecidos por el profesor, para motivar y activar la conducta del alumno hacia una meta determinada. Observando el aspecto externo que caracteriza a los sucesos, como métodos establecidos para generar interés hacia un propósito establecido. (Fuentes, Rodríguez, & Frederico, 2015)

Curiosidad

La curiosidad es un conjunto organizado de conductas que lleva a cabo el individuo frente a un objeto, como consecuencia de la interacción que se produce entre las características de éste y aquel. No es algo unitario o igual para todos, sino que, además de distinguir cinco formas de curiosear (manipulativa, perceptual, conceptual, de lo complejo y lo ambiguo, y de queja u objeción), que perduran desde la edad de 5 años, como consecuencia de los procesos madurativos fisiológicos, cabe hablar de dos tipos de curiosidad: una profunda, que se manifiesta por la concentración y preferencia del sujeto por un objeto solo a la vez, y otra amplia, que comporta el cambio, la variabilidad estimular.

En edades tempranas suele confundirse la curiosidad con el juego cuando en realidad son dos cosas distintas: a través de la curiosidad el sujeto descubre qué es el objeto que tiene delante y qué puede hacer con él; a través del juego inventa, crea, simula nuevas utilidades para la misma cosa. (Mateo S., 2001)

Interés

El interés podría definirse como una inclinación o predisposición del sujeto hacia determinadas cosas, objetos, eventos o sucesos, que por eso resultan de su interés. En su constitución entran en juego factores emocionales, actitudinales y cognitivos (DUPONT EL AL., 1984). También cabe aquí hablar de dos tipos de interés: uno personal, propio y característico de la persona, y otro situacional, generado por el contexto, que aunque de efectos menos duraderos es a veces más fácil de conseguir.

La diferencia que distingue el interés de la curiosidad es la continuidad o persistencia en el tiempo: así, una vez conocido un objeto o satisfecha la curiosidad hacia él, podemos dejarlo de lado, porque ya se sepa qué es o no guste; en cambio, si interesa persistimos en su estudio o conocimiento. (Mateo S., 2001)

Imitación

La teoría clásica del aprendizaje, según señalan Papalia, Wendkos y Duskin (2009), sostiene que las personas aprueban las conductas que aprueba la sociedad por observación e imitación de modelos, es decir; por observar a otros. Este proceso se llama aprendizaje por observación o modelamiento.

Bandura llamó a este fenómeno aprendizaje por la observación o modelado. La versión actualizada de la teoría del aprendizaje social de Bandura, revisada en 1989 es la teoría cognoscitiva social. El cambio de nombre se debe a que se recarga más el acento en los procesos cognoscitivos como parte central del desarrollo. Los procesos cognoscitivos operan cuando las personas observan modelos y mentalmente las convierten en complejos patrones de nuevas conductas.

Ahora bien, respecto a la motivación Bandura menciona un número de motivos que conllevan al ser humano a imitar modelos a seguir y estos pueden ser:

- Refuerzo pasado: como el conductismo tradicional o clásico.
- Refuerzos prometidos: incentivos imaginables.
- Refuerzo vicario: consiste en la posibilidad de percibir y recuperar el modelo como reforzador.

Por supuesto que las motivaciones negativas también existen, es decir los motivos para no imitar, tales como:

- Castigo pasado: constituye un refuerzo negativo que impulsa a no imitar la conducta.
- Castigo prometido: son las posibles amenazas que entran en la imaginación.
- Castigo vicario: el modelo presenta características que conllevan a no imitarlo. (Ferreira, 2016)

Control de la motivación

Metas

Son estructuras psicológicas que expresan dos direcciones esenciales de la persona, en el contexto social de sus relaciones esenciales y en el contexto social de las relaciones materiales y espirituales de existencia, que determinan su posición y ubicación en una sociedad concreta. (Reina R., 2010)

Una de las características distintivas de la Psicología Cognitiva desde su aparición fue el valor y el énfasis que daba al conocimiento, a los planes y a las metas que guiaban nuestra acción.

Recordemos el libro pionero de Miller, Gallanter y Pribram (1960), que tenía precisamente el título de Planes y Estructura de la Conducta. Nuestro comportamiento ya no está sujeto sólo a los estímulos externos, como mantenía simplemente el conductismo; más bien, tiene mucho que ver con la forma que tenemos de plantearnos nuestros objetivos y metas, en virtud de nuestro conocimiento previo.

Lo quiero alcanzar, tiene que ver con lo que sé que me gusta o me interesa. Bajo este postulado, en las últimas décadas, se ha consolidado con mucha fuerza una teoría para explicar la motivación: la teoría de metas (Dweck, 1991; Eccles y Wigfield, 2002; Elliot, 2005; Meece, Anderman y Anderman, 2006).

Entonces, como principio básico de estas teorías, se asume que los seres humanos suelen organizar sus actividades dirigiéndolas hacia determinados objetivos (Ford, 1992). Para movernos, necesitamos ir hacia algo, el objeto directo de nuestra motivación, que es un verbo transitivo: son los diversos propósitos o metas que nos fijamos. Los objetivos que nos planteemos pueden variar en amplitud, concreción, lejanía, etc., pero, lo que la literatura de motivación afirma es que las metas más eficaces y motivantes son las que tienen un carácter específico, corto plazo, y provocan cierto desafío asumible (Locke 1991). (Huertas , Las teorías de la Motivación desde el ámbito de lo cognitivo y lo social , 2007)

Tipos de metas.

Muchas de estas teorías de metas han elaborado grandes listas de objetivos que intentan abarcar los grandes propósitos humanos en su vida cotidiana. Uno de los mejores ejemplos de estas taxonomías de metas es la propuesta que establece Ford (1992). Para su elaboración, se han tenido en cuenta diferentes estudios empíricos en distintos escenarios profesionales. De alguna manera, la propuesta de Ford intenta sintetizar la mayoría de los modelos anteriores de metas en uno más global y comprensivo. Para empezar, considera que las metas son propósitos o deseos, que incluyen actos motores, cognitivos y afectivos para su consecución. Propone, entonces, 24 categorías generales de metas, que luego cada persona actualiza y adapta, dependiendo de cada situación concreta.

Además, asume la posibilidad frecuente de que la mayoría de las actividades puedan estar guiadas por más de una meta, por un conglomerado múltiple de propósitos de diversa índole. Organizan estas categorías de metas en tres grandes grupos:

- Las metas personales, que incluyen
 - las de carácter afectivo: ser feliz, encontrarse físicamente bien, estar tranquilo, etc.
 - las de carácter cognitivo: explorar, crear, conocer y comprender.
 - las de organización subjetiva: las que nos dan unicidad como persona, trascendencia.
- El segundo grupo son las metas relacionales con el ambiente, que incluyen
 - asertividad: ser uno mismo, autónomo; y
 - metas pro-sociales: colaboración y responsabilidad social.
- Finalmente, está el grupo de metas de la tarea, las que procuran el progreso personal: perfeccionarse en una actividad, mejorar y obtener beneficios. (Huertas, Las teorías de la Motivación desde el ámbito de lo cognitivo y lo social, 2007)

Falta de respeto (agresividad)

El respeto es el valor más recurrente, mencionado y “valorado” por los estudiantes y es significado desde lo pre-escrito socialmente y consiste en “no lesionar los intereses de otros”. La ausencia de respeto la encuentran en la política. Para muchos estudiantes, el respeto consiste en una forma de reciprocidad. El respeto consiste en no criticar a los demás, en no ofender a los demás, ni meterse en su vida y en no lesionar los intereses y los derechos de los otros.

Los investigadores encuentran cuatro estructuras paralelas relativas al respeto o falta de respeto. Las faltas de respeto en Situación de convivencia son pelear, tomar, drogarse, llevarse mal (situación de guerra), en Relación con el otro, hablar mal de otros, burlarse del otro, no ser honrado, en Manifestaciones de situaciones de convivencia y relación con el otro: no agruparse, no querer, hacer travesuras, y en los Efectos sociales salir perjudicado y la sociedad “no va a estar bien”.

El respeto para algunos autores es concebido como un valor, para otros un sentimiento positivo, para otros más una acción moral derivada de juicios de valor que realiza el sujeto.

Para Segura y Arcas (2003) el respeto es “un sentimiento positivo surgido de darnos cuenta de los valores de otro, que nos hace sentir hacia él veneración y una cierta sumisión no forzada” (p. 84).

En la vida diaria uno se relaciona con muchas personas, sin embargo, el ser humano no ama, aprecia y juzga valiosas de igual manera a todas las personas con las que convive. Las personas queridas, las que mueven nuestra vida, son las que uno va afirmando por medio de juicios de valor, decisiones y acciones. Uno juzga valiosas a algunas personas y para estas personas uno realiza acciones ligadas a juicios críticos de valor con respecto a la amistad, la lealtad, el respeto o la confianza. (De La Chaussée, A., 2006)

Cultura y sociedad del alumno

Grupos

Un grupo son dos o más individuos que comparten una identificación social de su persona, es decir que se perciben como miembros de la misma categoría social (Kimble, Hirt & Diaz-Loving, 2002). Gonzáles (1992), explica que un grupo es una reunión de varias personas que interactúan entre sí con el objeto de lograr ciertas metas comunes, en cuyo espacio emocional todos los integrantes se reconocen como miembros pertenecientes al grupo y rigen su conducta en base a normas que todos han creado y/o aceptado.

Los grupos han existido desde siempre en todas las sociedades humanas, incluso en las sociedades animales es fácil encontrar infinidad de ejemplos de grupo. Adoptan distintas formas, cada uno posee su propia identidad.

Anzieu y Martin (1971), mencionan que los grupos, pueden dividirse en cinco categorías, de acuerdo a elementos como el número de integrantes, los objetivos y el tiempo de relación. Estas categorías son:

a) Muchedumbre: Es una reunión de un gran número de individuos en el mismo lugar sin una intención de reunirse, donde cada uno busca satisfacer el mismo objetivo. Algunos sinónimos pueden ser aglomeración, tumulto, peregrinación, horda, concentración. Dentro de las muchedumbres, el individuo está aislado, no hay interacción con los demás debido al gran número de personas que la conforman. La muchedumbre provoca un estado psicológico, que incluye las siguientes características:

- Se busca la satisfacción inmediata de su necesidad individual.

- Poco contacto entre las personas
- Contagio de emociones y rápida propagación de la agitación
- Estímulo latente por la presencia de los demás individuos. Este estímulo puede estallar en acciones colectivas violentas o de entusiasmo, o inducir a la apatía colectiva.

Las muchedumbres, pueden ser de dos tipos; convencionales (que se reúnen a una hora y en un lugar convenido, por ejemplo en los conciertos) y espontaneas (reunidas por accidente y cuyas reacciones son imprevisibles).

b) La banda: las bandas tienen en común la similitud, los individuos se reúnen voluntariamente por el placer de estar juntos. Consiste en buscar en los pares, modos de pensar y de ser similares a los propios, por lo que son más conocidas las de niños y adolescentes. La banda ofrece una validación del propio modo de ser y pensar, además de un soporte afectivo y seguridad. Realizar actividades en común, no son el objetivo principal de las bandas; el objetivo es estar juntos por que se es semejante.

La banda es muy diferente de la muchedumbre, ya que el número de miembros es menor (algunas unidades o decenas), además la adhesión y la duración es mayor. Puede desintegrarse (porque sus miembros han madurado o cambiado de interés) o permanecer en un estado latente y reconstruirse en reuniones episódicas, o bien, puede hacerse más durable si se transforma en un grupo primario.

En las bandas, suele presentarse el “efecto de grupo”, es decir, que los miembros tiendan a multiplicar o acentuar los signos exteriores de semejanza con los demás, como la

postura, el vestuario, el peinado, el lenguaje, los accesorios, para hacer más evidentes dichas semejanzas.

c) El agrupamiento: se trata de la reunión de un número de personas (decenas o centenas), con cierta frecuencia y con una relativa permanencia de los objetivos, los cuales responden a un interés común de los miembros. Fuera de la realización de dichos objetivos, los miembros no tienen relaciones ni contacto.

Algunos ejemplos de agrupamientos son las asociaciones, las asambleas y las colectividades. De acuerdo con sus actividades adoptan nombres particulares; academia, club, orden, parroquia, alianza, gremio, partido.

d) El grupo primario: está conformado por un número restringido de miembros, lo que permite que cada uno pueda tener una percepción individualizada de los otros y ser percibido por estos, así como tener una gran comunicación interindividual. Los miembros comparten objetivos en común y trabajan por ellos. Se pueden desarrollar relaciones afectivas intensas entre los miembros; hay una firme interdependencia de los miembros y sentimientos de solidaridad, unión y acciones en común fuera de las reuniones. Cada integrante tiene un rol que asumir y se tienen normas, creencias y signos propios del grupo.

Dentro de un grupo primario, se desarrollan conductas de mantenimiento como lo son las relaciones entre los miembros que son una de las características principales de los grupos primarios; los lazos personales, cálidos, íntimos, cargados de emoción que se establecen entre todos los miembros. La familia, es un ejemplo típico de grupo primario.

e) Los grupos secundarios: es un sistema social que funciona regido por instituciones (jurídicas, económicas, educativas), dentro de un segmento particular de la

realidad social (deporte, investigación, administración). Es un conjunto de personas que persiguen fines determinados, idénticos o complementarios y que tienen relaciones impersonales y más formales.

Para la conformación de un grupo de cualquier categoría, es necesario que exista un proceso de socialización, por medio del cual se adaptan y se vuelven parte de un medio social específico (Ángeles, 2006). Dicho proceso comienza fundamentalmente en el seno familiar en donde se aprenden e interiorizan los elementos básicos socioculturales. El individuo desarrolla y se apropia de estos conocimientos para integrarlos en su personalidad. Establecer la identidad y la pertenencia a un grupo no es algo propiamente individual, sino que está determinado por los marcos políticos, religiosos, valores, creencias usos y costumbres de cada comunidad, institución, familia, etc.

Por lo tanto, en la conformación de un grupo están implicados diversos procesos psicológicos. Debido a la cohesión, es en los grupos más pequeños donde se encuentra una mayor complejidad en estos procesos.

Un punto crucial para la eficacia de los grupos de cualquier índole, es la homogeneidad de los participantes, que haya puntos en los que coincidan como interés y objetivos. Esta homogeneidad es el motor de progresión del grupo y la fuente de su creatividad. Sin embargo, a pesar de esta homogeneidad, dentro del grupo los individuos tratan de especializarse de acuerdo con sus capacidades y motivaciones, es decir de asumir un comportamiento de acuerdo a su “especialización” dentro del grupo. A esta especialización, se le llama rol que puede definirse como el modelo organizado de

conductas, relativo a una determinada posición del individuo en un conjunto donde se interactúa con otros miembros (Anzieu & Martin, 1971).

Uno de los roles más estudiados y descritos en la Psicología Social, es el rol de “líder”. El líder, tiene un papel importante en la productividad de los grupos.

Es el encargado de mantener la satisfacción y la unión de los miembros, así como evitar las deficiencias. Un líder es aquel que trata de influir en como los miembros del grupo piensan y se comportan (Kimble, Hirt & Diaz-Loving, 2002). Su papel dentro del grupo reconoce y atribuye al líder la capacidad para conducir la acción y pensamiento de las personas así como el quehacer de las organizaciones y tiene por objetivo mejorar el desempeño del grupo, su conducta y sus decisiones (Huaylupo, 2007).

De acuerdo con Kimble, Hirt y Diaz-Loving (2002), se distinguen dos tipos de liderazgo; a) el líder orientado a la tarea: ofrece mucha información y sugerencias pero también pide mucha información, esto enfocado en la persecución de los objetivos grupales y b) líder socio emotivo: una persona afable que constantemente ríe y hace juegos, que conoce a los miembros del grupo y que hace comentarios a las actividades de los otros.

Otro punto importante en la dinámica grupal, es la “mente colectiva”. A menudo, los grupos actúan como si hubiera una única mente o conciencia capaz de controlar las acciones de las personas, como si el grupo fuera un organismo único. Es el resultado de la apropiación de los ideas les, creencias y valores con los que se rige el grupo. La mente colectiva es diferente a la del individuo; refleja cualidades compartidas por los miembros del grupo (Ángeles, 2006).

En este proceso de “mente colectiva”, se llevan a cabo dos procesos más, la desindividualización y la influencia social. La influencia social hace referencia a los procesos a través de los cuales las personas influyen de forma directa o indirecta sobre los pensamientos, los sentimientos y la conducta de los demás (Canto & Gómez, 1996). Esta, puede darse de las siguientes maneras (Kimble et al, 2002):

- Obediencia: termino para designar la conducta que se inicia o se modifica en respuesta a las órdenes de personas investidas de autoridad, leyes y normas.
- Complacencia: designa la conducta iniciada o cambiada o la postura que se adopta en respuesta a una petición directa de otros que obliga a realizar una conducta por el poder que ejercen.
- Persuasión: indica una actitud o conducta iniciada o modificada cuando otros intentan hacer cambiar de opinión ofreciendo información o argumentos.
- Imitación: designa la conducta iniciada o modificada en respuesta a acciones similares que se observan en otros, sin que exista presión para hacer lo mismo que ellos.

Por otro lado, la des individualización es una consecuencia de la existencia de muchos miembros participando en una actividad, sin guía y con una vigilancia mínima. Esto provoca que los individuos se sientan “perdidos en la multitud” y se vuelvan anónimos; los individuos, piensan que los otros prestan muy poca atención a la conducta de cada persona, por tanto difícilmente se fijarán en la conducta propia. Este proceso de desindividualización, puede tener diversos efectos en el grupo, tanto positivos como negativos. Uno de ellos es la flojera social; la tendencia a esforzarse menos cuando se participa en una actividad colectiva, donde el éxito o el fracaso depende de todos los

miembros y no directamente de uno solo, que cuando se trata de una actividad individual, donde el éxito o fracaso depende de uno (Kimble et al, 2002).

De esta forma, la influencia de los grupos a los que se pertenece a lo largo de la vida es evidente; impactan en la forma de ver y evaluar la realidad, de reaccionar ante situaciones sociales y de interactuar con otros individuos fuera del grupo. La personalidad determina a que grupos pertenecer al mismo tiempo que los grupos influyen en la personalidad. Pertenecer a un grupo, es importante en el desarrollo psico-socio-emocional de los individuos, otorga una identidad sólida, un sentido de pertenencia, un grupo de referencia con normas y reglas específicas, perspectivas e ideales. (Gutiérrez A., 2014)

Familia

Resulta imposible separar todos los aspectos de la socialización del niño. Las influencias dentro de la familia no son unidireccionales sino que son una red donde todos los integrantes de la familia influyen sobre los otros integrantes. Cuando estudiamos los efectos de una relación específica es fácil olvidar el contexto en que se viven, es decir la interacción de influencias. El entorno familiar es dinámico y de naturaleza transaccional, cada miembro de este sistema posee roles que varían en el tiempo y que dependen de la edad, el sexo y la interacción con otros miembros familiares. La relación matrimonial es especialmente importante ya que su estado influirá directamente sobre el niño.

A su vez, el sistema familiar se incluye dentro de un sistema social mayor que influye sobre todos los miembros de la familia y sus relaciones. La familia juega un rol importante como agente socializador, las relaciones que se forman en la infancia determinan muchos de los patrones para la socialización temprana del niño, hoy por

ejemplo se reconoce la importancia de la relación que se establece con el padre, los hermanos, abuelos y otros familiares o cuidadores y no como se creía anteriormente cuando solo se reconocía la importancia de la relación con la madre para el desarrollo del niño. A través de esto se otorga la importancia a la familia como una unidad ya que cumple el rol socializador del niño y en la medida en que se creen lazos afectivos significativos dentro de ella, esto va a determinar la futura capacidad del niño para establecer relaciones íntimas y estables.

Los padres cumplen variadas funciones en relación al desarrollo de la personalidad del niño, en un principio cumplen la función de cuidarlo y satisfacer las necesidades del bebe con el cariño adecuado, luego según el modelo psicoanalista los padres jugaran un rol importante como figuras de identificación ya que según este modelo, los niños interiorizan los valores y normas de sus padres. Por otro lado las teorías del aprendizaje social cognitivo sostienen que es más sencillo ver al padre como modelo que el niño copia, que como figura de identificación ya que los niños imitan los modelos que son acogedores, poderosos y competentes. Aunque estas teorías ocupen términos diferentes apuntan hacia lo mismo en cuanto a ver a los padres como figuras de proyección. (Alejandro G., 2007)

Para investigar la relación entre los factores familiares relacionados con variables motivacionales, Ginsburg y Bronstein (1993) examinaron tres factores familiares en relación con la orientación motivacional de los niños y con su ejecución académica y encontraron que niños de hogares tanto permisivos como autoritarios son menos independientes, menos responsables socialmente y tienen una ejecución más pobre en la escuela que los niños cuyos padres son más democráticos.

Pelegrina et al. (2002) encontraron que los hijos que perciben a sus padres como autoritarios y permisivos tuvieron puntuaciones significativamente mayores en motivación intrínseca que los hijos que evalúan a sus padres como autoritarios y negligentes.

Grolnick, Ryan y Deci (1991) investigaron las percepciones que tienen los niños de sus padres, su motivación y su ejecución en la escuela (medida por las calificaciones y por la ejecución en pruebas estandarizadas). Encontraron que el apoyo materno a la autonomía y el involucramiento de la madre estuvieron relacionados positivamente con las variables motivacionales (competencia percibida, el control y las percepciones de autonomía), mientras que el apoyo paterno a la autonomía y el involucramiento se asociaron solo con competencia percibida y autonomía, también se encontró que las tres variables motivacionales predijeron la ejecución académica del niño.

Andrade (1984) estudió algunas dimensiones de la conducta de los padres que influyen en el Locus de Control (LC) de los hijos. Los resultados mostraron que los hijos menos fatalistas son los que perciben a su madre como más afectiva, más aceptante y menos punitiva, y a su padre como más afectivo y menos punitivo. Los hijos son más instrumentales a medida que perciben a ambos padres como menos punitivos.

Se encontró una interacción entre afectividad del padre y orientación al logro del padre, en donde a mayor aceptación y orientación al logro de parte del padre menor fatalismo en los hijos y viceversa.

En el caso de la madre se encontró que los niños son menos fatalistas a medida que la madre no sólo les muestra afecto y aceptación, sino que también realiza actividades con ellos; mientras que para las niñas no es tan importante que la madre realice actividades con

ellas, sino que les muestre afectividad y aceptación. Por lo que respecta a la interacción de las conductas del padre y de la madre, punitividad de la madre y punitividad del padre provoca mayor fatalismo en los hijos. También se encontró que mientras menos afectiva sea la madre y menos orientador el padre, más fatalista es el hijo. Finalmente fueron más las conductas de la madre que las del padre las que mostraron efectos significativos en el LC de los hijos. (Sarmiento S., 2004)

Necesidad del logro

Autores como García (2008), Hampton et al. (1989), Trechera (2005) y Valdés (2005) mencionan que las personas con una alta necesidad de logro presentan características como las siguientes:

- Les gustan las situaciones en las que pueden tomar personalmente la responsabilidad de encontrar la solución a los problemas.
- Tienden a fijarse metas moderadas y a tomar riesgos calculados.
- Desean una retroalimentación concreta acerca de qué tan adecuadamente se están desempeñando.
- Se distinguen por intentar hacer bien las cosas, tener éxito, incluso por encima de las recompensas.

Dwek, Henderson y Leggett (citados por Santrock, 2002) identifican tres tipos de orientación al logro: la pericia, la incapacidad y la ejecución. Estos investigadores han encontrado, en el caso concreto de la población estudiantil, que los educandos muestran dos respuestas distintas ante situaciones que consideran desafiantes o difíciles, una de pericia o una de incapacidad. Las personas con una orientación de pericia se centran en la tarea y no

en su habilidad, disfrutan del desafío y elaboran estrategias dirigidas a la solución, lo cual mejora su ejecución. Por el contrario, las que tienen una orientación de incapacidad se centran en sus insuficiencias personales, generalmente atribuyen sus dificultades a una falta de habilidad y son personas que pueden sentirse aburridas o ansiosas, lo cual deteriora su ejecución.

La orientación de ejecución de una tarea significa preocuparse por el resultado y no por el proceso. Para las personas orientadas hacia la ejecución, ganar es lo que importa y consideran que la felicidad es el resultado del hecho de ganar. No obstante, si no confían en su éxito enfrentan el problema de que si intentan y fracasan, con frecuencia asumen el fracaso como evidencia de su poca habilidad. Si no realizan ningún intento, tal vez encuentren una explicación más aceptable sobre su fracaso. A veces esta situación lleva a la persona a manifestar comportamientos que la protejan de tener una imagen de incompetencia a corto plazo, pero que interfiere con su aprendizaje y logro a largo plazo. De esta forma algunas personas para no tener que atribuir el fracaso a una falta de habilidad simplemente no intentan o copian, dan excusas, trabajan con poco entusiasmo o se fijan metas poco realistas. (Naranjo, P., 2003)

Motivación en el aula

Definición

Una razón importante para analizar el tema de la motivación es su incidencia en el aprendizaje. Una de las propuestas que mejor plantea la complejidad de los procesos motivacionales académicos, según Cerezo y Casanova (2004), es la que presentan Pintrich

y De Groot, que distinguen tres categorías relevantes para la motivación en ambientes educativos:

- La primera se relaciona con un componente de expectativas, que incluye las creencias de las personas estudiantes sobre su capacidad para ejecutar una tarea.
- La segunda se asocia a un componente de valor, relacionado con sus metas y sus percepciones sobre la importancia e interés de la tarea.
- La tercera, a un componente afectivo, que incluye las consecuencias afectivo-emocionales derivadas de la realización de una tarea, así como de los resultados de éxito o fracaso académico.

Estos autores agregan que las investigaciones revelan que la persona se motiva más por el proceso de aprendizaje cuando confía en sus capacidades y posee altas expectativas de auto-eficacia, además de valorar las actividades educativas y responsabilizarse de los objetivos de aprendizaje. (Naranjo, P., 2003)

Tipos de alumnos

Para una motivación eficiente, es preciso tener en cuenta lo que nos dice A. I. Gates (1953) refiriéndose a las diferencias individuales de los alumnos y haciendo mención a las disposiciones requeridas para que se entreguen a los trabajos escolares.

- Alumnos que no necesitan de muchos estímulos motivadores, por estar siempre dispuestos a hacer lo que el profesor planeo. Son los alumnos auto motivados y siempre en actitud de ejecutar con entusiasmo, las tareas escolares marcadas por el profesor. Estos alumnos, auténticas maravillas para el profesor, son pocos.

- Alumnos que necesitan motivos poderosos para centrarse en los estudios. Son los que requieren de incentivos constantes dentro y fuera de la clase, de manera que vayan siendo predispuestos para los trabajos. Los contactos fuera de clase entre profesor y alumno favorecen, de un modo general, la buena marcha de la vida escolar.
- Alumnos estables en su dedicación a los estudios. No son muy entusiastas ni muy extrovertidos. Estos alumnos deben de ser blanco, de cuando en cuando, de una apreciación sobre sus tareas y admirados por la constancia de sus esfuerzos.
- Alumnos que no se impresionan por los medios que motivan a la mayoría de la clase. Estos alumnos casi siempre, pertenecen a clases sociales de condición muy baja o muy alta. Para ellos, los estímulos que impresionan a la mayoría carecen de sentido, sea porque ya los conocen o porque no encontraron en su experiencia anterior, en el mundo en que viven. La motivación, en estos casos, se hace difícil, porque los niveles culturales son dispares. No obstante, es posible intentar ejemplificaciones y crear situaciones que se ajusten a las condiciones de vida de esos alumnos.
- Alumnos fácilmente motivables, pero sin constancia; decrece en ellos el interés a medida que se avanza en el desarrollo de los temas. Son alumnos llamados “fuego de paja”. Les falta capacidad de perseverancia y se distraen ante el mínimo incidente. Acaso sean criaturas que se fatigan fácilmente. Deben recibir, por parte del profesor, incentivos discretos pero continuos, de suerte que no se les dé ocasión de “desviarse”.

No debe olvidarse, mientras tanto, que la motivación depende en alto grado de la edad, sexo, inteligencia, situación social y rasgos de la personalidad de cada alumno. (Vidal R., 2010)

Deberes escolares del alumno

Los deberes escolares han sido siempre un tema de constante actualidad y han generado numerosos debates, en ocasiones más viscerales que fundamentados en investigaciones serias y rigurosas en torno a este tema. Si bien la investigación existente sobre los deberes ha estudiado un amplio número de relaciones entre diversas variables, la principal preocupación siempre ha estado centrada en si hacer deberes era o no beneficioso para el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

Aunque se han producido avances importantes en la investigación, hay numerosas lagunas que a día de hoy todavía persisten. Es, por tanto, un tema enormemente controvertido y todavía no se tiene muy claro cómo, cuándo y cuántos deberes escolares deben ser prescritos a los estudiantes con el objetivo de que provoquen en ellos los mejores beneficios desde el punto de vista educativo.

El tiempo dedicado a los deberes ha sido una de las variables que más se ha tenido en cuenta a la hora de explicar los beneficios de los deberes escolares. Sin embargo, y a pesar de que muchos autores afirman que emplear tiempo en los deberes tiene efectos positivos en los logros académicos (Olympia, Sheridan, Jenson, y Andrews, 1994) y de que muchas de las investigaciones realizadas encuentran evidencia empírica de una relación significativa y positiva entre tiempo dedicado a los deberes y rendimiento, los resultados de algunas investigaciones actuales parecen discutir dicha relación.

De hecho, muchos de los trabajos realizados sobre ello sólo encuentran una débil relación entre el tiempo dedicado a los deberes, el aprendizaje de los estudiantes y el rendimiento (Senechal y LeFevre, 2002). Por lo tanto, el tiempo invertido por el alumno en los deberes escolares no es en sí mismo una garantía de su compromiso en la realización de deberes asignados (Rosário, Mourão, Núñez, y Solano, 2008). El esfuerzo invertido en los deberes ha demostrado tener mayor influencia en el rendimiento académico que el tiempo dedicado a los deberes (Trautwein, Lüdtke, Kastens, y Köller, 2006).

De esta forma, más que el tiempo como tal lo importante es el proceso de realización y el aprovechamiento real del tiempo dedicado, ya que cuanto mayor sea ese aprovechamiento, mayor será el rendimiento académico.

Si bien no existe consenso entre la relación cantidad de tiempo dedicado a la realización de los deberes y rendimiento, sí parece claro que cuantos más deberes escolares se realicen mayores serán sus beneficios en el logro académico. Sin embargo, existen diferencias significativas en cuanto a la cantidad de deberes realizados en aquellos alumnos con rendimiento alto y con rendimiento bajo: se observa un aumento progresivo en la cantidad de deberes realizados por los estudiantes a medida que sus niveles de rendimiento académico son más altos. (Valle, y otros, 2015)

Rendimiento académico

En el proceso de transición de la primaria a la secundaria, las investigaciones confirman que existe una declinación en el rendimiento académico de los estudiantes que los hace experimentar, al inicio de este cambio, momentos de fracaso escolar, lo anterior se relaciona directamente con la cantidad de materias y las demandas de las tareas que les son

asignadas. Además, intervienen, según Ruiz (2006), aspectos relacionados con técnicas de estudio inapropiadas, pocas horas regulares destinadas al estudio, mal manejo del tiempo, asuntos de madurez personal y psicológica, dificultades propias de las asignaturas y debilidades en el aprendizaje, relacionadas con menos habilidad (pp.43-44).

McGee, Ward, Gibbons y Harlow (2004) en una recopilación de los resultados de una serie de investigaciones realizadas en torno a la transición, coinciden en que uno de los efectos más importantes de la transición para los estudiantes, se relaciona con una declinación en su rendimiento académico, asimismo, los autores indican que existen varias causas que pueden explicar este fenómeno y que se citan en múltiples investigaciones.

Estas causas son:

- Hay un cambio de actitud de los estudiantes respecto al funcionamiento que se daba en la escuela de las materias de Matemáticas, Ciencias y Artes,
- Disminuye el interés por las actividades académicas y aumenta el interés por las no académicas como por ejemplo los deportes,
- La alta capacidad cognitiva que emerge en los adolescentes, no se relaciona con las estrategias de aprendizaje que utilizan los profesores, caracterizadas por ser de baja demanda cognitiva,
- La ausencia de un plan de estudios desafiador en términos de su contenido y procesos, genera en los estudiantes sentimientos de aburrimiento y frustración,
- No existen actividades que permitan a los estudiantes prepararse para la transición,
- Las metas de logro de los estudiantes en relación con sus tareas académicas, no se relacionaron con las capacidades reales de los estudiantes,

- La metodología que se utiliza en las aulas, refleja un abordaje poco integrado y muy separado de las materias, lo cual provoca que el estudiante se desmotive. (Castro P., y otros, 2010).

El impacto de las emociones sobre el aprendizaje y el rendimiento

En un segundo momento, Pekrun (1992) analizó el impacto que tienen las emociones positivas y negativas en la realización de las tareas escolares, en donde los procesos motivacionales actuaban como mediadores (ver figura 2).

A. Emociones positivas de la tarea (Positive Task Emotions):

Se producen un conjunto de efectos, desencadenados por emociones positivas relacionadas con la tarea (process-related emotions), que conducen a un incremento del rendimiento, como es el caso de disfrutar realizando una tarea (task enjoyment).

Pekrun (1992) también analizó el carácter prospectivo y retrospectivo de las emociones positivas experimentadas en la tarea. Si la emoción se experimenta antes o después, no se puede asumir que sus efectos sobre el procesamiento de la información (uso de estrategias, procesos atencionales, etc.) puedan tener una influencia directa sobre la ejecución. Sin embargo, sí que se han detectado numerosos efectos indirectos sobre la ejecución mediados por el impacto de las emociones en la motivación.

Por ejemplo, la esperanza experimentada antes de acometer la tarea puede influir positivamente en la motivación y por tanto en la conducta y en la ejecución.

B. Emociones negativas de la tarea (Negative Task Emotions):

Mientras las emociones positivas producen, en general, efectos positivos que repercuten favorablemente en el aprendizaje, los efectos globales de las emociones negativas es más diverso, pueden ser tanto positivos como negativos.

Por otra parte se asume que las emociones negativas prospectivas y retrospectivas pueden producir efectos positivos y negativos simultáneos. El resultado neto dependerá de la intensidad de tales influencias opuestas. Así, se considera que la ansiedad reduce la motivación intrínseca positiva e induce a motivación intrínseca negativa para buscar una nueva tarea y evitar la que se le había propuesto. Sin embargo la ansiedad relacionada con el fracaso o los resultados negativos puede producir una alta motivación para evitar esos fracasos. (García B. & Doménech B., 1997)

Función del docente en la motivación del alumno

El papel de los profesores y el sistema educativo no sería tanto el de influir sobre las habilidades, conocimientos, actitudes y motivaciones de sus pupilos sino el de facilitar su construcción por parte de los alumnos en proceso de formación (Tharp y Gallimore, 1988). Dicho de un modo radical y circunscribiéndonos a la motivación, nuestra idea no es que los profesores influyan en el desarrollo de una motivación por el aprendizaje, sino que el sistema educativo, concretado en cada profesor, es el que genera, origina, ayuda a construir ese tipo de motivación. Por tanto, cuanto más consciente sea el profesor de este hecho mejor realizará su labor y más fácil le resultará la tarea de motivar a sus alumnos. (Huertas, Motivación. Querer aprender, 1997)

El docente tiene una función importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que será él quien facilite al alumno los estímulos necesarios para llevar a cabo dicho proceso y aumentar los motivos para aprender, a través de la aplicación de estrategias motivacionales.

Una manera de evaluar las características del profesor en función de la eficacia de su enseñanza, consiste en considerar los diferentes papeles generales que desempeñan los profesores en la cultura y la importancia relativa de tales roles.

Después de los padres, el profesor es quien pasa más tiempo con los estudiantes, lo que le sitúa en una posición de ventaja, puesto que tiene la posibilidad de observarles durante mucho más tiempo y en distintas situaciones.

La motivación escolar que es brindada por el maestro, de acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2005) tiene tres propósitos a conseguir:

- Despertar en el alumno el interés y mantener su atención.
- Reforzar el interés y deseo que tiene el educando por aprender, conduciéndolo a realizar un esfuerzo.
- Llegar al logro de fines apropiados con base en los intereses y esfuerzos del estudiante, lo que lo lleva a una realización de propósitos previamente definidos.

En los últimos años, “el alcance de la función del profesor se ha expandido enormemente, más allá de su propósito original de enseñar, para incluir aspectos como sustituto de los padres, amigos y confidente, consejero, orientador, representante de la cultura adulta, transmisor de los valores culturales aceptados y facilitador del desarrollo de la personalidad; pero sin pretender desacreditar de ninguna manera la realidad o la importancia de tales funciones subsidiarias, es innegable, sin embargo, que el papel más

importante y distintivo del profesor, en el salón de clases moderno, es el de ser director de las actividades de enseñanza aprendizaje” (Ausubel y Novak; 1995: 432). (Capiz A., 2011)

Problemas de motivación del alumno

Sintetizamos este primer obstáculo para la motivación del estudiante así: lo que es una situación problemática para algunos no lo es para todos los cursantes por lo que el proceso lo inician éstos sin motivación.

Este segundo elemento lo sintetizamos así: la necesidad del estudiante como primer movimiento hacia la actividad cognoscitiva puede estar determinada por coacciones externas y distantes al problema del estudiante frente a su desarrollo personal, lo cual obstaculiza la motivación. (Ramírez G., 2000)

Perfil de alumno desmotivado y docente desmotivante

En general, de acuerdo con los autores, se observa que los alumnos a quienes les falta una motivación intrínseca tienen las siguientes características:

- Desconocen del propósito u objetivos de la carrera que han elegido, sus aplicaciones, fuentes de trabajo, etc.
- Desconocen el propósito de las asignaturas que comprenden el plan de estudios y su relación entre las mismas.
- Desconocen los objetivos de las asignaturas en las que se encuentran inscritos, sus propósitos y las metas que se esperan lograrán su aprendizaje.
- Desconocen las fuentes de información indispensables para profundizar sus conocimientos, adicionales al texto sugerido por el maestro.

- Se limitan a copiar lo que el propio maestro registra en el pizarrón, como única fuente de referencia para su propio estudio.
- Frecuentemente llegan tarde a clase.
- Generalmente procuran sentarse en algún punto del salón lo más alejado del maestro, para evitar ser involucrado o llamado por él.
- Están particularmente preocupados por mantener la máxima calificación posible, con un mínimo de esfuerzo.
- Si las condiciones se los permiten, prefieren seleccionar maestros poco exigentes, rechazando a los que son demandantes o estrictos, independientemente de la calidad docente de los mismos.

En resumen, un alumno extrínsecamente motivado o desmotivado es aquél que sólo se compromete con el aprendizaje de su materia hasta el momento que cesa el control del maestro. (Anaya D. & Anaya H., 2010)

Fracaso escolar

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

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

*Motivación. Hace referencia a la actitud que mantiene una persona para alcanzar un objetivo; además de formar parte de la lista de factores que dan como resultado un desempeño escolar deficiente, la falta de motivación en el cual el alumno permanecen

indiferente ante los programas académicos y las exigencias de sus maestros, también es una consecuencia de que el alumno este fracasando en la escuela.

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

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

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

Es importante señalar que para que un estímulo pueda ser almacenado en la memoria, es necesario que atreviese por un proceso de atención selectiva, basado en el hecho de que solo atendemos algunos aspectos de nuestra realidad; para que ese estímulo

pueda permanecer en la memoria a lo largo del tiempo (memoria a largo plazo), se necesita que pase por otro proceso de reflexión y de repeticiones acerca del mismo.

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

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

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

La enseñanza puede estar basada en reglas o regularse por otro principio, pero son indispensables para desarrollar ciertos hábitos que nacen de una necesidad educativa y están encaminados a lograr determinados objetivos. (Reyes M., Salazar C., & Villalba L., 2013)

Acciones que favorecen la motivación del alumno

Todo proceso educativo se articula en el juego de sus elementos didácticos, éstos forman un sistema coherente que interactúa y favorece el logro de los objetivos de aprendizaje.

Desde este planteamiento básico el itinerario a seguir en los procesos educativos se apega a principios básicos (Nérici, 2005: 158-162) de la Didáctica General que se aplica a todas las disciplinas y áreas del conocimiento:

- Partir de lo próximo a lo remoto (asociar hechos o elementos de referencia próximos en el tiempo/espacio para facilitar la asociación con otros de la misma naturaleza).
- Partir de lo concreto para llegar a lo abstracto (partir de conocimientos/experiencias previas, ejemplificaciones, esquemas, vivencias...poniendo en diálogo al estudiante con la realidad).
- Partir de lo conocido para llegar a lo desconocido (articular lo nuevo con lo conocido estableciendo una relación lógica, psicológica o analógica de modo que adquiera significación para el estudiante).
- Individualización. (Carrillo, Padilla, Rosero, & Villagómez, 2009)

Técnicas de motivación

El resultado de una determinada técnica dependerá de una serie de factores intrínsecos y extrínsecos al educando y de sus diferencias individuales. Tanto es así, que en una circunstancia una técnica puede surtir efecto y en otra no. Una técnica puede sensibilizar a un grupo de alumnos y otra no.

Son innumerables las técnicas de motivación existentes. Y es bueno que así sea, pues el docente, en cualquier circunstancia, tendrá la oportunidad de echar mano de una u otra. Seguidamente vamos a pasar a considerar alguna de las técnicas de motivación.

*Técnica de Correlación con la Realidad. El docente procura establecer relación entre lo que está enseñando y la realidad circundante con las experiencias de vida del discente o con hechos de la actualidad. Esta técnica, según Nerici, se confunde también con la

concretización de la enseñanza. El esquema fundamental de la correlación con la realidad es el siguiente:

- Iniciar la lección enfocando objetivamente hechos reales o datos concretos del ambiente físico o social en que viven los estudiantes y del cual tengan noticia.
- Hacer que la teoría brote gradualmente de esos hechos o datos reales, mediante explicación y discusión dirigida.
- Una vez formulada la teoría, aplicarla a los hechos, interpretándolos y explicándolos científicamente.

*Técnica del Éxito Inicial. Los pasos a seguir pueden ser:

- Planear pequeñas tareas de fácil ejecución para los estudiantes
- Preparar bien a los estudiantes para ejecutarlas, facilitando las condiciones necesarias para el éxito.
- Hacer repetir esas tareas elogiándolos por el éxito.

*Técnica del Fracaso con Rehabilitación. Esta técnica busca crear en la conciencia de los estudiantes la necesidad de aprender determinados principios, reglas o normas con los que todavía no están familiarizados. Consiste la técnica en lo siguiente:

Presentar a los estudiantes un problema o proponerles una tarea para la que no está aún capacitada. Al intentar resolver la tarea sentirán que les hace falta algo para su resolución. Por este fracaso inicial, se crea en los estudiantes la conciencia de la necesidad de aprender algo más que les está faltando.

- Hacer volver a los estudiantes a la tarea inicial para que lo resuelvan satisfactoriamente. Es la rehabilitación después del fracaso inicial.
- Como norma didáctica diremos que no conviene abusar de esta técnica, evitando llevar a los estudiantes a frecuentes frustraciones.

*Técnica de la Competencia o Rivalidad. La competencia puede ser orientada como:

- Auto superación gradual del propio estudiante a través de tareas sucesivas de dificultad progresiva.
- Emulación de estudiantes del mismo grupo o clases.
- Rivalidad entre grupos equivalentes.

La didáctica moderna recomienda más primera y la tercera, mientras que la didáctica tradicional daba preferencia a la segunda. La técnica consiste en:

- Determinar el sistema del recuento de puntos, designando dos estudiantes como “árbitros”.
- Repartir equitativamente y alternadamente las oportunidades entre los estudiantes o grupos que compiten.
- Hacer que el grupo vencido reconozca la victoria del vencedor y le aplaudan con auténtico espíritu deportivo.

*Técnica de la Participación Activa y Directa de los Estudiantes. Habrá que inducir a los docentes a participar con sus sugerencias y su trabajo: En el planeamiento o programación de las actividades tanto en la clase como fuera de ella.

- En la ejecución de trabajos o tareas.

- En la valoración y juicio de los resultados obtenidos.

*Técnica del Trabajo Socializado. Adopta distintas formas:

- Organización de toda la clase en forma unitaria, en función del trabajo que se va a realizar.
- División de la clase en grupos fijos con un jefe y un secretario responsables, por un trabajo y por un informe que deberán presentar a la clase.
- Subdivisión en grupos libres y espontáneos, sin organización fija. Mattos afirma que se trata de la tendencia paidocéntrica liberal.

Las normas para seguir en el empleo de esta técnica de incentivación podrían ser:

- Organizar a los estudiantes en grupos de trabajo con mando propio.
- Distribuir los trabajos entre los grupos actuales.
- Hacer que cada grupo presente o relate a la clase el resultado de sus trabajos.
Permitir el debate de las conclusiones a que cada grupo llegue.
- Expresar un juicio sobre el valor y mérito de los trabajos realizados por los grupos incentivándolos para que realicen trabajos todavía mejores.

*Técnica de Trabajo con Objetivos Reforzados. En primer lugar habrá que señalar unos objetivos, metas o resultados que la clase ha de alcanzar. Insistir en la relación directa entre las normas que se deben seguir y los objetivos propuestos.

- Iniciar las actividades de los estudiantes y supervisar su trabajo de cerca.
- Informar regularmente a los estudiantes de los resultados que están obteniendo.

- Emitir una apreciación objetiva de los resultados obtenidos poniendo de relieve “las marcas” que se vayan superando.

*Técnica de la Entrevista o del Estímulo Personal en breves Entrevistas Informales.

- Convencer a los estudiantes de que no están aprovechando bien su capacidad, o del todo.
- Mostrarles la posibilidad que tienen de mejorar su trabajo. Sugerirles un método de estudio, con procedimientos específicos de trabajo que contribuirán a la mejora deseada.
- Comprender a los estudiantes en sus esfuerzos por mejorar el trabajo que efectúan.
- Elogiar a los estudiantes por los aciertos conseguidos y por el progreso realizado, inspirándoles confianza en su propia capacidad.

*Actividades y técnicas creativas. De lo que aquí se trata es de innovar, y no de reformar. Se puede decir que el pensamiento que es necesario aplicar a este ámbito, incluye un profundo cambio de valores. Un cambio en la intención. Por eso se habla de creatividad. “La acumulación de conocimiento no es aprender... la linealidad que produce la causalidad, si hacemos esto más esto, pasará aquello, es cada vez menos frecuente en las organizaciones” (y en el aula, agrego yo).

Se intenta, con estas ideas cooperar para que las situaciones fluyan armónicamente con un cambio que les es propio. Si el contexto es un “todo fluyente” no será necesario cambiar sino cooperar con el cambio. No será necesario agregar ni introducir cambios ya que éstos están y la aplicación de la creatividad consistirá en acompañarlos. (Eduardo Kastika, 1995) (Contreras L., 2012)

Capítulo III. Metodología

En este capítulo se presenta el diseño de estudio, población, muestra y muestreo; procedimiento de recolección de datos, instrumento, consideraciones éticas (carta de consentimiento) y limitaciones.

Diseño de estudio

La siguiente investigación será de tipo transversal descriptiva ya que tiene como objetivo indagar la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de una o más variables en una población. El procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos o comunidades y así proporcionar su descripción. (Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, L., 2010)

Población, muestra y muestreo

La población de estudio estará conformada por 134 alumnos que cursan el 6° grado de primaria en ambos turnos de la escuela Modelo en la ciudad de H. Matamoros, Tamaulipas.

El tipo de muestra será probabilística aleatoria simple ya que el procedimiento de muestreo da a cada elemento de la población la misma probabilidad de ser seleccionados.

El tamaño de la muestra se calculó manualmente mediante una fórmula propuesta por Hernández (2010) que será descrita posteriormente la muestra tendrá un nivel de confianza del 95% (1.95) y un error máximo aceptable del 5% (0.05), la desviación estándar que se utilizará será de 0.5 (Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, L., 2010)

Procedimiento de la recolección de datos

- Se contará con la aprobación del asesor de tesina para realizar la recolección de datos.
- Se pedirá la aprobación y se presentará el instrumento a los directivos y maestros de ambos turnos de la escuela primaria Modelo en todos los grupos de sexto grado.
- La muestra elegida de la población será de un 30% (equivalente a 40 alumnos en total).
- Invitar a todos los alumnos de 6° grado de primaria para que participen en el estudio.
- La elección de los alumnos será al azar, mientras estén de acuerdo con los términos de confidencialidad.
- Una vez elegida la población se explicará a los alumnos el procedimiento del instrumento.
- Por último, se pretende agradecer a todo el público que intervino para la recolección de datos.

Instrumento

Escala de Orientación Intrínseca versus Extrínseca en el Aula (Harter, 1981) (Jiménez, H. & Macotela, F., 2008) y, que evalúa el grado y tipo de orientación interna/externa que presentan los alumnos hacia el aprendizaje escolar. Abarca cinco dimensiones del aprendizaje en el salón de clases, que pueden ser caracterizadas por tener un polo de motivación intrínseco y otro extrínseco:

- Preferencia por el reto vs Preferencia por el trabajo fácil.
- Curiosidad e interés vs Agradar al maestro y obtener calificaciones.
- Dominio independiente vs Dependencia hacia el maestro.
- Juicio independiente vs Dependencia hacia el juicio del maestro.
- Criterios de éxito y fracaso internos vs Criterios externos.

El contenido de los reactivos y el formato de respuesta de la prueba permite que los niños elijan entre respuestas de motivación intrínseca o extrínseca, en dos grados: alta o media, con lo cual se obtiene el tipo y el grado de motivación que presenta cada niño en cada dimensión. Cada ítem se califica con una escala de 1 a 4, donde la puntuación 1 indica la orientación extrínseca máxima, y la puntuación 4 la orientación intrínseca máxima (Anexo 1).

El formato de respuesta que se emplea contrarresta la tendencia a contestar según lo socialmente deseable, debido a que los niños primero tienen que decidir a qué tipo de compañeros se parecen más entre dos alternativas opuestas y después señalar el grado en que se parecen. Harter (1980) asevera que este tipo de respuesta legitima cualquiera que sea la elección del niño y amplía el rango de elecciones sobre el típico formato de falso verdadero. Además, ninguna de las elecciones implica la respuesta “falso”. (Jiménez, H. & Macotela, F., 2008)

Carta de consentimiento

Yo Nadia Yoquebeth Avilés Montelongo alumna de octavo semestre de la licenciatura en Pedagogía de la “Universidad Nuevo Santander” pido su autorización por medio de este documento para utilizar las respuestas que usted responda a este instrumento enfocado a “la motivación intrínseca y extrínseca en alumnos de sexto grado de la escuela primaria Modelo en la ciudad de H. Matamoros, Tamaulipas” escrito por Harter (1980) y adaptada por Jiménez y Macotela (2008), enfocado a alumnos de ambos turnos, únicamente con fines educativos y metodológicos.

Recuerde que sus respuestas serán anónimas y confidenciales ya que su nombre no es requerido en ningún momento, las respuestas no serán revisadas por los maestros de la misma institución. De ante mano se pide toda su honestidad al momento de responder.

Si usted está de acuerdo con todos los términos antes mencionados puede firmar la hoja en el espacio de abajo en señal de aprobación. Si no desea participar entonces hágalo saber con su profesor (a), no habrá sanción sino desea participar.

Nadia
Yoquebeth Avilés Montelongo. Alumna de
la Lic. Pedagogía de 8° semestre.

_ Firma o nombre del participante.

Instrucciones

- Por favor escriban primero sus datos: edad, grado, grupo, género y nivel socio económico.
- Como pueden ver, el título del cuestionario dice: Lo que les gusta a los niños y las niñas en el salón de clases; yo quisiera conocer las cosas que a ustedes les gusta hacer en la escuela.

No es una prueba. No hay respuestas buenas o malas. Como los niños son muy diferentes uno de otro, cada uno de ustedes contestará diferente, lo que a cada uno le gusta hacer.

- Primero les explicaré cómo se contestan las preguntas, porque son diferentes a las que ustedes conocen. Al principio hay dos preguntas de ejemplo. Yo leeré en voz alta la primera pregunta, ustedes lean conmigo sin tomar en cuenta lo que dice en los cuadros. El examinador leerá la primera pregunta de ejemplo y enseguida les dirá: “Esta pregunta habla acerca de dos tipos de niños”.
- Lo primero que necesitan decidir, es si ustedes se parecen más a los niños del lado izquierdo, que les gusta mucho las matemáticas, o si se parecen más a los niños del lado derecho que prefieren la materia de Español. Antes de marcar su respuesta necesitan decidir a qué clase de niños se parecen. Si se parecen más a los niños que les gustan las matemáticas, entonces marcarán su respuesta en los cuadros que están del lado izquierdo. Si ustedes se parecen más a los niños que prefieren la materia de español, entonces marcarán su respuesta en los cuadros que están del lado derecho.
- Una vez que han decidido a qué clase de niños se parecen, lo segundo que necesitan pensar es, si esa clase de niños son muy parecidos a ustedes o si sólo son algo parecidos. Si son muy parecidos, entonces anoten una X o un círculo en el primer cuadro que dice: MUY PARECIDOS A MÍ. Si sólo son algo parecidos, entonces anoten una X o un círculo en el cuadro más pequeño que dice: algo parecidos.
- Para cada pregunta sólo marquen un cuadro. Algunas veces marcarán en el lado izquierdo de la hoja y otras veces en el lado derecho, pero sólo pueden marcar un cuadro para cada pregunta, ¿tienen alguna duda?
- Muy bien, ahora leeremos la siguiente pregunta de ejemplo. El examinador leerá la pregunta y dará la misma explicación de los puntos 1, 2 y 3. Al finalizar les dirá: “Bien, esas preguntas fueron sólo de práctica”.

- A continuación está la pregunta 1, vamos a leerla juntos. Recuerden que para cada pregunta sólo pueden marcar un cuadro, del lado izquierdo o del lado derecho, del lado donde están los niños que son más parecidos a ustedes. El examinador leerá junto con los niños las preguntas que sean necesarias para asegurarse de que han comprendido.
- Después les diré: por favor continúen contestando solos las preguntas, levanten la mano si tienen alguna duda y pasaré con ustedes. Cuando terminen, por favor revisen que no les haya faltado alguna pregunta de contestar y que sólo hayan marcado un cuadro para cada pregunta. Si ya revisaron, no se paren de su lugar, dejen a un lado su cuestionario. Pueden aprovechar para leer algo o hacer el trabajo que les haya dejado su maestro(a). Así no interrumpirán a los demás. Yo pasaré a recoger el cuestionario a sus lugares.

Lo que les gusta a los niños y niñas en el salón de clases

Fecha: _____

Edad: _____ Grado y grupo: _____ Género: _____

Nivel socio económico: _____ ¿Vives con tus padres? _____

Preguntas de ejemplo:

| Respuesta | Respuesta | Pregunta | Pregunta | Respuesta | Respuesta |
|---------------------|----------------|---|---|----------------|--------------------|
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | A algunos niños les gustan mucho las Matemáticas. | Otros niños prefieren la materia de Español. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | A algunos niños les gusta trabajar en equipos. | Otros niños prefieren trabajar individualmente. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí |

| Respuesta. | Respuesta. | Pregunta. | Núm. | Pregunta. | Respuesta. | Respuesta. |
|---------------------|----------------|--|------|--|----------------|---------------------|
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | A algunos niños les gusta el trabajo difícil, porque es más interesante. | 1 | Otros niños prefieren el trabajo fácil, porque así no tienen que esforzarse mucho. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |

| | | | | | | |
|---------------------|----------------|---|----|---|----------------|---------------------|
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | Cuando algunos niños no entienden algo, quieren que el maestro se los explique. | 2 | Otros niños prefieren tratar de entenderlo por sí mismos. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | Algunos niños les gusta trabajar con problemas, para aprender a resolverlos. | 3 | Otros niños trabajan con problemas, para sacar buenas calificaciones. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | Algunos niños creen que siempre es mejor que el maestro les diga cómo hacer su trabajo | 4 | Otros niños creen que pueden hacer bien su trabajo, sin que el maestro les diga cómo hacerlo. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | Algunos niños saben que se han equivocado, antes de que el maestro se los diga. | 5 | Otros niños necesitan que el maestro les diga cuando se han equivocado. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | A algunos niños les gustan los problemas difíciles, porque disfrutan tratando de resolverlos. | 6 | A otros niños no les gusta tratar de resolver problemas difíciles. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | Algunos niños hacen su trabajo en la escuela para sacar buenas calificaciones. | 7 | Otros niños hacen su trabajo en la escuela para aprender muchas cosas. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | Cuando algunos niños cometen un error, prefieren encontrar la respuesta correcta por sí mismos. | 8 | Otros niños prefieren preguntar al maestro cómo encontrar la respuesta correcta. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | Algunos niños saben si van bien o mal en la escuela, antes de conocer sus calificaciones. | 9 | Otros niños necesitan conocer sus calificaciones para saber si van bien o mal., | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | Algunos niños creen que necesitan ayuda del maestro para hacer buenos trabajos. | 10 | Otros niños creen que no necesitan ayuda del maestro para hacer buenos trabajos. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | Algunos niños sólo quieren aprender lo que | 11 | Otros niños tratan de aprender todo lo que pueden. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |

| | | | | | | |
|---------------------|----------------|--|----|---|----------------|---------------------|
| | | les piden en la escuela. | | | | |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | A algunos niños les gusta aprender todo lo que les interesa. | 12 | Otros niños creen que es mejor aprender sólo lo que dice el maestro. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | Algunos niños leen porque les interesa el tema. | 13 | Otros niños leen porque el maestro quiere que lean. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | Algunos niños necesitan recibir sus boletas de calificaciones, para saber cómo van en la escuela. | 14 | Otros niños saben cómo van en la escuela, antes de recibir sus boletas de calificaciones. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | Cuando algunos niños se atorán en un problema, le piden ayuda al maestro. | 15 | Otros niños siguen tratando de resolver el problema por sí mismos. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | A algunos niños les gusta hacer tareas nuevas que son más difíciles. | 16 | Otros niños prefieren seguir haciendo tareas que son fáciles. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | Algunos niños creen que lo más importante es lo que el maestro opine de su trabajo. | 17 | Otros niños creen que lo más importante es lo que ellos mismos opinen de su trabajo. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | Algunos niños hacen preguntas en clase porque quieren aprender cosas nuevas. | 18 | Otros niños preguntan porque quieren sacar buenas calificaciones. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | Algunos niños no saben cómo les fue en un examen, hasta que se los regresan calificado. | 19 | Otros niños saben cómo les fue en el examen, antes de que se los regresen calificado. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | A algunos niños les gusta que el maestro les ayude a planear lo que van a hacer. | 20 | A otros niños les gusta hacer sus propios planes de lo que van a hacer. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | A algunos niños les gustaría que el maestro tomará en cuenta su opinión, para elegir el trabajo que harán. | 21 | Otros niños piensan que sólo el maestro debe decidir el trabajo que harán. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a | Algo parecido. | A algunos niños les gustan las | 22 | Otros niños prefieren las | Algo parecido. | Muy parecidos a |

| | | | | | | |
|---------------------|----------------|--|----|--|----------------|---------------------|
| mí. | | materias en las que es fácil aprenderse las respuestas. | | materias que los hacen pensar mucho para resolver las cosas. | | mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | Algunos niños no están seguros de que su trabajo es realmente bueno, hasta que el maestro se los dice. | 23 | Otros niños saben si su trabajo es bueno, antes de que el maestro se los diga. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | A algunos niños les gusta tratar de resolver los problemas por sí mismos. | 24 | Otros niños prefieren preguntar al maestro cómo resolver los problemas. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | Algunos niños hacen tareas extra, para obtener mejores calificaciones. | 25 | Otros niños hacen tareas extra, porque les interesa aprender otras cosas. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | A algunos niños les gustaría poder decidir cuánto tiempo trabajar en cada materia. | 26 | Otros niños piensan que es mejor que el maestro decida cuánto tiempo trabajar en cada materia. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | Algunos niños saben cuándo entregan una tarea que no está bien hecha. | 27 | Otros niños tienen que esperar a que el maestro los califique, para saber que su tarea no está bien hecha. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | A algunos niños no les gustan las tareas difíciles porque tienen que esforzarse mucho. | 28 | A otros niños les gustan las tareas difíciles, porque las encuentran más interesantes. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | Algunos niños hacen su trabajo en clase sin ayuda del maestro. | 29 | Otros niños prefieren que el maestro les ayude a hacer su trabajo en clase. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | Algunos niños estudian mucho para obtener buenas calificaciones. | 30 | Otros niños estudian mucho porque realmente les gusta aprender cosas. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |

De ante mano, le agradezco que haya participado en esta encuesta de carácter educativo. “Muchas gracias”

Limitaciones

- No adquirir el consentimiento de los directivos, maestros y/o alumnos de la escuela primaria Modelo.
- El tiempo que autoricen para aplicar el instrumento sea escaso.
- Que el investigador no cuente con la economía necesaria para llevar a cabo la prueba del instrumento.
- Ya que el instrumento contiene preguntas complicadas y de gran cantidad, los alumnos podrían perder el interés en el instrumento.
- Los alumnos podrían responder el instrumento con información errónea gracias al temor de las preguntas.
- La muestra de los niños no sea la adecuada gracias a las inclemencias del clima.
- El alumno puede mal interpretar las preguntas y por ende, responder inadecuadamente.
- Al momento de elegir la muestra al azar se presenten alumnos de un género específico (que sean solo niñas o solo niños).

Capítulo IV. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación divididos en cuatro apartados:

- a) Confiabilidad del instrumento
- b) Datos sociodemográficos
- c) Análisis de la variabilidad de estudio (transversal descriptivo)
- d) Estadística descriptiva

En el instrumento utilizado en el documento “Una escala para evaluar la motivación de los niños hacia el aprendizaje de primaria” se analizó la consistencia interna de la prueba, mediante el Alpha de Cronbach y se obtuvo un valor de .7157. (Jiménez, H. & Macotela, F., 2008)

La tabla 1 muestra la confiabilidad obtenida en la Esc. Prim. Modelo, que se analizó mediante el Alpha de Cronbach, el resultado obtenido es de 0.427.

| Alpha de Cronbach | |
|-------------------|--------------|
| α | f 0.427 |

Tabla 1 Alpha de Cronbach N=40

La Tabla 2 señala los datos sociodemográficos de la muestra aplicado a cuarenta alumnos de sexto grado de la Esc. Primaria Modelo de ambos turnos.

El género predominante es el femenino con un porcentaje del 55% (22 mujeres) mientras que el masculino fue del 45%. (18 hombres), las edades oscilaban entre los 11 y 12 años.

Los grupos participantes fueron el A con 19 alumnos que representa el 47.50% (el grupo A representa a ambos turnos). El grupo B cuenta con 13 alumnos que representan el 32.50% (el porcentaje representa a ambos turnos), por último el grupo C se encontraron a 8 alumnos que representan el 20% de la muestra (es el único grupo que pertenece a un turno).

Enfocándose al turno matutino se obtuvo la muestra de 24 alumnos que representa el 60%, por el restante turno vespertino se obtuvo 18 alumnos con un 40%.

El instrumento arrojó los resultados del nivel socio económico de los niños. El 5% demuestra que los alumnos tienen un nivel socio económico alto (2 alumnos), el 92.50% son de clase media que serían 37 alumnos, por último el 2.50% de los alumnos viven en una clase baja.

Por último se cuestionó si los alumnos vivían con sus padres, el resultado arrojó que el 100% vive con uno o ambos padres de familia.

| Genero | <i>f</i> | % |
|----------------------|----------|--------|
| Masculino | 18 | 45% |
| Femenino | 22 | 55% |
| Edad | | |
| 11-12 años | 40 | 100% |
| Grupo | | |
| A | 19 | 47.50% |
| B | 13 | 32.50% |
| C | 8 | 20% |
| Turno | | |
| Matutino | 24 | 60% |
| Vespertino | 16 | 40% |
| Nivel socioeconómico | | |
| Alto | 2 | 5% |
| Medio | 37 | 92.50% |
| Bajo | 1 | 2.50% |
| Viven con sus padres | | |
| Si | 40 | 100% |
| No | 0 | 0% |

Tabla 2 datos sociodemográficos.

N=100%

La tabla 3 y 4 se revela las respuestas de cada sujeto individualmente. Gracias a que el instrumento es una escala de tipo Likert las respuestas se clasifican en 4 áreas numeradas del 1 al 4, dando al 1 el valor de extrínseco máximo y al 4 el valor de intrínseco máximo.

La puntuación se clasifica de la siguiente manera:

Inciso 4) 91-120 Intrínseca máxima

Inciso 3) 61-90 Intrínseca media

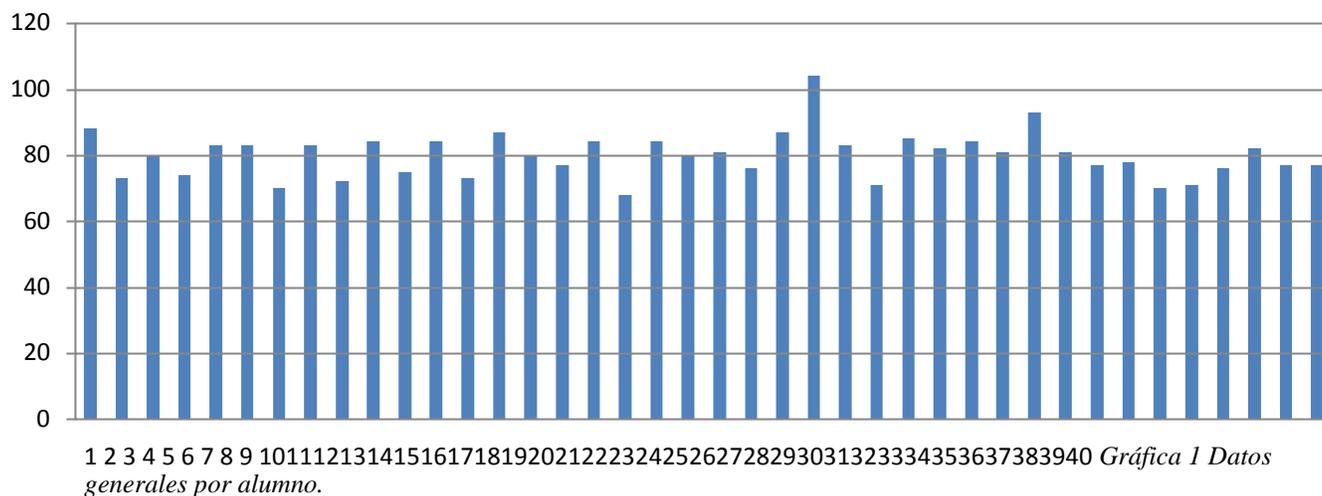
Inciso 2) 31-60 Extrínseca media

Inciso 1) 0-30 Extrínseca máxima

| Sujeto | Total por alumno. | Sujeto | Total por alumno. |
|--------|-------------------|--------|-------------------|
| 1 | 88 | 21 | 81 |
| 2 | 73 | 22 | 76 |
| 3 | 80 | 23 | 87 |
| 4 | 74 | 24 | 104 |
| 5 | 83 | 25 | 83 |
| 6 | 83 | 26 | 71 |
| 7 | 70 | 27 | 85 |
| 8 | 83 | 28 | 82 |
| 9 | 72 | 29 | 84 |
| 10 | 84 | 30 | 81 |
| 11 | 75 | 31 | 93 |
| 12 | 84 | 32 | 81 |
| 13 | 73 | 33 | 77 |
| 14 | 87 | 34 | 78 |
| 15 | 80 | 35 | 70 |
| 16 | 77 | 36 | 71 |
| 17 | 84 | 37 | 76 |
| 18 | 68 | 38 | 82 |
| 19 | 84 | 39 | 77 |
| 20 | 80 | 40 | 77 |

Tabla 3 Resultados generales

En resumen la gráfica 1 muestra los siguientes resultados: los sujetos 24 y 31 muestran una clasificación de motivación intrínseca máxima, el resto de los sujetos muestran una clasificación de motivación intrínseca media.

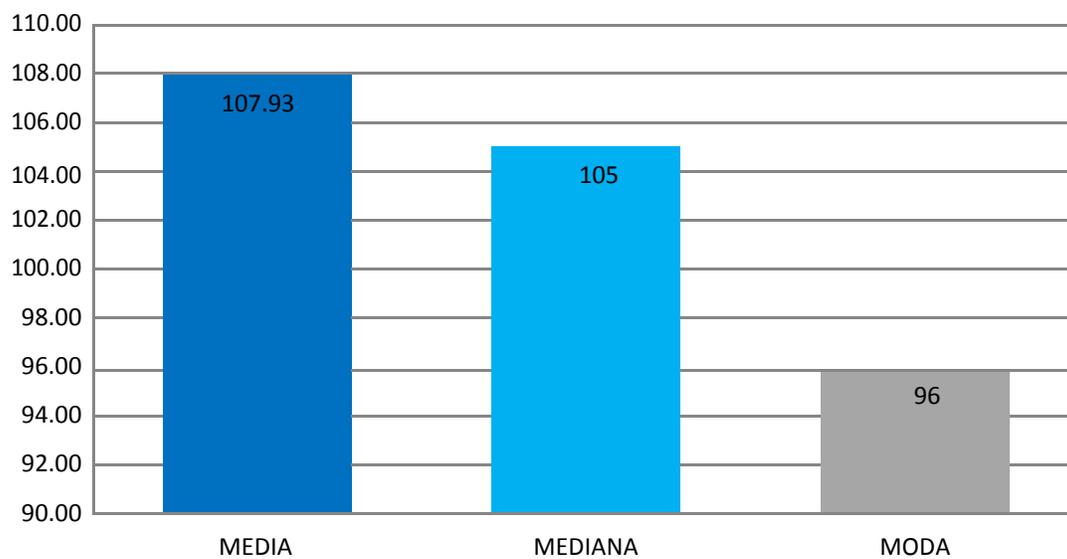


La tabla 5 nos enseña los resultados de la estadística descriptiva. La media \bar{x} tiene un valor de 107.93, la mediana Me mide 105 y por último la moda Mo es de 96. La gráfica 2 demuestra los mismos resultados de los datos mencionados.

Estadística descriptiva.

| | |
|-------------------|--------|
| \bar{x} (MEDIA) | 107.93 |
| Me (MEDIANA) | 105 |
| Mo (MODA) | 96 |

Tabla 4 estadística descriptiva.



Gráfica 2 Estadística descriptiva.

Propuesta

Título

Implementación del taller de Motivación intrínseca en alumnos de la Esc. Prim. Modelo de la ciudad de H. Matamoros Tams.

Objetivo

- Explicar al alumno la clasificación de las motivaciones como introducción.
- Implementar el taller de Motivación para dar énfasis a la importancia de la motivación intrínseca del alumno.

Justificación

Los promotores de la reforma educativa observaron que los niños pequeños presentaban fuera de la escuela una curiosidad ilimitada, intensa sed de conocimientos y gran voluntad de aprender, lo cual disminuía notablemente dentro de las aulas (Jackson, 1968; Silberman, 1971). Otros autores mostraron que los de preescolar, rara vez presentaban falta de motivación para aprender; sin embargo, pocos años después, en la escuela primaria, la motivación empezaba a ser un problema; los docentes se veían obligados a recurrir a incentivos extrínsecos y a sanciones (Lepper y Hodell, 1989).

Uno de los descubrimientos de la investigación educativa que más ha preocupado, es aquél que refiere un decremento de la motivación hacia el aprendizaje escolar, conforme pasan los años de la primaria (Eccles, Wigfield y Shiefele, 1998; Harter, 1981; Wigfield y Eccles, 1992); este hallazgo sugiere que el trabajo escolar y la acción de los docentes,

padres y madres de familia, va apagando la fuente de motivación natural del niño.

(Jiménez, H. & Macotela, F., 2008)

Programa de actividades

- Implementar test de motivación en los alumnos.
- Citar a los casos de motivación extrínseca extrema.
- Implementar el taller en los alumnos que lo necesiten.
- Involucrar a los padres de familia y a los docentes de los alumnos.

El alcance

Se recomienda dar énfasis a los alumnos de sexto año de primaria, ya que la mayoría de ellos inicia a la pubertad, la motivación será una de las cosas que los marcarán como individuos únicos y pertenecientes de un grupo social y/o escolar.

Metas

- El alumno identificará las ventajas de la motivación intrínseca para la vida diaria.
- Saber implementar la motivación intrínseca en el futuro en todas las áreas de interés del sujeto ya sea académico, social, cognitivo y profesional.

Actividades.

1. Encontrar la población que se va a ayudar e investigar.
2. Identificar la cantidad de población actual.
3. Planear las actividades que se van a implementar.
4. Crear los cuestionarios y materiales que se van a usar.

Capítulo V. Conclusiones

El objetivo de la creación de ésta tesina es conocer la motivación intrínseca y extrínseca de los alumnos de sexto grado de la Esc. Prim. “Modelo” de la ciudad de H. Matamoros Tamaulipas, varios de los autores concuerdan en dar clasificación a la motivación como intrínseca y extrínseca, por ende se usan estos dos términos en la investigación.

Los resultados obtenidos fueron que del total de 40 alumnos de sexto grado de primaria de ambos turnos, 38 alumnos encuestados obtuvieron una calificación de “motivación intrínseca media”, mientras que los 2 restantes dieron como resultado una motivación intrínseca máxima.

En conclusión se muestra que la motivación de los adolescentes del instituto poseen una tendencia intrínseca, la mayoría de ellos acuden a la escuela por razones personales, lo cual los beneficia ya que acuden por su gusto a la primaria.

Recordando el tercer objetivo, la motivación entre cada turno es la misma, recordando a los dos adolescentes que arrojaron una motivación intrínseca máxima cada uno de ellos es de un turno distinto lo cual hace un reparto equitativo entre el turno matutino y el turno vespertino.

Dado a que la mayoría de los alumnos obtuvieron una motivación intrínseca media aún es necesario monitorear a los alumnos con el taller de motivación que se propuso en el capítulo anterior, es primordial vigilar los motivos que se tengan ya que en esta edad los cambios son constantes gracias a que los adolescentes están en la búsqueda de su identidad y de su futuro.

Referencias bibliográficas

- Agut N., S., & Carrero P., V. (2007). Contribuciones al estudio de la motivación laboral: enfoques teóricos desde la dimensión de autoexpresión del ser humano. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 203-225.
- Alejandro G., L. A. (Julio de 2007). La falta de motivación de parte de los padres, y su influencia. Villahermosa, Tabasco, México: Universidad de Sotavento A. C.
- Anaya D., A., & Anaya H., C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 5-14.
- Arichávala A., W. X. (enero de 2014). La motivación en estudiantes del tercer curso de bachillerato del Colegio Provincia de Bolívar. Guayaquil, Ecuador.
- Barberá H., E. (1997). Modelos explicativos en Psicología de la Motivación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*.
- Capiz A., H. A. (30 de Agosto de 2011). Efecto de las estrategias de enseñanza en la motivación escolar. Uruapan, Michoacán, México: Universidad Don Vasco, A. C.
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad. Revista de Educación [en línea]*, 20-32.
- Castro P., M., Ruiz G., L. S., León S., A. T., Fonseca S., H., Díaz F., M., & Umaña F., W. (2010). Factores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: motivación, rendimiento académico y disciplina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-29.
- Contreras L., F. R. (2012). Técnicas de motivación y su influencia en el rendimiento académico de la Contabilidad en los estudiantes del Primer Año de Bachillerato del Colegio Fiscal Mixto “Nicolás Infante Díaz” Parroquia San Camilo del Cantón Quevedo año 2011. Quevedo, Los Ríos, Ecuador: Babahoyo: UTB, 2012.
- De La Chaussée, A., M. E. (septiembre de 2006). Una falta de respeto es no hacerle caso al maestro. Recuperado el octubre de 2017, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at06/PRE1178299167.pdf>
- Ferreira, Y. (Marzo de 2016). *El aprendizaje cognoscitivo social de Albert Bandura y la teoría psicogenética de Jean Piaget*.

- Fuentes, J., Rodríguez, D., & Frederico, M. (2015). Motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Uruguay.
- García B., F. J., & Doménech B., F. (1997). Motivacion, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*.
- González, C., L. A. (2010). La motivación y su historia. Recuperado el noviembre de 2017, de <https://es.scribd.com/document/248471908/La-motivacion-y-su-historia>
- Gutiérrez A., V. (Junio de 2014). El sentido de pertenencia como indicador psicosocial de motivación en el desempeño escolar. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guzmán L., P., & Olave L., S. (2004). Análisis de la motivación, incentivos y desempeño en dos empresas chilenas. Santiago, Chile.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 300-312.
- Hernández, S., R., Fernández, C., C., & Baptista, L., M. D. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Huertas, J. A. (2007). *Las teorías de la Motivación desde el ámbito de lo cognitivo y lo social*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Aique Grupo Editor S.A.
- Jiménez, H., M. E., & Macotela, F., S. (2008). Una escala para evaluar la motivación de los niños hacia el aprendizaje de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 599-623.
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Tecnología en marcha*, 66-74.
- Lorenzo S., N. L. (29 de abril de 2013). La motivación escolar en el rendimiento académico de estudiantes de secundaria. Uruapan, Michoacán, México.
- Mansilla T., A. (1968). Pruebas de intereses específicos para psicología. 17-40.
- Mateo S., M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social. Revista de relaciones laborales*, 163-184.
- Moreno C., S., Palomino M., P. A., Frías O., A., & del Pino C., R. (2015). En torno al concepto de necesidad. *Index de Enfermería*, 236-239.

- Naranjo, P., M. L. (2003). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación [en línea]*, 153-170.
- Palmero, F., Gómez, C., Carpi, A., & Guerrero, C. (2008). Perspectiva histórica de la psicología de la motivación. *Avances en Psicología Latinoamericana.*, 145-170.
- Pérez A., S. D. (2016). La motivación como factor importante para evitar la deserción escolar. Villahermosa, Tabasco, México: Universidad de Sotavento A. C.
- Picardo J., O., Escobar B., J. C., & Pacheco C., R. V. (2005). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. San Salvador: Colegio García Flamenco.
- Ramírez D., A. E. (2017). Fomento a la lectura a través de las teorías de la motivación: una experiencia durante la aplicación del "programa de fomento a la lectura de niños de primaria" en la escuela Diego Rivera, durante el ciclo escolar 2015-2016. Ciudad de México., México.
- Ramírez G., C. A. (2000). Actividad cognoscitiva y asimilación consciente: El problema de la motivación. *Revista Tendencias*.
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la Lengua Española*. Obtenido de <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=motivaci%C3%B3n>
- Reina R., O. (2010). Los proyectos futuros de la motivación: Una mirada desde la Psicología. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*.
- Reyes M., M. T., Salazar C., R. E., & Villalba L., I. W. (Julio de 2013). El fracaso escolar y la motivación intrínseca en la autonomía del desarrollo escolar del Adolescente. Ozumba, Estado de México, México: Universidad Alzate de Ozumba.
- Santiago I., L. (28 de Agosto de 2013). Comparación entre el nivel de motivación escolar de los estudiantes de dos bachilleratos de la Universidad Michoacana de San Nicolas de Hidalgo. Uruapan, Michoacán, México: Universidad Don Vasco, A. C.
- Sarmiento S., C. (2004). Influencia del funcionamiento familiar y el medio escolar sobre la motivación y el desempeño escolar. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Spanish Oxford Living Dictionaries. (2018). Spanish Oxford Living Dictionaries.
- Valle, A., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S., & Freire, C. (Diciembre de 2015). Implicación y motivación hacia los deberes escolares en los estudiantes de Primaria según el rendimiento académico y el curso. *European Journal of Investigation in health, psychology and education*, 345-355. Recuperado el Octubre

de 2017, de

<https://formacionasunivep.com/ejihpe/index.php/ejihpe/article/view/137/114>

Vidal R., J. (2010). La importancia que tiene el manejo docente de la motivación escolar, con los alumnos de 3° grado grupo A de educación primaria de la escuela Artículo 123 Mi Patria Es Primero. Villahermosa, Tabasco, México: Universidad de Sotavento A. C.

Zepeda, H., F. (2008). *Introducción a la psicología*. México.: Pearson Educación.

Anexos

Oficio de aceptación



NUEVO SANTANDER UNIVERSIDAD

ACUERDO DE INCORPORACIÓN CIREyTG 39/13 CON FECHA DEL 06 DE AGOSTO DEL 2013 CLAVE DE INCORPORACIÓN UNAM 8993-23.

FACULTAD DE PEDAGOGÍA



H. Matamoros, Tam., a 13 de abril del 2018

Profra. Rosa Margarita Leal García
Directora de la Esc. Primaria "Modelo" Matutina

El que suscribe Profr. Efrén Vázquez Guillén, Director de la Facultad de Pedagogía, le saluda cordialmente y por medio de la presente le solicita su apoyo y autorización para que nuestra alumna de 8° semestre de la Facultad de Pedagogía: Yoquebeth Avilés Montelongo aplique un instrumento de medición a 24 alumnos pertenecientes a los grupos de 6° grado de esta Institución a su digno cargo. Siendo esto parte de su proceso de investigación para la realización de su tesina titulada: Motivación intrínseca y extrínseca en alumnos de la escuela primaria Modelo de la ciudad de H. Matamoros, Tam.

Dicha actividad la podrá realizar en cuanto usted brinde su autorización de ser posible a partir de la próxima semana (16 – 20 abril).

Agradeciendo su colaboración y contribución para el aprendizaje de nuestros alumnos, quedo de usted en espera de su respuesta, como su atento servidor.



ATENTAMENTE

Prof. Efrén Vázquez Guillén
Director de la Facultad de Pedagogía

Licenciatura en Pedagogía

Acuerdo CIREyTG Núm. 39/13 del 06 de agosto de 2013
Clave de Incorporación UNAM 8993-23



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE TAMAULIPAS
ESC. PRIMARIA "MODELO"
C.C.T. 280PR0477N
ZONA ESC. No. 059
H. MATAMOROS, TAM

Recebi
Rosa Margarita Leal García

Ave. Manuel Cavazos Lerma y Primera s/n Fracc. La Encantada
H. Matamoros, Tamaulipas. Tel. (868) 819.0108 email: uns@ceogv.edu.mx



NUEVO SANTANDER
UNIVERSIDAD

ACUERDO DE INCORPORACIÓN CIREyTG 39/13 CON FECHA DEL 06 DE
AGOSTO DEL 2013 CLAVE DE INCORPORACIÓN UNAM 8993-23.



FACULTAD DE PEDAGOGÍA

H. Matamoros, Tam., a 13 de abril del 2018

Profra. Angélica Ventura Ventura
Directora de la Esc. Primaria "Modelo" Vespertina

El que suscribe Profr. Efrén Vázquez Guillén, Director de la Facultad de Pedagogía, le saluda cordialmente y por medio de la presente le solicita su apoyo y autorización para que nuestra alumna de 8º semestre de la Facultad de Pedagogía: Yoquebeth Avilés Montelongo aplique un instrumento de medición a 16 alumnos los grupos de 6º grado de esta Institución a su digno cargo. Siendo esto parte de su proceso de investigación para la realización de su tesina titulada: Motivación intrínseca y extrínseca en alumnos de la escuela primaria Modelo de la ciudad de H. Matamoros, Tam.

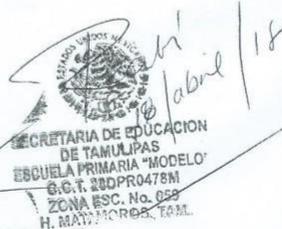
Dicha actividad la podrá realizar en cuanto usted brinde su autorización de ser posible a partir de la próxima semana (16 – 20 abril).

Agradeciendo su colaboración y contribución para el aprendizaje de nuestros alumnos, quedo de usted en espera de su respuesta, como su atento servidor.

ATENTAMENTE



Profr. Efrén Vázquez Guillén
Director de la Facultad de Pedagogía



Licenciatura en Pedagogía

Acuerdo CIREyTG Núm. 39/13 del 06 de agosto de 2013
Clave de Incorporación UNAM 8993-23

Ave. Manuel Cavazos Lerma y Primera s/n Fracc. La Encantada
H. Matamoros, Tamaulipas. Tel. (868) 819.0108 email: uns@ceogv.edu.mx



NUEVO UNIVERSIDAD
SANTANDER

ACUERDO DE INCORPORACIÓN CIREYTG 39/13 CON FECHA DEL 06 DE
AGOSTO DEL 2013

CLAVE DE INCORPORACIÓN UNAM 8993-23.

FACULTAD DE PEDAGOGÍA



H. Matamoros, Tam., a 19 de abril del 2018

Profr. Juan José Barrientos García
Maestro titular del salón de Sexto grado, Grupo "A"

El que suscribe Profr. Efrén Vázquez Guillen, Director de la Facultad de Pedagogía, le saluda cordialmente y por medio de la presente le solicita su apoyo y autorización para que nuestra alumna de 8° semestre de la Facultad de Pedagogía: Nadia Yoquebeth Avilés Montelongo aplique un instrumento de medición a 8 alumnos del grupo de 6° grado, grupo A de esta Institución a su digno cargo. Siendo esto parte de un proceso de investigación para la realización de su tesina titulada: Motivación intrínseca y extrínseca en alumnos de la escuela primaria Modelo de la ciudad de H. Matamoros, Tam.

Dicha actividad la podrá realizar en cuanto usted brinde su autorización de ser posible a partir de esta semana (16-20 abril).

Agradeciendo su colaboración y contribución para el aprendizaje de nuestros alumnos, quedo de usted en espera de su respuesta, como su atento servidor.

ATENTAMENTE



Prof. Efrén Vázquez Guillén
Director de la Facultad de Pedagogía

Licenciatura en Pedagogía
Acuerdo CIREYTG Núm. 39/13 del 06 de agosto de 2013
Clave de Incorporación UNAM 8993-23

*Recibi copia
19/abril/2018
[Signature]*

Ave. Manuel Cavazos Lerma y Primera s/n Fracc. La Encantada
H. Matamoros, Tamaulipas. Tel. (868) 819.0108 email: uns@ceogv.edu.mx



NUEVO SANTANDER



ACUERDO DE INCORPORACIÓN CIREYTG 39/13 CON FECHA DEL 06 DE
AGOSTO DEL 2013
CLAVE DE INCORPORACIÓN UNAM 8993-23.
FACULTAD DE PEDAGOGÍA

H. Matamoros, Tam., a 19 de abril del 2018

Profra. Mariela Castillo Nieto
Maestra titular del salón de Sexto grado, Grupo "B"

El que suscribe Profr. Efrén Vázquez Guillén, Director de la Facultad de Pedagogía. Le saluda cordialmente y por medio de la presente le solicita su apoyo y autorización para que nuestra alumna de 8° semestre de la Facultad de Pedagogía: Nadia Yoquebeth Avilés Montelongo aplique un instrumento de medición a 8 alumnos del grupo de 6° grado, grupo B de esta Institución a su digno cargo. Siendo esto parte de un proceso de investigación para la realización de su tesina titulada: Motivación intrínseca y extrínseca en alumnos de la escuela primaria Modelo de la ciudad de H. Matamoros, Tam.

Dicha actividad la podrá realizar en cuanto usted brinde su autorización de ser posible a partir de esta semana (16-20 abril).

Agradeciendo su colaboración y contribución para el aprendizaje de nuestros alumnos, quedo de usted en espera de su respuesta, como su atento servidor.

ATENTAMENTE



[Handwritten signature of Prof. Efrén Vázquez Guillén]

Prof. Efrén Vázquez Guillén
Licenciatura en Pedagogía
Director de la Facultad de Pedagogía

Acuerdo CIREYTG Núm. 39/13 del 06 de agosto de 2013
Clave de incorporación UNAM 8993-23

Avé. Manuel Cavazos Lerma y Primera s/n Fracc. La Encantada
H. Matamoros, Tamaulipas. Tel. (868) 819.0108 email: uns@ceogv.edu.mx

[Handwritten note: Recibido 19/Abri/18]

Encuesta contestada

Carta de consentimiento

Yo Nadia Yoquebeth Avilés Montelongo alumna de octavo semestre de la licenciatura en Pedagogía de la “Universidad Nuevo Santander” pido su autorización por medio de este documento para utilizar las respuestas que usted responda a este instrumento enfocado a “la motivación intrínseca y extrínseca en alumnos de sexto grado de la escuela primaria Modelo en la ciudad de H. Matamoros, Tamaulipas” escrito por Harter (1980) y adaptada por Jiménez y Macotela (2008), enfocado a alumnos de ambos turnos, únicamente con fines educativos y metodológicos.

Recuerde que sus respuestas serán anónimas y confidenciales ya que su nombre no es requerido en ningún momento, las respuestas no serán revisadas por los maestros de la misma institución. De ante mano se pide toda su honestidad al momento de responder.

Si usted está de acuerdo con todos los términos antes mencionados puede firmar la hoja en el espacio de abajo en señal de aprobación. Si no desea participar entonces hágalo saber con su profesor (a), no habrá sanción sino desea participar.

Nadia Yoquebeth Avilés Montelongo.
Alumna de la Lic. Pedagogía de 8° semestre.

Firma o nombre del participante.

• Instrucciones

- Lee con atención el ejemplo con la ayuda del aplicador.
- Imagina que cada inciso es un niño o una niña. Vas a leer cada ejemplo y vas a pensar a qué niño o niña te pareces más (al de la izquierda o al de la derecha).
- Cuando elijas a cuál te pareces, vas a reflexionar ¿me parezco mucho? o ¿soy algo parecido?
- Al terminar de elegir si te parces mucho al de la izquierda o al de la derecha, podrás marcar el inciso elegido.

Lo que les gusta a los niños y niñas en el salón de clases

40

Fecha: 20 Abril del 2018Edad: 12 Grado y grupo: 6-B Género: femeninoNivel socio económico: Medio ¿Vives con tus padres? Sí

| Respuesta. | Respuesta. | Pregunta. | Núm | Pregunta. | Respuesta. | Respuesta. |
|-----------------------|------------------|---|-----|---|------------------|---------------------|
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | A algunos niños les gusta el trabajo difícil, porque es más interesante. | 1 | Otros niños prefieren el trabajo fácil, porque así no tienen que esforzarse mucho. | Algo parecido. ✓ | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. ✓ | Cuando algunos niños no entienden algo, quieren que el maestro se los explique. | 2 | Otros niños prefieren tratar de entenderlo por sí mismos. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. ✓ | Algunos niños les gusta trabajar con problemas, para aprender a resolverlos. | 3 | Otros niños trabajan con problemas, para sacar buenas calificaciones. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. ✓ | Algunos niños creen que siempre es mejor que el maestro les diga cómo hacer su trabajo | 4 | Otros niños creen que pueden hacer bien su trabajo, sin que el maestro les diga cómo hacerlo. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. ✓ | Algunos niños saben que se han equivocado, antes de que el maestro se los diga. | 5 | Otros niños necesitan que el maestro les diga cuando se han equivocado. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. ✓ | Algo parecido. | A algunos niños les gustan los problemas difíciles, porque disfrutan tratando de resolverlos. | 6 | A otros niños no les gusta tratar de resolver problemas difíciles. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | Algunos niños hacen su trabajo en la escuela para sacar buenas calificaciones. | 7 | Otros niños hacen su trabajo en la escuela para aprender muchas cosas. | Algo parecido. ✓ | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. ✓ | Cuando algunos niños cometen un error, prefieren encontrar la respuesta correcta por sí mismos. | 8 | Otros niños prefieren preguntar al maestro cómo encontrar la respuesta correcta. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. ✓ | Algunos niños saben si van bien o mal en la escuela, antes de conocer sus calificaciones. | 9 | Otros niños necesitan conocer sus calificaciones para saber si van | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |

| | | | | | | |
|---------------------|---------------------|---|----|--|---------------------|---------------------|
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. ✓ | Algunos niños creen que necesitan ayuda del maestro para hacer buenos trabajos. | 10 | bien o mal., Otros niños creen que no necesitan ayuda del maestro para hacer buenos trabajos. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. ✓ | Algunos niños sólo quieren aprender lo que les piden en la escuela. | 11 | Otros niños tratan de aprender todo lo que pueden. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. ✓ | A algunos niños les gusta aprender todo lo que les interesa. | 12 | Otros niños creen que es mejor aprender sólo lo que dice el maestro. | Algo parecido. ✓ | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. ✓ | Algunos niños leen porque les interesa el tema. | 13 | Otros niños leen porque el maestro quiere que lean. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | Algunos niños necesitan recibir sus boletas de calificaciones, para saber cómo van en la escuela. | 14 | Otros niños saben cómo van en la escuela, antes de recibir sus boletas de calificaciones. | Algo parecido. ✓ | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | Cuando algunos niños se atorán en un problema, le piden ayuda al maestro. | 15 | Otros niños siguen tratando de resolver el problema por sí mismos. | Algo parecido. ✓ | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. ✓ | A algunos niños les gusta hacer tareas nuevas que son más difíciles. | 16 | Otros niños prefieren seguir haciendo tareas que son fáciles. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | Algunos niños creen que lo más importante es lo que el maestro opine de su trabajo. | 17 | Otros niños creen que lo más importante es lo que ellos mismos opinen de su trabajo. | Algo parecido. ✓ | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. ✓ | Algunos niños hacen preguntas en clase porque quieren aprender cosas nuevas. | 18 | Otros niños preguntan porque quieren sacar buenas calificaciones. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | Algunos niños no saben cómo les fue en un examen, hasta que se los regresan calificado. | 19 | Otros niños saben cómo les fue en el examen, antes de que se los regresen calificado. | Algo parecido. ✓ | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | A algunos niños les gusta que el maestro les ayude a planear lo que van a hacer. | 20 | A otros niños les gusta hacer sus propios planes de lo que van a hacer. | Algo parecido. ✓ | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | A algunos niños les gustaría que el maestro tomará en cuenta su opinión, para elegir el | 21 | Otros niños piensan que sólo el maestro debè decidir el trabajo que harán. | Algo parecido. ✓ | Muy parecidos a mí. |

| | | | | | | |
|---------------------|---------------------|---|----|--|---------------------|---------------------|
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. ✓ | trabajo que harán A algunos niños les gustan las materias en las que es fácil aprenderse las respuestas. | 22 | Otros niños prefieren las materias que los hacen pensar mucho para resolver las cosas. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | Algunos niños no están seguros de que su trabajo es realmente bueno, hasta que el maestro se los dice. | 23 | Otros niños saben si su trabajo es bueno, antes de que el maestro se los diga. | Algo parecido. ✓ | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. ✓ | A algunos niños les gusta tratar de resolver los problemas por sí mismos. | 24 | Otros niños prefieren preguntar al maestro cómo resolver los problemas. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | Algunos niños hacen tareas extra, para obtener mejores calificaciones. | 25 | Otros niños hacen tareas extra, porque les interesa aprender otras cosas. | Algo parecido. ✓ | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | A algunos niños les gustaría poder decidir cuánto tiempo trabajar en cada materia. | 26 | Otros niños piensan que es mejor que el maestro decida cuánto tiempo trabajar en cada materia. | Algo parecido. ✓ | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. ✓ | Algunos niños saben cuándo entregan una tarea que no está bien hecha. | 27 | Otros niños tienen que esperar a que el maestro los califique, para saber que su tarea no está bien hecha. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | A algunos niños no les gustan las tareas difíciles porque tienen que esforzarse mucho. | 28 | A otros niños les gustan las tareas difíciles, porque las encuentran más interesantes. | Algo parecido. ✓ | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. ✓ | Algunos niños hacen su trabajo en clase sin ayuda del maestro. | 29 | Otros niños prefieren que el maestro les ayude a hacer su trabajo en clase. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | Algunos niños estudian mucho para obtener buenas calificaciones. | 30 | Otros niños estudian mucho porque realmente les gusta aprender cosas. | Algo parecido. ✓ | Muy parecidos a mí. |

De ante mano, le agradezco que haya participado en esta encuesta de carácter educativo. "Muchas gracias" ☺

Gráficas y/o tablas

Anexo 1

Formato de respuesta y criterios de calificación.

| | | | | | |
|---------------------|----------------|--|--|----------------|---------------------|
| Muy parecidos a mí. | Algo parecido. | A algunos niños les gusta el trabajo difícil, porque es más interesante. | Otros niños prefieren el trabajo fácil, porque así no tienen que esforzarse. | Algo parecido. | Muy parecidos a mí. |
| Puntaje 4 | Puntaje 3 | | | Puntaje 2 | Puntaje 1 |

Glosario

1. Motivación: nace de la voluntad, formando parte de nuestro lado racional, y concluye en una acción específica siempre en función de regular nuestra conducta para que se presente de forma racional. . (Arichávala A., 2014)
2. Motivación intrínseca: se enfoca a los aspectos psicofisiológicos, es denominada de cierta manera interna, ya que procede del mismo sujeto, es entendida como la toma de conciencia de las propias capacidades. Las personas con este tipo de motivación buscan satisfacciones desde la responsabilidad, el logro, el desafío y el aprendizaje. (Lorenzo S., 2013)
3. Motivación extrínseca: se define, en contraposición de la intrínseca, como aquella que procede de fuera y que conduce a la ejecución de la tarea, de recompensas o incentivos externos. (Lorenzo S., 2013)
4. Motivo: Causa que determina la existencia de una cosa o la manera de actuar de una persona. (Spanish Oxford Living Dictionaries, 2018)
5. Meta: Fin a que se dirigen las acciones o deseos de alguien. (Real Academia Española, 2017)
6. Inconsciente: Conjunto de caracteres y procesos psíquicos que, aunque condicionan la conducta, no afloran en la conciencia. (Real Academia Española, 2017)
7. Conductismo: corriente de tipo pasivo, el sujeto permitía la entrada de información del mundo exterior. El conductismo está caracterizado por su concepción asociacionista; es decir, crea conocimiento al relacionar los antecedentes de una situación con sus consecuentes (estímulo-respuesta). (Leiva, 2005)

8. Aprendizaje significativo: El aprendizaje significativo o relevante es aquel que el estudiante ha logrado interiorizar y retener luego de haber encontrado un sentido teórico o una aplicación real para su vida; este tipo de aprendizaje va más allá de la memorización, ingresando al campo de la comprensión, aplicación, síntesis y evaluación. Dicho de otra forma, el aprendizaje debe tener un significado real y útil para el estudiante, soslayando la visión de aprender por el simple hecho de hacerlo. (Picardo J., Escobar B., & Pacheco C., 2005)
9. Necesidad: expresión de lo que un ser vivo requiere indispensablemente para su conservación y desarrollo". En este ámbito de conocimiento, la necesidad es el sentimiento o estado ligado a la vivencia de una carencia, que se asocia al esfuerzo orientado a suprimir esta falta o a la corrección de la situación de carencia. (Moreno C., Palomino M., Frías O., & del Pino C., 2015)
10. Impulso: deseo o motivo afectivo que induce a hacer algo de manera súbita, sin reflexionar. Afecto como núcleo de la impulsividad. (Real Academia Española, 2017)
11. Incentivo: son todos los planes que vinculan la remuneración con el desempeño. (Guzmán L. & Olave L., 2004)
12. Interés: tendencia general hacia un conjunto de temas. (Mansilla T. , 1968)