



UNIVERSIDAD  
DON VASCO, A. C.

**UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.**

INCORPORACIÓN N° 8727-25 A LA

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

*CORRELACIÓN ENTRE LA MOTIVACIÓN Y LAS CALIFICACIONES  
DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE EDUCACIÓN Y  
CAPACITACIÓN FORESTAL N° 1*

**T E S I S**

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**Alicia Castillo Mendoza**

Asesor: Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos

Uruapan, Michoacán. 20 de Octubre de 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.

# ÍNDICE

## **Introducción.**

Antecedentes . . . . .	1
Planteamiento del problema . . . . .	3
Objetivos de investigación . . . . .	5
Hipótesis . . . . .	6
Operacionalización de las variables . . . . .	7
Justificación . . . . .	7
Marco de referencia . . . . .	9

## **Capítulo 1. La motivación.**

1.1 Definiciones de motivación . . . . .	11
1.2 Teorías de la motivación . . . . .	12
1.3 Tipos de motivación . . . . .	16
1.3.1 Motivación extrínseca . . . . .	16
1.3.2 Motivación Intrínseca . . . . .	17
1.3.3 Los tipos de motivos según Dennis Coon . . . . .	18
1.4 Factores que influyen en la motivación de los alumnos para aprender .	20
1.5 Teorías psicológicas que han repercutido en el campo educativo .	25
1.5.1 Enfoque conductista . . . . .	25
1.5.2 Enfoque humanista . . . . .	26
1.5.3 Enfoque cognitivo . . . . .	27
1.5.4 Enfoque sociocultural . . . . .	28

1.6 Funciones más importantes del docente en la motivación del alumno .	30
1.7 Motivación y autorregulación en el ámbito educativo . . . . .	38

**Capítulo 2. Evaluación de aprendizajes.**

2.1 Concepto de evaluación . . . . .	43
2.2 Concepto de aprendizaje . . . . .	44
2.3 Tipos de evaluación . . . . .	44
2.4 Funciones de la evaluación . . . . .	51
2.5 Condiciones para que una evaluación sea adecuada . . . . .	53
2.6 La autoevaluación . . . . .	58
2.7 Evaluación estandarizada y no estandarizada . . . . .	61
2.7.1 Evaluación estandarizada . . . . .	61
2.7.2 Evaluación no estandarizada . . . . .	62
2.8 La calificación: una forma de medir el aprendizaje . . . . .	63
2.9 Categorías de la calificación . . . . .	64
2.10 Asignación de calificaciones . . . . .	65

**Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.**

3.1 Metodología . . . . .	67
3.1.1 Enfoque cuantitativo de investigación . . . . .	68
3.1.2 Alcance correlacional . . . . .	69
3.1.3 Diseño no experimental . . . . .	71
3.1.4 Estudio transversal . . . . .	72
3.1.5 Técnicas e instrumentos de investigación . . . . .	72

3.2 Descripción de la población y la muestra . . . . .	77
3.3 Descripción del proceso de investigación . . . . .	79
3.4 Análisis e interpretación de resultados . . . . .	82
3.4.1 La motivación en los estudiantes del CECFOR N° 1, de la ciudad de Uruapan, Michoacán . . . . .	82
3.4.2 Las calificaciones en los estudiantes del CECFOR N° 1, de la ciudad de Uruapan, Michoacán. . . . .	91
3.4.3 Correlación entre la motivación y las calificaciones de los estudiantes del CECFOR N° 1 de primer semestre, de los grupos A, B y C, de la ciudad de Uruapan, Michoacán. . . . .	93
Conclusiones . . . . .	96
Bibliografía . . . . .	98
Mesografía . . . . .	101
Anexos.	

# INTRODUCCIÓN

¿Cómo la motivación puede afectar a los alumnos? En la presente investigación se conocerá dicha temática dentro del ámbito educativo y cómo pueden afectar las calificaciones. En los siguientes apartados se muestran algunas investigaciones realizadas por estudiantes de psicología y pedagogía, relacionadas con motivación y la evaluación de aprendizajes, así como las definiciones de los temas en cuestión.

## **Antecedentes**

Para esta investigación se tomarán en cuenta las variables de motivación y calificación. A continuación, serán presentadas bajo las bases teóricas de algunos autores:

De acuerdo con Baron (2000), la motivación se refiere a los procesos internos que sirven para activar, guiar y mantener la conducta. Comprender la motivación puede ayudar a responder la pregunta: ¿por qué?, concretada en planteamientos como: ¿Por qué la persona se comporta como lo hace?, o ¿Por qué persiste en ciertos cursos de acción?

La evaluación es la “toma de decisiones acerca del desempeño de un estudiante y sobre las estrategias de enseñanza adecuadas. También

procedimientos que se utilizan para obtener información acerca del desempeño de los alumnos” (Woolfolk; 2006: 514).

En el mismo orden de ideas, “la calificación es el proceso de juzgar el desempeño de un alumno comparándolo con alguna norma de buen desempeño” (Airasian; 2003: 172).

El psicólogo tiene un trabajo primordial dentro del contexto educativo, en donde tiene que identificar diversas alteraciones o problemáticas en los estudiantes, tales como la motivación y la manera en que puede afectar las calificaciones, así como la adaptación del alumno en su medio escolar. Además, un psicólogo tiene la tarea de instruir a profesores y padres de familia para implementar estrategias que puedan ayudar al alumno en su problemática.

Al respecto, Castillo, en 2006 en la ciudad de Morelia, Michoacán, realizó una investigación con el nombre de “Influencia de la motivación en el rendimiento académico en el nivel medio superior”. El estudio se realizó con 42 estudiantes hombres y mujeres de 5° semestre de la Preparatoria N° 2, Ingeniero Pascual Ortiz, la cual forma parte de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Para comprobar si la motivación influye en el rendimiento académico de los alumnos, se utilizó la escala de motivación denominada Encuesta de Habilidades para el Estudio, de Brown y Holtzman. Se pudo concluir que la motivación influye de manera significativa en el rendimiento académico de los alumnos de la institución referida.

También se realizó otra investigación relacionada con la motivación, a cargo de Benítez, en 2014, con el nombre de “Motivación y rendimiento académico en niños de una casa hogar de Uruapan, Michoacán”, en la cual se encontró que la motivación de los niños internos influye significativamente en su rendimiento académico. El estudio se realizó con 23 niñas y 31 niños de 1° hasta 6° de primaria, internos de la casa hogar del Colegio Juan Sandoval. Para ello se utilizó la prueba EMANE (Escala de Motivación Académica para el Nivel Escolar), este instrumento fue diseñado en la Escuela de Pedagogía y consta de 30 reactivos con dos opciones de respuesta (sí, no).

### **Planteamiento del problema**

Existe una tendencia a que los alumnos presenten alguna vez un estado de baja motivación, debido a diversos factores que surgen durante el proceso educativo, lo que posteriormente se ve reflejado en sus calificaciones. En muchas ocasiones, el tipo de formación escolar que se recibe hace que los estudiantes se comprometan con la obtención de calificaciones elevadas, ya que les ayuda como medio para tener beneficios institucionales, tales como becas o apoyos económicos.

Los alumnos que cursan el nivel medio superior en el Centro de Educación y Capacitación Forestal N° 1 (CECFOR N° 1) llevan una dinámica en la que, por las mañanas, los jóvenes están en clases y, generalmente, están realizando distintas actividades relacionadas a su formación. Aunque se les exige horas de escuela y por la tarde realizan actividades complementarias para estudiar y, asimismo, mejorar su



calificación, pues si se observa interés y esfuerzo en cumplir con sus labores, podrán obtener varios beneficios por parte de la escuela. En dicha institución se tienen varias exigencias que pueden repercutir en su motivación, pero que a la vez pueden favorecer en su formación y educación como futuros técnicos forestales. Algunos de esos beneficios que tiene la escuela son las becas y para esto se necesita seleccionar a ciertos alumnos de acuerdo con las características que la escuela pide como requisito.

Como se mencionó, la escuela selecciona a algunos alumnos para asignar un apoyo de acuerdo con su perfil y para esto, dicha institución tiene dos categorías de alumnos: becados y no becados. Los primeros son aquellos que reciben apoyo económico mensual para solventar sus gastos de alimentación y uso de dormitorios; los demás gastos los cubre el propio estudiante; para ello, deberán obtener las mejores calificaciones en el examen de admisión, mantener un promedio de aprovechamiento mínimo de 7.0 y observar buena conducta. Por otra parte, los estudiantes no becados reciben gratuitamente los estudios, pero no reciben el beneficio de beca para su alimentación; esta categoría puede elevarse a la de becado si durante su estancia, superan las calificaciones por aprovechamiento académico y disciplinario.

De acuerdo con las condiciones que obliga la escuela, como lo es la calificación, becas, gastos o conducta, los estudiantes podrían presentar un nivel bajo de motivación, lo cual se desconoce en este momento, aunque puede también influir en las calificaciones de estos estudiantes, por lo cual se realizará una

investigación para responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo se relacionan la motivación y las calificaciones de los alumnos que cursan el primer semestre de nivel medio superior, en los grupos A, B y C, en el CECFOR N° 1, de la ciudad de Uruapan, Michoacán?

### **Objetivos de investigación**

En la presente investigación, se plantearon como directrices los objetivos que se muestran a continuación.

#### **Objetivo general**

Analizar la relación de la motivación y las calificaciones de los estudiantes del primer semestre del CECFOR N° 1, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

#### **Objetivos particulares**

1. Definir el concepto de motivación.
2. Definir el concepto de calificaciones.
3. Conocer teóricamente los tipos de motivación.
4. Señalar la importancia de las calificaciones como evaluación del aprendizaje de acuerdo con Carreño.

5. Identificar el nivel de motivación que presentan los alumnos del primer semestre, de los grupos A, B y C, en el CECFOR N° 1, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.
6. Conocer las calificaciones como medida de evaluación del aprendizaje de los alumnos del primer semestre, de los grupos A, B y C, en el CECFOR N° 1, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.
7. Determinar la relación entre la motivación y las calificaciones en los alumnos del primer semestre, de los grupos A, B y C, en el CECFOR N° 1, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

## **Hipótesis**

La información teórica disponible inicialmente, así como la estructura del objetivo general, permitieron formular las siguientes explicaciones tentativas acerca de las variables de estudio.

### **Hipótesis de trabajo**

Existe una relación significativa entre la motivación y las calificaciones de los estudiantes del primer semestre, de los grupos A, B y C, del CECFOR N° 1, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

## **Hipótesis nula**

No existe una relación significativa entre la motivación y las calificaciones de los estudiantes del primer semestre, de los grupos A, B y C, del CECFOR N° 1, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

## **Operacionalización de las variables**

La prueba que se utilizó para medir la variable de motivación fue el inventario denominado como Escala de Motivación Académica (EMA), la cual fue diseñada por Manassero y Vázquez (2000).

Esta escala es un inventario que consta de 28 ítems los cuales se agrupan en motivación intrínseca y extrínseca; el total es la suma de estos tipos de motivación. La EMA arroja datos sobre ambos tipos de motivación.

La variable de calificaciones se midió con los promedios de las materias que los alumnos cursaron durante el primer semestre.

## **Justificación**

La motivación ha resultado ser un tema de gran impacto e interés dentro de la investigación científica, ya que es un factor que ha influido de manera general en la

sociedad y aunque se presente de distinta manera o en un determinado contexto, ha logrado intervenir en las actividades de las personas e influenciar en sus actitudes.

La motivación resulta ser también un tema de gran importancia dentro del contexto educativo, ya que puede influir en las calificaciones de los alumnos, sobre todo, en aquellos que están cursando el nivel medio superior o también conocido como educación preparatoria. Resulta interesante investigar sobre el tema de la motivación dentro del ámbito educativo en la etapa de la adolescencia, que es donde se encuentran los sujetos a investigar y donde además se presentan varios cambios, tanto físicos como mentales.

En la Escuela de Guardas Forestales, se puede obtener una perspectiva distinta de la motivación, por la dinámica que se lleva en esta escuela, sobre todo en los alumnos que son becados, ya que, al tener que cumplir con ciertas obligaciones para no perder ese beneficio, hay la posibilidad de que los jóvenes se sientan presionados por las exigencias de la institución o los problemas personales, como el recurso económico con el que cuentan para solventar su estudio.

Esta investigación puede dar diversas aportaciones que pueden ser de gran utilidad para las personas que se ven involucradas dentro del contexto mencionado, como lo son los maestros, padres de familia y, en general, la sociedad, además del ámbito de la investigación científica. Ya sea por la información que se puede obtener y además, por conocer los aspectos que han cambiado en la actualidad sobre la

influencia de la motivación en las calificaciones de los jóvenes que están cursando el nivel medio superior.

### **Marco de referencia**

El lugar donde se realizó la investigación fue en el Centro de Educación y Capacitación Forestal N° 1, “Dr. Manuel Martínez Solórzano” ubicada en el paseo de la Revolución N° 2, Col. Emiliano Zapata. Actualmente se cuenta con las claves reconocidas por la Secretaría de Educación pública:

Clave Federal: 302201

Clave Estatal: 16NTA0001Q.

Dicha institución tiene un total de 233 alumnos en este plantel, los cuales tienen que cubrir 6 semestres. El director de la escuela es el M.C. Heliodoro Cuiris Pérez.

El plantel cuenta con un salón de cómputo, estacionamiento, sala audiovisual, canchas deportivas, biblioteca, área de cocina y comedor, gimnasio, salones para todos los semestres, además de dormitorios de hombres y mujeres, ya que se tiene un sistema de internado. Es un lugar en adecuadas condiciones y cuenta con todos los servicios: electricidad, agua, drenaje, entre otros; además, se tiene una vista muy agradable debido a las áreas verdes con las que cuenta. Esta institución tiene las siguientes directrices.

Misión: Formar técnicos forestales competentes que participen eficazmente en las actividades para el desarrollo forestal sustentable del país, y como agentes activos para la protección, producción y productividad del sector forestal, que contribuya al crecimiento económico y el desarrollo social.

Visión: Ser un sistema educativo de excelencia dentro del Sistema Nacional de Bachillerato, en la formación de técnicos forestales competentes para el desarrollo forestal sustentable del país.

Los valores que promueve el CECFOR, son, fundamentalmente: honestidad, integridad y responsabilidad.

# **CAPÍTULO 1**

## **LA MOTIVACIÓN**

La motivación es un elemento que ayuda a los estudiantes en las tareas académicas que surgen dentro del ámbito educativo, ya que es un factor que impulsa al alumno a realizar las actividades propuestas. El docente cumple con una función primordial dentro de este proceso: implementar estrategias que hagan despertar la motivación del educando hacia sus intereses. Por lo tanto, es de gran relevancia tomar en cuenta las funciones que debe considerar un maestro para desarrollar la motivación de sus alumnos.

La motivación es también un factor que permite a los seres humanos, impulsarse a realizar ciertas tareas que son demandadas por la persona o por el ámbito del que se trate, ya que dicha variable abarca diversas áreas de la actividad humana.

### **1.1. Definiciones de motivación**

De acuerdo con Baron (2000), la motivación se refiere a los procesos internos que sirven para activar, guiar y mantener la conducta. Comprender la motivación puede ayudar a responder la pregunta: ¿por qué?, concretada en planteamientos como: ¿Por qué la persona se comporta como lo hace?, o ¿Por qué persiste en ciertos cursos de acción?



Davidoff (1989) se refiere a motivo o motivación como un estado interno que puede ser el resultado de una necesidad, y se le caracteriza como algo que activa o excita la conducta que, por lo común, se dirige a la satisfacción del requerimiento que influye.

La motivación es “el proceso que da energía a la conducta, la dirige y la sostiene” (Santrock; 2006: 414).

## **1.2. Teorías de la motivación**

De acuerdo con Baron (2000), existen diversas aproximaciones de lo que es el proceso de motivación, a continuación, se mostraran las teorías de la motivación:

Este autor menciona que mucho antes de que los psicólogos intentaran explicar el comportamiento de las personas en términos de motivos, buscaron retomar varios instintos: patrones innatos de conducta que son universales para la especie, independientes de la experiencia y provocados por estímulos o condiciones específicos. Las conductas no habían sido clasificadas por un nombre que pudiera caracterizar algo específico, por lo que los estudiosos de la conducta humana presentaban dificultades para definir los instintos que las personas realizaban en determinadas situaciones.

William James (citado por Baron; 2000) uno de los fundadores de la psicología estadounidense, incluyó en su lista instintos humanos básicos la

combatividad, codicia, simpatía y la curiosidad; para muchos psicólogos, los instintos no eran de gran apoyo para poder evaluar lo que es la motivación. Conforme se presentaban dichos instintos, se fue aumentando el apoyo por entender el término de motivo, y para esto se realizaron teorías que pudiesen explicar las conductas motivacionales y así poder ampliar el conocimiento de este término.

❖ Teoría de la pulsión: Motivación y homeostasis.

En esta teoría indica que las conductas que se ejecutan son resultado del interior mediante el impulso de satisfacer las necesidades biológicas básicas. Estas necesidades hacen que el individuo se sienta incomodo por señales que son enviadas desde el interior y que causan hambre, sed o cansancio, entre otras sensaciones. Por lo tanto, para desaparecer esas sensaciones se trata de atacar esas molestias y llegar a un estado de equilibrio fisiológico dentro del cuerpo, mejor conocido como homeostasis (estado donde una persona se siente cómoda).

Así, de acuerdo con lo que menciona Baron (2000: 396) en relación con la teoría de la pulsión, se puede afirmar que “la motivación es básicamente un proceso en que varias necesidades biológicas conducen a realizar acciones diseñadas para satisfacerlas”. Las acciones que se ejercieron y que lograron ayudar a combatir esas sensaciones, por lo general, llegan a ser repetidas, ya que ha apoyado a combatir la pulsión demandada y tiende a ser usada. Pero, a comparación de las que no logran producir los mismos resultados favorables, no son repetidas en las necesidades que no se logró ningún efecto.

❖ Teoría de la activación: Búsqueda de la activación óptima.

La teoría de la activación menciona que las personas buscan un nivel adecuado, y no mínimo, de activación, esto se refiere a que se busca un nivel de activación óptimo para que el cuerpo atienda las tareas que se estén realizando.

Baron (2000) tomando como referencia a Brehm y Self, menciona que esta teoría se concentró en el nivel general de activación, que se refleja en medidas fisiológicas como la tasa cardiaca o presión sanguínea, la tensión muscular y la actividad cerebral. La activación suele ser cambiante, debido a las actividades específicas que se tengan que realizar, ya que puede pasar de niveles muy altos, como cuando se presentan situaciones que requieren una participación constante del individuo, a una activación muy baja, como suele suceder al momento en que una persona tiene que descansar.

La teoría de la activación resalta la constante preferencia de los niveles óptimos de activación, a comparación de un nivel mínimo, por la efectividad que puede resultar para las tareas que se estén realizando y para la personalidad o características que tiene cada persona.

A pesar de que, principalmente, se busque un nivel óptimo o alto de activación, también existen las preferencias por los niveles mínimos o bajos de activación. Así que no siempre es un hecho en el que se escoja un nivel altamente elevado, también existen algunas limitaciones dentro de esta teoría de la activación.

❖ Teoría de las expectativas: Una aproximación cognoscitiva.

La teoría de las expectativas está dirigida para obtener ciertos resultados que son esperados por el individuo. Retomando a Baron (2000), la conducta está determinada por expectativas, es decir, por su creencia en que las acciones que realiza ahora lo llevarán a obtener ciertos resultados en el futuro. Este apartado da a conocer con más claridad lo que sugiere la teoría de las expectativas, ya que no solo se trata de que algo del interior impulsa a realizar ciertas acciones, sino que existe algo externo que influye en la persona para obtener resultados deseados.

Estos resultados deseados pueden referirse a lo los reconocimientos que han sido conocidos por los sujetos mediante la sociedad, como la posición social, dinero o aceptación de los demás, entre muchos otros factores.

La teoría de las expectativas ha sido aplicada a numerosos aspectos de la motivación humana, aunque se ha encontrado que en la motivación para el trabajo es donde mejor se puede explicar, por la relación que tiene con las recompensas o incentivos que se obtienen al realizar esfuerzos o tareas extras dentro del ámbito laboral.

El estudio encontró que las personas suelen esforzarse más de lo que deben hacer, por la idea de que obtendrán resultados que desean, como una positiva relación con su jefe directo, un aumento de sueldo o un mejor puesto de trabajo. La teoría de las expectativas sugiere que la motivación para involucrarse en varias

actividades solamente será elevada cuando se espere obtener una retribución de los resultados deseados.

### **1.3. Tipos de motivación**

De acuerdo con Bixio (2008), existen dos tipos de motivación generales dentro de los intereses de los alumnos en diferentes edades, los cuales se mencionan a continuación.

#### **1.3.1. Motivación extrínseca**

En el siguiente apartado se describirá los conceptos de los tipos de motivación y en qué consiste cada uno de ellos, de acuerdo con Bixio (2008).

Dicha autora hace alusión de que la motivación extrínseca se refiere a los refuerzos de los que hablaba Skinner; alude a los incentivos que desde fuera se proponen para estimular la aparición de la motivación intrínseca. Este tipo de motivación se refiere a aquellas acciones que se realizan para obtener algo, es reforzar conductas mediante algún premio o recompensa, aunque, en el caso de una conducta no deseada, se recurre al castigo o algo que no es agradable para el ser humano. A pesar de las intenciones que se tienen para cierta conducta, los efectos suelen ser contrarios a los deseados.

Tomando en cuenta a esta misma autora, menciona que la oferta de una recompensa conlleva un método de aprendizaje distinto al que no da la recompensa, es decir, cuando existe una recompensa, los individuos tienden solo a esforzarse por obtenerla, sin desarrollar habilidades ni tener la iniciativa de aprender o conocer de manera personal; pero si no existe la recompensa, se pueden desarrollar habilidades, hay más organización y preocupación por la tarea asignada, pues la finalidad no es obtener un premio o incentivo, sino que se trata de entender y resolver la problemática con las características personales que tiene un individuo.

Por tanto, Bixio (2008: 17) menciona que “la finalidad de la conducta se relacionaría, más con contingencias externas que con necesidades internas”.

### **1.3.2. Motivación intrínseca**

De acuerdo Bixio (2008) citando a Bruner, la motivación intrínseca recibe tres formas:

- La curiosidad.
- La competencia.
- La necesidad de adoptar estándares de conducta acordes con la demanda de la situación.

La autora señala que la motivación intrínseca surge de los factores como los intereses o la curiosidad, es decir, de la tendencia natural a buscar y superar desafíos cuando se trata de intereses personales y de ejercer las capacidades.

Para la motivación intrínseca no se requiere de incentivos para realizar ciertas acciones, pues se tiene una meta o expectativa consigo mismo y la tarea es en sí misma el reforzador. Pero en caso de que se realice algo para obtener una alta nota, por tener felicitaciones por parte de docentes o padres de familia u por alguna otra razón que sea externa de lo que el sujeto hace por sí mismo, se habla de una motivación extrínseca. Ser independiente es un componente fundamental de la motivación extrínseca.

Freud (Citado por Bixio; 2008: 17) llama a la motivación intrínseca como una “pulsión investigativa”. Para Freud, “el principio de todo conocimiento es la curiosidad infantil”. El interés que tiene una persona hacia algo es el impulso primero del saber, es el placer de experimentar, de conocer y de poder esclarecer aquello que no conocía de la realidad. Estas conductas son intrínsecamente motivadas cuando la curiosidad está centrada en la propia tarea, siendo esta un fin en sí mismo, sin que se espere de ninguna recompensa o castigo.

### **1.3.3. Los tipos de motivos según Dennis Coon**

En este apartado se describirán los tipos de motivación en relación a las necesidades del ser humano de acuerdo con Coon (1986), tal autora solamente

menciona los siguientes tipos de motivación en tres categorías como fines de análisis.

- Motivos primarios

Estos motivos hacen referencia a aquellas necesidades básicas que influyen directamente en la vida de las personas, porque cumple con la función importante para la conservación de la vida. Para Coon (1986), los motivos primarios más indispensables e importantes son: el hambre, la sed, la evitación del dolor y las necesidades de aire, sueño, eliminación de orina y heces fecales y regulación de la temperatura corporal. Estos motivos no son aprendidos, porque son requeridos por las funciones biológicas del ser humano.

- Motivos asociados con estímulos

Estos motivos parecen no ser aprendidos por el sujeto, pero tampoco son tan requeridos para la supervivencia del organismo. Está relacionado con el medio en el que se desenvuelve el sujeto. Los motivos relacionados con estímulos, tienen la tarea de indagar información sobre el ambiente que rodea al individuo y, de esta manera, darle una utilidad a sus actividades y estimulación al sistema nervioso. Para esta misma autora, los motivos asociados con estímulos son: la actividad, la curiosidad, la exploración, la manipulación y el contacto físico.



- Motivos aprendidos o secundarios

Para esta misma autora los motivos secundarios son los que explican las actividades humanas. Los más importantes son los que se basan en las relaciones que se establecen con las personas, aprobación, posición social, seguridad y logro. Lo que es aprendido por los sujetos interviene en el temor y la agresión.

#### **1.4. Factores que influyen en la motivación de los alumnos para aprender**

En este apartado se mencionan y describen los factores que influyen en la motivación de los estudiantes para aprender, de acuerdo con Saad y Santamaría (2006). Dichos elementos se explicarán a continuación.

Estos autores consideran que es común pensar que la diferencia entre educandos exitosos y no exitosos está relacionada con la cantidad de conocimientos que cada uno de ellos posee. Sin embargo, esta creencia no llega a ser muy confiable, debido a la diversidad de factores que intervienen en el conocimiento de los estudiantes, tal como la manera en que el alumno procesa la información del docente, los métodos, las ideas previas, los valores, técnicas o el concepto que el estudiante tiene de sí mismo.

Algunos de esos factores que influyen en la motivación para aprender, según Saad y Santamaría (2006), se explican enseguida.

- Atribución de éxito o fracaso

Para Saad y Santamaría (2006), los alumnos suelen creer que sus éxitos se deben a la suerte, a su capacidad intelectual o a su esfuerzo. La suerte suele ser un factor muy cotidiano para los alumnos, pues se atribuyen de manera constante sus resultados académicos a la suerte, esto es la atribución de un resultado a un factor que es externo del sujeto y del cual depende para poder lograr ciertas tareas o actividades que le han sido asignadas, tales como un examen, una investigación o trabajos finales.

El éxito y el fracaso están relacionados en algo que no tiene control el estudiante, tampoco es estable, porque son considerados como factores que pueden suceder de manera inesperada, ya que es cambiante y el estudiante no tiene control sobre ella. Pero si unos altos resultados son atribuidos a la propia capacidad que se tiene, entonces se está hablando de una causa interna estable, en la cual se tiene el control y se sabe casi con exactitud que va a ocurrir mediante los esfuerzos que se realicen, ya que la capacidad intelectual no tiene variaciones significativas.

Lo más favorable para que un estudiante sea exitoso, es que se tenga la idea de que los resultados obtenidos son producto de los esfuerzos y acciones, que se invirtieron en el estudio asignado para cierta evaluación o tarea requerida por un docente y que, además, pudo ser regulado por el propio estudiante.

El éxito y el fracaso en el aprendizaje se relacionan con las causas que se creen que las producen como los comportamientos, la idea que se adopte y las expectativas que se tengan.

- Actitud frente al aprendizaje

Saad y Santamaría (2006) señalan que las actitudes que se tengan en la adquisición de aprendizajes, pueden intervenir de manera significativa, para que un alumno logre sus metas y objetivos. Los alumnos que tengan una actitud positiva en la gestión de conocimientos, principalmente pueden detectar con mayor claridad las necesidades de aprendizaje como un desafío, entonces pensarán con mayor eficacia soluciones que puedan resolver, problemáticas presentadas en el contexto escolar, ver las dificultades que se le presentaron y decisiones equivocadas, además de que serán de gran experiencia y oportunidad para que los estudiantes reestructuren sus ideas y mejoren aspectos que no les estén ayudando para el cumplimiento de sus metas y del aprendizaje.

Saad y Santamaría (2006: 107) consideran que “los alumnos que presenten una actitud poco favorable hacia el estudio, viven en la tarea de aprender como una amenaza y pueden dudar de sus capacidades”. Esto es, cuando se tiene una idea negativa sobre el estudio, los alumnos se verán sometidos constantemente en un riesgo, debido a la falta de conocimiento de sus capacidades para realizar la tarea.

- Enfoques superficial y profundo

Saad y Santamaría (2006) mencionan que los alumnos que adoptan un nivel superficial, se limitan a cumplir con los requisitos de la actividad. Esto hace referencia al cumplimiento de una tarea únicamente por el hecho de cumplir, por ende, no se tiene el interés de conocer sobre el tema o de aprender por mérito propio, sino que se trata de obtener una calificación, aprobar alguna asignatura, estar en términos adecuados con el docente o la aceptación de los compañeros por obtener altas notas. Cuando no está interesado en la actividad que se le fue asignada, el estudiante no llega a comprender de manera clara el contenido del tema.

A comparación del enfoque superficial, en el profundo se trata de indagar más en la tarea para comprenderla y se aprecia una mayor motivación en el estudiante. El enfoque profundo está relacionado con la motivación intrínseca, por la relación que se tiene con el interés por indagar sobre el contenido del tema. Estos autores mencionan que los educandos que adoptan un enfoque profundo, mantienen el interés de comprender el significado de lo que estudian, relacionan el contenido con los conocimientos previos, con su experiencia personal o con otros temas, evalúan lo que van realizando y perseveran hasta lograr un grado de comprensión aceptable.

Fundamentalmente, los estudiantes con un enfoque profundo logran indagar sobre los contenidos, llegando de esta manera a un procedimiento similar a lo que es una investigación y que está relacionado con los intereses que se tienen de

manera personal. Además, los alumnos que se apeguen a la manera natural de aprender, construyen significados y le dan un sentido a esa información, con el fin de comprenderla de manera significativa.

- Metas de aprendizaje

Las metas también son un factor que influye en la motivación para aprender, estas metas mueven al estudiante para cumplir ciertos propósitos, que el mismo tiene. Estos mismos autores entienden las metas como “la visión de futuro, del proceso de desarrollo, que intervienen dando sentido a todo aquello que se realiza cotidianamente en relación con el aprendizaje” (Saad y Santamaría; 2006: 108). Las metas son dirigidas con las herramientas personales y profesionales que tiene el alumno.

Estos autores distinguen algunos tipos de metas:

- “Las que están orientadas a la tarea en que el alumno busca saber más.
- Las que están orientadas a la valoración social con miras a obtener aprobación y elogios, o bien evitar el rechazo a la desaprobación.
- Las que están orientadas a evitar el trabajo, buscan minimizar el tiempo y el esfuerzo que se dedica al aprendizaje” (Saad y Santamaría; 2006: 109).

## **1.5 Teorías psicológicas que han repercutido en el campo educativo.**

En este apartado se hablará sobre las teorías psicológicas que Díaz Barriga y Hernández (2010) han estudiado y que explican los aspectos motivacionales del comportamiento humano, enfocadas al contexto escolar.

### **1.5.1 Enfoque conductista**

El enfoque conductista habla de que un estudiante puede sentirse motivado cuando hay un incentivo en juego. Díaz Barriga y Hernández (2010: 54) explican el enfoque conductista cuando el “papel central en el establecimiento de la motivación por aprender, lo tienen los estímulos externos y el reforzamiento, por lo que se afirma que a los individuos puede motivárseles básicamente mediante castigos y recompensas”. Esto, refiriéndose a comportamientos que son aprendidos, y que los incentivos que se utilizan resultan poderosos para controlar la conducta motivacional del estudiante, sobre todo si se trata de puntos extras para la materia, una nota alta o incluso una felicitación por parte del maestro.

Bajo este enfoque conductista, no solo se trata de motivos hacia obtener algo, sino que involucra el cambio de comportamiento por parte del alumno, porque también se habla de un impulso que genera en él un proceso de actividad y cambio para conseguir las privaciones que se le son presentadas. Aunque estos conceptos influyen en la conducta humana del alumno, no llegan a explicar la diversidad y complejidad de acciones humanas. Las personas conocen de manera clara,

denominan distintos significados a un comportamiento en particular y piensan en varios procedimientos para poder darle un seguimiento claro y viable a sus acciones, de manera que puedan conseguir lo que están buscando.

El enfoque conductista tiene ciertas limitaciones para comprender las distintas conductas que realizan los estudiantes, es decir, que cuando se enfrentan a una situación similar, no siempre se presentan los mismos comportamientos en todos los individuos, porque no se conoce con exactitud qué creencias tiene cada uno de ellos, cuáles son sus intereses, son sus metas o valores. Y cada uno de esos factores puede intervenir en las acciones que ejecuten los alumnos.

### **1.5.2 Enfoque humanista**

Esta perspectiva resalta las habilidades y capacidades de crecimiento personal, de pensamiento y de autonomía para que el alumno decida su propia vida. Díaz Barriga y Hernández (2010: 54) hacen énfasis de que esta visión está enfocada en “la persona total, en sus necesidades de libertad, autoestima, sentido de competencia, capacidad de elección y autodeterminación, por lo que sus motivos centrales se orientan por la búsqueda de la autorrealización personal”.

La búsqueda de autorrealización personal está estrechamente relacionada con lo que expresaba Maslow (referido por Díaz Barriga y Hernández; 2010) en su pirámide de necesidades, ya que al cumplir con las fisiológicas (sueño, hambre, sed), de seguridad (protección de riesgos), amor y pertenencia (cariño y afecto),

estima (quererse a sí mismo) y la autorrealización (cuando se cubren todas las anteriores), el ser humano podrá sentirse capaz de cumplir con sus objetivos, porque tendría la capacidad de decidir cumplir y dirigir sus motivos personales.

Para este enfoque, los seres humanos tienen la necesidad o impulso hacia el desarrollo personal. Estos mismos autores hablan de la existencia de dos necesidades que se traducen en lo que motiva a las personas: la necesidad de ser positivamente estimado por los demás y la de formarse un juicio positivo de sí mismo.

El docente es un protagonista en el aprendizaje de los estudiantes, y debe cumplir con la función de guiar y facilitar ese proceso; para esto, debe establecer un clima que esté centrado en sus alumnos como personas, que su intervención no sea tan directa como una técnica de aprendizaje, pues puede no resultar tan efectiva como se propone. El entendimiento y aceptación respecto a la autonomía e individualidad que tiene el estudiante, puede favorecer y resultar más importante que una técnica didáctica, ya que el alumno se siente capaz de tomar sus propias decisiones.

### **1.5.3 Enfoque cognitivo**

Para Díaz Barriga y Hernández (2010: 54), los enfoques cognitivos de la motivación “explican esta perspectiva en términos de una búsqueda activa de significado, sentido y satisfacción respecto a lo que se hace, planteando que las



personas están guiadas fuertemente por las metas que establecen, así como por sus representaciones internas, creencias, atribuciones y expectativas”.

De acuerdo con este enfoque de la motivación, las ideas y pensamientos que tienen los alumnos son un factor primordial para dirigir su motivación y lograr el cumplimiento de sus metas. Además, el alumno es el protagonista principal dentro del proceso de aprendizaje, debido a la regulación de sus acciones, que puede ser apreciada mediante las representaciones que asume en el escenario académico.

Este enfoque tiene relación con la motivación que se tiene de manera personal para indagar, conocer o explorar. Esto por el papel que asume el alumno y la responsabilidad para poder darle un seguimiento a sus objetivos, sin dejar de lado su entorno escolar y las necesidades que deben cumplirse dentro de dicho entorno.

#### **1.5.4 Enfoque sociocultural**

Los alumnos presentan procesos motivacionales a partir de las relaciones que se establecen con los compañeros y los profesores, sobre todo si se trata de una relación alentadora y de empatía. Cualquier tipo de motivación es fortalecida con la cultura, y puede verse claramente a la hora de ser desarrollada por los seres humanos.

Todos los procesos motivacionales, resultan distintos a los de otras especies. Díaz Barriga y Hernández (2010: 55) señalan que estos procesos son distintos

debido a que “aprenden y modelan en torno a una serie de procesos e instituciones sociales que son propias de un determinado contexto histórico-cultural”.

Los procesos motivacionales son interiorizados por hacer atender sus propias necesidades y que son asumidas por el medio de referencia. Para este enfoque, lo más importante es que un alumno tenga una educación óptima, en donde los docentes apoyen para convertirlos en personas independientes y con la capacidad para darles dirección a su vida y desarrollar su compromiso de actuación en la sociedad en la que se desenvuelven.

Uno de los principales objetivos de la educación, es que los estudiantes desarrollen su estilo personal, en donde puedan adaptarse y actuar de acuerdo con las condiciones de su medio, pero que su formación sea personalmente significativa. En este contexto, la perspectiva sociocultural, de acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010: 56) se refiere a que el alumno tiene la “capacidad para seleccionar y recrear un conjunto de recursos culturales a los que tiene acceso, para utilizarlos de manera creativa en sus interacciones cotidianas en el seno de la comunidad de práctica escolar”. Además, se destaca el papel que tiene el modo de interacción social dentro del aula y cómo esta conduce los procesos motivacionales del alumno; aunque no se trate de recompensas, el estudiante se conduce para obtener promoción de autonomía, responsabilidad personal y con la sociedad, así como la acción voluntaria.

A pesar de que cada uno de los enfoques tengan ideas distintas sobre los procesos que motivan a los alumnos, estos mismos autores reconocen que todos ellos tienen un motivo central para el ser humano y que es “el de convertirse en un agente causal que propone, dirige y controla sus propias acciones” (Díaz Barriga y Hernández (2010: 56).

### **1.6 Funciones más importantes del docente en la motivación del alumno**

En el presente apartado se mencionarán y describirán las funciones que el maestro realiza y propicia en la motivación de los educandos. Para Gutiérrez (2001), hay cinco funciones del profesor en clase, que pueden lograr que sus alumnos mejoren su rendimiento académico y que, además, se sientan motivados hacia el aprendizaje, los cuales serán explicados a continuación:

- Dinámica personal del alumno

Esta función consiste en el proceso de indagación que presenta todo ser humano y que se relaciona con la dinámica que tiene el propio estudiante para conocer sobre aquellos fenómenos que le han resultado interesantes. Para Gutiérrez (2001: 131) el “dinamismo innato va hacia el saber, hacia el develamiento de incógnitas y sus respuestas, y, generalmente, queda orientado hacia un tipo de conocimientos y actividades especiales, según las experiencias que hayan tenido”.

Por lo tanto, el docente cumple una función importante para que el alumno sienta motivación de aprender, mediante la detección de los intereses de los alumnos y, a partir de esto, darle una direccionalidad a las intenciones que tiene el educando en relación con los temas que se le están presentando.

La comunicación que se tiene con el estudiante, resulta ser una de las funciones más importantes dentro de ese dinamismo, por la relación que se puede hacer del tema con el interés o curiosidad que tenga en ese momento sobre el fenómeno u objeto, pero si se ignoran los intereses de los alumnos, puede que el aprendizaje no resulte tan significativo y se suprima por completo el conocimiento programado. Ir en contra de la curiosidad de los alumnos, no favorece en el aprendizaje ni comunicación que se puede establecer con ellos.

En este orden de ideas, Gutiérrez (2001: 132) señala un papel importante que realiza el estudiante y que puede ayudar en su aprendizaje si el maestro lo es tomado en cuenta, y es que el educando “en el fondo, tiene la tendencia a buscar el sentido de las cosas, sus causas, sus explicaciones, la búsqueda de por qué sucede esto y lo otro no”. Todos estos intereses que tiene una persona, son un conjunto de herramientas que lo mueven a conocer más.

En muchas ocasiones, los profesores suelen integrar dentro de los intereses de los alumnos, que solo piensan en que se termine la clase, que esperen trabajos sencillos, descanso y entre muchos otros, y consideran que es lo único que realmente les importa, aunque esto no suele ser tan verdadero, porque el estudiante

como persona siempre tiene la tendencia a profundizar sobre lo que va conociendo. El problema con este factor, es que los maestros no logran identificar los intereses de los alumnos.

- Preferencia de los valores

Para Gutiérrez (2001: 133), la preferibilidad de los valores “consiste en presentar su tema de tal manera que se develen aquellas características que puedan atraer la curiosidad del estudiante que escucha”. Cuando se descubren las características de un tema, se está refiriendo a mostrar aquello que se oculta, y a partir de esto se establece una relación de confianza entre el maestro y el alumno, debido a la elección de valores que un estudiante toma sin ser juzgado por aquel que le está mostrando el tema y porque son tomados en cuenta los puntos de vista que tenga cada uno de los educandos.

Las personas no son indiferentes al tema del valor, pues lo conforman como persona y está relacionado con sus acciones cotidianas; por ello, cuando se le manifiesta un tema con el aspecto valor, es común que muestre un interés.

Gutiérrez (2001: 134) menciona que el interés que muestra el estudiante con el valor podría confundirse con la dinámica del alumno, pero guarda una diferencia con la preferencia de valores. “El primero se refiere en gran parte al estudiante; el segundo se enfoca a la materia o tema de la clase”.

El tema que está enseñando el docente, debe contener valores y estos deben ser explicados de manera atractiva, buscando similitudes con los estudiantes y que puedan ser realizados por ellos mismos, de esta manera, el alumno se sentirá motivado al enfrentarse a situaciones que pueda ser capaz de atender. Hacer todos esos pasos es adecuarse al nivel de sus estudiantes. Este mismo autor considera que si se logra todo lo anterior “se puede estar seguro de que la clase resultará interesante y el aprendizaje quedará facilitado por la adecuación realizada” (Gutiérrez; 2001: 134).

La motivación que un alumno puede presentar con la exposición de un tema de valores es la intrínseca, por la elección que tiene por sí mismo y como serán alcanzados por sus comportamientos en función de lo que ha aprendido. Si se presenta el tema y el alumno entiende el valor del contenido, lo estudia y lo trabaja en función de ese valor, entonces es motivación intrínseca.

Para que una presentación resulte valiosa, se pueden realizar preguntas o interrogantes adecuadas al nivel de los educandos. Cuando el docente logra abrir inquietudes y necesidad de conocer para resolver las situaciones que se le han planteado al inicio de la sesión, se cumple un objetivo primordial para la educación: que los estudiantes logren encontrar las respuestas por sí mismos sin dar las respuestas a problemas que no han sido comprendidos. El valor tiene un papel primordial en la vida del ser humano y, en consecuencia, repercute en la educación, porque el valor impulsa a una persona sobre algo y esto es el valor. El esfuerzo que

realiza un estudiante vale porque está enfocado hacia algo que tiene valor. Para este autor, el fin del hombre es el valor.

- Uso de coerciones

Para Gutiérrez (2001: 135), “la situación actual del hombre en cualquier lugar, como la familia, la oficina, la escuela, etc., es de tal manera que, sin las coerciones, no está acostumbrado a actuar”. La coerción es un proceso con muchas desventajas, pero se debe hacer uso de ellas para poder tener un orden de la situación. Las reglas, exigencias, normas, sanciones y, en ocasiones, las amenazas, son factores normales en cualquier ley, esto constituye un argumento fundamental de la coerción en la educación. A pesar de que las coerciones resulten favorables en casi todo momento, se deben tener en cuenta dos aspectos:

- A) El primero es la exclusión u omisión de la coerción. Este punto es primordial, ya que en la naturaleza humana se pide cierta coerción; no solo basta con que un estudiante sienta interés por la clase o que sienta gusto por la materia y la coerción ayuda, aunque sea de manera secundaria.
- B) El segundo punto que se debe tomar en cuenta, es que no se debe excluir del factor valor de la motivación, pues si se omite, no habrá valor moral en la conducta del estudiante. La enseñanza deber ser de tal manera que exista la coerción a la motivación por el valor. Mientras menos necesidad haya del

uso de la coerción y más motivación intrínseca se dé, será mejor el nivel educativo de ese individuo o grupo.

Es común que, en las actividades de cualquier persona, se requiera de cierta exigencia para cumplir con sus deberes cotidianos. Por lo tanto, se debe tomar en cuenta no solo la motivación que tiene el alumno hacia algo, sino que se deben tener ciertos límites para que cumpla con las obligaciones que se le impongan. Cuando un profesor establece una actitud de confianza frente a un grupo, pretende eliminar toda exigencia coercitiva, como pase de lista, promedios o autoridad; todo esto debe tomarse en cuenta, pero no de un momento para otro, es por eso que, desde el inicio, se deben dar a conocer las normas que se deben atender. Si un alumno realiza aquello que está permitido, lo hará por el valor intrínseco de su contenido y no por algo externo, como el mandato, castigos o regaños.

- Reforzamiento positivo de la conducta

Este factor consiste en que el maestro da a conocer al estudiante una conducta positiva, esto hace que el alumno tienda a repetir la conducta.

Si un sujeto analiza la satisfacción que sintió al autorrealizarse con la conducta positiva, sentirá la necesidad de buscar esta sensación mediante la repetición de dicha conducta, y es a esto lo que se le conoce como reforzamiento positivo.



Hay dos grandes grupos para hacer notar esas satisfacciones:

- A) El primero abarca los elementos más frecuentes y están referidos a lo que es la motivación extrínseca. Ya que en él forman parte las felicitaciones, recompensas, elogios, notas altas o cualquier otro factor que beneficie al estudiante.
  
- B) El segundo grupo está relacionado con la motivación intrínseca, esto porque el alumno va a reflexionar y responder por el hecho de que el profesor haya reaccionado a su conducta positiva, a lo significativo que es para el estudiante el aprendizaje o trabajo realizado, en la realización y crecimiento producido en ese acto. Este trabajo no quita el valor moral al acto, al contrario, hace que el estudiante reflexione sobre lo correcto que ha hecho y tiende a repetirlo. La autoevaluación hace que el estudiante reconozca de manera clara y consciente la satisfacción que está experimentando en la acción que ha realizado.

- Trato personal

Comúnmente, el maestro se reserva al momento de relacionarse con sus estudiantes. Esto por el hecho de que se espera que se presente una deficiente disciplina o una falta de respeto. En ocasiones, se llegan a presentar estas situaciones que teme un docente, pero un trato interpersonal en la mayoría de las

ocasiones hace que un alumno se sienta reconocido como persona, y por esto, favorece que su comportamiento sea más maduro y responsable.

Cuando se tiene una relación más cercana, el alumno aprovecha más su labor intelectual, aunque el maestro puede elevar las oportunidades para realizar ese trato de una manera más común, dejando de un lado las formalidades, sin que esto signifique la ausencia del respeto por parte de los alumnos ni de los profesores. Las características que un maestro debe tener, para que establezca una relación interpersonal, varían de acuerdo con los casos, pero generalmente, para Gutiérrez (2001: 138) se debe tener: “disponibilidad, solicitud, comprensión, empatía y en un nivel superior se debe tener afecto, simpatía y la amistad”.

Para este mismo autor, existen diversas formas para lograr una mayor motivación, mediante el trato personal, que se muestran a continuación:

- Entusiasmo

El entusiasmo del maestro contagia a los estudiantes para que se sientan motivados y animados a conocer sobre el tema. Esto significa que cuando en el ánimo del estudiante se tratan contenidos asimilables, humanos y que tienen repercusión en la satisfacción personal, así como el docente lo expresa, lo común sería que sea contagiado a sus alumnos. Pero si el profesor no muestra entusiasmo, esto va a repercutir en el ánimo de los estudiantes.

- Participación de aspectos del mundo personal

Esto hace referencia a que el profesor comente detalles de su vida personal, sin necesidad de contar su privacidad. Esos detalles que narre, estarán referidos a anécdotas que lo coloquen en un plano humano, dando a entender que su materia está relacionada con lo que hace un ser humano, tal como el maestro se presenta.

- Diálogo personal

El diálogo personal se refiere a que el maestro establece un procedimiento activo, en donde convierte su clase en un taller, platica de manera privada con sus educandos y, mediante ese diálogo personal, suelen aclararse malos entendidos que pudieron haberse presentado anteriormente.

### **1.7 Motivación y autorregulación en el ámbito educativo.**

En el siguiente apartado se podrán observar factores que tienen relación con las acciones de los alumnos. De acuerdo con Coll y cols. (2007), existen ciertos factores que influyen en la conducta y motivación de los estudiantes y que tienen que ver con la forma de regulación que tienen los estudiantes, al momento de adquirir un aprendizaje:

El estudiante tiende a reaccionar y realizar las actividades de forma distinta a sus compañeros, de manera que unos pueden presentar dificultades y otros

simplemente las atienden sin dificultad, esto tiene que ver con la manera de regular la propia actividad en situaciones de aprendizaje. La autorregulación de la conducta de un educando, tiene que ver con la búsqueda de una meta, ya que selecciona un plan, actúa, corrige, decide cuando actuar y pasar a otra alternativa si la anterior no funciona.

La valoración que el estudiante hace de separar sus propósitos y su capacidad para cumplirlas, produce emociones que pueden repercutir y el estudiante debe conocer cómo manejarlas. Existen diferencias sistemáticas entre los alumnos que es necesario conocer para entender la ejecución de sus conductas y cómo influye en su motivación. Tales divergencias se muestran a continuación.

- Significado personal de las metas y autorregulación

Uno de los principales factores primordiales para que un educando tenga la facilidad de pensar y regular sus conductas, es que tenga un interés personal por la meta. De acuerdo con Coll y cols. (2007), muchos alumnos no tienen una idea clara de sus necesidades y aspiraciones ni del valor que puede tener para ellos lo que se les sugiere que aprendan, razón por la que no ponen en marcha procesos autorregulatorios.

Cuando a un alumno no le interesan los objetivos de aprendizaje que el docente tiene para ellos, no se da un proceso de pensamiento adecuado, por lo cual el estudiante no logra comprender el contenido de aprendizaje como se desearía.

- Conocimientos y autorregulación

Coll y cols. (2007: 272) Citando a Kuhl (1987) ha señalado que “entre la decisión de intentar conseguir una meta y la ejecución de las actividades necesarias para lograrla, median una serie de procesos cognitivos y metacognitivos relacionados con el control de la actividad que pueden facilitar o impedir la consecución de la meta”. Si un maestro no quiere ver afectada la motivación de sus estudiantes por aprender, por la ausencia de aquellos conocimientos que le permitan cumplir con sus intenciones, este mismo debe revisar aquellas actuaciones que le favorezcan para su cumplimiento.

Hay tres elementos que explican los procesos para que los alumnos cumplan sus objetivos:

- A) La atención que el estudiante enfoca hacia un tema que le resulta complicado, lo lleva a pensar en conductas que puedan ayudar a conseguir un objetivo, pero puede que presente una reacción negativa que no lo lleve a acciones para conseguir sus metas ni las que el docente persigue.
- B) El conocimiento que el educando tiene sobre algunas conductas que puedan ayudar a alcanzar sus metas.
- C) El conocimiento de implementar las acciones que se pensaron anteriormente para cumplir sus propósitos.

- Creencias y autorregulación

En muchas ocasiones, los estudiantes presentan dificultades para aprender el tema que el profesor les está enseñando. Esto suele ser muy constante en el contexto educativo y se relaciona con la percepción que el alumno tiene de sí mismo, es por esto que cuando se enfrenta a una actividad, lo lleva a una dificultad en donde solo está esperando el resultado y si este es negativo, aunque el estudiante se haya esforzado, lo único que puede creer es que no vale y se generan emociones negativas.

Para este mismo autor, “las creencias sobre la propia competencia (autoeficacia) en relación con tareas de aprendizaje concretas y sobre la posibilidad de modificarla se activan en función de los contenidos sobre los que versan las tareas y de la facilidad o dificultad que de modo más o menos regular se experimenta al afrontarlas” (Coll y cols.; 2007;273).

- Modos de pensar al afrontar una tarea

Los modos de pensar son distintos entre los estudiantes, estos no surgen sin razón, porque son aprendidos por la cultura.

Cuando se comienza un ciclo escolar, el alumno tiene una actitud positiva, pero conforme avanza y se presentan dificultades en las tareas, empiezan a aparecer conductas de fracaso o evitación a las actividades, lo que genera

pensamientos que incluyen interpretar sus resultados como éxito o fracaso, en lugar de ver los errores como una experiencia que contiene un aprendizaje, a lo que se le conoce como modos de pensar al afrontar una tarea.

Por lo tanto, se puede cerrar este capítulo afirmando que la motivación es un factor que repercute en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por las conductas y procesos que el sujeto realiza por medio de este factor, el cual está presente en la mayoría de las actividades que realiza el ser humano.

## **CAPÍTULO 2**

### **EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES**

La evaluación es un proceso que cumple una importante función en el aprendizaje de los alumnos, pues a partir de dicho proceso se obtiene información del educando en relación con sus esfuerzos y las habilidades que posee.

La evaluación provoca un impacto en los estudiantes al momento de conocer los resultados, la cual es presentada en forma de calificación, de acuerdo con las consideraciones que el docente considere pertinentes por el desempeño presentado. Por lo tanto, la evaluación ayuda al estudiante a pensar y planificar formas o actitudes que mejoren los resultados, en caso de que hayan sido negativos.

#### **2.1. Concepto de evaluación.**

La evaluación es la “toma de decisiones acerca del desempeño de un estudiante y sobre las estrategias de enseñanza adecuadas. También procedimientos que se utilizan para obtener información acerca del desempeño de los alumnos” (Woolfolk; 2006: 514).

En el mismo sentido, “la evaluación se puede entender como el proceso por medio del cual se emite un juicio de valor acerca del atributo en consideración.



También se ha definido como el proceso que recaba información pertinente para tomar decisiones” (Quesada; 1991: 14).

Finalmente, de acuerdo con Yelon y Weinstein (1991: 484) la evaluación es un “proceso que consiste en examinar y clasificar alumnos, al medir sus capacidades individuales con base en normas objetivas y el trabajo de otros”.

## **2.2. Concepto de aprendizaje**

El aprendizaje puede entenderse como un “proceso mediante el cual la experiencia genera un cambio permanente en el conocimiento o la conducta” (Woolfolk; 2006: 198).

De igual manera, el aprendizaje puede concebirse como la “influencia relativamente permanente en el comportamiento, conocimiento y habilidades del pensamiento, que ocurre a través de la experiencia” (Santrock; 2006: 210).

## **2.3. Tipos de evaluación.**

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010), hay diversas formas de evaluación que pueden desarrollarse en función de los aprendizajes de los estudiantes.

- Evaluación diagnóstica

“Es aquella que se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que éste sea” (Díaz Barriga y Hernández; 2010: 320). Es un tipo de evaluación donde se realizan hipótesis sobre lo que se quiere lograr en función del aprendizaje, también se le ha denominado “evaluación predictiva”.

Dentro de la evaluación diagnóstica hay dos tipos:

- a) Evaluación inicial: La evaluación diagnóstica inicial se refiere a aquella que se realiza de manera excepcional y peculiar antes de un proceso educativo extenso.

“En esta evaluación diagnóstica de tipo macro, lo que interesa es reconocer si los alumnos antes de iniciar dicho ciclo o proceso educativo poseen o no una serie de conocimientos previos pertinentes (una estructura cognitiva básica), para poder asimilar y comprender en forma significativa los nuevos saberes que se les presentarán en el mismo” (Díaz Barriga y Hernández; 2010: 320-321).

- b) Evaluación puntual: De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010), esta evaluación se realiza en diferentes momentos. Se lleva a cabo antes de comenzar una secuencia o proceso de enseñanza perteneciente a un curso. La evaluación puntual tiene como primordial función evaluar los conocimientos previos de los estudiantes antes de que se inicie la clase.

- Evaluación formativa

La evaluación formativa consiste en regular el proceso de enseñanza y aprendizaje para adaptarse a las condiciones del grupo, esta evaluación está íntimamente relacionada con la pedagogía y es por esto que, durante la formación, se tiene como principal elemento la pedagogía.

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010), la evaluación formativa parte de la idea de que hay que supervisar el proceso del aprendizaje, considerando que este es una actividad continua de reestructuraciones, producto de las acciones del alumno y de la propuesta pedagógica.

Para esta evaluación, lo más importante es conocer y comprender el proceso y, de esta manera, identificar las problemáticas que se pudiesen presentar en dicho proceso, lo cual permitirá estudiar y conocer cómo mejorar esas dificultades por medio de adaptaciones didácticas. “En la evaluación formativa interesa cómo está ocurriendo el progreso de la construcción de las representaciones logradas por los alumnos” (Díaz Barriga y Hernández; 2010: 329).

- Evaluación formadora

La evaluación formadora está enfocada en que el estudiante aprenda a regularse en función de los propios procesos de aprendizaje. Es decir, consiste en

ayudar a que el educando aprenda, a interiorizar los criterios para aprender a autorregularse en su propia evaluación y aprendizaje.

“La evaluación formadora es una propuesta para lograr el traspaso de la responsabilidad de la evaluación y del aprendizaje, por medio de estrategias e instrumentos de autoevaluación” (Díaz Barriga y Hernández; 2010: 332, citando a Marchesi, Martín y Quinquer). Por lo tanto, lo que fomenta esta evaluación es que el maestro no sea el único evaluador del aprendizaje, sino que el alumno participe en este acto.

- Evaluación de portafolios

“La evaluación de portafolios puede usarse en todas las disciplinas, y ésta permite hacer una valoración de los distintos tipos de contenidos curriculares (uso y aplicación de conceptos, habilidades, destrezas, estrategias, actitudes, valores) y competencias” (Díaz Barriga y Hernández; 2010: 346).

La evaluación de portafolios consiste en realizar una recopilación de los trabajos como notas, borradores de textos, ideas, resúmenes e incluso técnicas que se pueden evaluar, como mapas conceptuales, análisis de textos y exámenes, entre otros, y que fueron realizados por los mismos estudiantes durante el ciclo escolar. A través de estos trabajos, los educandos pueden mostrar su esfuerzo, sus avances y los logros que obtuvieron durante dicho ciclo.

“Lo más importante en la evaluación de portafolios es que permite la mirada, el análisis y reflexión conjunta entre docentes y alumnos sobre los productos incluidos y sobre los aprendizajes logrados” (Díaz Barriga y Hernández; 2010: 347).

- Evaluación sumativa o final

“La evaluación sumativa también denominada evaluación final es la que se realiza al término de un proceso o ciclo educativo cualquiera” (Díaz Barriga y Hernández; 2010: 352). La finalidad de la evaluación sumativa es conocer si la intención que se tenía con respecto a lo educativo se cumplió, además, el profesor puede verificar si los criterios y condiciones que se establecieron se realizaron de acuerdo con lo que se había planteado.

Jorba y Sanmartí (citados por Díaz Barriga y Hernández; 2010: 352) afirman que “en suma, a través de la evaluación sumativa se establece un balance general de los resultados conseguidos, y en ella existe un marcado énfasis en la recogida de datos y en el diseño y empleo de instrumentos de evaluación confiables”.

- Evaluación de desempeño o ejecución

La evaluación del desempeño o de ejecución son situaciones donde se evalúan a los educandos a través de las acciones que estos ejecuten en tareas únicas para los mismos, en donde cuentan con el conocimiento para realizar y

atender la tarea; a partir de esta evaluación, se puede verificar el grado o nivel de comprensión de lo aprendizajes logrados.

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010), este tipo de evaluación puede tener mayor sentido para los propios alumnos, quienes, al observarse a sí mismos como poseedores de una destreza que les permita solucionar un problema cotidiano, les parezca motivante y sentirse competentes.

- La evaluación de contenidos y competencias

En la evaluación de contenidos, están incluidos los declarativos, los procedimentales, la evaluación del aprendizaje y de modificación de actitudes, así como la evaluación de las competencias. A continuación, se explicará cada uno de ellos.

- Evaluación de contenidos declarativos: Esta categoría hace referencia “al saber qué decir”; el aprendizaje de contenidos declarativos (acontecimientos o situaciones) y de tipo conceptual (conceptos o temas) requiere de la participación del alumno aprendiendo y del docente enseñando para, de esta forma, evaluar cómo entienden los alumnos los conceptos.
- Evaluación de contenidos procedimentales: En esta categoría, lo que se evalúa es el esfuerzo, el interés y el gusto por realizar la tarea, la técnica

del estudiante y muchos otros aspectos que están relacionados con el interés personal del mismo y que se muestra después del aprendizaje.

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010), si se quiere que un procedimiento sea aprendido en forma completa, debe tomarse en cuenta que el aprendiz lo llegue a ejecutar de forma autónoma y autorregulada.

- Evaluación del aprendizaje y modificación de actitudes: Consiste en verificar la coherencia que tiene el alumno en su discurso con lo que hace; y en la medida en que este tipo de evaluación se haga una práctica común, los mismos estudiantes podrán verificar si están realizando aprendizajes actitudinales y valorales, con respecto a su desarrollo personal y social.

Díaz Barriga y Hernández (2010: 366) afirman que “para la evaluación de las actitudes y los valores, es necesario contar con instrumentos y técnicas poderosas, para evaluar con cierto grado de objetividad la forma en que éstos se expresan ante objetos, personas o situaciones”.

- Evaluación de las competencias: De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010), si se quiere evaluar apropiadamente las competencias, el proceso no se debe enfocar en lo que los estudiantes dicen o explican sobre ellas, si no que más bien se tiene que constatar cómo las ponen en marcha ante situaciones y contextos que sean considerados relevantes y con sentido. En esta evaluación, se revisan los saberes declarativos, procedimentales y actitudinales.

Para evaluar las competencias, se deben tomar en cuenta dos aspectos: 1) Evaluar las competencias en el plano de acción, es decir, en contextos que sean reales y que los estudiantes puedan abordar dichas competencias. 2) Plantear situaciones a las que, probablemente, se enfrentaran en su vida cotidiana y profesional.

#### **2.4. Funciones de la evaluación**

De acuerdo con Carreño (2007), el proceso de evaluación cumple ciertas funciones que aportan información sobre los aprendizajes de los alumnos, y que son explicadas a continuación:

- Conocer los resultados de la metodología empleada en la enseñanza y, en su caso, efectuar las correcciones de procedimiento pertinentes (cuando se percata de que un grupo con alto rendimiento general acusa descensos notorios y uniformes en ese rendimiento, coincidentes con el empleo de ciertos procedimientos de enseñanza).
- Retroalimentar el mecanismo de aprendizaje, ofreciendo al alumno una fuente adicional de información, en la que se reafirmen los aciertos y corrijan los errores (esto es, cuando al revisar al grupo los exámenes, se señalan las respuestas correctas).



- Dirigir la atención del alumno hacia los aspectos de mayor importancia o centrales en el material de estudio (dando por hecho que en los exámenes se hace referencia a las cuestiones más valiosas y se omiten las accesorias).
- Orientar al alumno en cuanto al tipo de respuestas o formas de reacción que de él se esperan (lo que, de paso, implica orientación en las formas preferibles del tratamiento y estudio, revisión de los materiales o ejecución de las prácticas correspondientes).
- Mantener consciente al alumno de su grado de avance en el aprendizaje, evitándose la inmediata reincidencia en los errores y su encadenamiento (por otra parte, en lo que toca a aciertos y logros, su constante comprobación hace las veces de gratificación estimuladora).
- Reforzar oportunamente las áreas de estudio en que el aprendizaje haya sido insuficiente (detectable con relativa facilidad en el rendimiento grupal frente a los instrumentos de evaluación).
- Asignar calificaciones justas y representativas del aprendizaje ocurrido (tales calificaciones, por acreditar el logro de objetivos previa y expresamente propuestos en el programa, mantendrán un alto rango de objetividad y consistencia).
- Juzgar la viabilidad de los programas a la luz de las circunstancias y condiciones reales de operación (posibilitándose las modificaciones y ajustes a partir de una evidencia de su necesidad).
- Planear las subsiguientes experiencias de aprendizaje, atendiendo tanto a la secuencia lógica de los temas, como a la coherencia estructural del proceso

(maneja y adecua el orden temático y el ritmo de la enseñanza en cada momento, conforme al resultado del momento anterior).

## **2.5. Condiciones para que una evaluación sea adecuada**

De acuerdo con Gutiérrez (2001), se pueden señalar dos condiciones que se requieren en el proceso de evaluación para que sea correcto y, de esta manera, contribuya al proceso educativo en cuestión de evaluación de aprendizajes. A continuación, se podrán apreciar dichos requisitos:

- La evaluación como revisión de los objetivos cumplidos

La primera condición para una evaluación correcta, consiste en verificar si los objetivos que fueron planteados al inicio de un proceso educativo, fueron cumplidos o no. “Desde el punto de vista de la institución y del profesor, se requiere una cierta comprobación objetiva acerca del avance de los estudiantes en relación con las metas propuestas en la asignatura” (Gutiérrez; 2001: 176).

Este procedimiento respalda la promoción del estudiante y salvaguardar la responsabilidad que tiene una escuela o institución académica frente a la sociedad que lo rodea. De acuerdo con este mismo autor, las razones de esta verificación se resumen de la siguiente manera:

- a) Responsabilidad de la institución: “La escuela o la universidad tienen, con respecto a la sociedad, la responsabilidad de promover solamente a los estudiantes que, efectivamente, hayan realizado el avance propuesto en las asignaturas ofrecidas” (Gutiérrez; 2001: 176). Es por esto que la verificación o revisión es un requisito indispensable para los alumnos y la institución.
- b) Conocimiento de los resultados: Los logros que se obtienen luego del proceso de verificación, constituyen una información importante para conocer el funcionamiento que está teniendo la institución, al igual que los docentes, los métodos y los educandos. “Conocer los resultados no es una operación necesariamente ligada con el castigo o con el premio; simplemente, se trata de estar al tanto acerca de cómo se realizó el fenómeno educativo en determinado tiempo y lugar. (Gutiérrez; 2001: 176).
- c) Proceso educativo: El proceso educativo consiste en conocer los resultados de la operación que complementa el ciclo con respecto a los objetivos que se propusieron. “Significa, por lo tanto, fomentar la responsabilidad de los estudiantes que fue contraída en el momento en que se inició el curso con una determinación de objetivos específicos y verificables” (Gutiérrez; 2001: 176).

- La evaluación como retroalimentación del alumno

La segunda condición que se debe de tener para que una evaluación sea adecuada, de acuerdo con Gutiérrez (2001), es la retroalimentación del alumno, la cual consiste en la aptitud retroalimentadora con respecto al mismo educando.

De acuerdo con Gutiérrez (2001), la retroalimentación es uno de los fenómenos más importantes en el proceso de aprendizaje, pues el estudiante conoce y toma conciencia acerca del éxito obtenido en el esfuerzo realizado. La satisfacción que experimenta el estudiante en ese momento, hace que su atención y constancia con el trabajo intelectual sea el doble.

“La evaluación tiene, pues, un papel mucho más noble que la simple constatación (neutra y archivable) del cumplimiento de los objetivos” (Gutiérrez; 2001: 177). Si dentro de la evaluación, se toma en cuenta el proceso de la retroalimentación, puede convertirse en un motor o factor para el aprendizaje, además de que no solo se trata de que el docente cumpla sus objetivos respecto a enseñar, sino que el alumno tenga conocimiento de los aspectos que tiene que mejorar y cuáles puede reforzar, de acuerdo con lo que experimentó o fue evaluado por el profesor.

A pesar de las grandes aportaciones de la retroalimentación, puede traer también consigo consecuencias para la evaluación por parte del docente, ya que la

evaluación pasaría a quedar a cargo del propio estudiante, con lo que la evaluación se convertiría en autoevaluación.

“El estudiante es la persona más autorizada para constatar los resultados de su aprendizaje y compararlos con los objetivos fijados.” (Gutiérrez; 2001: 177).

El alumno es quien valora y ve en sí mismo con qué cualidades y habilidades cuenta para llevar a cabo su autorrealización, y no solamente en el aspecto educativo, sino con su propia naturaleza como ser humano. Para este mismo autor, uno de los mejores recursos para que el educando esté motivado es la autoevaluación.

De acuerdo con Gutiérrez (2001), en el aprendizaje se tiende a dejar desapercibidas algunas cualidades muy primordiales dentro del proceso de evaluación, que suelen pasar ocultas ante un examen y la observación del docente, como la internalización de lo aprendido, el significado de los aprendizajes, integración de datos nuevos con los anteriores, la satisfacción obtenida, la innovación, creatividad, actitud que se tiene ante las tareas, entre otras.

Desde una perspectiva humanista, lo más primordial en el proceso de aprendizaje es llevar a cabo estos tipos de procesos que se mencionaron, que los objetivos que se suelen plantear en las instituciones escolares.

Para Gutiérrez (2001), la evaluación del aprendizaje implica el acompañamiento de esos elementos que se dan, en relación con las necesidades humanas como la satisfacción, la integración y aplicación de conocimientos. A pesar de lo anterior, muy pocas veces se han planteado dichos objetivos y con frecuencia es por la dificultad que se ofrece para su capacitación y evaluación.

De acuerdo con Airasian (2003), en el proceso de evaluación se debe tener en cuenta la validez y confiabilidad como característica importante de dicho proceso. Las razones se muestran a continuación.

- Validez

“La característica más importante de una buena evaluación es su capacidad de ayudar al maestro a tomar la decisión correcta. A esto se le da el nombre de validez” (Airasian; 2003: 17). Con la ausencia de la validez, los datos de la evaluación no resultarían útiles para tomar decisiones adecuadas o acertadas respecto a lo que se está evaluando, tomando en cuenta la información relevante que se obtuvo.

Airasian (2003), señala tres puntos cuando la validez se encuentra destinada a la evaluación:

1. La validez indica si la información que va a recabarse es en verdad relevante y apropiada para tomar la decisión deseada.

2. La validez es el aspecto más importante que debe tener dicha información, pues sin ella carece de utilidad.
3. Los problemas de la validez afectan a toda evaluación escolar y no solamente a la que exige métodos formales de papel y lápiz.

- **Confiabilidad**

La segunda característica que Airasian considera importante para evaluar, es la confiabilidad también conocida como uniformidad. “La confiabilidad se refiere a la estabilidad o uniformidad de la información obtenida, es decir, al hecho de si es o no representativa del comportamiento del alumno” (2003: 17).

La confiabilidad es elemento esencial cuando se realiza una evaluación, por el hecho de que esta tiene resultados parecidos cuando es aplicada a otra población con características similares.

“Si la información para evaluar no aporta datos estables y uniformes, el maestro habrá de utilizarla con cautela para tomar una decisión acerca de un alumno o grupo” (Airasian; 2003: 17).

## **2.6. La autoevaluación.**

De acuerdo con Nérici, otro aspecto que se debe considerar en la verificación y evaluación del aprendizaje, es la autoevaluación, la cual contribuye en la

realización individual del estudiante. “La autoevaluación consiste en hacer que el educando se juzgue como estudiante, en vista de su desempeño en las tareas escolares y de su comportamiento social” (Nérici; 1969: 516).

La autoevaluación también lleva al estudiante a realizar la observación de sus propios resultados en el proceso del aprendizaje. Retomando a este mismo autor, la autoevaluación puede prestarse para las siguientes finalidades:

- a) Aminorar el conflicto entre profesor y alumno, evitando, con ello, que este último se considere víctima de injusticias.
- b) Favorecer la maduración del alumno, haciendo que tome conciencia de sí mismo como persona y miembro de una comunidad, así como de sus posibilidades y de sus limitaciones.
- c) Disminuir la posible tendencia a la sobreestima o a la subestima.
- d) Favorecer el desarrollo del sentido de responsabilidad, haciendo que el alumno advierta que mucho de lo que le sucede depende de él mismo.
- e) Motivar para las tareas escolares y estimular el esfuerzo de autosuperación.

La autoevaluación es un proceso que el alumno debe realizar desde etapas tempranas y, a través de ella, establecer diálogos con sus docentes donde no tiendan a sancionar, sino a estimular un proceso dinámico donde se superen las deficiencias o carencias que se presenten, así como a estimular el crecimiento personal, social, emocional y presentación de aptitudes, es decir, todo aquello que tenga que ver con una cuestión personal.



“A través de la autoevaluación, el educando puede y debe asumir una actitud de acercamiento a sus profesores, cuando toma conciencia de alguna deficiencia, a fin de que se le oriente para remediarla” (Nérici; 1969: 518).

De acuerdo con Gutiérrez (2001: 181), la sesión de la autoevaluación se califica de la siguiente manera:

1. “La primera condición de su eficacia reside en la ausencia de competencia excesiva que suele engendrarse en los sistemas corrientes de educación.
2. Los resultados de la autoevaluación no se dan en forma de calificación, ni con número ni con letras, sino en forma descriptiva, conforme a lo que cada estudiante vaya observando de sí mismo.
3. Los resultados de la autoevaluación de ninguna manera se parecen a una sentencia, ni mucho menos impuesta desde fuera. Son juicios apreciativos que cada estudiante puede ir expresando en forma libre. Tampoco es necesario que los exprese ante todo el grupo, o los diga al profesor.
4. Se puede facilitar la autoevaluación proporcionando a los estudiantes un cuestionario para que lo resuelva por escrito en forma privada, y luego, en mesa redonda, exprese lo que crea conveniente, como sus estudios y consultas especialmente satisfactorias, o las dificultades que ha tenido que vencer, etc.
5. Una sesión de este tipo incluirá (sobre todo al principio) solamente a estudiantes voluntarios. Se les explica en qué consiste y cuáles son los

valores aquí implicados. Algunos estudiantes no aceptarán, pero están en su derecho.

6. En algunos casos, es factible la evaluación en grupo, tanto del aprendizaje, como del curso en sí mismo y del profesor.
7. La ayuda que el profesor puede proporcionar consiste principalmente, en el esclarecimiento de aquellos aspectos por detectar y apreciar, y, en algunos casos, en la corrección de algún juicio que le parezca evidentemente exagerado o falta de objetividad”.

## **2.7. Evaluación estandarizada y no estandarizada**

En el siguiente apartado se definirá la evaluación estandarizada y la no estandarizada. De acuerdo con Airasian (2003), la información que reúnen los docentes y las evaluaciones que realizan en el aula proviene de procesos de ambas clases.

### **2.7.1 Evaluación estandarizada**

“Las evaluaciones estandarizadas son las que se administran, califican e interpretan del mismo modo en todos los casos, sin que importe dónde ni cuándo se apliquen” (Airasian; 2003: 13).

Las evaluaciones estandarizadas son diseñadas con la intención de que sean aplicadas en distintos contextos; de acuerdo con este mismo autor, siempre se deben tener condiciones idénticas de aplicación, calificación e interpretación.

Además, esta evaluación tiene como función principal obtener resultados o comparaciones objetivas y, sin importar donde se realicen, se deben calificar e interpretar del mismo modo los resultados, entre las diversas personas o contextos en los que haya sido aplicada.

### **2.7.2 Evaluación no estandarizada**

“Las evaluaciones no estandarizadas (preparadas por el maestro) se elaboran para una sola aula con un grupo individual de estudiantes y no se emplean para hacer comparaciones con otros grupos” (Airasian; 2003: 13).

En esta evaluación, el docente o investigador no tiene la intención de aplicar el mismo instrumento a otro grupo con fines comparativos, por lo tanto, no es necesario estandarizar las condiciones ajenas a sus estudiantes.

De acuerdo con Airasian (2003), muchas de las observaciones de la conducta de sus estudiantes también pertenecen a las evaluaciones no estandarizadas, pero es importante señalar que las evaluaciones estandarizadas no son necesariamente mejores que las no estandarizadas. “La estandarización es importante cuando se comparan estudiantes de varios salones y localidades” (Airasian; 2003: 14).

## **2.8. La calificación: una forma de medir el aprendizaje**

En este apartado se definirá el concepto de calificación y cómo se relaciona con la medición del aprendizaje de los alumnos.

De acuerdo con Carreño (2007), la calificación solamente indica cuánto sabe el alumno, pero lo deja totalmente ignorante de qué sabe, qué no sabe, cómo lo sabe y, lo que es más importante, gracias a qué sabe lo que sabe. Por estas razones, la calificación tiene muy poca funcionalidad en la educación y orientación para el mejoramiento de los estudiantes.

Para otro autor “la calificación es el proceso de juzgar el desempeño de un alumno comparándolo con alguna norma de buen desempeño” (Airasian; 2003: 172).

Aunque, por otra parte, la calificación suele tener un propósito definido en la evaluación, ya que prueba el aprendizaje que el educando obtuvo por medio de la otorgación de calificaciones, que como afirma este mismo autor: “no son otra cosa que la descripción, mediante símbolos generalmente numéricos, del monto o volumen de lo aprendido” (Carreño; 2007: 27).

Las calificaciones son medidas que se realizan por medio de pruebas, exámenes o exploraciones durante el ciclo escolar, y a través de esto se llega al establecimiento de los “promedios”, el cual es el simple registro de las calificaciones de los parciales.

“Para la mayoría de los profesores, evaluar es hacer pruebas o aplicar exámenes, revisar los resultados y adjudicar calificaciones, cuando en todo caso lo que están haciendo con ello es medir el aprovechamiento escolar” (Carreño; 2007: 27).

## **2.9. Categorías de la calificación**

De acuerdo con Quesada (1991), existen dos modalidades que se pueden seguir para asignar calificaciones en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. En los siguientes incisos podrán diferenciarse:

- a) Calificación por normas: “toma como punto de partida la comparación del aprendizaje del alumno con el de su grupo” (Quesada; 1991: 20). Esto hace referencia a que, dentro de un grupo, existe una diversidad de alumnos que tienen distintos conocimientos y se debe distribuir el aprendizaje a todos ellos. Los estudiantes suelen dividirse en subgrupos, donde unos pueden ser excelentes, otros promedios y otros bajos, lo que hace diferenciar las calificaciones de acuerdo con el grupo al que pertenezcan.
  
- b) Calificación por criterio: “Se basa en la comparación del aprendizaje del alumno con un criterio establecido de antemano, bajo el supuesto de que en cualquier grupo todos y cada uno de sus miembros deben alcanzar el aprendizaje pretendido” (Quesada; 1991: 20). Por lo tanto, un docente

supone el aprendizaje que debe tener el educando en función de un criterio que se ha abordado en diferentes estudiantes y contextos.

De acuerdo con Quesada (1991), la calificación, ya sea por normas o por criterio, tiene sus ventajas y desventajas de aplicación o ejecución y esto conduce a seleccionar una o la otra, según las condiciones o circunstancias de la evaluación en particular.

## **2.10. Asignación de calificaciones**

De acuerdo con Airasian (2003), hay diversas formas de asignar calificaciones, muchos problemas a considerar cuando se califica y muchas maneras de comunicar el resultado a los alumnos y a sus padres.

“La razón más simple, y tal vez la más convincente, por la que los profesores califican a sus alumnos es que están obligados a hacerlo” (Airasian; 2003: 173). La calificación es una evaluación oficial que se debe llevar a cabo y la mayoría de los sistemas educativos lo abordan.

De acuerdo con Airasian (2003), existen diversas formas y sistemas de calificar a los alumnos: en algunos casos, el docente registra el desempeño por medio de letras (A, B, C, D, E, F), categorías (excelente, bueno, regular, deficiente), por números (100, 90,80), clasificaciones (aprobado/ no aprobado) entre otras.

A pesar de las distintas maneras de calificar, todas ellas se basan en los juicios del profesor.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Media Superior (SEMS; 2010), la escala de calificaciones en el estado de Michoacán es numérica, de 5 a 10, como lo establece el Acuerdo Secretarial número 17, con la siguiente interpretación: 10 (excelente), 9 (Muy bien), 8 (Bien), 7 (regular), 6 (suficiente) y 5 (no suficiente).

Por lo tanto, se puede concluir este capítulo aseverando que la evaluación es un proceso de relevante importancia para los estudiantes y dentro de un contexto educativo, y que dicha evaluación es reflejada a través de la calificación.

## **CAPÍTULO 3**

### **METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

En el siguiente apartado se podrá conocer los resultados de la investigación sobre la motivación y su relación con las calificaciones de los alumnos de primer semestre del CECFOR N° 1.

#### **3.1 Metodología.**

En el presente capítulo se apreciará el proceso metodológico en el que se basó la presente investigación para obtener los resultados finales y análisis de los resultados con base en la aplicación de los instrumentos. A continuación, se presenta la metodología empleada.

Como primer concepto, se afirma que “La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno” (Hernández y cols.; 2010: 149).

En este sentido, “a lo largo de la historia de la ciencia han surgido diversas corrientes de pensamiento como el empirismo, el materialismo dialéctico, el positivismo, la fenomenología, el estructuralismo y diversos marcos interpretativos, como la etnografía y el constructivismo, que han originado diferentes rutas en la búsqueda del conocimiento” (Hernández y cols.; 2010: 149).



De acuerdo con Hernández y cols. (2010), tales corrientes han experimentado en dos aproximaciones principales para conocer: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo de la investigación.

Los enfoques implementan procesos cuidadosos, metódicos y empíricos en su esfuerzo para generar conocimiento.

De acuerdo con Hernández y cols. (2010), ambos enfoques de investigación tienen cinco fases similares y relacionadas entre sí:

1. Llevan a cabo la observación y evaluación de fenómenos.
2. Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.
3. Demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.
4. Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
5. Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas; o incluso para generar otras.

### **3.1.1. Enfoque cuantitativo de investigación.**

De acuerdo con Hernández y cols. (2010) el enfoque cuantitativo es un recopilado de procesos, por lo cual sigue una serie de pasos para probar resultados.

“Cada etapa precede a la siguiente y no podemos ‘brincar o eludir’ pasos, el orden es riguroso, aunque, desde luego, podemos redefinir alguna fase” (Hernández y cols.; 2010: 149).

El trabajo inicia de una idea que va definiéndose y, cuando se decide definitivamente, se derivan los objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco teórico. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan los conceptos o variables; se desarrolla un programa para verificarlas; se miden las variables en un determinado lugar; se analizan las mediciones obtenidas y se realizan las conclusiones respecto a las hipótesis planteadas.

En general, las características principales del enfoque cuantitativo radican en que se usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías.

La presente investigación forma parte de un enfoque cuantitativo, ya que cumple con las características anteriores.

### **3.1.2. Alcance correlacional**

De acuerdo con Hernández y cols. (2010), la investigación correlacional asocia variables a través de una acción predecible, ya sea para un grupo o una población.

“Este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular” (Hernández y cols.; 2010: 149). Los estudios correlacionales pretenden conocer la relación de dos variables, pero generalmente se llegan a relacionar más.

De acuerdo con Hernández y cols. (2010), los estudios correlacionales tienen como utilidad pretender conocer cómo se comporta una variable al conocer el comportamiento de otras variables vinculadas. Por lo tanto, se puede saber qué comportamiento o resultado se puede obtener, ya que las variables pueden tener gran relación.

“La correlación puede ser positiva o negativa. Si es positiva, significa que los alumnos con valores altos en una variable tenderán también a mostrar valores elevados en la otra variable. Si es negativa, significa que sujetos con valores elevados en una variable tenderán a mostrar valores bajos en la otra variable” (Hernández y cols.; 2010: 149).

De acuerdo con Hernández y cols. (2010), la investigación correlacional tiene un valor explicativo, ya que se predice o se infiere que ciertas variables puedan tener una relación, y para este mismo autor, el hecho de conocer que dos variables se relacionan aporta una información explicativa.

Esta investigación se basa en un estudio correlacional, ya que se pretende conocer la relación existente entre dos variables: motivación y calificaciones de los alumnos, para inferir si se interrelacionan.

### **3.1.3. Diseño no experimental**

De acuerdo con Hernández y cols. (2010), los diseños no experimentales son aquellos que se emplean sin modificar o manipular las variables, aunque se hace una observación de ellas para posteriormente analizar lo que sucedió. Para estos mismos autores, en un estudio no experimental solo se observan las situaciones, no se genera un cambio en ellas.

“En la investigación no experimental las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir sobre ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos” (Hernández y cols.; 2010: 149).

Esta investigación corresponde a un estudio no experimental, ya que no existe ningún tipo de influencia o manipulación sobre las variables estudiadas, aunque a partir de las observaciones se podrá realizar un análisis de dichas variables.

#### **3.1.4. Estudio transversal**

Para esta investigación, se utilizó el estudio transversal, porque los datos se reúnen en una sola ocasión y el objetivo es describir las variables y la relación que tienen, pero solo en el momento en el que se realiza la recolección de los datos. La recolección de los datos se realizó el viernes 9 de septiembre de 2016.

“Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único” (Hernández y cols.; 2010: 149).

De acuerdo con Hernández y cols. (2010), los diseños de tipo transversal pueden abarcar varios grupos, subgrupos u objetos; así como diferentes comunidades, situaciones o eventos, por ello, esta investigación abarca las características de dicho diseño, tanto por los momentos como por el grupo de participantes.

#### **3.1.5 Técnicas e instrumentos de investigación**

En toda investigación se requiere de técnicas e instrumentos para recolectar información sobre el tema a investigar. En este apartado se definirá la técnica y el instrumento que se utilizó para realizar esta investigación.

De acuerdo con Albert (2007), se define como técnica el recurso que mide constructos teóricos definidos operacionalmente, a través de los distintos ítems que lo integran.

Para esta investigación se utilizó como técnica una prueba estandarizada denominada como Escala de Motivación Académica (EMA), ya que es adecuada para la edad de las personas a las que se les aplicó y la nacionalidad a la que pertenecen.

Otro recurso que se utilizó para esta investigación, fueron las calificaciones de los alumnos del CECFOR N° 1 mediante un registro de calificaciones que fue otorgado por dicha institución y que se describen en las categorías de: motivación y calificaciones.

De acuerdo con Airasian (2003), las calificaciones tienen por objeto comunicar información respecto al aprovechamiento académico, y puede ser de tipo informativo, ya que indican el desempeño académico del alumno a sus padres, a él mismo y a otras personas.

Para entender el uso de dichos instrumentos, se define, a continuación, lo que es una prueba estandarizada.

Una prueba estandarizada es "un procedimiento sistemático para observar la conducta y describirla con la ayuda de escalas numéricas o categorías establecidas" (Cronbach, citado por Albert; 2007: 128).

De acuerdo con Albert (2007), independientemente de la definición, las pruebas estandarizadas tienen como características los siguientes puntos:

- Constituyen una forma de medición indirecta de la característica estudiada.
- Permiten una descripción cuantitativa y controlable del comportamiento de un individuo ante una situación específica.
- Tipificación de la medida.
- Objetividad.
- Están asociadas al escalonamiento de sujetos.
- Utilizan condiciones estandarizadas para la recogida de datos
- Utilizan normas para medir y evaluar las características psicológicas asociadas al test.
- Poseen una alta fundamentación científica basada en teorías.
- Deben poseer los requisitos de fiabilidad y validez para garantizar la adecuación de su uso.
- Permiten la predicción o interferencia.

Para la medición de las variables, se utilizó una prueba que tiene por nombre EMA, para medir la motivación, mientras que la variable de calificaciones se mide

con los promedios de los alumnos, los cuales se pidieron a la institución en la que se aplicó la prueba y de esta manera, fue posible hacer una correlación. A continuación, se describen las pruebas que se utilizaron:

a) Motivación:

La prueba que se utilizó para medir la variable de motivación fue un inventario que mide la motivación escolar y que tiene por nombre EMA, que significa: Escala de Motivación Académica. Los autores de esta prueba son María Antonia Manassero Mas y Ángel Vázquez Alonso (2000).

La prueba está compuesta por 28 ítems que reflejan diferentes razones para implicarse en las actividades escolares. La escala está planteada como respuestas a la pregunta: ¿Por qué vas a la escuela? La respuesta valora el grado de correspondencia de cada una de las razones con la opinión personal del alumno, que responde sobre una escala de 7 puntos.

Cada uno de los 7 puntos o números de opciones para responder tiene un significado, los cuales son: 1. Completamente en desacuerdo, 2. Desacuerdo, 3. Ligeramente en desacuerdo, 4. Medio, 5. Ligeramente de acuerdo, 6. De acuerdo, 7. Completamente de acuerdo; siendo la calificación más alta de 5 a 7 y la más baja, de 3 a 1.



Las variables definidas en la EMA son Motivación intrínseca (MI), Motivación extrínseca (ME) y la desmotivación.

Además, se ha definido una variable denominada total, que es la suma de las puntuaciones de motivación intrínseca y extrínseca, se obtiene con el total de las respuestas de cada uno de los participantes a los que se les aplicó la prueba.

La escala estandarizada que se utilizó fueron los puntajes T (ver Anexo 1).

b) Calificaciones:

Para la medición de la variable de calificaciones, se pidieron los promedios de cada uno de los sujetos a los que se les aplicó la prueba y mediante esta información, se podrá realizar una correlación entre las dos variables.

Existen varias maneras de asignar un promedio a los educandos, en algunos países se realiza por medio de letras (A, B, C, D, E, F), o categorías (excelente, bueno, regular, deficiente). Pero independientemente de la forma en la que se asigna una calificación, todas son en función del criterio del docente.

De acuerdo con la SEP (2010), la escala de calificaciones en el estado de Michoacán es numérica de 5 a 10, siendo así: 10 (excelente), 9 (Muy bien), 8 (Bien), 7 (regular), 6 (suficiente) y 5 (no suficiente). Para medir esta variable, se retomó esta

última referencia, ya que está relacionada con el sistema que se utiliza en CECFOR N° 1.

### **3.2 Descripción de la población y la muestra**

En este apartado se pueden apreciar los conceptos de población y muestra, además de que se describirá la población con la cual se trabajó.

En esta investigación se trabajó con los alumnos de primer semestre del Centro de Educación y Capacitación Forestal N° 1 (CECFOR N° 1) “Dr. Manuel Martínez Solórzano”, la cual se encuentra ubicada en el Paseo de la Revolución N°2, Col. Emiliano Zapata en la ciudad de Uruapan, Michoacán de Ocampo.

Dicha institución tiene un total de 233 alumnos, quienes tienen entre de 15 a 17 años, de sexo femenino y masculino, distribuidos en los grupos A, B y C; estos estudiantes pertenecen a una clase socioeconómica baja y media; todos ellos cuentan con una beca nacional otorgada por el gobierno a través de la Comisión Nacional Forestal.

Para entender con más claridad el concepto de población, se define a continuación:

“La población es el conjunto de todos los individuos (objetos, personas, eventos, etc.) en los que se desea estudiar el fenómeno.” (Hernández y cols.; 2010: 60). Pero se deben buscar similitudes para el objeto de estudio.

Otro concepto de población que se encontró fue el siguiente: “Es el conjunto de los casos que concuerdan con las especificaciones” (Selltiz, citado por Hernández y cols.; 2010: 60).

Se dice que, en este tipo de investigación cuantitativa, se debe determinar la población de manera previa a la recolección de datos; para ello, se reúnen las características de la población.

Según Hernández y cols. (2010), la muestra es un subgrupo de la población de interés, de la cual se recogen los datos de interés y se debe definir con exactitud; dichos datos deben ser pertenecientes de esta, ya que al investigador le interesa generalizar los datos encontrados a la población.

La muestra con la que se trabajó en esta investigación fue de un total de 90 alumnos de primer semestre, del sexo femenino y masculino, entre una edad de 15 a 16 años.

Según Hernández y cols. (2010) existen dos tipos de muestreo que se clasifican en dos grandes categorías: probabilísticas y no probabilísticas, y se describen a continuación.

- a) Probabilística: es aquella en la que los elementos que componen la población tienen la misma oportunidad de ser elegidos.
- b) No probabilística: en esta muestra la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación, es decir, aquella donde la elección de los elementos dependerá de las características del estudio.

La muestra fue seleccionada por el psicólogo de la institución, todos ellos contaban con características distintas, ya sea por su condición social, el lugar donde viven o su sexo, pero pertenecen al mismo grado escolar y tienen similar rango de edades, por lo que se puede afirmar que es una muestra probabilística, ya que todo ese semestre tuvo la misma oportunidad de ser elegido, independientemente de los alumnos que no estuvieron presentes.

### **3.3 Descripción del proceso de investigación**

Como toda investigación, se tuvo que seguir una serie de pasos para poder realizar el estudio, la cual comenzó aproximadamente en Febrero de 2016. A continuación, se puede apreciar el desarrollo de dicha investigación.

En un primer momento, se pensó en una idea general sobre lo que se quería investigar y de ahí se pudieron determinar las variables, las cuales fueron motivación y calificaciones, para ello se tuvo que buscar investigaciones en las que ya se hubiese trabajado con dichas variables y considerar si era viable abordar los temas.

Luego se realizó un planteamiento del problema, donde se describió por qué la motivación en los alumnos puede repercutir en las calificaciones y por qué eso era un problema de relevancia.

Para delimitar con exactitud lo que se pretendía conocer, se desarrollaron objetivos particulares y uno general, así como hipótesis sobre los resultados que posiblemente se obtendrían.

Los datos sobre lo que se pretendía estudiar y analizar, tenían que recogerse por medio de un instrumento para la población que se había elegido, para ello, se tuvo que buscar y preguntar sobre la prueba adecuada a lo que se quería obtener, y estandarizada para las personas que se eligieron como objeto de investigación.

También se realizó la justificación, donde se planteó la importancia de investigar sobre la motivación y las calificaciones y qué tanta relación puede haber entre estas variables, además de que se analizó con detenimiento si era un tema de interés por la comunidad científica, la sociedad y la institución donde se pretendía realizar la investigación.

Posteriormente se realizó un marco teórico en los meses de Abril y Mayo de 2016, el cual consta de 3 capítulos: el primero de motivación, el segundo de evaluación de aprendizajes y el tercero sobre la metodología a seguir, de los cuales se desarrolló información sobre las variables a investigar y para ello se buscó información en libros e internet.

Para la recolección de los datos, se tuvo que ir a la institución educativa CECFOR N° 1, para requerir el permiso de administrar la prueba de motivación a los alumnos y, además, solicitar las calificaciones de ellos para poder hacer la correlación entre las variables; para ello surgió la necesidad de pedir un permiso al director de dicha institución, dándole a conocer en qué consistía el estudio y los resultados que se podrían obtener de él, luego de conversar sobre la investigación, el director, M.C. Heliodoro Cuiris Pérez se mostró interesado y aceptó otorgar las calificaciones y aplicar la prueba en la escuela.

Una vez con el permiso autorizado, se aplicaron las pruebas a los alumnos de primer semestre, de los grupos A, B y C, el 9 de Septiembre de 2016, desde las 12:00 p.m. hasta las 2:10 p.m., en una sola ocasión.

Los alumnos se mostraron muy respetuosos y entusiasmados al contestar la prueba, preguntando sobre las dudas que tenían sobre algunos términos y tomándose su tiempo para contestar los reactivos con tranquilidad. Posteriormente, se calificó la prueba realizando el vaciado de datos el 27 de septiembre de 2016.

### **3.4 Análisis e interpretación de resultados**

En este apartado se muestran los resultados, los cuales se agrupan en tres categorías: motivación, calificaciones y, por último, la relación entre la motivación y las calificaciones. Para el análisis e interpretación de los resultados, se utilizó la estadística descriptiva y medidas de tendencia central, las cuales son: la moda, mediana, media y desviación estándar.

En dicho análisis e interpretación, los resultados se desarrollaron en tres categorías, las cuales son: a) Motivación en los estudiantes del CECFOR N° 1, de la ciudad de Uruapan, Michoacán, b) Las calificaciones en los estudiantes del CECFOR N° 1, de la ciudad de Uruapan, Michoacán y c) Correlación entre la motivación y las calificaciones de los estudiantes del CECFOR N° 1 de primer semestre de los grupos A, B y C de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

#### **3.4.1 La motivación en los estudiantes del CECFOR No.1 de la ciudad de Uruapan, Michoacán.**

Davidoff (1989) se refiere a la motivación como un estado interno, resultado de una necesidad y que impulsa el comportamiento para satisfacer el requerimiento del impulso; es pues, activar la conducta para atender una necesidad.

Otro autor también define la motivación como “el proceso que da energía a la conducta, la dirige y la sostiene” (Santrock; 2006: 414).

De acuerdo con Bixio (2008), hay dos tipos de motivación que se presentan en los estudiantes: extrínseca e intrínseca.

Para Saad y Santamaría (2006), existen diversos factores que influyen en la motivación de los alumnos, como la atribución al éxito o fracaso, la actitud frente al aprendizaje, el enfoque superficial o profundo y las metas de aprendizaje del estudiante; cada uno de ellos influye para que el educando presente o active una conducta motivacional dentro del contexto escolar, ya que esos factores pueden repercutir de manera positiva o negativa, de acuerdo con la conducta que ejecute el alumno.

Como ya se había mencionado, se utilizaron las medidas de tendencia central, las cuales son “puntos en una distribución obtenida, los valores medios o centrales de ésta, y nos ayudan a ubicarla dentro de la escala de medición” (Hernández y cols.; 2010: 292).

Dentro de las medidas de tendencia central, se incluyen: moda, media y mediana, las cuales se definen a continuación.

La moda es “la categoría o puntuación que ocurre con mayor frecuencia” (Hernández y cols.; 2010: 292).



De igual manera, la mediana “es el valor que divide la distribución por la mitad. Esto es, la mitad de los casos caen por debajo de la mediana y la otra mitad se ubica por encima de ésta” (Hernández y cols.; 2010: 292).

La media es “la medida de tendencia central más utilizada y puede definirse como el promedio aritmético de una distribución” (Hernández y cols.; 2010: 293).

Por último, la desviación estándar o típica es “el promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media” (Hernández y cols.; 2010: 294), la cual también fue utilizada para el análisis de investigación.

Una vez mencionados algunos temas sobre la motivación y sus conceptos, se iniciará el análisis de la motivación y la prueba aplicada la cual tiene por nombre Escala de Motivación Académica (EMA), la cual mide principalmente la motivación extrínseca, intrínseca y la desmotivación. De acuerdo con la descripción de la prueba, un puntaje de 40 hacia abajo significa que los estudiantes tienen baja motivación, y un puntaje de 40 a 60 es media y asimismo, un puntaje de 60 a 70 indica alta motivación (Manassero y Vázquez; 2010. Ver Anexo 1).

Para el análisis de esta investigación, se abordarán tres subcategorías: motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación, donde se mencionarán los resultados de cada uno de los grupos a los que se aplicó la prueba.

#### a) Motivación extrínseca

La motivación extrínseca se refiere a los motivos externos que propician las conductas o la motivación. De acuerdo con Bixio (2008), la motivación extrínseca alude a los incentivos que desde fuera se proponen para estimular la aparición de la motivación intrínseca.

A continuación, se podrán apreciar los resultados con los grupos de primer semestre del CECFOR N° 1, se agruparon en grupos y en las categorías de motivación extrínseca, intrínseca y desmotivación en la motivación extrínseca:

- Grupo A

Los puntajes obtenidos en la motivación extrínseca en el grupo A fueron: una mediana de 65 puntos, una moda de 65, la media que se encontró fue de 61 y la desviación estándar en el grupo A fue de 11.

De acuerdo con los puntajes obtenidos, arroja una motivación extrínseca alta, lo cual indica que los educandos de este grupo, de acuerdo con Bixio (2008), realizan acciones para obtener algo, ya que refuerzan su conducta con algún premio o recompensa. Lo anterior se refiere a que la motivación de los alumnos es impulsada por la obtención de un premio, ya sea por parte de los padres, tutores o incluso los docentes.

- Grupo B

En el grupo B, los puntajes fueron los siguientes: la mediana en el grupo B fue de 64 puntos, la moda que se obtuvo fue de 67, la media de 62 y una desviación estándar de 6. En este grupo se nota un puntaje mayor que en el grupo A, lo cual indica que estos educandos presentan una alta motivación extrínseca y que también sus acciones van dirigidas a recibir algún incentivo externo, como regalos, ropa, accesorios o celulares, entre otros objetos de uso común.

- Grupo C

En el grupo C se obtuvieron los siguientes puntajes: la mediana fue de 64 puntos, el número que más se repitió, o moda, fue de 65, el promedio o media fue de 63, por último, la desviación estándar fue de 7; en este grupo se puede apreciar que los puntajes son mayores que en los anteriores grupos, lo cual indica que en este grupo se presenta mayor motivación extrínseca.

Los puntajes encontrados en los tres grupos indican que las puntuaciones son similares, por lo tanto, se puede aseverar que los incentivos externos estimulan la motivación de estos grupos, tales como recompensas, premios o elogios. De acuerdo con Bixio (2008) la motivación extrínseca, son los incentivos que desde fuera se proponen para estimular la aparición de la motivación intrínseca.

El grupo en el que mayor se presenta la motivación extrínseca es en el C, con un puntaje de 63 en la media, lo cual indica que, en este grupo, los educandos presentan mayor motivación por estímulos externos y/o premios que pueden recibir.

El grupo que presentó motivación extrínseca en menor medida es el A, de lo cual se puede concluir que también les importan los estímulos externos, pero no tanto como en el grupo C.

#### b) Motivación intrínseca

Bixio (2008: 18) señala que “la motivación intrínseca surge de los factores como los intereses o la curiosidad, es decir, de la tendencia natural a buscar y superar desafíos cuando se trata de intereses personales y de ejercer las capacidades”.

Enseguida se muestran los resultados obtenidos con respecto a esta clase de motivación.

- Grupo A

Los puntajes de motivación intrínseca del grupo A fueron los siguientes: La media o promedio fue de 58 puntos, la mediana de 59, el número que se repitió con mayor frecuencia o la moda fue de 59, y la desviación estándar de este grupo fue de 9; dichos puntajes reflejan que los alumnos de este grupo presentan un nivel medio

de motivación extrínseca, pero también indica que los educandos no realizan sus acciones por alguna meta o por interés personal de manera significativa.

- Grupo B

Los puntajes obtenidos en la motivación intrínseca del grupo B fueron los siguientes: la media o el promedio fue de 59 puntos, la mediana de 59, la moda de 60 puntos y una desviación estándar de 5. Lo anterior indica que en este grupo se presenta mayor motivación intrínseca, aunque tampoco logra ser un nivel alto.

De acuerdo con Bixio (2008) la motivación intrínseca se recibe de tres formas: la curiosidad, la competencia y la necesidad de adoptar estándares de conducta con la demanda de la situación, lo cual puede indicar que los alumnos puedan presentar esos tres factores en su motivación intrínseca.

- Grupo C

Los puntajes obtenidos de motivación intrínseca fueron los siguientes: la media fue de 61 puntos, la mediana de 62, la moda o el puntaje que más se repitió con mayor frecuencia fue de 64 y la desviación estándar, de 6 puntos, lo cual indica que los alumnos de este grupo, en comparación con los anteriores, presentan una motivación intrínseca alta. Freud (Citado por Bixio; 2008: 17) llama a la motivación intrínseca como una “pulsión investigativa”, la cita de este autor refleja que los

educandos de dicho grupo actúan y realizan sus acciones por interés personal de conocer o buscar.

El grupo que mayor motivación intrínseca presentó fue el C, lo cual indica que los integrantes de este grupo no requieren de incentivos para realizar ciertas acciones, pues tienen una meta o expectativa consigo mismos. El grupo que presentó menor motivación intrínseca fue el A, lo que indica que este grupo actúa más por estímulos externos que por satisfacción personal, en comparación con el grupo C.

A pesar de las puntuaciones anteriores, no logra ser más alta que la motivación extrínseca.

### c) Desmotivación

De acuerdo con el test aplicado (EMA), la desmotivación se refiere a la ausencia de motivaciones, intrínsecas o extrínsecas, y se llega a este estado a través de la experiencia de falta de contingencia entre acciones y resultados (Manassero y Vázquez; 2010).

En general, los tres grupos presentan una alta motivación extrínseca e intrínseca. Lo que indica que los grupos de primer semestre de la CECFOR no presentan desmotivación, aunque se presentó la excepción de un caso en el grupo A, en el cual se obtuvo un puntaje muy bajo de motivación extrínseca e intrínseca, lo

cual puede explicar las puntuaciones que se presentaron en dicho grupo. A pesar de ello, no puede aseverarse que la desmotivación se presente de manera significativa.

- Grupo A

Los puntajes obtenidos de la desmotivación del grupo A fueron las siguientes: la media de 48 puntos, la mediana de 44, la moda de 41 y la desviación estándar fue de 9.

- Grupo B

Los puntajes encontrados de desmotivación en el grupo B fueron los siguientes: la media de 50 puntos, la mediana de 48, la moda de 48 y una desviación estándar de 8.

- Grupo C

Los puntajes obtenidos de la desmotivación del grupo C fueron las siguientes: la media de 46 puntos, la mediana de 44, la moda de 41 y una desviación estándar de 6.

Los puntajes mencionados indican que la desmotivación en los educandos de estos grupos no se presenta de manera significativa, y que los alumnos de primer semestre de la CECFOR N° 1, tienen una motivación extrínseca e intrínseca alta.

### **3.4.2 Las calificaciones en los estudiantes del CECFOR N° 1, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.**

Como primera idea, conviene aclarar que “la calificación es el proceso de juzgar el desempeño de un alumno comparándolo con alguna norma de buen desempeño” (Airasian; 2003: 172).

De acuerdo con Carreño (2007), la calificación solo indica cuánto sabe el alumno, pero lo deja totalmente ignorante de qué sabe, qué no sabe, cómo lo sabe y, lo que es más importante, gracias a qué sabe lo que sabe. Por estas razones, la calificación tiene muy poca funcionalidad en la educación y orientación para el mejoramiento de los estudiantes.

Aunque, por otra parte, la calificación, suele tener un propósito definido en la evaluación, ya que prueba el aprendizaje que el educando obtuvo por medio de la asignación de calificaciones que, como afirma este mismo autor, “no son otra cosa que la descripción, mediante símbolos generalmente numéricos, del monto o volumen de lo aprendido” (Carreño; 2007: 27).



Por último, es importante mencionar el concepto de evaluación, que es la “toma de decisiones acerca del desempeño de un estudiante y sobre las estrategias de enseñanza adecuadas. También procedimientos que se utilizan para obtener información acerca del desempeño de los alumnos” (Woolfolk; 2006: 514).

A partir de la asignación de las calificaciones a los alumnos por parte de la institución, se obtuvieron los puntajes y las medidas de tendencia central que anteriormente ya fueron definidas. A continuación, se muestran los puntajes obtenidos:

En las calificaciones, se obtuvo una media de 7.8, una mediana 7.8, la moda fue de 7 y una desviación estándar de 0.9. Por lo tanto, se puede indicar que estos datos muestran que los estudiantes del CECFOR N° 1, del primer semestre, de los grupos A, B y C de la ciudad de Uruapan, Michoacán, presentan un promedio regular (Ver Anexo 2).

De acuerdo con la Secretaría de Educación Media Superior (SEMS; 2010), la escala de calificaciones en el estado de Michoacán es numérica, de 5 a 10, como lo establece el Acuerdo Secretarial número 17, con la siguiente interpretación: 10 (excelente), 9 (Muy bien), 8 (Bien), 7 (regular), 6 (suficiente) y 5 (no suficiente).

En la moda se puede apreciar, claramente, que el número o calificación que se repitió con mayor frecuencia fue de 7, lo que afirma la carencia o bajo nivel de

aprovechamiento escolar, pues se reflejó en sus calificaciones y en los puntajes mencionados anteriormente.

### **3.4.3 Correlación entre la motivación y las calificaciones de los estudiantes del CECFOR N° 1 de primer semestre de los grupos A, B y C de la ciudad de Uruapan, Michoacán.**

En el presente apartado se podrá conocer la relación que tiene la variable independiente de motivación y la variable dependiente de calificaciones.

Para entender con claridad la correlación entre la motivación y las calificaciones, es importante conocer la definición de la misma: el coeficiente de correlación de Pearson “es una prueba estadística para analizar la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o de razón” (Hernández y cols.; 2010: 311).

Para poder conocer la relación existente entre las dos variables se administró la prueba EMA y se obtuvieron las calificaciones de los alumnos a los que les fue aplicada dicha prueba.

A partir del estudio ejecutado en la escuela del CECFOR N° 1, con los alumnos de primer semestre, de los grupos: A, B y C, se exponen, a continuación, los siguientes resultados:

Respecto al nivel de motivación y las calificaciones de los alumnos de primer semestre del CECFOR N° 1, de los grupos A, B y C, el coeficiente de correlación de acuerdo con la prueba “r” de Pearson, fue de 0.15. Según Hernández y cols. (2010), significa que existe una correlación positiva muy débil.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.02 y en cuanto al porcentaje de relación de variables, fue de 2%, lo cual significa que entre las variables existe una relación, pero no de manera representativa.

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que la motivación y las calificaciones de los alumnos de primer semestre del CECFOR N° 1, no tienen relación fuerte, es decir, que la motivación no es un elemento que repercuta en las calificaciones de los alumnos de forma significativa.

Lo anterior da la pauta para expresar que la motivación no es un elemento que, para los alumnos de primer semestre del CECFOR N° 1, sea determinante para obtener calificaciones de excelencia, además, se puede observar que las calificaciones de dichos alumnos tienen promedios que, en cuanto a evaluación, se consideran como un regular aprovechamiento escolar.

Por lo tanto, se confirma la hipótesis nula, señalando que no existe una relación significativa entre la motivación y las calificaciones de los estudiantes del primer semestre, de los grupos A, B y C, del CECFOR N° 1, de la ciudad de Uruapan, Michoacán, ya que a pesar de existir una relación, al ser tan baja, no

resulta estadísticamente significativa. Asimismo, se puede suponer que pueden ser otros factores lo que influyan en las calificaciones de los alumnos, tales como problemas familiares, sentimentales o sociales, inadecuadas clases por parte de los docentes, asignaturas que no sean de su agrado o incluso, falta de agrado por el sistema de la institución.

## CONCLUSIONES

En este apartado se darán a conocer las conclusiones que se tienen respecto a la presente investigación, así como el cumplimiento de los objetivos que fueron planteados al inicio del estudio. A continuación, se presenta la forma en que se abordaron.

En esta investigación, se cumplió con cada uno de los objetivos que fueron planteados al inicio, a continuación, se describe la forma en la que estos fueron abarcados.

El objetivo general consistió en la relación de la motivación y las calificaciones de los estudiantes del primer semestre del CECFOR N° 1, de la ciudad de Uruapan, Michoacán. Para conseguirlo se aplicó la Escala de Motivación Académica (EMA) y se obtuvieron las calificaciones de los estudiantes de los grupos a los cuales fue aplicada la prueba. En el capítulo tres se determinó que no existe correlación entre la motivación y las calificaciones de los alumnos.

Posteriormente, en el capítulo dos se dio el cumplimiento a los objetivos particulares de carácter teórico, donde se definió el concepto de motivación y calificaciones, así como el señalamiento de la importancia de las calificaciones como indicadores de evaluación del aprendizaje.

A su vez, se logró el nivel de motivación que presentan los alumnos del primer semestre, de los grupos A, B y C, en el CECFOR N° 1, mediante la aplicación de la prueba EMA y de los resultados estadísticos.

Continuando con el objetivo referido a conocer las calificaciones como medida de evaluar el aprendizaje, se cumplió con el otorgamiento de los promedios por parte de la institución. Los resultados se muestran en el capítulo tres.

Por lo tanto, se cumplió con el último objetivo de esta investigación, donde se pudo determinar la relación entre la motivación y las calificaciones en los alumnos del primer semestre, de los grupos A, B y C, en el CECFOR N° 1, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

A partir de los resultados alcanzados, se confirma la hipótesis nula, la cual afirma que no hay una relación significativa entre la motivación y las calificaciones de los estudiantes del primer semestre, de los grupos A, B y C, del CECFOR N° 1, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

Para concluir, la presente investigación se señala que la motivación puede presentarse en los alumnos de manera significativa, pero que no siempre será un factor que determine los resultados de una persona, pues pueda ser que otros factores influyan de manera más notable en diversos aspectos, tales como las calificaciones de los alumnos.

## BIBLIOGRAFÍA

Airasian, Peter W. (2003)  
La evaluación en el salón de clases.  
Editorial McGraw-Hill. México.

Albert Gómez, María José. (2007)  
La investigación educativa.  
Editorial McGraw-Hill. México.

Baron, Robert A. (2000)  
Psicología.  
Editorial Prentice Hall. Nueva York.

Benítez Salgado, Ozari Mareth. (2014)  
Motivación y rendimiento académico en niños de una casa hogar de Uruapan,  
Michoacán.  
Tesis inédita de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Don Vasco, A.C.  
Uruapan, Michoacán, México

Bixio, Cecilia. (2008)  
¿Chicos aburridos?  
Editorial LIMUSA. México.

Carreño Huerta, Fernando. (2007)  
Enfoques y principios teóricos de la evaluación.  
Editorial Trillas. México.

Castillo Rangel, Claudia Elizabeth. (2006)  
Influencia de la motivación en el rendimiento académico en el nivel medio superior.  
Tesis inédita de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C.  
Uruapan, Michoacán, México

Coll, César; Palacios, Jesús; Marchesi, Álvaro. (2007)  
Desarrollo psicológico y educación.  
Editorial Alianza. Madrid.

Coon, Dennis. (1986)  
Introducción a la psicología: exploración y aplicaciones.  
Editorial Addison-Wesley iberoamericana. California (impreso en México).

Davidoff, Linda L. (1989)  
Introducción a la Psicología.  
Editorial McGraw-Hill Interamericana de México, S.A. de C.V. México.

Díaz Barriga Arceo, Frida; Hernández Rojas, Gerardo. (2010)  
Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.  
Editorial McGraw-Hill. México.

Gutiérrez Sáenz, Raúl. (2001)  
Introducción a la didáctica.  
Editorial ESFINGE. México.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar.  
(2010)  
Metodología de la Investigación.  
Editorial McGraw-Hill México.

Nérici, Imídeo G. (1969)  
La evaluación.  
Editorial KAPELUSZ. Buenos Aires.

Quesada Castillo, Rocío (1991)  
Guía para evaluar el aprendizaje teórico y práctico.  
Editorial LIMUSA. México.

Saad Dayón, Elisa; Santamaría García, Adalberto. (2006)  
Orientación educativa.  
Editorial Santillana. Quintana Roo.

Santrock, John W. (2006)  
Psicología de la educación.  
Editorial McGraw-Hill. México.



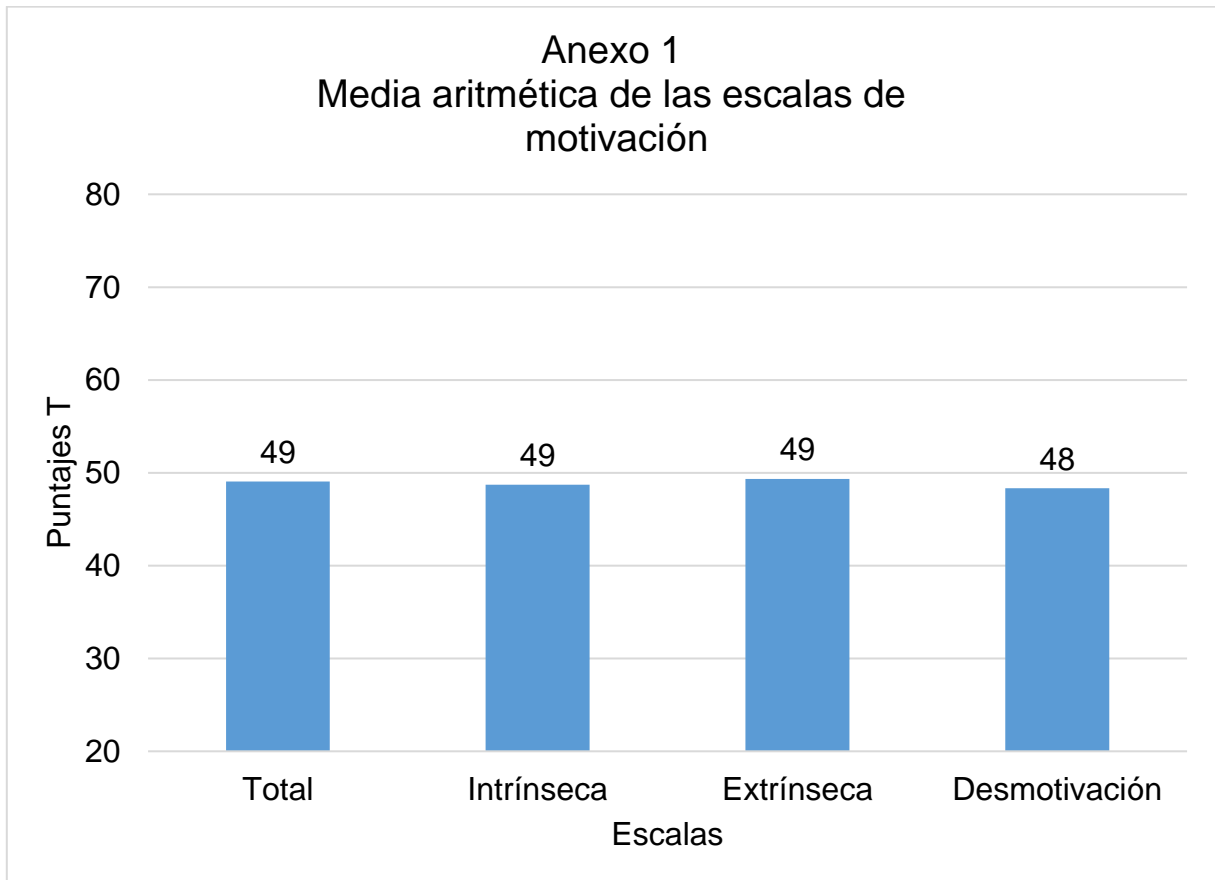
Woolfolk, Anita. (2006)  
Psicología educativa.  
Editorial PEARSON. México.

Yelon, Stephen L.; Weinstein, Grace W. (1991)  
La Psicología en el aula.  
Editorial Trillas. México.

## MESOGRAFÍA

Manassero Mas, María Antonia; Vázquez Alonso, Ángel. (2000)  
“ANÁLISIS EMPÍRICO DE DOS ESCALAS DE MOTIVACIÓN ESCOLAR”.  
Revista Electrónica de Motivación y Emoción. VOLUMEN: 3 NÚMERO: 5-6  
Universidad de las Islas Baleares, España.  
<http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html>

Secretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2010)  
“Normas generales de servicios escolares para los planteles que integran el sistema nacional de bachillerato”.  
Dirección general de Acreditación, Incorporación y Revalidación. México.  
[http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11438/2/images/Anexo\\_4\\_normas\\_generales\\_servicios\\_escolares\\_planteles\\_integran\\_SNB.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11438/2/images/Anexo_4_normas_generales_servicios_escolares_planteles_integran_SNB.pdf)



## ANEXO 2

