



# UNIVERSIDAD SALESIANA

---

PSICOLOGÍA

INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

## “EL REFORZAMIENTO POSITIVO COMO HERRAMIENTA MOTIVACIONAL PARA EL APRENDIZAJE”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A :

**PAULINA SÁNCHEZ BUENDÍA**

DIRECTOR DE TESIS: DRA. MARCELA SANDOVAL CANO

ASESOR METODOLÓGICO: MTRO. IGNACIO JAVIER MALDONADO  
MARTÍNEZ

MAYO, 2022

MÉXICO, CDMX



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

Tengo mucho por agradecer en esta etapa de mi vida, a todas aquellas personas que compartieron y contribuyeron en mi aprendizaje.

Agradezco infinitamente a todos los que estuvieron ahí, conmigo, persiguiéndome, motivándome, empujándome cada momento, hasta el final.

Sería muy egoísta solo mencionar a algunas personas, familia, niños, maestros, directivos, me siento infinitamente agradecida porque este es un momento en el que se cierra un ciclo y empieza otro.

Agradezco poder ejercer mi carrera profesional, los tropiezos, los éxitos, las subidas, momentos de tensión y ansiedad.

Solo puedo decirles a todos desde lo más grandioso de mi corazón, muchas, muchas gracias.

El día de hoy me siento sumamente increíble de elegir mi vocación con mucho amor.

# Índice

Resumen e Introducción.....	i
Capítulo 1. Motivación.....	1
1.1.    Hacia un concepto de motivación.....	1
1.2.    Definición de motivación.....	2
1.3.    Características de la conducta motivada.....	3
1.4.    Fuentes de la motivación.....	8
1.5.    Proceso motivacional.....	11
Capítulo 2. Tipos de motivación.....	19
2.1.    Motivación intrínseca.....	19
2.1.1. Características de la motivación intrínseca.....	21
2.2.    Motivación extrínseca.....	23
2.2.1. Características de la motivación extrínseca.....	24
Capítulo 3. La teoría conductual y su implicación en el ámbito educativo.....	26
3.1.    Condicionamiento clásico.....	26
3.2.    Condicionamiento operante.....	30
3.3.    El papel del reforzador en la implantación de conductas.....	32
3.4.    Estructura para el diseño de un programa de reforzamiento para la modificación conductual.....	36
Capítulo 4. Dimensiones motivacionales presentes en el aprendizaje.....	41
4.1.    Necesidades psicológicas.....	41
4.2.    Necesidades sociales.....	51
4.3.    Necesidades educativas.....	56
Capítulo 5. Una breve revisión de la situación actual de la educación.....	65
Capítulo 6. Metodología.....	69
Capítulo 7. Análisis de resultados.....	84

Conclusiones.....	96
Bibliografía.....	104
Anexos.....	109

## **RESUMEN**

Aplicar la motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje en el contexto educativo es sinónimo de calidad. Por lo cual, se realiza este estudio cuyo propósito es analizar la efectividad de un programa conductual, basado en el uso de reforzadores sociales positivos respecto a la motivación hacia el aprendizaje en un grupo de alumnos de primaria. Este estudio es un diseño no experimental con una muestra no probabilística de 20 sujetos, con una media de edad de 9.8, se aplicó la prueba “escala de orientación motivacional intrínseca contra la extrínseca” de Harter (1981) con una prueba, posprueba, la cual fue validada por Hernández y Macotela (2008) con un coeficiente de confiabilidad de .7415. El estudio permitió evaluar la motivación de los niños(as) hacia el aprendizaje en general y conocer el impacto del programa para el trabajo escolar el cual después de la aplicación del programa aumenta en 10% la motivación intrínseca. Aunque se requiere seguir trabajando en el diseño del programa para una aplicación más efectiva por parte del docente.

## **INTRODUCCIÓN**

Fomentar la participación de factores que ayuden a los docentes a tener la formación adecuada para propiciar la calidad en educación, podría tener consecuencias favorables relacionadas con el aprendizaje de los alumnos.

Un factor importante para considerar es el fomentar que los docentes puedan incitar la motivación hacia aprendizaje de sus alumnos en cualquier etapa escolar, de tal manera que los alumnos puedan desarrollar habilidades para incrementar su potencial hacia la adquisición de aprendizaje.

El propósito de este estudio busca contribuir añadiendo a la formación de docentes un programa que ayude a incentivar la motivación en sus alumnos, este programa está basado en el uso de reforzadores que se caracterizan por series afirmativas y coletillas para generar la confianza en el alumno y en el grupo, además del uso de reforzadores sociales y de retroalimentación positiva como alabanzas, sonrisas, elogios, palmadas en la espalda y comentarios que aluden a cómo mejorar cada día.

Se complementa con el uso de otros reforzadores como las frases estructuradas, presuposiciones de comportamientos que dirijan al estudiante a las actividades, también el uso del lenguaje corporal como sonreír y asentir con la cabeza al momento de elogiar a un estudiante.

La investigación pretende responder a la pregunta de esta investigación: ¿Un programa de reforzamiento social positivo es efectivo para cambiar el nivel de orientación motivacional (intrínseca/extrínseca) de un grupo de alumnos de primaria? Entonces, si el programa de reforzamiento social positivo provoca cambios en el nivel de motivación intrínseca o extrínseca de los alumnos, podría utilizarse posteriormente como recurso para los docentes en cualquier tipo de escuela.

Además esta investigación analiza la efectividad de un programa de reforzamiento social positivo con respecto al nivel de motivación (intrínseca/extrínseca) orientada hacia el aprendizaje en un grupo de estudiantes. Además, identifica el tipo de motivación prevalece más en el grupo, intrínseca o extrínseca antes y después de la aplicación del programa de reforzamiento social positivo.

Para poder conseguir el objetivo del estudio se utilizó un enfoque cuantitativo debido a la utilidad que posee para evaluar, comparar, interpretar, establecer precedentes y delimitar causalidades. Así mismo el alcance de este estudio es correlacional debido a que ayuda a conocer la relación o grado de asociaciones que exista entre las variables de este estudio.

Esta investigación está basada en el análisis de la correlación que existe entre la aplicación de un programa de reforzamiento y el tipo de motivación que prevalece en un grupo de alumnos de quinto grado de primaria, la cual posee un diseño no experimental además de contar con un solo grupo de alumnos.

Los participantes cursan el 5° de primaria de la escuela “Gregorio Velázquez Sánchez”. Cabe mencionar las condiciones en las que se efectúan las clases son adversas debido a que los estudiantes están expuestos a un ambiente distinto al que estaban acostumbrados por los daños ocasionados por el pasado sismo del 19 de septiembre del 2017.

En esta investigación fue necesario poseer una teoría vasta que ayudara tanto a la fundamentación de este estudio, como a la realización del programa. Se revisaron los siguientes temas. En el **capítulo 1**, se aborda el tema de la motivación, aquí se identifica el concepto, en qué consiste la motivación del aprendizaje, así como en el entender las

principales causas de un comportamiento motivado, por tanto, el entender cuáles son sus componentes esenciales para que un individuo se encuentre motivado, así como las fuentes de la misma y el proceso que sigue la motivación.

En el **capítulo 2**, se refiere a los tipos y subtipos de motivación extrínseca e intrínseca con el objeto de entender cuáles son los patrones que sigue cada tipo de motivación, de tal forma que pueda adecuarse el programa al tipo de motivación que favorezca el interés propio al aprendizaje.

En el **capítulo 3**, se analizan temas propuestos por la corriente conductual que están implicadas en el ámbito educativo ya que son útiles para entender los procesos de aprendizaje del ser humano, así como herramientas para la elaboración del programa de reforzamiento social, se toman en cuenta temas como el condicionamiento clásico, el condicionamiento operante, así como el manejo conductual a través de programas de refuerzo.

En el **capítulo 4**, se describen las dimensiones motivacionales presentes en el aprendizaje, las necesidades motivacionales que existen en el aula, en las que se destacan las principales psicológicas, sociales y educativas, en estas dimensiones se encuentran conceptos como: el valor de las tareas, las metas académicas, la implicación del autoconcepto en la motivación, las expectativas de resultados tanto de ellos como de los profesores, así como conocer las principales atribuciones de causalidad inmersas en su desempeño.

En el **capítulo 5**, se realiza una breve revisión de la situación actual en la educación en América Latina y el Caribe, en la cual se encuentran datos obtenidos por diversas instituciones que se encargan de analizar las principales problemáticas en la educación, como el rezago, el abandono escolar, así como la formación del docente.

En el **capítulo 6**, se describe la metodología utilizada en esta investigación, las características de la población y muestra, así como el instrumento de medición y procedimientos realizados.



Posteriormente en el **capítulo 7**, se muestra un análisis de resultados que se obtuvieron de esta investigación, el diseño del programa y el tratamiento estadístico practicado.

Finalmente se presentan las conclusiones obtenidas a partir de esta investigación, así como las principales recomendaciones e implicaciones obtenidas de esta.

# 1. MOTIVACIÓN

La motivación es parte de la vida cotidiana, se manifiesta como un proceso casi imperceptible a la conciencia. Sin embargo, de manera intuitiva puede ser apreciable, por ejemplo, al delimitar metas nuevas que provocan conductas que estimulan a realizarlas. Así es la como a motivación puede estar o no presente en diversas áreas de la vida cotidiana principalmente actividades que requieran objetividad.

Este capítulo parte de una concepción general de la motivación, su definición, las principales causas y características que implican tener un comportamiento motivado, así como los factores determinantes que están involucrados en el proceso.

## 1.1. HACIA UN CONCEPTO DE MOTIVACIÓN

La motivación en general no posee un concepto único, para ello es necesario reconocer que existe una gran cantidad de información con relación a ésta. Conserva un desarrollo conceptual histórico, que la involucra en diversas disciplinas, cuenta con antecedentes filosóficos, fisiológicos y psicológicos que pretenden conceptualizarla.

Reeve (2010) incluye los primeros acercamientos conceptuales de motivación, de índole filosófica, pensadores como Sócrates, Platón, Aristóteles, Tomás de Aquino, Descartes, John Locke y Emmanuel Kant pretendían explicar el impulso de algunas conductas propias del ser humano, es decir, el propósito de las mismas, surgiendo la idea de motivación, aunque no era más que una representación de lo que llamaban nuestros deseos corporales, expuestos por Reeve (2010) como necesidades básicas para la supervivencia.

La concepción filosófica de la motivación era considerada como el proceso que fluye desde el alma al cuerpo, una sensación de energía que nos lleva a actuar de determinada manera. Lo que explicaría de cierta forma la referencia del diccionario de la lengua española, desde la raíz etimológica de la palabra motivación del latín *motivus*

(movimiento) y el sufijo (ción) que indica “acción y efecto”; define los motivos como causas por las que una persona está movida por un conjunto de factores internos o externos que determinan su comportamiento “movimiento” (Etimologías, 2018).

## 1.2. DEFINICIÓN DE MOTIVACIÓN

Mankeliunas (2001) a través de una revisión teórica de los conceptos y teorías más influyentes en cuestión de motivación, la define así:

Es un concepto genérico (constructo teórico-hipotético) que designa variables que no pueden ser inferidas directamente de los estímulos externos, pero que influyen en la dirección, intensidad y coordinación de los modos de comportamiento aislados tendientes a alcanzar determinadas metas; es el conjunto de factores innatos (biológicos) y aprendidos (cognoscitivos, afectivos y sociales) que inician, sostienen o detienen la conducta. (p.23)

Así es como la motivación estaría funcionando desde estándares biológicos y sociales que participan a lo largo de la vida, quizá desde un punto de vista más general colocarían al ser humano en una postura competitiva (en estándares de referencia social) y un tanto calculadora (en relación con la capacidad para tomar decisiones).

McClelland (1989) fue quien refirió que la motivación debía cumplir con los siguientes criterios:

1. Ser lo suficientemente perceptible para distinguir con claridad su presencia o ausencia, así como su variación cuantitativa para mostrar su fuerza (selectividad).
2. Representar variaciones solo en un motivo y no en otros (debe ser unívoca, perfectamente clara).
3. Manifestarse de la misma forma en un individuo o en un grupo de individuos en idénticas o casi idénticas condiciones (confiabilidad).
4. Correlacionarse con otras para explicar una parte del comportamiento humano (con eso se pretende verificar su validez).

Este estudio considera las presentes definiciones y criterios expuestos fundamentales para la estructuración del programa de reforzamiento con un enfoque primordial en el ambiente escolar, para ello es importante identificar los principales factores que influyen en el aprendizaje y conocer el alcance de la motivación en este sentido.

Nérici (1973) refiere “motivar es predisponer al alumno hacia lo que se quiere enseñar; es llevarlo a participar activamente en los trabajos escolares” (p.203), permite que el alumno adquiera destrezas que lo lleven a hacerse responsable de su aprendizaje. Este tipo de aprendizaje relaciona directamente el quehacer profesor-alumno en perspectivas del “para que aprendan” y lo que el alumno “tiene que hacer para aprender”, es palabras de Nérici “llevar al educando a que se aplique a lo que él necesita aprender” (p.203).

Es necesario tener en cuenta al fomentar el aprendizaje, es importante la calidad en el contenido de los temas propuestos, aunque la realidad se contraponga en los sectores educativos debido a las condiciones para obtener recursos para cumplir sus objetivos, pudiendo limitar al profesor a incentivar la motivación de sus alumnos a que logren un aprendizaje óptimo.

### **1.3. CARACTERÍSTICAS DE LA CONDUCTA MOTIVADA**

La importancia de identificar las principales características cuando las personas se comportan de manera diferente al estar motivadas nos brinda la oportunidad para implementar recursos que la mantengan, siendo así “la finalidad la motivación debe ser explicar cómo y por qué se inicia una conducta o acción determinada, o cómo y por qué se produce un cambio en la actividad” (Fernández-Abascal, 2001, citado por Sanz, Menéndez, Rivero y Conde, 2013, p.19).

El concepto de motivación entonces la refiere como la encargada del proceso que explica la intensidad, la dirección y persistencia del esfuerzo de un individuo para alcanzar una meta (García, 2007). Una forma de identificar cambios en la manera de comportarse de los individuos a estudiar es de acuerdo con Reeve (2010) quien refiere, los cambios comprenden de cuatro procesos que dan energía y dirección al comportamiento, los cuales son capaces de dar fuerza y propósito a la motivación. Los procesos son los que surgen desde las necesidades, cogniciones, emociones personales y los acontecimientos externos. Mismos que mantienen la energía y dirección presentes al inicio, durante y al final de la conducta.

Pero para que estos cuatro procesos emerjan motivación requieren **activación**, ya que de acuerdo con Chóliz (2004) moviliza los recursos para que se produzca una conducta, debido a la responsabilidad que ejerce sobre el inicio, mantenimiento e intensidad de esta; en otras palabras, “si hay conducta es porque hay activación” (p.32).

Por tanto, si hay presencia de conducta para Mestre y Palmero (2004) puede ser abierta o manifiesta debido a la emisión de respuestas fisiológicas, cognitivas y conductuales. Estas respuestas según Palmero (2005) y Seelbach (2012) son emitidas desde que el organismo detecta una necesidad e intenta corregirla de forma automática con características homeostáticas del organismo quien trata de equilibrar sus deficiencias.

En el sector escolar pueden presentarse dificultades a la hora de mantener una conducta motivada, pues al haber activación no quiere decir que sea la única vía para conseguir las metas trazadas en el aula. Thayer (1989) citado por Mestre y Palmero (2004) hace referencia a dos características de la activación que pueden entorpecer la motivación, la **activación energética** quien oscila entre dos extremos, uno de ellos es quien se

caracteriza por tener vigor, energía y vitalidad, mientras que el otro extremo está caracterizado por la fatiga y el cansancio. Estos extremos se van a manifestar casi siempre con la cantidad de recursos que se tengan.

Otra característica que refiere el autor es la **activación tensa**, misma que también oscila en dos extremos, uno está caracterizado por la ansiedad y el miedo, y el otro extremo totalmente contrario caracterizado por la calma y la quietud. Ambos extremos son igual de perjudiciales ya que pueden llegar a inmovilizar, evitar o postergar la consecución de la meta.

Entonces “la conducta motivada es energía, es decir, tiene fortaleza, que es relativamente fuerte, intensa y persistente” (Reeve, 2010, p.6).

Otra variable involucrada en los cuatro procesos de la motivación es la **dirección**, puesto que la conducta motivada persigue un objetivo, sin importar la cantidad de posibilidades que lleven al individuo a conseguirlo. Palmero (2005) refiere que la direccionalidad de las metas requiere ser evaluadas y valoradas, esto tiene que ver con la elección del objetivo y la elección de conductas que utilizará el individuo.

Cabe resaltar en el contexto académico son los profesores quienes guían al alumno a trazarse metas que tengan que ver con su aprendizaje y no sólo con el cumplimiento de sus propios objetivos de brindar los temas propuestos por la Secretaría de Educación Pública, la direccionalidad de ellos sería dotar de herramientas para que los alumnos comprendan los temas y a su vez, los alumnos tengan claro que el objetivo es su aprendizaje. La naturaleza de la motivación es dinámica, “el dinamismo tiene que ver con la dirección de una variedad de acciones y tendencias que van a mostrar los individuos

en las diferentes situaciones y estados internos del organismo”. (Palmero, 2005, p.12). Estos aspectos están vinculados como parte esencial del organismo, atribuidos generalmente a los procesos cognoscitivos en el comportamiento (Mankeliunas, 2001).

Para identificar una conducta motivada de acuerdo con Oliver & Whittaker (1984) presentan las siguientes características:

- **La conducta motivada es cíclica:** primero se despierta un motivo o impulso. Los motivos en algunas ocasiones nacen de las necesidades fisiológicas como la necesidad de alimento o agua, mientras que, en otros casos, los motivos nacen de necesidades psicológicas como, por ejemplo, la necesidad de compañía o adquisición de algo. Segundo se presenta como una serie de actos de conducta durante los cuales el organismo busca un medio de satisfacción o de reducir el impulso, y finalmente, se llega a algún objetivo por lo cual el impulso se reduce o termina.
- **Un motivo opera para hacer tanto la conducta como la experiencia selectiva en el organismo:** un animal que ha sido privado de agua, pero no de alimento, durante un intervalo de tiempo, ejercerá un esfuerzo mayor para obtener el agua que el alimento, o cualesquiera otras cosas subjetivas no relacionadas con el motivo despertado.
- **La conducta es relativamente activa y persistente:** entre más fuerte sea el motivo, mayor será la actividad y la persistencia del organismo hacia los fines relacionados con este motivo.

- **La conducta motivada es homeostática:** el ser vivo es un agente de tal naturaleza que cada influencia que lo perturba produce por sí mismo el llamamiento de una actividad compensadora para neutralizar o reparar esta perturbación.

En el aula puede manifestarse cuando alumno está motivado y siente la necesidad de aprender lo que está siendo estudiado, misma que lo lleva a perseguir una meta, así, se esfuerza, persevera en el trabajo hasta sentirse satisfecho (Nérici, 1973, p.204).

Se han revisado los componentes que causan las conductas motivadas y son útiles para conseguir las metas, sin embargo, hay que tomar en cuenta las probabilidades de que pueda llegar a su fin la conducta, Mestre, Palmero (2004) y Palmero (2005) refieren que para llegar al objetivo va a depender de la expectativa de consecución, la cual se derivara de la actuación del individuo, para ello proponen que se debe realizar en primera instancia un análisis que ayude a determinar si se podrá constatar. El objetivo debe ser atractivo y próximo para que pueda conseguir cubrir esa necesidad de equilibrio, también evalúa si es alcanzable, sin embargo, si la realidad es totalmente opuesta, es decir, sino está próximo a conseguirse, por más atractivo que sea, es más seguro que el individuo abandone la idea de conseguirlo.

Deckers (como se citó en Sanz et al., 2013) considera que para llegar al objetivo la conducta tiene que poseer las siguientes características: ○ **La duración o persistencia** se refiere a la cantidad de tiempo que una persona debe dedicar para satisfacer el motivo elegido.

- **La frecuencia es la tasa de participación en un comportamiento determinado**, es decir, el número de veces que un individuo se implica o inicia una actividad para conseguir su objetivo. Cuanto mayor sea la frecuencia de la conducta instrumental para conseguir el objetivo, tanto mayor será la motivación de un individuo.



- **La intensidad alude a la magnitud o cantidad de esfuerzo necesario para llevar a cabo la conducta instrumental.** La intensidad varía directamente con la motivación, pudiéndose decir que existe una relación directa entre la intensidad de la actividad y el nivel de motivación.

La conducta motivada en el aula Nérici (1973) refiere que tiene que partir del siguiente desenvolvimiento:

- **Motivación inicial:** es la que se emplea al iniciar la clase. Con ella el profesor procura predisponer a los alumnos para ejecutar los trabajos que van a ser realizados. Si la motivación se detiene ahí, las clases estarán bien iniciadas pero que, a poco andar, van perdiendo el interés para los alumnos quienes comienzan a distraerse.
- **Motivación de desenvolvimiento:** Ésta se emplea en el desarrollo de la clase, debe ser planeada de modo que se renueve el interés de los alumnos y así mismo, aprovechar las situaciones de cada momento para reavivar dicho interés por lo que está siendo estudiado. Por lo que es necesario fomentar la participación en los trabajos de clase.

Sin conducta motivada es casi improbable que los alumnos destaquen los conocimientos adquiridos a lo largo de su trayectoria académica, muchas veces se debe a la poca importancia que se les brinda a los alumnos, como a los sectores de población marginada, sin dejar de lado otros factores que interfieren en la educación del país.

## **1.4. FUENTES DE LA MOTIVACIÓN ESCOLAR**

La importancia que tiene conocer las principales fuentes de motivación en los alumnos radica en el hecho de involucrarse con aquello que facilitará el trabajo del docente, son aquellos elementos, factores o circunstancias que despiertan en el alumno motivos o

actitudes que favorecen el desenvolvimiento del educando a cubrir sus necesidades bajo las cuales interactúa en el contexto académico.

McClelland (1989) bajo un precepto de posibilidades de cubrir la respuesta del “¿por qué hay conducta motivada?” resalta que hay que diferenciar los principales determinantes que existen entre una persona y su entorno para que pueda conocerse con mayor amplitud lo que impulsa al individuo.

Para conocer los principales determinantes como fuentes de motivación en un contexto escolar, Nérici (1973) propone tomar en cuenta lo siguiente:

- Necesidades del educando, que pueden ser de naturaleza biológica, psicológica o social.
- Curiosidad natural del ser humano.
- Vida social; acontecimientos de la actualidad.
- Ambiente escolar adecuado.
- Actividad lúdica.
- Personalidad del profesor.
- Aprobación social.
- Competición.
- Deseo de evitar fracasos y sanciones.
- Necesidades económicas.
- Necesidades de conocimiento.
- Afán por distinguirse.
- Deseo de ser eficiente.
- Tendencia a la experimentación.
- Aspiraciones.

Estas son algunas fuentes de motivación que tendrían que surgir en un ambiente escolar adecuado, eso no quiere decir que no estén presentes, sino que pueden estar presentes unas más que otras, mismas que a su vez van a ser incitadas por el tipo de motivos presentes en cada alumno; por ejemplo, para Madsen (como se citó en Mestre y Palmero, 2005) propuso la existencia de dos tipos de motivos:

- **Los motivos primarios**, con características innatas, son imprescindibles para garantizar la supervivencia de un organismo.
- **Los motivos secundarios**, adquiridos mediante procesos de aprendizaje a lo largo de la vida de un individuo, son importantes para incrementar la probabilidad de crecimiento social y personal de dicho individuo en la sociedad a la que pertenece.

Es imprescindible que las variables que constituyen el medio ambiente interno en un organismo se encuentren en una relativa constancia, ya que, de ese modo, se pueden llevar a cabo satisfactoriamente las funciones necesarias para garantizar la supervivencia de ese organismo.

Retomando a McClelland (1989) refiere que son los motivos uno de los tres principales determinantes de la conducta, mismos que pueden ser vistos desde una perspectiva consciente e inconsciente puesto que cuestiona la posibilidad de lograr un aprendizaje sin propósito alguno de aprender. Con base en algunas de sus experimentaciones confirma dos hechos básicos “los propósitos conscientes facilitan el aprendizaje y el aprendizaje tiene lugar a menudo sin propósito consciente” (p.32). Esto quiere decir que si un alumno hace consciente el propósito de lo que está aprendiendo, el aprendizaje se dará casi de forma automática.

Por lo que este autor sugiere el proporcionar un **significado** a cualquier tarea. Ese “significado” hace referencia al **motivo**, que por el cual se realizan ciertas conductas, y se llega a una meta. Entonces ese significado despertará un interés como síntoma de alguna necesidad, si esto es así, el interés será identificado como **motivo** (Nérici, 1973).

Si la motivación consiste en el hecho de poner en actividad un interés o un motivo entonces un motivo es “Un proceso interno que energiza y dirige el comportamiento”

(Reeve, 2010, p.6). En otras palabras, el motivo es lo que induce, dirige y mantiene la acción del alumno a aprender, son aspectos que relacionados con el ambiente que a su vez promueven la realización de conductas a través de incentivos o sucesos externos al individuo.

También a algunos acontecimientos externos se les considera como fuente de motivación, ya que están referidos como aquellos incentivos que encaminan al individuo a conseguir su objetivo.

Un ejemplo muy claro sería tomar en cuenta que en la niñez la mayoría del tiempo no se es capaz de realizar los deberes que son impuestos por satisfacción propia, sino que surgen condicionantes externos como los maestros y los padres de familia que generan dicha satisfacción a través de reforzadores positivos o negativos que incentiven la consecución de los deberes. Entonces si la estimulación que viene desde afuera tiende a despertar en el individuo deseo o interés por algo; por lo tanto la motivación es interior y la incentivación exterior (Nérici 1973), si bien ambas persiguen el mismo objetivo, incitar el comportamiento para algo. Bedodo y Giglio, (2006) abordan estas consecuencias como los llamados incentivos y aspectos cognitivos que median la conducta en contextos reales, refiriendo que los conductistas hacen un mayor énfasis en los reforzadores ambientales y en las contingencias que afectan el comportamiento de las personas.

Según Biner, Huffman, Curran & Long (1998) “si alguno de esos dos aspectos no se produce, o no está presente, o está, pero de forma incorrecta o deficiente, es muy probable que no se produzca la conducta motivada” (como se citó en Palmero, 2005, p.8).

Estos acontecimientos externos van ligados a perspectivas conductuales que impactan directamente en el individuo, es decir, generalmente los sucesos externos adquieren la capacidad de energizar y dirigir la conducta en la medida que indica que un comportamiento en particular tendrá la probabilidad de producir consecuencias de recompensa o de castigo.

Sanz et al. (2013) afirma: “El valor de incentivo funciona entonces por sus características hedónicas” (p.176). Esto debido a que la mayoría de las veces nos acercamos aquello

que nos genera placer, consecuencias gratas, y evitar aquello que nos produzca lo contrario. Por otro lado, estos autores refieren también que el valor del incentivo también va a depender de las expectativas del sujeto ante los estímulos.

## **1.5. PROCESO MOTIVACIONAL**

De acuerdo con la revisión bibliográfica de la conducta motivada y sus principales características en cuanto a la activación, dirección y la consecución de metas, se destaca como un proceso dinámico de la motivación, así como sus fuentes (motivos y acontecimientos externos). Conocer estos determinantes en el individuo y como favorece de diversas formas ante el hecho más importante de supervivencia mediante la adaptación a su entorno, por ello es necesario analizarlos para el proceso motivacional en sí, para poder explicar cómo se lleva a cabo este mediante “Un proceso adaptativo que está relacionado con la supervivencia de la especie y con el crecimiento potencial del individuo, incluida su dimensión social” (Sanz et al., 2013, p.86).

Generar una motivación en el contexto escolar no es una tarea sencilla, puesto que sigue de una serie de características que hay que tener en cuenta para generar un proceso de aprendizaje motivado que sea el más adecuado, por ello Nérici (1973) propone algunas alternativas que incentivan la motivación hacia este:

- Crear una situación de necesidad (motivación) estableciéndose simultáneamente, una tensión.
- Vislumbrar un objeto capaz de satisfacer esa necesidad.
- Provocar el inicio del esfuerzo, o la acción para solucionar dificultades, de una manera desordenada u ordenada.

Así, satisfecha la necesidad, disminuye la tensión y el individuo aprende, la dirección o forma del comportamiento, para actuar de manera más o menos similar en situaciones parecidas.

Actualmente existen tres explicaciones de algunos autores ya citados anteriormente que manifiestan como el proceso motivacional se lleva a cabo, de acuerdo con las características involucradas en la conducta motivada.

**Deckers (2001)** refiere al proceso en tres momentos desde que se hace la **elección del motivo** se refiere a la selección del objetivo o incentivo entre aquellos que compiten para conseguir su plena satisfacción como un requisito previo para llevar a cabo su elección y conseguir con éxito su objetivo. Posteriormente la **ejecución de las conductas instrumentales** a partir de que elige y selecciona el motivo para satisfacerlo, este decidirá qué tipo de actividades tendrá que desarrollar para conseguirlo, realizando a continuación las conductas instrumentales adecuadas para dicho fin. Por último, conlleva la **satisfacción del motivo elegido** con la que finaliza la conducta consumatoria, es decir, que la secuencia conductual termina con la consecución del objetivo final del proceso. Este examina los sentimientos subjetivos del individuo con respecto a la satisfacción o no del motivo, es decir, qué tipo de sensaciones ha tenido al completar el objetivo deseado.

Esta secuencia del proceso motivacional de Deckers implica también una serie de características de las conductas instrumentales que hay que tomar en cuenta, dado que reflejan el nivel de motivación, para que un individuo pueda alcanzar el motivo elegido.

Son tres aspectos importantes de la conducta instrumental, en los que está presente, el primero es la **duración** como la cantidad de tiempo que una persona debe dedicar para satisfacer el motivo elegido, el segundo es la **frecuencia** la cual destaca la tasa de participación en un comportamiento determinado, es decir, el número de veces que un individuo se implica o inicia una actividad para conseguir su objetivo. Cuanto mayor sea la frecuencia de la conducta instrumental para conseguir el objetivo, tanto mayor será la motivación de este individuo, y el tercer aspecto que es la **intensidad** la cual alude a la magnitud o cantidad de esfuerzo necesario para llevar a cabo la conducta instrumental. La intensidad varía directamente con la motivación, pudiéndose decir que existe una relación directa entre la intensidad de la actividad y el nivel de motivación.

Por ejemplo, cuando un alumno seleccionado como el mejor de su clase y lo invitan a participar en las jornadas anuales de conocimientos generales, el niño lo hace saber a

sus padres y maestros. Los padres le prometieron comprarle un juguete que había estado solicitando anteriormente. El alumno entonces se ha puesto como objetivo ganar dicha competencia. Si gana la competencia entonces su objetivo se habrá logrado y los padres lo recompensaran, que a su vez se verá reconocido en la escuela. Por lo tanto, el niño empieza a prepararse mediante diversos ejercicios que le faciliten llegar a su meta, pero si no lo aprueba, entonces no alcanzará su objetivo y será necesario seguir preparándose, además de encontrarse en una situación de insatisfacción y desesperanza.

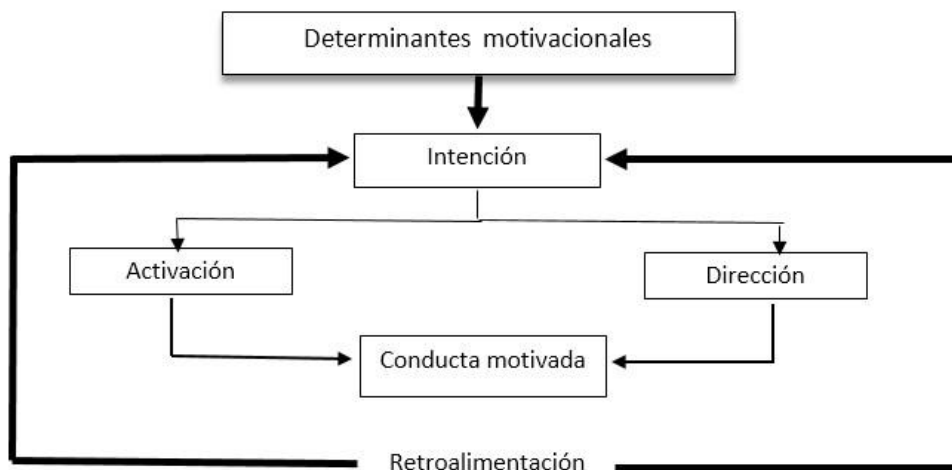
El proceso motivacional entra en juego, cuando se realiza el análisis pertinente que nos va a permitir evaluar la conducta motivada, esto es cuando el alumno encuentra un valor significativo de su juguete, y preguntar si valía o no lo suficientemente la pena, que tan atractiva es la recompensa, por consiguiente, observar su conducta consumatoria, que, en este caso, sería el acto de conseguir el juguete que se le dio por ganar la competencia. Por último, hay que considerar si el alumno está lo suficientemente motivado por sus sentimientos personales, es decir, si se siente orgulloso por haber satisfecho a sus padres y maestros o por el disfrute personal que ha sentido al estudiar y prepararse para la competencia.

Para Fernández-Abascal (2001) el proceso motivacional realmente comienza cuando uno o varios de los determinantes motivacionales provocan en el individuo las condiciones necesarias para que adquiera **la intención** de iniciar una conducta específica. A continuación, **la activación** del comportamiento pone en funcionamiento la conducta con una determinada intensidad, al mismo tiempo que la intención también nos indicará la **dirección** hacia la que el sujeto debe dirigir dicha conducta.

El proceso motivacional se autorregula a través de un sistema de **retroalimentación**, es decir, que la conducta actúa sobre el entorno a medida que va obteniendo información del progreso de su ejecución. De este modo, la **intención** intervendrá de nuevo sobre la activación, modificando o no su intensidad, con el fin de mantener la conducta o bien finalizarla.

De igual manera, la **intención** incidirá sobre la **dirección** para comprobar si se han conseguido los objetivos propuestos, e incluso puede actuar cambiando de objetivos según se modifiquen las condiciones ambientales o las necesidades del sujeto.

La figura 1 representa de manera más concreta y sencilla los elementos involucrados en el proceso.



**Fig.1** Esquema del proceso motivacional según Fernández-Abascal (basado en la figura 8.1 del libro del mismo autor: *Procesos Psicológicos*).

**Fuente.** Sanz M, Menéndez F, Rivera y Conde M. (2013). *Psicología de la motivación*.p.90. Madrid: Sanz y Torres

De acuerdo con el ejemplo anterior del alumno que se propuso ganar las jornadas académicas, podemos añadir, en cuanto a este proceso, que irá recibiendo retroalimentación del progreso de su estudio a través de los ejercicios correctos obtenga y la estimulación del profesor y sus padres, de este modo a través de esa información podrá modificar su intención de estudiar más, aumentando sus horas de estudio (**activación**), y/o su forma de estudiar (**dirección**), con el fin de obtener su objetivo final que es ganar la competencia (**conducta motivada**).

En este proceso interfieren factores tanto internos como externos, pudiendo incluso interactuar entre ellos, de forma que la conducta final que se ejecute pueda ser el resultado de la actuación de varios de ellos. Se remarca la interacción de la conducta con el medio que produce cambios en la propia intención estableciendo así un sistema de retroalimentación en la ejecución del proceso motivacional.



Palmero (2005) parte de dos momentos para explicar el proceso de motivación, surge de un análisis más profundo de las conductas involucradas respecto a situación motivacional como se muestra en la figura 2.



**Fig.2** Esquema de motivación de Palmero

**Fuente.** Sanz M, Menéndez F, Rivera y Conde M. (2013). *Psicología de la motivación*.p.93. Madrid: Sanz y Torres

El primer momento es la toma de decisiones y la elección del objetivo (meta) y donde se producen los siguientes pasos:

- **Ocurrencia o aparición del estímulo:** se caracteriza por la evaluación de la expectativa de consecución de un determinado objetivo; para ello, el individuo analiza las características de los distintos objetivos que intenta conseguir, teniendo en cuenta la dificultad que presenta cada uno, los recursos y habilidades de que dispone, y el esfuerzo que necesita para conseguirlos.
- **Percepción del estímulo:** sin este paso no se iniciará una conducta, para que se ejecute se requiere la presencia de un estímulo, la actuación de receptores adecuados y, por supuesto, la intensidad suficiente para que sea captado por dichos receptores, y se caracteriza por la valoración o escala de satisfacción que esos objetivos poseen para dicho individuo.

- **Evaluación y valoración del objetivo:** permiten al organismo decidir qué estímulo es capaz de desencadenar la conducta motivada.
- **Procesos de decisión y elección del objetivo:** nos ayuda a entender cuál de los objetivos disponibles se convertirá en la meta que tratará de alcanzar el individuo, así como el tener también en cuenta que además de la necesidad o el deseo, otros dos elementos relevantes: el valor del objetivo y la expectativa de conseguirlo. La interacción entre los tres factores conducirá a distintas probabilidades de ejecución de la conducta motivada.
- **Realización de la conducta motivada:** cuando se escoge el objetivo, se decide también cuál de las posibles conductas disponibles en su bagaje de estrategias, recursos y habilidades es la adecuada, dependiendo también de la situación, de la circunstancia y del momento en el que se encuentre.

Ahora bien, del lado izquierdo del esquema se observa que la activación y la dirección están involucrados, sin embargo, es poco claro en qué momento inician o terminan. La **activación** en este proceso se inicia desde que el organismo detecta una necesidad, de tal forma que busca los mecanismos apropiados para corregirla.

Cuando el individuo ha elegido ya el objetivo y ha decidido cómo conseguirlo, la activación se vuelve más específica afectando sólo a los sistemas que le permitirán ejecutar las conductas instrumentales que le acerquen a la meta.

En cuanto a la **dirección** en el proceso motivacional empieza en el instante mismo en que se producen los procesos de evaluación y valoración, actuando en dos situaciones distintas: la relación con el objetivo y la elección de conductas necesarias para conseguirlo. En ambos casos, la dirección reflejará la elección del individuo, tanto si es para escoger el objetivo como para elegir las conductas adecuadas.

Terminado ese primer momento, pasamos al siguiente que se conoce como el control del resultado y consta de los siguientes pasos:

- **Verificación de la congruencia:** al mismo tiempo que el individuo realiza las conductas instrumentales encaminadas a conseguir el objetivo, efectúa un balance de congruencia entre su situación actual y lo que espera obtener.

- **Atribución de causas:** pretende que el individuo sea consciente de lo apropiada que fue su elección de la meta, así como de las conductas instrumentales que utilizó.
- **Generalización de resultados:** es la consecuencia de los procesos anteriores, pues el individuo establecerá una función de generalización de los resultados que le permitirá asociar, en el futuro, las conductas instrumentales utilizadas con objetivos similares a los que obtuvo en esta ocasión.

Respecto a lo referido por Palmero (2008) “El proceso motivacional es un proceso básico imprescindible para comprender la relación que establece un individuo con su medio ambiente, y para entender la máxima premisa de cualquier organismo vivo: la supervivencia” (como se citó de Sanz et al., 2013 p.95).

En resumen, los procesos de motivación cómo podemos dar cuenta, no son más que la comprensión y análisis de la conducta motivada que se dirige a una meta, cada proceso motivacional citado incluye de la forma más apropiada un nivel específico de análisis de tal forma que es más aproximado el conocer el porqué de una conducta e incluso las predicciones más o menos precisas de la misma, ya que es uno de los principales objetivos en la investigación y es el paso previo para plantear cualquier forma de intervención.

El autor que se elige en este estudio es Fernández-Abascal debido a la claridad de sus pasos, ya que se trata de un programa de reforzamiento social y aquí la retroalimentación juega un papel fundamental para conseguir que el proceso motivacional se pueda autorregular, es decir, es un indicador de con qué intensidad los alumnos estarán dispuestos a intentar o cuánto esfuerzo se pretende dedicar a dichas conductas que inciten generar medios de aprendizaje, pero no es que equipare la intención como un elemento igual a la activación y a la dirección, sino como un elemento auto-regulador de los dos que ayudará al reforzador como activador a aumentar, o no, su intensidad en la participación, y a la dirección a confirmar o modificar sus conductas para llegar al objetivo, incidir en una motivación intrínseca en el alumno.

## **2. TIPOS DE MOTIVACIÓN**

En este capítulo se abordan las principales diferencias y características de los tipos de motivación (extrínseca e intrínseca) presentes en el individuo en cuanto a su contexto académico, con el objetivo de poder interactuar de una mejor manera con el tipo de motivación presente en el grupo de estudio.

En un ambiente escolar, se presentan situaciones diversas en cada alumno, ya que podrían estar motivados positivamente, o, en consecuencia, de forma negativa por su entorno, para Nérici (1973) una motivación positiva (intrínseca/extrínseca) procura llevar al alumno a estudiar, teniendo en cuenta el significado que guarda la materia para la vida del alumno. Mientras que la motivación negativa lleva al alumno a estudiar bajo amenazas, castigos, reprensiones. Aunque actualmente en las escuelas está penado este tipo de comportamiento de los profesores hacia sus alumnos, cuando los alumnos se rigen bajo un estilo de crianza autoritario la motivación negativa se puede presentar tanto psicológicamente (basado en críticas) como físicamente (privaciones de alto valor o inclusive agresiones). En definitiva, este tipo de motivación no existe, porque contrasta en todo aquello acerca de motivar.

### **2.1. MOTIVACIÓN INTRÍNSECA**

En este tipo de motivación para Harter (como se citó en Deci & Ryan, 2000) se encuentra presente desde el nacimiento, activada por la curiosidad que implica estar en un entorno diferente al habitual, el ser humano se vuelve más activo, participativo en su ambiente, es decir, “es la tendencia inherente a buscar novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar, y a aprender” (p.6). Principalmente este tipo de

conductas se presentan como ensayo y error, donde el niño interactúa directamente con las consecuencias de su ambiente.

Deci & Ryan (2000) aluden que este tipo de motivación es un elemento crítico en el desarrollo cognitivo, social y físico porque es a través de un actuar según los intereses propios que se crece en conocimiento y habilidades.

Los individuos en este caso se involucran en una actividad por su propio valor, encontrándose u obteniéndose la misma recompensa en la realización de la tarea, sin algún estímulo externo, Watts (como se citó en Sanz et al, 2013) describe este fenómeno como una tendencia hacia el aprendizaje y la creatividad.

En el ámbito académico se requiere generar un estado activo por la curiosidad y la creatividad hacia el aprendizaje con el fin de desarrollar en los alumnos la expansión de todo su potencial para adquirir conocimiento por la mera satisfacción de obtenerlo, sin alguna contingencia externa que lo estimule.

Alexander y Murphy (como se citaron en Schunk, 2012) refieren que este tipo de motivación tiene una relación positiva con el proceso cognoscitivo y el aprovechamiento escolar, ya que genera una autorregulación debido a la retroalimentación que se obtiene de ésta.

Para González y Tourón (1992) “una meta importante en los educadores tiene que ser fomentar en lo posible la motivación intrínseca de los estudiantes por los beneficios que esta puede reportar en su aprendizaje” (p.231). Los alumnos con este tipo de motivación suelen ser más participativos, se involucran más en sus actividades, tienden a trabajar más, respondiendo ante nuevos retos de forma más creativa y eficiente que otros alumnos.

Moss (como se citó por Naranjo, 2009) tiene que ser mediante una eficiente organización, una constante atención en aspectos de tipo académico, y del planteamiento de clases bien estructuradas y con objetivos claros. Lo ideal en alumnos de grado avanzado es que alcancen independencia en la toma de responsabilidad de su propio aprendizaje.

“La motivación intrínseca y el interés interno en las actividades académicas aumentan cuando la persona tiene posibilidades de elección y oportunidades para tomar la responsabilidad personal de su aprendizaje, establecer sus propias metas, planear cómo alcanzarlas y monitorear su progreso” (Naranjo, 2009, p.14).

Para este autor la motivación intrínseca se fundamenta en factores internos como la autodeterminación, la curiosidad, el desafío y el esfuerzo. Reeve (2010) denominó a estos factores internos como necesidades psicológicas y de los esfuerzos innatos de crecimiento.

Lo ideal para que este tipo de motivación emerja es necesario reforzarlas desde un principio, para que posteriormente sean adquiridas como propias, Moron (2011) puntualiza algunas características cuando un alumno está intrínsecamente motivado comienza a dominar su objeto de estudio y comienza a experimentar cambios cuando se aprendió algo o que va consiguiendo mejorar y consolidar destrezas previas, el deseo de incrementar la propia competencia, también experimenta la sensación de estar haciendo la tarea que se desea hacer para su interés, porque lo ha elegido, además de una experiencia emocional que produce la percepción más o menos consciente de este hecho es gratificante. Finalmente se percibe a sí mismo absorbido por la naturaleza de la tarea, superando el aburrimiento y la ansiedad, por lo ella tiene de novedoso y revelador sobre algún aspecto de la realidad o sobre uno mismo.

Ambrose, Kulik & Jiménez (como se citaron en Orbegoso, 2016) refieren que al estar intrínsecamente motivados es “asumir un problema como reto personal. Enfrentarlo sólo por el hecho de hallar su solución, sin que haya esperanza o anhelo de recompensa externa por hacerlo” (p.6). Es buscar despertar este tipo de motivación en las personas, en los alumnos, para lograr un cambio o un progreso real tanto en comportamiento como en su vida cotidiana.

### **2.1.1. CARACTERÍSTICAS DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA**

Identificar las características principales de la motivación intrínseca nos permite reconocer las conductas trascendentales que poseen los alumnos con este tipo de motivación.

Los alumnos bajo este tipo de motivación exteriorizan **autodeterminación y capacidad para elegir personalmente**, Santrock (2011) recurre a citar algunos autores como Grolnick quien refiere a través de sus investigaciones acerca de la motivación interna de los estudiantes, se caracteriza por un interés intrínseco por las tareas van en aumento cuando pueden elegir las y a su vez se apropian de la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Otros autores como Deci, Koestner & Ryan refieren “los alumnos creen que están haciendo algo por su propia voluntad, no por el reconocimiento externo o alguna recompensa” (p.236). Estos supuestos anteriores hacen referencia a cómo actúan desde la autodeterminación ya que puede estar regida por asumir parte de responsabilidad por su aprendizaje a través de la elección de oportunidades para obtenerlo.

Los individuos para que una situación se haga significativa se vale de experiencias optimas que estén relacionadas con sentimientos de felicidad y placer intensificado, Csikszentmihallyi (como se citó en Santrock, 2011) denomina a este fenómeno como “**afluencia**”, debido a que los individuos adquieren la sensación de dominio, donde el individuo sienta satisfacción, esto a consecuencia del nivel de competencia que tenga en su entorno, refiere que los individuos se encuentran más involucrados en actividades que supongan retos de acuerdo a sus capacidades y habilidades adquiridas en esos momentos, cierto nivel de complejidad que les permita sentir un profundo interés.

Santrock (2011) refiere poner atención en este tipo de desafíos, debido a que podrían presentar polaridades en los resultados, cuando las habilidades son altas y las actividades no son desafiantes el efecto es el aburrimiento. Pero cuando la dificultad del desafío es mayor a las capacidades y habilidades de los alumnos manifiestan ansiedad y si los dejamos a un nivel equiparable respecto al desafío y sus habilidades genera apatía.

Entonces, para generar afluencia en los alumnos es necesario crear experiencias personales que les permitan sentirse estimulados y perciban un nivel de competencia que los haga sentir satisfechos.

Otra característica presente en la motivación intrínseca es el **interés** ya que es considerado como la vía de acceso a ésta, debido a la relación que guarda con la curiosidad y competencia que el alumno experimenta a nivel personal y ambiental (Santrock, 2011). Este autor hace una particular diferencia entre el interés individual y el interés situacional, mientras uno se caracteriza por tener una estabilidad dentro del individuo, el otro va a estar determinado por aspectos específicos de una actividad.

Es importante entender esta diferencia, ya que a partir de ella se pueden generar estrategias situacionales en el aula que permitan incrementar la estabilidad en el interés de cada alumno.

Hay que tener en cuenta que existe una relación entre lo que genera aprendizaje y quien lo adquiere, es decir, Blumenfeld (como se citó en Santrock, 2011) refiere el crear ambientes que estimulen el **aprendizaje cognitivo** con el asumir la **responsabilidad** de haberlo aprendido, con el fin de atraer la atención de los alumnos para que conozcan la importancia de adquirir nuevos conocimientos que lleguen a ser útiles en la vida cotidiana.

Perry, Turner & Meyer (como se citaron en Santrock, 2011) resaltan la importancia de fomentar la participación de actividades curriculares y el aprendizaje de habilidades en contextos coherentes, es decir, que se adecuen al estilo de vida real, que convengan con los intereses de los alumnos.

## 2.2. MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA

La motivación extrínseca, sí necesita ser reforzada mediante estímulos externos percibidos como recompensas hacia determinadas conductas que se pretendan corregir o modificar en algún momento. Deci y Ryan (2000) la definen este tipo de motivación “al desempeño de una actividad con el fin de obtener algún resultado separable” (p.6). Es



decir, que tendrá un valor más significativo la gratificación a lo que se pretende que aprenda.

Por ejemplo, en clase, el docente propone a los alumnos quién tenga más participación en clase, entregue todas las tareas y mantenga su espacio de estudio limpio, ganará un pase doble para acudir al cine. Lo que pretende reforzar es mayor involucramiento de sus alumnos en su clase, sin embargo, los alumnos estarán motivados por el premio, buscando la aprobación en todo momento.

La motivación extrínseca en este ejemplo está involucrada, Sanz et al. (2013) señala factores del ambiente que los llevan a actuar ante una determinada respuesta, repetirla y finalmente adquirirla. Es por ello que, para conocer los procesos implicados en este tipo de fenómenos presentes en este estudio, la corriente conductual explica la finalidad del uso de incentivos y de refuerzos para lograr cambios en el individuo.

Para Reeve (2010) es visto como un contrato conductual “haz esto y obtendrás aquello”, esto funciona más en la infancia, regularmente esto es condicionado por los padres de familia tratando de incentivar el aprovechamiento académico de sus hijos.

Entonces, el incentivo funciona como motivador, se debe a que el individuo se siente atraído por el objeto a conseguir y en consecuencia actúe, Bolles (como se citó en Sanz et al. 2013) refiere “la atracción está involucrada con la historia personal del reforzador” (p.178) esto en cuanto a las expectativas y experiencias personales del individuo.

### **2.2.1. CARACTERÍSTICAS DE LA MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA**

La motivación extrínseca puede causar un efecto no tan positivo en la conducta de los alumnos, ya que puede causar alteraciones en la adquisición de autonomía.

Los autores como Deci & Ryan (2000) refieren cuatro características del impacto que tiene en la autonomía presentes en la motivación extrínseca.

**Regulación externa:** se refiere cuando no existe ningún tipo de autonomía en las conductas motivadas del individuo, debido a que la conducta que es regulada externamente es controlada o alienada, llevando a las acciones a adquirir un locus de causalidad externo, es decir, por factores que se perciben fuera de sí y de sus propios motivos de actuación. Reeve (2010) refiere que este tipo de regulación tiene desventajas en los individuos ya que pueden presentar dificultades para iniciar una tarea sino existe una incitación para hacerlo predomina ante ellos un bajo funcionamiento con resultados deficientes.

**Regulación introyectada:** las conductas en este caso son motivadas a realizar demostraciones de capacidad, para evitar situaciones que pudieran comprometerse con auto valía de las personas, el ambiente exterior es el principal responsable de este tipo de situaciones. Horney (como se citó en Reeve, 2010) presenta esta regulación como una tiranía motivada por la culpa y el “deberías de”, se exige a la capacidad de las personas, en cuanto a pensar, sentir o comportarse con un impacto directo en la autoestima. En efecto, Reeve (2010) sugiere “las personas, que actúan como apoderados del ambiente exterior se recompensan emocionalmente” (p.99). Principalmente se refiere cuando se llevan a cabo buenas conductas, los individuos pueden experimentar sentimientos como el orgullo o castigarse emocionalmente por las malas con culpa o vergüenza. La introyección incluye un cambio en las estructuras internas, no está regulado por el ambiente externo, sino por lo que va a representar internamente para el individuo.

**Regulación identificada:** las conductas están dirigidas a ser más autónomas en el individuo, ya que otorga un valor consistente en una meta percibida como propia. La persona, acepta voluntariamente los méritos, debido a que considera útil el comportamiento, en un sentido personal (Reeve, 2010). Es decir, los modos de pensamiento y comportamientos se consideran valiosos y personalmente importantes, volviéndose a su vez autodeterminados.

**Regulación integrada:** en este caso los individuos transforman sus valores y conductas dentro de sí mismos, Ryan, Sheldon & Kasser (como se citaron en Deci & Ryan, 2000) señalan que si la motivación extrínseca es más autoderterminada es mejor el

funcionamiento del individuo e inclusive tiene un mayor bienestar psicológico. Reeve (2010) refiere que es necesario que la persona realice un auto examen para identificar sus modos de pensamiento, sentimiento y conductas útiles para una modificación de conducta más autodeterminada.

Estas características son útiles en el estudio debido a que el programa incluye al docente como principal agente de cambio de conducta motivacional, debido a que se busca conocer si los alumnos actúan de acuerdo con sus propias motivaciones o para complacer las demandas de otras personas.

### **3. LA TEORÍA CONDUCTUAL Y SU IMPLICACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO**

Este estudio se hace valer de la corriente conductual, de tal forma que se consiga identificar a través de los reforzadores sociales, el tipo de motivación que influye en los alumnos, de acuerdo con el objetivo del programa. Permitiendo tener un panorama conductual que permita explicar su comportamiento, ya que es una de las principales vías por las que se adquiere, generaliza, contextualiza o se varía la conducta. Así la motivación, adquiere mayor importancia en relacionar lo que se requiere aprender y lo que se va a ejecutar (Sanz et al, 2013).

Es importante conocer los diferentes tipos de condicionantes y reforzadores que están implicados para generar un aprendizaje efectivo para tener una mayor variedad de herramientas para el programa del estudio.

#### **3.1. CONDICIONAMIENTO CLÁSICO**

El principal objetivo que persigue este tipo de condicionamiento es conocer cómo se aprende bajo algunas condiciones y las principales reacciones involuntarias sobre las cuales el aprendiz no tiene control. Este tema fue estudiado por Ivan Petrovich Pavlov quién hizo sus primeros acercamientos experimentales con animales, mismos que

pueden ser aplicados al aprendizaje humano. Omrod (2005) hace referencia a que este tipo de respuestas están directamente asociadas con la fisiología y las emociones.

El condicionamiento clásico se va a producir relativamente rápido, de manera casi imperceptible, ya que se produce cuando se presentan dos estímulos o más a la vez, es decir, un primer estímulo incondicionado que puede producir una respuesta condicionada, el segundo será el que esté asociado con el primero, provocando una respuesta condicionada, ante un estímulo condicionado.

De tal manera que es importante conocer los elementos presentes en el cambio de conducta a partir de este condicionamiento propuestos por Pavlov y que son utilizados actualmente en la corriente conductual vinculada con el contexto académico con autores como Omrod (2005), Schunk, (2012) & Sanz et al. (2013).

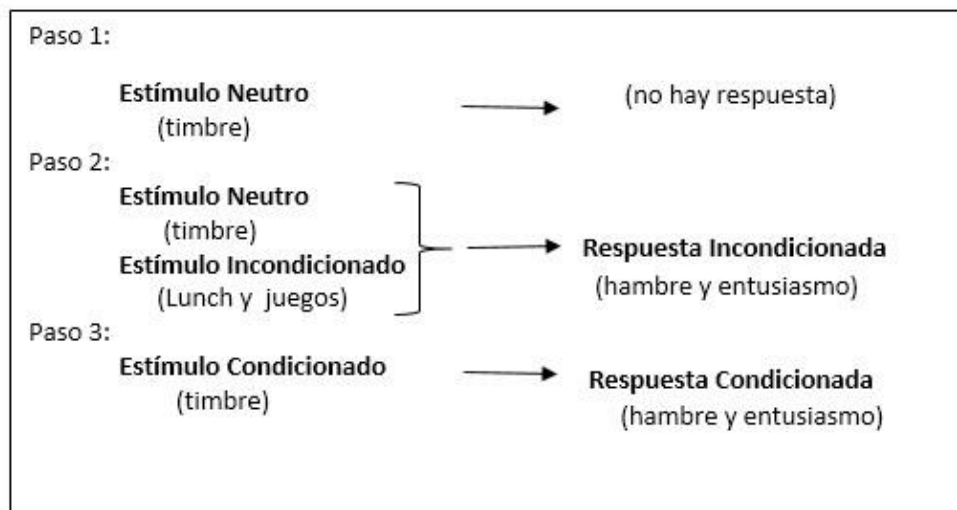
- **Estímulo neutro (EN).** Ante este estímulo el organismo no responde y se presenta inmediatamente antes de que otro estímulo si provoque una respuesta.
- **Estímulo incondicionado (EI).** Es cualquier estímulo intenso que provoque una respuesta no aprendida y medible en forma regular, es decir que el organismo responde sin necesidad de haberlo aprendido, el sujeto tiene una respuesta refleja, sobre la cual no tiene control.
- **Respuesta incondicionada (RI).** Es la respuesta no aprendida y medible que se emite ante el (EI), es decir, aquella respuesta que se presenta de forma regular.
- **Estímulo condicionado (EC).** Es aquél que en un principio es un estímulo neutro y deja de serlo a partir de que produce una respuesta.
- **Respuesta condicionada (RC).** A partir de un (EC) el organismo ha aprendido a emitir una respuesta, pero sin ser (RI) que es la que se presenta con mayor intensidad a diferencia de la respuesta condicionada.

Por ejemplo:

Un niño cuando ingresa por primera vez a la escuela desconoce totalmente que sucede en ella, entonces escucha sonar el timbre del recreo, pero no significa nada para él y no produce ninguna reacción física o emocional sólo podía observar a los demás niños comenzaban a salir del aula y comenzaban a comer y jugar. Posteriormente de modo

que pasaban los días, al escuchar el timbre en el recreo esto le empezaba a causar la sensación física de hambre y a sentirse entusiasmado por jugar. De modo que sí tocaban el mismo para otra situación diferente (sin que él supiera) él podía tener las sensaciones físicas y emocionales.

Es evidente entonces que se produce un cambio de conducta a partir de un estímulo como resultado de la experiencia en la figura 3 se muestra el proceso condicionante del ejemplo.



**Fig.3** Ejemplo del análisis del condicionamiento clásico de Pavlov

Se aprecia que ante el estímulo hay una respuesta, sin que el alumno tenga control sobre ella, el estímulo condicionado posee ya la capacidad motivacional como tal para reaccionar condicionalmente sin la presencia de un estímulo incondicionado.

Pavlov (como se citó en Sanz et al. 2013) refiere que, si los estímulos se presentan con independencia de su conducta, las respuestas no tienen consecuencia alguna sobre la presentación de estímulos, es decir, los hechos son independientes a la conducta del sujeto. Además, se condicionan las respuestas reflejas, no actividades espontáneas, la asociación de estímulos no implica de un hecho condicionamiento clásico sino hay respuestas condicionadas que estén relacionadas con los estímulos condicionados.

Por ende, es necesario que los educadores contextualicen la situación académica de cada uno de sus alumnos y realice una evaluación grupal, ya que le facilitará no sólo

comprender las principales conductas y actitudes de los alumnos, sino a moldearlas, para lograr un aprendizaje más efectivo (Huertas, 2001).

Así es como Ormrod (2005) pone en manifiesto en el contexto académico, al identificar como es que los alumnos tienen asociaciones con respecto al éxito y al fracaso, debido a que suelen ser con circunstancias totalmente opuestas y podrían impactar directamente en las conductas esperadas por el docente, enfocadas más en la situación de fracaso cuando suelen ser más reprendidos con castigos muy exigentes, burlas, etc.

Lefrancois (como se citó en Huertas, 2001) insiste en que los docentes conozcan la importancia del condicionamiento clásico, debido a que los alumnos al tener contacto directo con el aprendizaje recaen situaciones inconscientes del como aprender a gustar o no del colegio, las materias y lo que incluya en el proceso aprendizaje escolar.

Es importante considerar que para el programa que se realiza en este estudio es necesario conocer las variables presentes a la hora de implantar conductas nuevas, las cuales son propuestas por Pavlov (como se citó en Ormrod, 2005 & Schunk, 2012) las variables son presentadas como lo que puede ocurrir en el proceso de condicionamiento, las cuales son:

- **Extinción.** Es la presencia de un estímulo incondicionado, provoca que disminuya la intensidad de la respuesta condicionada y luego desaparezca, es decir, ocurre ante la desaparición de la respuesta condicionada cuando un estímulo condicionado se presenta repetidamente sin que le acompañe el estímulo incondicionado, esto no quiere decir que en todos los casos que todas las respuestas condicionadas se extinguen, algunas no lo hacen, de manera que la extinción llega a ser impredecible.
- **Recuperación espontánea.** Reaparece una respuesta condicionada cuando hay un período de descanso después de que se haya producido la extinción. Una respuesta condicionada aparece en una recuperación espontánea, suele aparecer más débil de lo que lo había hecho previamente, y desaparece también con más rapidez.
- **Generalización.** Se produce mediante una diferenciación entre estímulos para tener una respuesta condicionada ante un solo estímulo, es decir, ocurre cuando

la respuesta condicionada se presenta ante estímulos similares al estímulo condicionado, cuanta menos similitud haya entre el nuevo estímulo y el estímulo condicionado, menor es la generalización.

- **Discriminación.** Es el proceso complementario que ocurre cuando hay una respuesta ante el estímulo condicionado, pero no ante otros estímulos. En otras palabras, consiste en “emplear como estímulo incondicionado, para establecer un nuevo condicionamiento, un estímulo condicionado de un condicionamiento anterior” (Sanz et al., 2013, p.132).

En primer lugar, un estímulo neutro (EN1) se convierte en un estímulo condicionado (EC1) al asociarse con un estímulo incondicionado (EI), de tal manera que provoca una respuesta condicionada (RC). Después, un segundo estímulo neutro (EN2) se asocia con el (EC1) y, también, empieza a provocar una respuesta condicionada; así pues, el segundo estímulo también se ha convertido en un estímulo condicionado (EC2). (Ormord, 2012, p.45). Entonces, los individuos aprenden una respuesta condicionada ante estímulo condicionado mayor, pero no generalizan la respuesta al estímulo condicionado menor.

Cuando tenemos clara la conceptualización de los elementos en el condicionamiento clásico es importante conocer el efecto que tendrán ciertos estímulos en las personas. Este estudio al tener contacto directo con el aprendizaje hay que evitar caer en situaciones inconscientes del como aprenden ya que puede tener efectos en el gustar o no del colegio, las materias y lo que incluya en el proceso aprendizaje escolar.

### **3.2. CONDICIONAMIENTO OPERANTE**

Este tipo de condicionamiento estudiado por Burrhus Frederick Skinner se enfoca a la fuerza de las respuestas y no a las conexiones estímulo-respuesta. En esta investigación es importante considerar el impacto que existe en las respuestas a través de los reforzadores a utilizar, debido a que se pretende incrementar conductas que propicien a una mayor motivación, según Skinner (como se citó en Ormrod, 2005) “la respuesta que

va seguida por un refuerzo se fortalece y, por lo tanto, tiene más posibilidad de volver a producirse” (p.62) tendría que generar un impacto considerable en los resultados del programa.

Aunque también se debe considerar lo que refiere Thorndike (como se citó en Ormrod, 2005) al reforzar las respuestas podría suponer un cambio en la conducta, ya que las respuestas que son reforzadas aumentan en su frecuencia, entonces el refuerzo produce un aprendizaje. Es decir, Skinner distingue entre el refuerzo y recompensa, el reforzador describe una consecuencia que aumenta la conducta, entonces la recompensa implica que el estímulo que sigue a la conducta es agradable, es decir, el reforzador es un estímulo o acceso que incrementa la frecuencia de la respuesta a la que le sigue.

Para comprender como actúa el condicionamiento operante autores como Ormrod (2004) y Schunk (2012) resaltan conceptos importantes para el aprendizaje de nuevas conductas, conceptos como:

- **Nivel operante básico (línea base).** Es la frecuencia de una conducta operante en ausencia de reforzamiento.
- **Conducta terminal.** Constituye la forma y frecuencia de la respuesta deseada al finalizar el programa de reforzamiento que se ha planificado. Es necesario especificar la forma exacta de la conducta deseada y la frecuencia o duración de ésta.
- **Extinción.** Se refiere a la fuerza de la respuesta debido a la falta de reforzamiento, es decir, la extinción tiene lugar cuando una respuesta ya no va seguida por un reforzador.
- **Conducta supersticiosa.** Si un reforzamiento se brinda de manera aleatoria, puede que lo relacionemos a respuestas cualesquiera, por lo que se infiere que el organismo aumentara ese tipo de respuesta.



- **Castigo.** Disminuye la probabilidad futura de responder a un estímulo, el cual puede incluir el retiro de un reforzador positivo o la presentación de un reforzador negativo después de una respuesta. El castigo también condiciona las respuestas de escape o a evitar el castigo, esto podría ser una limitante en el aprendizaje al crear un conflicto, tal que el individuo oscile entre responder de una u otra manera.
- **Generalización.** Se refiere a cuando cierta respuesta ocurre regularmente ante un estímulo dado, la respuesta también podría presentarse ante otros estímulos. A menudo, estas conductas componentes son parte de cadenas de comportamientos en diferentes tareas y, por ende, son reforzados en diferentes contextos. Técnicamente, no es posible predecir a que características de una situación responden.

Es importante considerar esos conceptos cuando se utiliza el condicionamiento operante en la adquisición de nuevos aprendizajes o cuando queremos que ciertas conductas sigan existiendo. En el programa de reforzamiento de este estudio es necesario tener claridad en la conceptualización porque va a asegurar que las conductas queden fijadas, debido al efecto de su reforzante.

### **3.3. EL PAPEL DEL REFORZADOR EN LA IMPLANTACIÓN DE CONDUCTAS.**

Es importante para este estudio tener en cuenta al reforzador como un elemento inmerso en la motivación, para ello es necesario identificar que actúa como tal, ya que también dependerá de la historia del sujeto y sus necesidades biológicas y motivacionales.

Los reforzadores juegan un papel importante en la implantación de conductas nuevas, al igual que la motivación satisface necesidades biológicas o sociales indispensables en nuestra forma de vida, por ello se clasifican en **primarios y secundarios**.

**Los reforzadores primarios** satisfarán las necesidades o deseos de carácter biológico o innato para el bienestar fisiológico, mientras los **reforzadores secundarios** los refiere como “reforzadores condicionados” debido a que tiene efecto cuando adquiere una asociación repetida con otro reforzador (Ormord, 2005).

Este autor refiere que los reforzadores secundarios no adquieren ninguna necesidad social o biológica, debido a que este estudio se basa en el uso de alabanzas como reforzadores principales, a pesar de ser clasificados por el autor como un reforzador secundario porque solo facilitan las relaciones sociales.

Vollmer & Hackenberg (2001) refieren “las alabanzas suponen la existencia de un lenguaje, que es una conducta aprendida y no todos los individuos las encuentran reforzantes” (p.251). Sin embargo, Bower y Hilgard (2004) argumentan que los reforzadores secundarios pueden ser eficaces en la medida que proporcionan información al organismo de que existe un reforzador primario. Es decir, si las necesidades biológicas llegan a ser insuficientes los reforzadores secundarios están altamente asociados que pueden llegar a satisfacer a los primarios.

Es importante conocer las características para que un elemento pueda adquirir el valor de reforzador, debido a que impactará directamente en el efecto en las conductas que queremos que se aprendan o se repitan.

**El reforzamiento se tiene que producir de manera inmediata**, para Hockman y Lipsitt (1961) cuando existe una demora importante en reforzamiento conduce a una adquisición lenta de respuestas, pero si el período de espera va aumentando un poco, las personas aprenden estrategias para soportar la espera, por ejemplo, pensamientos positivos acerca de la supuesta espera.

Atkinson (1958) señala **cuanto mayor y más atractivo sea el reforzador**, más rápidamente se aprenderá la respuesta, y más frecuentemente se producirá. Cuando el refuerzo se aumenta o disminuye, suelen conocerse como efectos de contraste, por ejemplo, el efecto de euforia se produce al incrementar la cantidad de refuerzo, es decir, la respuesta se hace más rápida de lo que sería si el reforzamiento siempre se hubiera proporcionado en esa misma cantidad.

Un efecto opuesto, sería depresión producido cuando disminuye la cantidad de refuerzo: el ritmo de respuesta se hace más lento de lo que habría sido si el refuerzo siempre hubiera sido reducido. El efecto de depresión podría deberse parcialmente a las emociones negativas asociadas con la reducción del reforzamiento.

También los reforzadores deben poseer **coherencia**, para Ormrod (2005) las conductas deben reforzarse de manera continua hasta que se haya alcanzado el nivel deseado y a partir de ahí mantener esa respuesta mediante un reforzamiento intermitente que impida su extinción, es decir, primero debe presentarse el reforzador de manera continua y después en pocas ocasiones, esto va a generar la coherencia de la aplicación y mantenimiento de la conducta deseada.

Huertas (2001) enfocado al sector educativo, refiere el uso de reforzamiento con el condicionamiento operante y su implicación con aprendizaje escolar, manifiesta la importancia de la participación del profesor en seguir el desempeño de una respuesta correcta con consecuencias positivas, ignorando las respuestas incorrectas. Promueve óptimas contingencias de reforzamiento por respuestas correctas, las cuales deberán ser positivas, inmediatas y frecuentes, inicialmente deben ser continuas y luego intermitentes.

Además, Huertas (2001) sugiere para maximizar la ejecución de respuestas correctas y minimizar los errores utilizar el moldeamiento, o encadenamiento, mediante el uso de pequeños pasos instruccionales, evitar el uso de control aversivo para mejor reforzar la conducta exacta que se quiere enseñar. Este autor sugiere aplicar el reforzamiento, ser lo más específicos posible, evitando ser vago, se requiere que el estudiante entienda claramente cuál es el comportamiento que está siendo estimulado.

Skinner (como se citó en Bower & Hilgard, 2004) refieren la utilización del **reforzamiento positivo** ocurre cuando un estímulo presentado a continuación de una respuesta operante, y **reforzamiento negativo** es producido cuando hay eliminación de un estímulo aversivo después de la respuesta, se fortalece esa probabilidad de respuesta, siendo un estímulo aversivo aquel que provoca que el organismo aprenda algo para escapar de él.

Para este estudio es importante conocer qué tipo de reforzadores existen para poder delimitar de una mejor manera los elementos que puedan ser motivacionales para el programa de modificación conductual, Ormord (2005) clasifica a los reforzadores de la siguiente manera:

- **Reforzadores materiales.** Es un objeto cualquiera, el cual, muchas veces está relacionado a consecuencias que son tangibles, en el ámbito educativo es utilizado como un último recurso, cuando ningún tipo de reforzador haya dado resultado.
- **Reforzadores sociales.** Son un gesto o un signo de una persona hacia otra que transmite una intención positiva. Las alabanzas, una sonrisa, una palmada en la espalda, un abrazo, son ejemplos de reforzadores sociales, principalmente utilizados en las aulas.
- **Reforzadores de actividad.** Este no necesariamente utiliza términos conductistas, sino que supone de una oportunidad para realizar una actividad favorita, es decir, se realizarán las tareas menos preferidas para poder realizar después las más preferidas.
- **Retroalimentación positiva.** Kladopoulos y McComas (2001) la retroalimentación positiva resulta muy eficaz para producir cambios de conducta, tiende a mostrar su mayor eficacia cuando resalta lo que los alumnos han aprendido y lo que les falta para aprender, y cuando les proporciona una guía sobre cómo pueden mejorar su actuación. Permite a los alumnos reflexionar sobre el significado de la retroalimentación que reciben y utilizándola para adecuar su conducta futura.

- **Reforzadores intrínsecos.** Las personas generalmente tienen determinadas respuestas ante la presencia de reforzadores externos, debido a los sentimientos internos agradables que puedan generar.

Lo que se busca en este estudio es identificar situaciones que promuevan desafío para que los reforzadores puedan causar alto impacto en el aprendizaje, tales que puedan proporcionar sentimientos de triunfo, de habilidad, de dominio y de orgullo cuando se realizan. Para los estudiantes principalmente se buscan reforzadores que proporcionen retroalimentación. Las calificaciones quizá sean reforzantes por la misma razón, ya que reflejan una elevada capacidad, y por lo tanto una razón para sentirse orgulloso. Desde la perspectiva del profesor, la retroalimentación positiva y el reforzamiento intrínseco que proporciona esta retroalimentación son probablemente las formas más deseables de reforzamiento en el aula.

### **3.4. ESTRUCTURA PARA EL DISEÑO DE UN PROGRAMA DE REFORZAMIENTO PARA LA MODIFICACIÓN CONDUCTUAL**

El condicionamiento clásico y el condicionamiento operante son fundamentales para que ocurran cambios en la conducta de un organismo. Este estudio utiliza como recurso del condicionamiento operante la estructura de un programa de reforzamiento.

Vila & Fernández-Santaella como se citaron en Larroy (2008) “Las consecuencias reforzantes constituyen la fuente más poderosa de emociones positivas para las personas que las reciben” (p.290) las manifestaciones emocionales positivas por parte de quienes aplican el refuerzo son la fuente más poderosa del reforzamiento.

Esta investigación se enfoca en conocer el beneficio ya que podría tener un potente efecto en el desarrollo de habilidades nuevas o existentes en el interés hacia el contexto académico de los alumnos.

Según Labrador (como se citó de Larroy, 2008) “Los programas de reforzamiento son útiles para fortalecer (hacer más frecuentes o duraderas) determinadas conductas que

ya existen en el repertorio comportamental de la persona” (p.290). Conocer la estructura de un programa de reforzamiento va a delimitar los principales puntos de partida para la investigación.

Para Larroy (2008) la estructura adecuada para un programa de reforzamiento es la siguiente:

**1) Definición de conducta**

- a) Conducta inicial
- b) Conductas meta
- c) Conductas intermedias

**2) Búsqueda y selección de reforzadores**

**3) Programa de refuerzo**

**4) Aspectos contextuales**

- a) ¿Quién va a reforzar?
- b) ¿Cuándo?
- c) ¿Dónde?
- d) ¿Cómo?

**Definición de conducta.** En este sentido el comportamiento debe ser definido en términos **operativos, observables y medibles**. Es importante que ya que determinará cuándo y dónde se realizará la conducta, para establecer una línea base, es decir, la **conducta inicial** y así visualizar si el programa alcanza los objetivos prefijados (**conducta meta**). Es necesario establecer **conductas intermedias** ya que no siempre se alcanzan los objetivos de un solo paso.

Para establecer las conductas intermedias es necesario que sean de fácil acceso para evitar saturar y aburrir al organismo, para ello hay que tener en cuenta el nivel basal de la conducta, la dificultad de la conducta objetivo y las habilidades de la conducta en cuestión.

**Búsqueda y selección de reforzadores.** En un programa es necesario utilizar varios reforzadores para evitar el problema de la saciación, además que deben cumplir con características como: deben ser **agradables** para el organismo, suficientemente

**potentes**, que estén **disponibles** en el medio habitual del organismo, deben estar **sólo disponibles** por el administrador del programa.

Para su administración se recomienda ser contingente con la conducta y temporalmente contigua a ésta, es decir, tan cercano como sea posible, ya que traerá como consecuencia el **incremento de la potencia** del procedimiento.

Establecer la **magnitud** del reforzador, es decir, cuánto reforzador hay que administrar, no es fácil debido a que depende de la potencia, el esfuerzo de la conducta, la fase del programa, etc. El reforzador debe ser lo suficientemente **importante** para el sujeto para asegurar que se involucre en el procedimiento, hay que considerar empezar con cantidades altas en el reforzamiento y las cuales después se pueden ir reduciendo.

Es importante que el reforzador se **administre cuando se emita la conducta adecuada**, sino se cumple esta condición, el programa no funcionará adecuadamente. En contraste con las fases de retirada y consolidación del programa, es mejor utilizar reforzadores que sean naturales o habituales en el contexto del sujeto. Se aconseja que siempre hay que utilizar reforzadores sociales acompañado de los demás, al principio y solos en las fases finales del programa además que los reforzadores tienen que ser del gusto del sujeto a reforzar.

**Programas de refuerzo.** Es la regla que especifica qué emisión de conducta será reforzada, es decir, “la pauta con la cual se aplica el refuerzo” (Huertas, 2001, p.56). Los programas de reforzamiento pueden ser continuos, es decir, se refuerzan todas las apariciones de la conducta, permite que sea más rápido el aprendizaje.

También los programas pueden ser intermitentes, o sea que solo se refuerzan algunas de las emisiones de la conducta, pero no todas. A medida que avanza la intervención **es más adecuado establecer un programa de refuerzo intermitente**, por las razones siguientes: las conductas sometidas a programas intermitentes son más resistentes a la extinción, el problema de satisfacer tarda más en presentarse o no se presenta, el rendimiento es, generalmente, más estable, favorece el mantenimiento y la generalización del programa, así como la retirada de éste.

Huertas (2001) refiere que este tipo de reforzamiento demora más en producir el aprendizaje de una respuesta, pero produce un comportamiento más resistente a la extinción.

En un programa intermitente interactúan los **programas de razón**, el cual se refuerza una de cada “x” conductas y estos pueden ser de **razón fija o variable**.

**La razón fija** refuerza la conducta después de un número fijo de emisiones, los programas de **razón variable** la conducta se refuerza tras un número variable de emisiones, en función de un determinado promedio. En general, es conveniente empezar con tasas altas de reforzamiento (con pocas conductas) e ir aumentando gradualmente la razón.

El progreso de las conductas suele establecerse mediante ensayo y error: si la conducta se mantiene a tasas estables y adecuadas, se aumenta la razón; si la conducta decae, se vuelve a una razón anterior y se prueba con otra ligeramente mayor.

Existen efectos diferenciales en la conducta en ambos tipos de programas como:

- a) Cuando se utiliza razón fija (RF), suele producirse una pausa después del refuerzo, que no aparece en razón variable (RV).
- b) Los programas de RV pueden aumentar el requisito de reforzamiento más rápidamente que los RF sin que produzca una caída en la tasa conductual.
- c) Habitualmente se consiguen tasas algo más altas con programas de RV frente a RF.
- d) Las conductas son más resistentes a la extinción bajo programas de RV.

En general, los programas de razón ya sea fija o variable se utilizan cuando se quiere generar una alta tasa de respuestas (por tanto, son más adecuados en las fases tempranas de la intervención) y cuando las conductas se pueden registrar, pues es necesario contarlas para saber cuánto se tienen que reforzar.

En los **programas de intervalo** se refuerza la primera conducta pertinente que aparece después de que haya transcurrido un lapso determinado de tiempo, al igual que los de razón, los programas de intervalo pueden ser fijos o variables.



Los programas de **intervalo fijo**, siempre transcurre en el mismo lapso entre la última conducta reforzada y la siguiente. El intervalo puede estar expresado en cualquier unidad de tiempo, minutos, horas, días, etc. Por otro lado, en los programas de intervalo variable la duración de los intervalos entre refuerzos cambia de forma impredecible, con un promedio de duración de intervalo predeterminado.

En los **programas de duración**, el refuerzo se produce después de que la conducta haya persistido durante un periodo de tiempo determinado, el periodo cambiará de forma no predecible con un promedio determinado.

Estos programas de duración son muy adecuados cuando el objetivo de la intervención es que la conducta persista cada vez por más tiempo, en esta investigación se hace sumamente útil este tipo de programa debido a la utilidad en que presenta en conductas como estudiar, prestar atención en clase, atender el contacto de la comunicación social, son adecuadas para someter a programas de duración **siempre y cuando se refuerce la conducta objetivo** en lugar de otra.

**Aspectos contextuales.** Esta última consideración parte del fundamento para desarrollar el programa, además de algunas consideraciones importantes para que el individuo pueda obtener mayor generalización para el mantenimiento del aprendizaje.

Tales consideraciones implican lo siguiente:

- a) **¿Quién va a reforzar?** El agente dispensador suele ser la persona que se encarga de la supervisión del programa (madre, padre, pareja, maestro, etc.) aunque también puede ser el propio sujeto (este proceso se llama autorrefuerzo). Cuantas más personas estén implicadas mejor para evitar la asociación al proceso y que la conducta solo se emita en presencia de una determinada persona.
- b) **¿Cuándo?** Cuanto más cercano sea el refuerzo a la emisión de la conducta mejor. Aunque no es imprescindible, porque los humanos contamos con instrucciones, reglas, que nos permiten demorar por un tiempo la obtención del refuerzo, de modo que se pueden fijar momentos del día o de la semana en que éste se dispense, aunque no de forma inmediata.
- c) **¿Dónde?** Es útil reforzar la conducta en todas aquellas situaciones en las que aparezca.

- d) **¿Cómo?** Depende del tipo de reforzador elegido, sin descuidar el enfoque de reforzar exactamente la conducta deseada.

Esta investigación cuenta con la ventaja que las conductas ya son existentes en el repertorio de los sujetos, cuando las conductas no están en el arsenal comportamental de la persona se necesitan técnicas de instauración como moldeamiento, encadenamiento y desvanecimiento presentes en el condicionamiento.

## **4. DIMENSIONES MOTIVACIONALES PRESENTES EN EL APRENDIZAJE.**

Es importante para esta investigación conocer las condiciones que influyen en los alumnos que van generar un aprendizaje significativo en el aula, debido a que se presentan necesidades que van desde lo psicológico a lo social y por ende deben ser conocidas para ser cubiertas por los facilitadores.

Estas necesidades deben satisfacer factores **psicológicos y sociales** que permitan a los alumnos tener mayor adaptabilidad a sí mismos y a su entorno. Las necesidades son útiles para el desarrollo de un aprendizaje no sólo de carácter informativo sino formativo.

### **4.1. NECESIDADES PSICOLÓGICAS**

Si bien las necesidades fisiológicas son importantes para la supervivencia ya que satisfacen al organismo, las psicológicas también ya que le van a permitir adaptarse a su ambiente para asegurar de igual manera la supervivencia. Se les entiende como necesidades de crecimiento, más que como deficiencias, sí reciben apoyo y son cultivadas por el ambiente (la escuela) y por las otras personas con quienes se tiene relación (padres y maestros), dan lugar de manera espontánea a la experiencia de satisfacción cuando se realizan actividades interesantes, debido a que promueven una disposición a buscar e interactuar con un ambiente que esperamos podrá nutrir nuestras necesidades psicológicas (Reeve, 2010).

Teniendo como consecuencia que las personas cuando van adquiriendo mayor responsabilidad de su aprendizaje en el ámbito académico, generan más expectativas en cuanto al ambiente que se desarrollarán y pondrán en práctica sus habilidades.

Los elementos que influyen a cubrir las necesidades psicológicas son los siguientes:

**CURIOSIDAD.** Entre más características de novedad tenga el entorno, imprevisibilidad y complejidad de los hechos determinan el grado de curiosidad de las personas (Sanz et al. 2013). Lo que implicaría entonces un aumento en la motivación por conocer aún más sobre ese entorno.

Kashdan y Fincham como se citaron en (Sánchez, Méndez y Garber, 2009) definen curiosidad como “el reconocimiento voluntario, la búsqueda y la autorregulación de oportunidades nuevas y retadoras, que reflejan valores intrínsecos e intereses” (p.31). Así entre mayor curiosidad adquieran los alumnos, tendrán más éxito académico, mantener la curiosidad activa de los alumnos genera más involucramiento con el aprendizaje, así como oportunidades de elegir como satisfacer esta curiosidad a través de distintos métodos.

Berlyne (como se citó en Sanz et al. 2013) refiere que el ser humano posee una curiosidad intelectual en cuya base se halla algún tipo de disonancia conceptual. Esa disonancia crea un conflicto conceptual que aumenta y aparece ante situaciones que provocan duda, perplejidad, contradicción, confusión, etc. Esas situaciones conllevan al individuo a resolverlas, a aprender de ellas, de tal manera cuando lo logra obtiene satisfacción y al mismo tiempo lo incentiva a repetir este tipo de conductas.

**AUTODETERMINACIÓN Y AUTONOMÍA.** En este concepto está ligada estrechamente con la motivación intrínseca ya que está relacionado con la autodeterminación, misma que se refiere cuando los individuos hacen algo por su propia voluntad, no por el reconocimiento externo o algún premio.

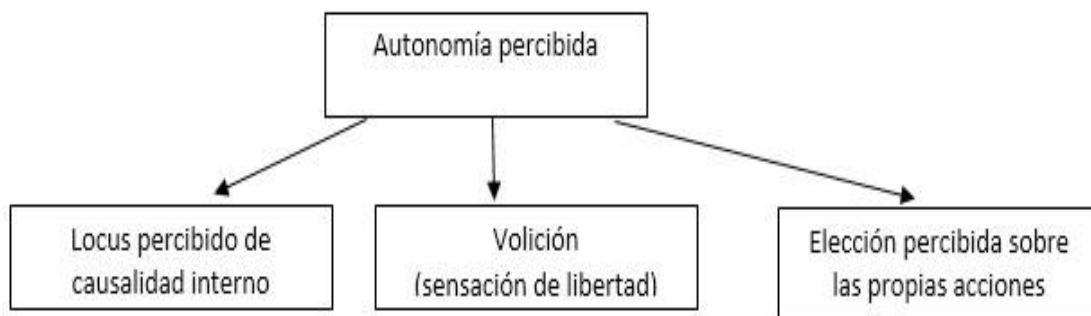
Deci & Ryan (2000) enfatizan en la importancia de la autodeterminación en los individuos ya que tienen que ver con una cuestión evolutiva, es decir, la evolución de los recursos humanos internos impacta en el desarrollo de la personalidad y autorregulación de la

conducta, entonces, se sentirán más capaces de demostrar sus habilidades y sus recursos internos que los hará sentir más confiados en su actuar.

Lo que para los autores Sanz et al. (2013) es “una tendencia innata que lleva a involucrarse en comportamientos que despiertan interés, en lugar de aquellos que suponen obligación” (p.196), entonces es importante llevar a los alumnos a la realización de ejercicios y tareas (siempre y cuando sean objetivas) los alumnos tendrán un mejor aprovechamiento escolar.

Encaminar a los alumnos a ser quienes decidan su propia conducta y el grado de dificultad que implica la tarea, ya que es necesario que los alumnos sean autónomos y puedan implicarse en lo que hacen porque quieren hacerlo.

Para que los alumnos puedan ser autónomos Reeve (2010) estipula tres cualidades experienciales que están involucradas en la autonomía: **un locus de causalidad interno, volición y elección percibida**, como se muestra en la figura 4:



**Figura 4** Tres cualidades subjetivas dentro de la experiencia de la autonomía  
**Fuente.** Reeve, J. (2010). *Motivación y Emoción*. (p.108) México: Mc Graw Hill

**Locus percibido de causalidad interno:** se refiere a la comprensión del individuo como la fuente causal de sus acciones motivadas, misma que va desde lo interno a lo externo, reflejando la percepción del individuo en cuanto a que su conducta se inicia a partir de una fuente interna o una fuente ambiental (externa).

**La volición:** es una disposición libre a participar en una actividad, centrada en la manera en que las personas se sienten libres en comparación con las impuestas. Cuando están

haciendo lo que quieren (se sienten libres) y las impuestas (evitan lo que no quieren hacer). Es decir, cuando las personas participan en alguna situación logran identificar la libertad, y, por otro lado, el sentir que sus acciones están siendo ratificadas por otro, prefieren evitarlas.

**La elección percibida:** se refiere a la sensación de opción que experimentamos cuando nos encontramos en ambientes que nos ofrecen una flexibilidad en la toma de decisiones que nos otorga muchas oportunidades entre las cuales elegir.

Para lograr que los estudiantes sean autónomos es necesario tomar en cuenta los elementos que refieren Deci & Ryan (2000) como **sustentadores de autonomía**, son aquellos que satisfacen adecuadamente las necesidades de autonomía de las personas como los ambientes, relaciones, contextos sociales y culturas. De lo contrario cuando se frustran e interfieren con la necesidad de autonomía de las personas, se denominan **controladores**. Si se logra que el facilitador distinga estas dos vertientes, los resultados en el involucramiento de los alumnos en su aprendizaje cambiarían totalmente en su autopercepción, para evitar que los facilitadores repitan estas conductas controladoras Reeve (2010) define, compara conductas mediante la siguiente tabla 1 comparativa:

De tal

Apoyo de la autonomía	Control
<p><b>Definición</b> Actitud y conducta interpersonal que identifica, fomenta y desarrolla los recursos motivacionales internos del otro.</p> <p><b>Condición Facilitadora</b> Toma la perspectiva del otro. Valora las oportunidades de crecimiento persona</p> <p><b>Conductas educativas</b> Fomenta los recursos motivacionales internos. Depende de un lenguaje flexible. Proporciona argumentos aclaratorios. Reconoce y acepta las expresiones de afecto negativo.</p>	<p><b>Definición</b> Actitud y conducta interpersonal que presiona al otro al acatamiento de una manera prescrita de pensar, sentir o comportarse</p> <p><b>Condición Facilitadora</b> Presiona al otro a un desenlace prescrito. Especifica un desenlace prescrito.</p> <p><b>Conductas educativas</b> Depende de fuentes externas de motivación. Depende de un lenguaje de presión. Descuida la argumentación aclaratoria. Impone el poder para silenciar el afecto negativo y para resolver conflictos.</p>

**Tabla 1.** Definición, condiciones facilitadoras y conductas interpersonales asociadas con el apoyo de la autonomía y el control.

**Fuente.** Reeve, J. (2010). *Motivación y Emoción*. (p.110) México: Mc Graw Hill

forma que los alumnos conocerán la diferencia entre éxito y fracaso los cuales son juzgados con respecto a un patrón individual, ya que es poco probable que los niños se apropien de criterios de calidad de una persona representativa (Mankeliunas, 2001).

Al inducir a los alumnos a que se perciban más competentes, tendrán un sentido de control y autodeterminación sobre el aprendizaje, entonces, Schunk (2012) propone que cuando el alumno se percibe más autónomo las actividades entonces se vuelven motivadores intrínsecos y el uso de los reforzadores sociales, como elogio y retroalimentación, participan en el proceso.

**COMPETENCIA.** Se define como “la necesidad psicológica que refleja el deseo de ejercer las propias capacidades y habilidades y, al hacerlo, buscar y dominar desafíos de manera óptima” (Deci & Ryan, 2000, p.7). Sentirse competente es una de las mayores satisfacciones que cualquier individuo puede experimentar a lo largo de su vida, ya que usan aquellos recursos o habilidades que poseen para alcanzarla.

En la medida que el individuo se considere capacitado para realizar algo, es más sencillo que lo consiga a que si no se siente capaz de hacerlo, es decir la noción de competencia no se refiere a las capacidades del sujeto, sino a la propia percepción que se tenga de ellas Sanz et al. (2013).

Reeve (2010) resalta la importancia de llevar al individuo, en este caso al estudiante a generar o a buscar la disposición de buscar desafíos óptimos y que se involucran en una tarea con un nivel de dificultad y complejidad de acuerdo a las habilidades y talentos actuales es necesario que la persona experimente lo siguiente durante el aprendizaje:

- **Desafío óptimo:** el desafío de la tarea está ligado a la habilidad personal, pues implica ciertas consecuencias emocionales que surgen a partir de diferentes apareamientos entre desafío y habilidad. El apareamiento óptimo que se busca encontrar es cuando el desafío se equipara con la habilidad, surge en el alumno la concentración y el disfrute.

- **Estructura clara y útil:** debe existir claridad y calidad en la información que brinda el maestro acerca de lo que espera del alumno, a fin de lograr los objetivos propuestos en clase.
- **Una alta tolerancia al fracaso:** un problema con el desafío óptimo es cuando los alumnos o las personas se enfrentan a tareas de moderada dificultad y prueba de sus habilidades, están en las mismas probabilidades de experimentar fracaso y frustración, por tanto, está expuesto el éxito y el fracaso a que ambos ocurran. Según Covington (como se citó en Reeve, 2010) si se experimenta un temor al fracaso puede motivar conductas de evitación, de modo que las personas hacen hasta lo imposible para evitar que se les desafíe.
- **Realimentación positiva:** es generada por la tarea, generada por uno mismo y generada por los demás, ofrece la información que los individuos necesitan para percibirse como competentes o incompetentes, si de alguna forma llegan a converger se le conoce como retroalimentación positiva, pues es capaz de satisfacer la necesidad.
- **Percepción de progreso:** hace referencia a niveles de dominio que gratifican dicha necesidad, Harter (como se citó en Reeve, 2010) demostró que los niños experimentan un máximo placer cuando tienen éxito en el contexto de un reto moderado.

Entonces, tener en cuenta la planificación, el esfuerzo y la persistencia de las acciones encaminadas a la consecución de dicha meta va a impactar directamente en la percepción de las propias habilidades y capacidades que es lo que se busca para el estudiante (Huertas, 2001).

Actualmente los facilitadores tienen la posibilidad de orientar a sus alumnos hacia metas con métodos que les faciliten demostrar sus capacidades para que posteriormente lo hagan por sí mismos, “apoyar la competencia significa transmitir a los estudiantes confianza en sus destrezas para superar retos, guiar con sensibilidad y dar feedback” Filak y Sheldon como se citaron en Doménech y Gómez (2011, p.6).

**AUTOEFICACIA Y DOMINIO.** La autoeficacia se define como “la creencia que tiene una persona de poseer las capacidades para desempeñar las acciones necesarias que le

permitan obtener los resultados deseados” (Bandura, 1999, p.179). Los estudiantes con un alto sentido de la eficacia para completar una tarea educativa participarán con mayor disposición, se esforzarán más y persistirán durante más tiempo que aquellos que dudan de sus capacidades ante las dificultades. Los efectos de la motivación sobre las creencias de eficacia en los alumnos, quienes son, por tanto, mejor examinados mediante problemas difíciles o irresolubles, en tales tareas, los niños auto-eficaces tienden a ser más persistentes que ineficaces.

Este autor también explica la contraparte de esta situación sobre la influencia de los juicios sobre el propio conocimiento, destrezas, estrategias y manejo del estrés como agentes que también participan en la formación de creencias de la eficacia.

Si se utiliza esta información con los facilitadores para que puedan generar situaciones donde los alumnos sientan que tienen el **dominio** de cierto tipo de actividades, es decir, situaciones donde se sientan mejor preparados, con una tendencia menor al error, para Peterson (como se citó en Reeve, 2010) estas creencias de dominio van a reflejar un grado de control percibido para lograr resultados deseables y prevenir resultados aversivos.

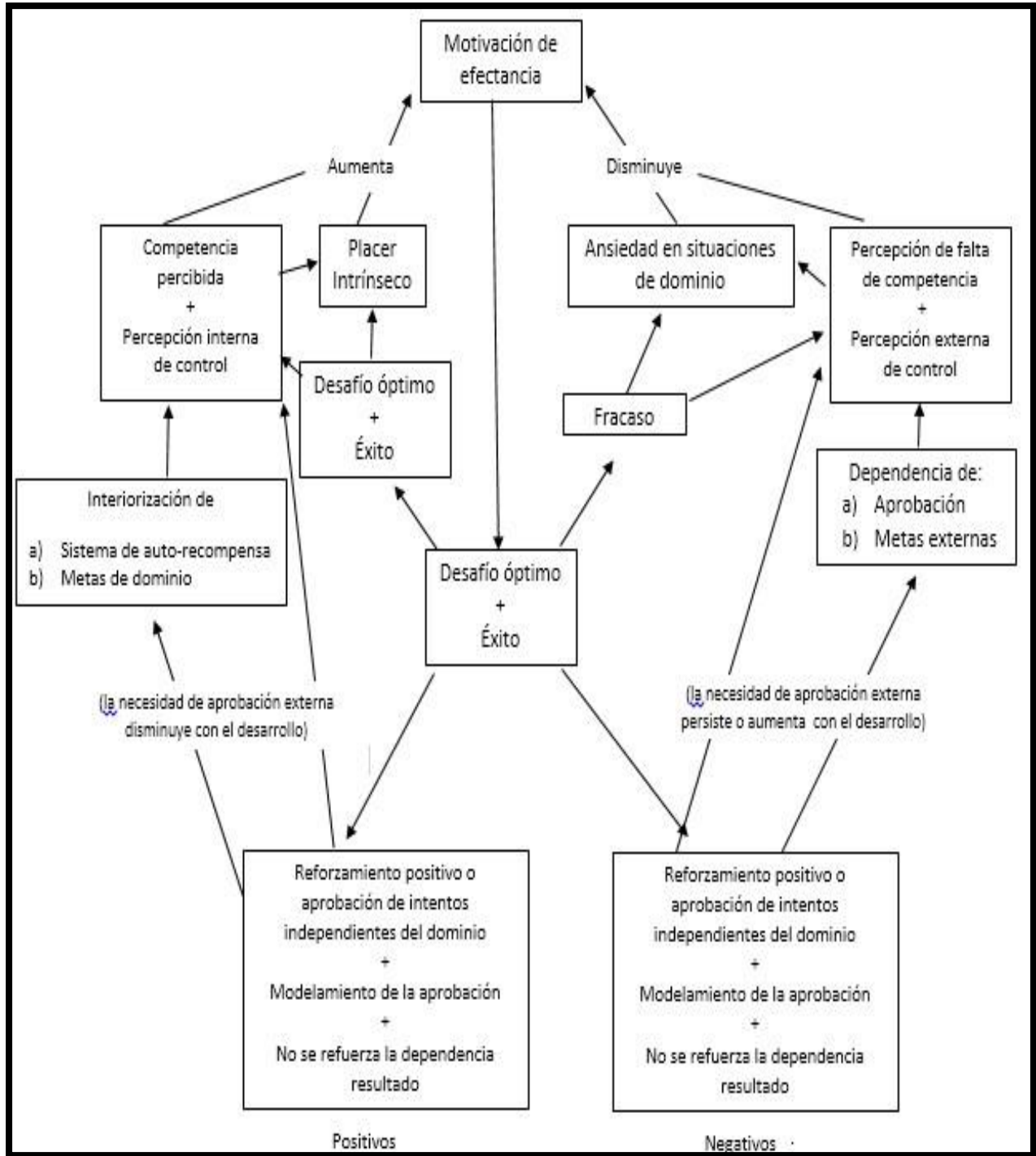
Reeve (2010) refiere que las creencias de dominio personal son fuertes y flexibles, el individuo percibe un fuerte lazo causal entre las acciones y los resultados, mismas creencias requieren la retroalimentación de resultados, junto con el refuerzo de éstos para motivar las creencias de dominio; pero cuando estas creencias son débiles y frágiles, el individuo percibe que las iniciativas y acciones personales tienen poco efecto sobre lo que sucede. Para ello, el autor refiere que para tener creencias de autoeficacia surgen a partir de las siguientes fuentes:

- **Antecedentes conductuales personales:** Tienen mayor influencia porque se deriva de su historia personal al tratar de ejecutar ese curso de acción en el pasado. Es decir, una vez que la propia historia personal ha producido un fuerte sentido de eficacia, una ejecución incompetente ocasional no reducirá en gran medida la autoeficacia o una actuación competente ocasional no elevará en gran medida un fuerte sentido de ineficacia.



- **Experiencia Vicaria:** implica el prestar atención a un modelo que ejecuta el mismo curso de acción que el individuo está dispuesto a realizar. El grado de ejecución de un modelo afecta nuestra propia eficacia porque depende de dos factores, **primero**, a mayor semejanza entre el modelo y el observador, mayor será el impacto que tendrá el comportamiento del modelo sobre el pronóstico de eficacia del observador. **Segundo**, mientras menos experiencia tiene el observador en cuanto a la conducta (principiante), mayor es el impacto de la experiencia vicaria.
- **Persuasión verbal:** se refiere a la utilización de palabras de ánimo que podrían desviar la atención del individuo de las fuentes de ineficacia y la dirigen a las fuentes de eficacia. Su validez se restringe a los límites de lo posible, la persuasión verbal funciona hasta el grado en que provee al ejecutante con un estímulo temporal y provisional de suficiente magnitud para generar la motivación necesaria para hacer otro intento, es decir, en la mente de quien ejecuta la conducta ya que depende de la credibilidad, pericia y confiabilidad de quien realiza la persuasión.

El conocimiento de estas características podría impactar en la forma que los docentes utilizan sus recursos para llevar a los estudiantes a un nivel de motivación intrínseco. El concepto que añadió Harter (como se citó en Shunck, 2012) es “**la efectancia**” ya que involucra recursos que fomentan una interacción eficaz con el entorno en un modelo de motivación de dominio, toma en cuenta el éxito y el fracaso, enfatizando en las funciones de los agentes de socialización y de las recompensas, por los cuales los niños interiorizan las metas de dominio y desarrollan un sistema de autorrecompensa y su correlación con la motivación. Ahora, Harter involucra el concepto de la **motivación en el dominio** mediante el siguiente esquema (figura 5):



**Figura 5** Modelo de la motivación de dominio

**Fuente.** Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje*. (p.387) México: Pearson Educación

El lado izquierdo de la figura 5 describe el éxito en intentos de dominio, la mayor parte de las conductas implican **tareas se centran en un nivel óptimo de desafío**, donde los éxitos **producen placer intrínseco, percepciones de competencia y control**.

La parte inferior destaca el papel desempeñado por los agentes de socialización, para **desarrollar y conservar la motivación, se requiere cierto reforzamiento positivo** de los intentos de dominio. Que en buena medida este reforzamiento proviene de los cuidadores primarios y a la larga **interiorizan un sistema de autorrecompensa** que permite reforzar los intentos de dominio.

En el lado izquierdo del modelo se presentan los resultados positivos que obtienen cuando los ambientes sociales satisfacen los deseos naturales de los niños, en el lado derecho muestra **los resultados negativos o el desarrollo de los individuos con orientación extrínseca, el fracaso va aunado a un ambiente poco sensible, con pocas percepciones de competencia**, a un locus de control externo y ansiedad.

Entonces, los niños adquieren metas de dominio a través de la observación (aprendizaje social), y con el desarrollo de la interiorización logran obtener un aprendizaje más significativo.

**AFINIDAD.** El ser humano busca pertenencia, formar parte de un algo y esto es parte de las necesidades psicológicas que el ser humano tiene que buscar satisfacer, “establecer lazos y vínculos emocionales cercanos con otras personas y refleja el deseo de estar emocionalmente conectado e interpersonalmente involucrado en relaciones cálidas” Baumeister y Leary (como se citaron en Reeve, 2010, p.119).

La relación entre unos y otros es también un factor sumamente importante para la adaptación a nuestro entorno, está presente durante toda la vida, puesto que nuestro primer grupo social, es la familia, posteriormente es la escuela donde pasamos la mayor parte del día, actividades extraescolares, trabajos, etc. Hay muchos entornos donde esta necesidad podría estar o no involucrada (Deci & Ryan, 2000).

Para crear afinidad en un contexto educativo para Reeve (2010) es necesario crear escenarios donde permita a los individuos experimentar las siguientes condiciones:

**Compromiso de la afinidad, el relacionarse con los otros:** se refiere a las condiciones, en las cuales está la promesa de ingreso en una nueva relación como las primeras participaciones entre ellos, incorporarlos a una nueva actividad, etc.

**Soporte de la afinidad, percepción del lazo social:** requiere de la creación del lazo social entre la intimidad personal y el grupo, necesita caracterizarse por la percepción de que la otra persona:

- Se interesen por el bienestar de uno.
- Existan condiciones para tener afecto por el otro.

**Relaciones comunales y de intercambio:** las relaciones de intercambio son aquellas entre conocidos o entre personas que hacen negocio juntas. Las relaciones comunales son aquellas entre personas que se interesan en el otro como las amistades, familia y relaciones románticas. La diferencia entre ambas radica en las reglas implícitas que guían el dar y recibir de beneficios como dinero, ayuda y apoyo emocional, y en las de intercambio no existe obligación alguna entre quienes interactúan.

## 4.2. NECESIDADES SOCIALES

Las necesidades sociales también juegan un papel importante en la motivación de la conducta debido a la experiencia personal, las oportunidades y demandas de socialización y la propia historia singular de desarrollo, las cuales enseñan a esperar. Atkinson & McClelland (como se citaron en Reeve, 2010) refieren que experimentamos las necesidades sociales como potenciales emocionales y conductuales que se activan por incentivos situacionales particulares, es decir, cuando se encuentra presente un incentivo asociado con una necesidad particular, la experiencia nos enseña a esperar reacciones emocionales positivas en respuesta a algunos incentivos más que a otros.

Para McClelland (1989) representa a las necesidades, como adquiridas por los seres humanos, la divide en tres: **poder, afiliación y logro**, mismas que se adquieren desde la infancia y a pesar de que contemos con ellas, siempre existe una más presente que las otras.

**LOGRO.** Cuando las personas hacen algo mejor es un incentivo natural del motivo de logro, por lo cual determinó las principales razones por lo que las personas podrían estar motivadas a hacer alguna actividad de una mejor manera, era tener conductas como agradar, evitar las críticas, obtener la aprobación de alguien a quien quieren o simplemente conseguir algún tiempo al margen del trabajo, en otras palabras “es el actuar bien por sí mismo, por la satisfacción de hacerlo mejor”(McClelland, 1989, p.130).

Reeve (2010) el logro podría parecer una **atracción a actividades desafiantes**, debido a que es llevar al individuo a actuar por la satisfacción de actuar por sí mismo, generar una necesidad por el deseo de tener un buen desempeño en cuanto un estándar de excelencia. Cuando un individuo va asumiendo retos, en actividades que impliquen cada vez un mayor grado de complejidad, existe un mayor esfuerzo por parte de los individuos. Por ejemplo, cuando hay alumnos que prefieren desarrollar su máximo potencial en actividades que requieren ya sea un alto esfuerzo mental o preferirán el esfuerzo físico, generalmente se observa en los estudiantes compitiendo contra sus compañeros como con ellos mismos.

El autor puntualiza que es necesario trabajar en las influencias de socialización (cuando se les proporciona capacitación de independencia), influencias cognitivas (percepciones de capacidad elevada, dominio, altas expectativas de éxito, etc.), influencias en el desarrollo (la totalidad de sus creencias, valores y emociones relacionadas al logro). Cuando se aplican estas tres influencias de manera correcta en las actividades que propone el docente en sus estrategias de trabajo, lejos de generar estas satisfacciones, también podrá impactar en un aprendizaje significativo.

Sanz et al. (2013) indican que este tipo de conductas que dirigen al logro se encuentran implícitas en la forma de vida de nuestra sociedad, ya que existen factores que aluden a la gran competitividad. Además, suponen que el logro es uno de los elementos imprescindibles para garantizar la adaptación de las personas a diferentes situaciones.

Murray (como se citó en Chóliz, 2004) consideró considera al logro como un deseo o tendencia a vencer obstáculos, que va superando tareas difíciles lo mejor y más rápidamente posible y en efecto, cuando los alumnos o cualquier persona tienen las

herramientas necesarias para conseguirlo, se esfuerzan más en conseguir sus objetivos eficazmente.

Pero Chóliz (2004) va más allá, identifica los patrones conductuales de las personas cuando tienen un motivo de ejecución orientado al logro, se caracterizan por lo siguiente:

- Buscar activamente el éxito en el rendimiento académico o profesional, asumiendo ciertos riesgos, pero sin exceder sus capacidades reales.
- Asumen la responsabilidad de las consecuencias de su conducta.
- Se interesan por el feedback de su ejecución, la información sobre el rendimiento de su conducta. Con ello pretenden conocer el grado en el que su comportamiento ha sido más o menos eficaz y cuáles han sido las claves de su éxito.
- Son innovadores, buscan activamente nuevas formas de realizar las tareas que conduzcan al objetivo deseado, en su afán por ejecutar métodos nuevos, pueden no tener en cuenta los medios para conseguir los objetivos, y en ocasiones adquieren fama de tramposos o poco honrados.
- Ejecutan con más eficacia que los demás las tareas desafiantes. Sin embargo, el rendimiento no es diferente del de los demás cuando la tarea es rutinaria o demasiado fácil.
- Rinden más que el resto de las personas ante tareas que suponen motivación intrínseca.
- Cuando el refuerzo obtenido es externo y manifiesto, su rendimiento puede ser llegar a ser normal.

Estas características conciernen en un factor común, a todo tipo de situaciones de logro la persona se enfrente, puede existir un estándar de excelencia, energizada por sí misma, en gran medida porque él o ella saben que su desempeño futuro producirá una evaluación emocionalmente significativa de competencia personal, adquiriendo un valor, que podría presentarse en el momento de reforzamiento que se ha introyectado del individuo.

**AFILIACION.** Esta necesidad implica el establecer, mantener o recuperar una relación afectiva positiva con otra persona o personas para conseguir algún fin en sí mismo,

puede ser visible en la infancia o en varias etapas de nuestra vida, por ejemplo, cuando somos niños constantemente es visible una tendencia a agradar y buscar la aceptación de otros y prefieren las situaciones cooperativas a las competitivas (Atkinson, como se citó en McClelland, 1989).

Del mismo modo, Sanz et al. (2013) hace referencia a la infancia el niño cuando relaciona la presencia de ciertas personas cercanas a él con la satisfacción de sus necesidades psicológicas y fisiológicas, con evidentes consecuencias presentes en la afiliación pues llega a adquirir connotaciones reforzantes, que no necesariamente es simplemente el hecho de relacionarse con los demás, sino de obtener algún tipo de reforzamiento. Entonces, es en la infancia donde existe ese apego y un sentido de pertenencia, del cual si llegasen a excluirnos de éste podrían surgir atenuadamente la necesidad de afecto y cariño, los miedos descritos anteriormente, así como una búsqueda insaciable de aprobación.

En el aula se pueden dar situaciones que lleguen a generar miedos como ser rechazado, relacionarse mal, a quedarse solo o desprotegido, el ser desaprobado e inclusive no tener la aceptación esperada del grupo. Lo que generaría una baja adaptación a su entorno, encontramos también alumnos que prefieren actividades que puedan realizar de forma cooperativa que competitiva, debido a que dedican más tiempo que el resto a la interacción con compañeros y amigos. Reeve (2010) refiere que este tipo de personas se caracterizan por ser “dependientes”, ya que influye en dos facetas: la necesidad de aprobación y la necesidad de intimidad (intercambio cálido, cercano y comunicativo con otra persona), dando demasiada importancia a la ansiedad de rechazo y demasiado poca al interés de afiliación, el aspecto más positivo de la necesidad de afiliación.

**PODER.** Es “aquella necesidad de tener impacto, influencia, control sobre otra persona, grupo o el mundo en general” (Winter, como se citó en Sanz et al. 2013, p.349). De este modo, los individuos se rigen por tener conductas de liderazgo, que además aparecen en una época temprana de la infancia puede manifestarse en el aula cuando los profesores proponen alguna actividad o juego que requiera trabajo en equipo y cuando se elige un líder de equipo, generalmente es seleccionado entre pares por sus capacidades de dirigir u orientar al grupo para llegar al objetivo.

Cuando las personas creen que pueden controlar lo que aprenden y realizan, así como las consecuencias de sus acciones, van a estar determinadas por la percepción de su capacidad por tener mayor grado de control sobre sus propias situaciones y circunstancias con respecto a individuos con poco sentido de control sobre sus capacidades y resultados de sus acciones (Bandura,1999).

McClelland (1989) refiere que el poder tiene dos características muy importantes puesto que existen algunas personas con un **poder personal** cuyo objetivo principal es ejercer el dominio sobre los demás y un **poder social** el cual contribuye al beneficio o bienestar de los demás, en este sentido se refiere a un sentido positivo de motivación como un papel de liderazgo.

Generar improntas para que los alumnos adquieran motivación de poder para que exista una mayor participación actividades escolares intentando controlar y dominar los comportamientos de sí mismos y de otros, generalmente a este tipo de niños se les involucra en un papel activo como jefes de grupo, lo cual incentiva más este tipo de motivación.

Cuando las personas adquieren este tipo de habilidades sociales de poder, suelen tener una capacidad más alta en aspectos memorísticos de acontecimientos anteriores donde esté involucrado en situaciones de poder, ya que pueden contarlo posteriormente con fluidez, ya que en cierta medida se perciben como protagonistas y dejando de lado el resto de los acontecimientos. Sin embargo, pueden presentarse situaciones como abuso de poder, agresividad, generaría en ellos entonces una tendencia a conseguir amistades dependientes, no competitivas y poco populares pues satisfacen el sentirse superiores a los demás.

Sin embargo, el autor Núñez (2009) añade que también el **autoconcepto** es importante para el desarrollo social del individuo debido a que alude a las percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí mismo en diferentes áreas ya que guía y dirige la motivación, proporcionando al individuo información autorreferente que le permitirá realizar inferencias acerca de sí mismo.



El autoconcepto no es sólo una estructura que contiene la representación del conocimiento que la persona tiene de sí misma, sino una estructura activa de procesamiento de la información donde incluye un proceso implicado en la interpretación, almacenamiento y utilización de la información personal (González y Tourón,1992).

Aplicado en el contexto educativo los efectos positivos prevalecerían en los alumnos debido a que podrían generar niveles altos en autoestima y confianza. Schunk (2012) lo relaciona directamente con el aprendizaje, debido a que los alumnos que confían en sus capacidades de aprendizaje, y que se sienten valiosos tienden a mostrar mayor interés y motivación en la escuela, lo que mejora el aprovechamiento.

El **autoconcepto** está ligado a la necesidad de dominio, ya que niveles de confianza y autoestima llevan a estimular las sensaciones de dominio debido a la capacidad que tiene de dotar al individuo de cierto control sobre la propia conducta y que hacen posible e incrementan los sentimientos de autoeficacia, dominio y de competencia percibida, el autor González (2007) refiere que en ocasiones las percepciones de los demás respecto a una persona y la autopercepción de la propia persona acerca de sí misma, son aquellos elementos del autoconcepto que representan las metas, motivos y temores del individuo.

### **4.3. NECESIDADES EDUCATIVAS**

En este proceso de conocer cómo surge la motivación hacia el aprendizaje de los individuos, es necesario conocer como en el contexto educativo (donde dirigida esta investigación) van a prevalecer los determinantes situacionales para que emerjan conductas motivacionales, estos determinantes va desde el valor a las tareas, metas académicas, atribuciones causales hasta las metas académicas.

**VALOR DE LAS TAREAS.** Los conceptos que en el modelo propuesto Atkinson (como se citó en Núñez, 2009 y García, 2013) hacen referencia a las expectativas probables de éxito y el valor del incentivo como principales determinantes situacionales de motivación de logro, donde el incentivo es aquél que tiene un valor atractivo para las personas por el cual se va a alcanzar el éxito en una tarea.

Feather (como se citó en García, 2013) define al incentivo como la creencia central sobre lo que el individuo tiene o no que hacer, donde la probabilidad de lograr una determinada meta influye en el comportamiento, ya que puede poseer un carácter motivacional al conquistar diferentes metas, entonces, una meta valiosa puede perder interés para la persona si la expectativa de lograrla es muy baja.

Eccles (como se citó en Núñez, 2009) hace referencia a las **expectativas y valores** que se generan como **agentes primarios del rendimiento y de la elección**, éstos se caracterizan por cuatro aspectos importantes, como:

- **Valor del logro.** Realizar bien una determinada tarea, si el estudiante le da mucha importancia al éxito en una materia, estará muy comprometido con las actividades de dicha materia.
- **Valor intrínseco.** Es la satisfacción que obtienen las personas de su actuación o del desarrollo de una actividad, o el interés subjetivo que tienen en una materia o ámbito, es decir, el interés que un individuo presenta por una materia, o la satisfacción que le supone realizar dicha tarea.
- **Valor de utilidad.** Es la forma en que la tarea se relaciona con las metas futuras, tales como las metas de los estudios o las metas sociales, es decir, el valor de la tarea en relación con las metas futuras del individuo (académicas o sociales). Este valor está más relacionado con **razones extrínsecas**, es decir, con el interés por hacer una tarea no por el valor que tiene en sí misma sino para alcanzar algún estado final deseado.
- **El coste.** Incluyen los estados emocionales negativos anticipados (p.ej., ansiedad y miedo tanto al fracaso como al éxito), al igual que la cantidad de esfuerzo que es necesario para tener éxito en las distintas tareas o actividades. En ocasiones cuando los alumnos no se sienten lo suficientemente capaces cuando una tarea requiere mucho esfuerzo, quizás el estudiante decida no hacerla.

El rol que el profesor adquiere un papel importante ya que se relaciona con el papel de la motivación en el logro del aprendizaje se de tal forma que implica la necesidad de

fomentar en el alumno el interés y el esfuerzo necesarios, el facilitador tiene que ofrecer la dirección y la guía pertinentes en cada situación.

“Inducir motivos” en sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos de clase, (Barriga y Hernández, 2002). Los autores se enfocan en el significado a las tareas escolares y proveyéndolas de un fin determinado, así, los alumnos puedan desarrollar un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social.

Para que una tarea adquiriera un valor, el autor Alonso (1991) considera las siguientes características:

- **Activar la curiosidad y el interés** del alumno por el contenido del tema o la tarea a realizar.
- Mostrar la **relevancia del contenido** o la tarea para el alumno.
- Organizar la **actividad en grupos cooperativos**, en la medida en que lo permita la naturaleza de la tarea
- Dar el máximo posible de **opciones de actuación** para facilitar la percepción de autonomía.
- Orientar la atención de los sujetos: Hacia el **proceso de solución**, más que hacia el resultado (antes de la tarea), hacia la **planificación** y el establecimiento de **metas realistas**, dividiendo la tarea en pasos, así como hacia la búsqueda y comprobación de posibles medios de superar las dificultades (durante la tarea), informar al sujeto sobre lo correcto o no del resultado, es decir, hacia el proceso seguido, hacia **la toma de conciencia de lo que se ha aprendido** y de **las razones que han posibilitado el aprendizaje**, también hacia la toma de conciencia de que, aunque se haya equivocado, sigue mereciendo confianza (al finalizar la tarea).
- Promover explícitamente la adquisición de los siguientes aprendizajes: tal como la concepción de la inteligencia como algo modificable, la tendencia a **atribuir los resultados** a causas percibidas como internas, modificables y controlables, así como la toma de conciencia de los factores que les hacen estar más o menos motivados.

- Organizar las evaluaciones a lo largo del curso de forma: que los alumnos las consideren como una ocasión para aprender, además evitar en la medida de lo posible la comparación de unos con otros.

Estas características involucran en un papel activo al estudiante, ya que puede identificar su potencial de acción de cada uno, inclusive puede desarrollar un sentido de pertenencia, motivando su poder intrínseco, entonces, la motivación adquiere un papel cambiante dentro del aprendizaje.

Schunk (2012) sugiere un modelo de aprendizaje motivado, donde involucra agentes que participan **antes, durante, y después de la tarea**. Describe que **antes de la tarea** los alumnos y las personas en general llegan a generar expectativas cuando comienzan algo, donde pueden verse implicados valores como que tan autoeficaces se sienten para realizar ciertas cosas, aquí, la **red de apoyo social** (padres, profesores, compañeros, etc.) es indispensable para que los alumnos sientan un ambiente confortable para su desarrollo

**Durante la tarea.** Es necesario tomar en cuenta la existencia de variables en las que se pueden encontrar los alumnos, tales como, **variables de instrucción social y ambiental** en las cuales el profesor se ve involucrado cuando lleva a cabo la retroalimentación, cuando propone materiales nuevos para la adquisición de conocimiento, ya que esto tiene un carácter influyente en el aprendizaje y la motivación debido a que pueden alentar o desalentar a los alumnos. Las **Variables de contexto**, son los recursos sociales y ambientales en los que puedan estar implicados los alumnos, ya que pueden aumentar o retardar el proceso de motivación directamente, como la ubicación, la hora, la temperatura del ambiente, la exposición continua de distractores, la comparación social.

**Variables personales**, son aquellas que están estrechamente relacionadas al alumno ya que es visto como un agente en la construcción de su conocimiento, ya que también influye la manera en que adquiere habilidades y construye capacidades, las cuales funcionan como un sistema de autorregulación ya que son indicadores de motivación que influyen en el aprendizaje continuo.

Si bien, la importancia del valor en las tareas tiene que ir seguido de tener un objetivo de actuación, en la vida escolar de los niños la mayoría de las veces no tiene una conciencia en la cual se proponga metas a seguir, sin embargo, estas se van desarrollando de acuerdo con los intereses que vaya adquiriendo durante su experiencia y en cuanto a sus necesidades que requiera satisfacen.

**METAS ACADÉMICAS.** Una meta “es lo que un individuo se esfuerza por alcanzar” (Barriga y Hernández, 2002, p.73) la cual han definido en términos de la discordancia entre la situación actual (donde estoy, lo que tengo) y la ideal (donde quiero estar), lo que quiero lograr. Lo cual es importante porque si desde la infancia basamos el aprendizaje a objetivos prácticos y de utilidad en la vida de los individuos, tendríamos otros problemas a enfrentar en educación.

Es necesario mantener un compromiso con las actividades que requieran dedicación y esfuerzo, ya que generalmente se realizan por dos tipos de razones: aprender y rendir (Núñez, 2009). Generar escenarios dirigidos a trabajar la sinergia entre la motivación intrínseca que implica obtener la satisfacción personal que representa enfrentarla con éxito y la motivación extrínseca que, aunque dependa de lo que digan o hagan los demás, o de lo que se obtenga, será también una consecuencia tangible de su aprendizaje.

Elliot, Pajares, Britner & Valiante (como se citaron en Núñez, 2009) marcan una diferencia entre estudiantes que sostienen metas de aprendizaje para incrementar su capacidad y aquellos que optan por metas de rendimiento para demostrar su capacidad, mismas que mantienen un nexo donde los individuos interpretan y experimentan contextos de logro. Por lo tanto, las metas se han contemplado como predictores importantes de un buen número de procesos de logro y de resultados.

Elliot, Church & Harackiewicz (como se citaron en González, 2007) hacen referencia a plantear tres tipos de metas académicas de aprendizaje están relacionadas positivamente con el interés, relaciones positivas con el rendimiento académico. Son tres tipos de metas académicas independientes: **aproximación al rendimiento**, se enfoca en el logro de competencia con relación a otros, una meta **de evitación del rendimiento**, centrada en la evitación e incompetencia respecto a otros y una meta de aprendizaje, **centrada en el desarrollo de la competencia y el dominio de la tarea.**

Estas metas están directamente relacionadas con las necesidades sociales y psicológicas del individuo y para relacionarlas tienen que ser efectivas, del punto de vista académico, dirigir, orientar, centralizar la atención a metas implica el hecho que un individuo pueda sentirse motivado hacia logros y que a su vez puede dirigirse de la misma forma en su vida personal.

Para ello, Núñez (2009) resalta la importancia de dirigir correctamente las metas mediante dos tendencias que ambas suponen condiciones que podrían aumentar o disminuir la motivación, dichas tendencias son **de aproximación**, cuando los estudiantes están motivados positivamente para conseguir un rendimiento superior a sus compañeros centrados en demostrar su capacidad y conseguir juicios favorables de los demás. Y la tendencia **de evitación** que refiere cuando los estudiantes están motivados negativamente para evitar el fracaso, centrados en evitar ser incompetentes y evitar juicios negativos de los demás.

Se espera que la motivación se centre en lo placentero mediante la adquisición de conocimientos válidos que les permitan explicar y actuar en el mundo en que viven, cuando los alumnos son más pequeños, buscan experimentar la aprobación de los adultos y evitan su rechazo, lo que condiciona en gran medida su interés por el estudio, mientras que en los adolescentes es más que evidente la búsqueda de la aprobación de los iguales (Barriga y Hernández, 2002).

Por lo tanto, centralizar la importancia de animar a los alumnos a estudiar para empezar a generar nociones de éxito, llevar al alumno a evitar el fracaso, que el alumno pueda sentirse valorado por sus profesores, padres o compañeros, en la etapa de la infancia obtener diversos tipos de recompensas genera aprendizajes significativos y que muy probablemente sean olvidados.

**EXPECTATIVAS DE RESULTADO.** La contextualización de las metas, van a estar directamente relacionadas a las expectativas que van a surgir. Bandura (1999) refiere que la expectativa de resultado tiene que ver con las características que le puedan resultar reforzantes al individuo, debido a que éste hace una apreciación acerca de la probabilidad de que se den las consecuencias de una determinada actuación.

Aunque, no necesariamente va a garantizar la implicación del alumno en el aprendizaje, ya que, se puede dar la situación en la que a pesar de que el alumno tenga unas expectativas positivas de resultado porque cree que el profesor valorará positivamente una determinada actividad, es sumamente importante que al generar expectativas se enfoquen a generar el interés por el conocimiento de cada alumno y que el alumno no se implique en llevarla a cabo porque considere que no tiene la capacidad necesaria (García, 2013).

Generar expectativas basándose en las creencias que tenga el individuo acerca de sus propias capacidades, ya que éstas pueden tener relación con los demás, y en relación con su rendimiento en otras actividades. Aunque, supone de los valores que adquiera dicho esfuerzo, así las expectativas y los valores influyen directamente en el rendimiento y la persistencia.

Santrock (2011) resalta la importancia de estar conscientes de que ambas partes (alumno y profesor) deben tener expectativas, los profesores suelen tener expectativas más positivas de los estudiantes y esto influye probablemente en su actitud con y para con ellos.

- **Expectativas de los alumnos:** el nivel de esfuerzo de los alumnos depende de las expectativas que tengan. Si esperan tener éxito, será más probable que trabajen mucho para lograr un objetivo que si esperan fracasa.
- **Expectativas de los profesores:** cuando los profesores mantienen expectativas generales altas sobre el rendimiento de los estudiantes y estos lo perciben, los alumnos obtienen un rendimiento mayor, experimentan una sensación superior de autoestima y de competencia como aprendices y evitan la participación en conductas problemáticas.

De tal manera, que ambas partes adquieren valores motivacionales ya sea intrínsecos o extrínsecos, supone enfoques cognitivos ya que las personas no sólo responden a situaciones externas o condiciones físicas, también lo hacen a sus percepciones o representaciones mentales de tales situaciones.

**ATRIBUCIONES.** Los individuos la mayoría del tiempo tiende a buscar explicaciones acerca de sus resultados, “es más probable que la búsqueda de una causa o explicación se inicie cuando sucesos importantes e inesperados acaban en fracaso” (Santrock, 2011, p.241).

Weiner (como se citó en González, 2007) define a las atribuciones como construcciones generadas por el que percibe, sea actor u observador, para tratar de explicar la relación entre una acción y un resultado, analiza la forma en que las personas explican los hechos que les ocurren.

Entonces, el conocimiento del resultado de una tarea implica una primera evaluación general del mismo, en términos de éxito y fracaso, que desencadena unas emociones o apreciaciones positivas para el éxito que está relacionado a felicidad y para las emociones negativas son para el fracaso asociado a la emoción de tristeza y frustración (Vázquez y Manassero,1989).

Weiner (como se citó en Gallego, 2008) refiere tres dimensiones causales a las que los estudiantes atribuyen sus éxitos y fracasos:

- **Locus.** Localización de la causa como interna o externa de la persona que influye en las respuestas emocionales del sujeto ante el éxito o el fracaso (orgullo, autoestima o humillación). Si el éxito o el fracaso son atribuidos a factores internos, el éxito podrá conducir al orgullo mientras que el fracaso llevará a sentir vergüenza. Si las causas son externas, entonces la gratitud puede seguir al éxito y la irritación al fracaso.
- **Estabilidad.** Si la causa permanece inalterable o no respecto al futuro con mayor o menor estabilidad influye sobre las expectativas y mediante ellas en el sentimiento de esperanza o desesperanza. Si los alumnos atribuyen sus éxitos o fracasos a factores estables, es probable que esperen triunfar o fracasar en tareas similares. Se atribuyen el resultado a factores inestables o la suerte, es probable que esperen que sobrevengan cambios en el futuro cuando se enfrenten con tareas semejantes.



- **Control.** Si la persona puede controlar o no la causa influye en las emociones y éstas a su vez influyen en el mayor o menor esfuerzo que pone el sujeto para lograr sus objetivos. Si el éxito es atribuido a factores controlables, entonces se sentirá orgulloso o esperará triunfar en el futuro. Si el éxito se considera determinado por factores incontrolables será probable que el alumno se sienta agradecido y que se pregunte cuando cambiará su suerte.

La importancia de un rendimiento efectivo es que los alumnos puedan reconocer de modo realista las causas que han influido en sus resultados académicos, de valorar en qué medida pueden influir sobre esos resultados y de actuar en consecuencia, ya que a veces los alumnos ante un fracaso escolar concluyen de manera inmediata que nada pueden hacer porque no tienen capacidades, en lugar de pararse a analizar si ese fracaso puede deberse más bien a factores sobre los que sí pueden influir, como el tiempo dedicado al estudio, así como los métodos y estrategias utilizados para aprender.

El impacto de las **necesidades educativas** en el aula está estrechamente relacionado con el rendimiento académico ya que abarcan la proporción entre el producto o resultado obtenido y los medios utilizados. Gallego (2008) alude que rendimiento académico es una de las dimensiones más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que será el resultado de una conducta, es decir, el resultado de un experimento continuado que se da a lo largo del tiempo y bajo control permanente.

Aunque en general resulta beneficioso para la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje el que asocien el éxito al esfuerzo realizado, es necesario tener también presente que no todos los estudiantes serán capaces de conseguirlo mismo que otros compañeros suyos ni aun con el máximo de tiempo y esfuerzo.

González Torres (1997) refieren la necesidad de que los estudiantes acepten que no siempre se puede tener éxito en cada cosa que se inicia, que es conveniente tener cierta tolerancia al fracaso y que puede ser correcto en algunas ocasiones atribuir el fracaso a ciertas limitaciones en las capacidades personales (por ejemplo, algunos procesos de pensamiento, o las estrategias de aprendizaje utilizadas), aunque sin olvidar que éstas siempre pueden ser hasta cierto punto mejorables y que pueden ser entrenados.

## **5. UNA BREVE REVISIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN**

El rezago y la calidad educativa a nivel mundial siguen siendo problemas considerables, de acuerdo con el actual Resumen del Informe de Seguimiento (2017-2018) argumenta el hecho que, en materia de educación, todos los involucrados en esta área adquieren un nivel de responsabilidad compartida, de tal forma que busca fomentar la administración de una educación con calidad.

En cuanto a calidad se refieren, los programas que dan un seguimiento de la educación mencionan que las principales problemáticas en la que se ve afectada la calidad educativa tienen que ver con la formación de los docentes, el que los alumnos tienen niveles mínimos de competencia en materias de índole básico, procesos de enseñanza aprendizaje deficientes, entre otros.

En primer lugar, es una problemática de índole mundial, el Resumen del Informe de Seguimiento (2017-2018) refiere que, en el mundo, el 86% los docentes de primaria han recibido una formación, el cual ha tenido un aumento considerable desde el año 2012, pues en ese año, al compararlo con el Informe de Seguimiento (2000-2015) un tercio de los países menos de un 75% de los maestros de primaria tenían formación, haciendo un énfasis en la importancia de la responsabilidad de los docentes en cuanto a impartir una enseñanza de alta calidad.

Entonces, el impacto hacia el aprendizaje de los alumnos es considerable, puesto que los datos de las evaluaciones internacionales del aprendizaje indican que, en muchos países, especialmente los de ingresos bajos y medianos, muchos estudiantes no alcanzan unos niveles mínimos de competencia en materias como matemáticas y lectura.

Por lo tanto, la motivación en este sentido de la investigación tiene un gran impacto en la calidad de la información que se le otorga al estudiante, Boerkaerts (2002) refiere que tanto en la formación y la práctica docente es necesario tener en cuenta los conceptos de motivación debido a que está relacionado con la opinión del estudiante acerca de la eficiencia o la efectividad de los métodos de enseñanza y aprendizaje, ya que las creencias de un estudiante respecto a una asignatura pueden ser predominantemente

favorables (optimistas) o desfavorables (pesimistas), como se ha revisado en capítulos anteriores hay que considerar las necesidades que están directamente relacionadas a lo que propicia un contexto positivo o negativo de enseñanza.

Contextualizar la calidad educativa en América Latina enfrenta otras problemáticas como la deserción y el abandono escolar, la UNESCO (2015) refiere que 7 de 26 países con datos comparables disminuyeron significativamente su tasa neta ajustada de matrícula en primaria durante la década pasada y que está orientada a razón de las necesidades de los niños, debido a que los alumnos deben experimentar procesos fluidos de escolarización en la enseñanza primaria.

Lo que últimamente se ha evitado, y se ha procurado salvaguardar los intereses de los estudiantes evitando situaciones que los coloquen ante el fracaso, evitando así que pierdan la motivación por aprender, ya que es importante colocar principal importancia en las creencias motivadoras que se han atribuido, es decir, como refiere Boerkaerts (2002) considerar que el bajo rendimiento es resultado de una capacidad pobre, esperan que el fracaso ocurra una y otra vez y de esta manera evitar una posible causa del abandono escolar.

Según el estudio de la Situación Educativa de América Latina y el Caribe (2015), enfrentar ese tipo de desafíos en el interior de los países, también se debe ser capaz de afrontar simultáneamente desafíos de escolarización y aseguramiento de condiciones mínimas para un buen aprendizaje (pendientes del siglo XX) entre otras cosas. Entre esos desafíos se encuentran mejorar la formación de los docentes, a través de pequeñas herramientas que les ayuden a mejorar tanto la relación con sus alumnos y actualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como el potenciar la generación de situaciones de logro entre sus alumnos.

Boerkaerts (2012) refiere que se debe puntualizar la atención en actividades donde los estudiantes consideren tener la competencia necesaria, cuando los estudiantes valoran capacidades nuevas, establecen creencias motivadoras favorables entonces es muy probable que se interesen en oportunidades para practicarlas. Entonces vemos que sí se toman en cuenta las necesidades psicológicas, sociales y educativas que se han abordado en este estudio.

Y que, además, se han implementado medidas en el fortalecimiento de la profesión docente, la UNESCO (2015) también ha puesto en marcha el uso de pruebas estandarizadas (en el mundo en general y en América Latina y el Caribe en particular) principalmente en lectura y matemáticas, están vinculadas directamente con los resultados en educación. Ante esta situación los procesos de enseñanza-aprendizaje, están evaluándose continuamente conforme a la calidad de las oportunidades para aprender que han tenido los alumnos.

Y sobre todo conocer que impacto tiene todo esto en México ya que ante los problemas de calidad en la enseñanza-aprendizaje que también enfrenta, también experimenta problemas como la vulnerabilidad en poblaciones de bajos recursos, puesto que muchas de las instalaciones se encuentran en zonas de alto riesgo o en condiciones que puedan poner en juego la calidad en el aprendizaje.

En México la calidad educativa, reside particularmente en la formación del docente, de acuerdo con el informe reciente del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE (2017) “la educación es obligatoria en México”, lo cual es importante conocer como el docente se ve involucrado ante esta situación, entonces refiere que los facilitadores deben cubrir los siguientes aspectos para brindar una educación de calidad:

- Planificación de clase y su implementación
- La evaluación formativa y el uso oportuno de medidas remediales
- El ambiente de trabajo en el aula que permita la participación de los alumnos
- La contextualización del currículo
- La trasposición didáctica o aplicación de lo aprendido en clase a otros contextos
- Las relaciones entre conocimientos nuevos y previos
- La percepción de utilidad de la asignatura, entre otros.

Aunque no son los únicos aspectos para cubrir en la educación en México son básicos para empezar a generar cambios, el informe ha recaudado información desde finales del siglo XX, de las evaluaciones de los aprendizajes que se han llevado a cabo con el objetivo de contar con diagnósticos nacionales de la calidad en la educación.

Esta información mantiene relación con las evaluaciones realizadas por el PLANEA (plan nacional para la evaluación de los aprendizajes), PISA (programa para la evaluación internacional de estudiantes), las evaluaciones del laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación, y el estudio Internacional de educación cívica y ciudadanía, estas instituciones refieren que el **Sistema Educativo Nacional** está lejos de lograr resultados positivos siquiera cercanos a lo deseable, es decir, a la importancia de las relaciones positivas y constructivas entre alumnos y docentes, ya que refieren una relación con un mejor rendimiento, puesto que pueden ser instrumentos clave para que los centros educativos fomenten el bienestar social y afectivo de los estudiantes.

Aunque hay aún muchos retos por cubrir, tener claridad a nivel formativo, no descuidar lo verdaderamente importante que es **la calidad en el aprendizaje** ya si se generan las condiciones adecuadas de enseñanza-aprendizaje que provoque un **impacto significativo** a nivel social y personal para cada individuo involucrado en este sector, podrá contrarrestar algunas de las problemáticas que acontecen en nuestro entorno educativo, tanto externo como interno, con el fin de mejorar la educación, con un eje de acción que se adecue a las necesidades pertinentes que correspondan a cada sector educativo que obviamente no generalizar las necesidades de nivel nacional, sino por contextos sociales y formativos.

## 6. METODOLOGÍA

Esta investigación está basada en el análisis de la correlación que existe entre la aplicación de un programa de reforzamiento y el tipo de motivación que prevalece en un grupo de alumnos de quinto grado de primaria.

Se considera relevante la formación del docente, debido a la relación que mantiene con la calidad en la enseñanza y el seguimiento del aprendizaje, ya que se basa en poner énfasis a las condiciones de enseñanza-aprendizaje, las relaciones positivas y constructivas entre alumnos y docentes. De acuerdo con Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación refieren que al tener una mejor relación docente-alumno coteja un mejor rendimiento en el bienestar social y afectivo de los estudiantes.

Por lo cual, es importante identificar los objetivos de esta investigación, ya que se basan en conocer el impacto que tiene dotar al docente de estrategias de índole motivacional en la predisposición de sus alumnos a tener un aprendizaje, mediante el uso de un programa de reforzamiento social positivo.

### **Objetivos**

#### **General**

- Identificar la correlación que existe al aplicar un programa de reforzamiento social con respecto a la motivación hacia el aprendizaje en un grupo de estudiantes.

#### **Específico**

- Identificar el tipo de motivación que prevalece en el grupo, antes y después de la aplicación del programa de reforzamiento.

### **Justificación**

Esta investigación se realiza debido a que existen muchas deficiencias en materia de educación, debido a la existencia de múltiples factores que influyen en la calidad educativa, se pone principal énfasis en la responsabilidad que asumen los docentes al educar a los alumnos, a razón de que es el objetivo principal del docente, impartir una enseñanza de alta calidad, pero conseguir esto no es tarea fácil debido a que implica que el docente cumpla con la formación requerida para impartir clases.

Bajo la referencia estadística actual del informe de seguimiento (2017/8) indica que hay en el mundo, el 86% los docentes de primaria han recibido una formación, el cual ha tenido un aumento considerable desde el año 2012, pues en ese año un tercio de los países, menos de un 75% de los maestros de primaria tenían formación (2000-2015).

Sin embargo, eso es solo una parte en la calidad educativa, también se ve implicado el tema social, el tipo de ambiente donde se desarrollan habilidades para la vida de cada estudiante. La investigación de Boerkaerts (2002) refiere que en la práctica docente es necesario tener en cuenta conceptos de motivación debido a que dichos conceptos trazan un marco de referencia que sirve de guía para la forma de pensar, sentir y actuar de los estudiantes respecto a una materia específica.

Es importante conocer como la efectividad de los métodos motivacionales en la enseñanza y aprendizaje se ven influenciados por creencias de un estudiante respecto a una asignatura, ya que pueden ser predominantemente favorables (optimistas) o desfavorables (pesimistas), lo que propicia un contexto positivo o negativo de enseñanza. Para ello es importante conocer el contexto educativo por sectores de población, de tal forma que permita el conocer las problemáticas más específicas.

En acorde con la investigación de la Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015 argumenta que el objetivo de una la educación primaria universal en la región aún no se ha alcanzado debido a que arroja datos como la tasa neta ajustada de matrícula en educación primaria mostró un estancamiento en 94% puesto que en 2010 no había progresos entre los países de la región respecto de una década atrás. En total, 7 de 26 países con datos comparables disminuyeron significativamente su tasa neta ajustada de matrícula en primaria durante

la década pasada, este estancamiento puede deberse a situaciones nacionales de marcados contrastes.

El conjunto de la educación primaria, la tasa de repetición llegó en 2010 a casi un 5% en los países de América Latina y el Caribe, en promedio (en 2000 había sido 6,8%). Es decir, cada año alrededor de 1 de cada 20 alumnos fue reprobado en su grado. Estos datos solo son como una reseña significativa a lo que se enfrenta el sector educativo, al tener alumnos reprobados y con estancamiento que están predispuestos a una situación frente al fracaso, pierden la motivación por aprender.

Generalmente los alumnos ponen principal importancia en las creencias motivadoras que le han atribuido a un tema de una asignatura y aunque los estudiantes pueden tener la tendencia al fracaso en algunas asignaturas, pero no en todas, suelen considerar que el bajo rendimiento es resultado de una capacidad pobre, esperan que el fracaso ocurra una y otra vez Boerkaerts (2002).

Es evidente que no solo existen estos factores que influyen en la calidad del aprendizaje y en la deserción escolar, sin embargo, se ha vuelto un problema que no se ha solucionado, y que es de vital importancia para este sector, ya que dependerá continuamente del progreso que tengan los alumnos a lo largo de su vida.

Esta investigación se realiza a partir de la búsqueda de estrategias que se puedan implementar a un bajo costo y brinden tanto alumno como al docente de herramientas que los incentiven a desarrollar recursos motivacionales primeramente dirigidos para que posteriormente sean auto dirigidos.

### **Tipo de estudio**

Esta investigación tiene un alcance correlacional debido a que asocia los tipos de motivación implicados en el aprendizaje cuando se aplica un programa de reforzamiento social positivo impartido por el docente. Se parte del hecho que una investigación correlacional tiene como finalidad “conocer la relación o grado de asociaciones que exista



entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto particular” (Hernández, Fernández, Baptista, 2014, p.93).

## Diseño de la investigación

O<sub>1</sub> X O<sub>2</sub>

El diseño de esta investigación es de tipo no experimental transversal, ya que no manipula deliberadamente las variables que busca interpretar, en otras palabras, se analizan los efectos que tuvieron los reforzadores en los alumnos de una manera natural, situaciones donde suele darse de forma natural las conductas, por eso suele tener mayor validez externa (aunque, la validez interna sea más débil).

Este estudio está clasificado como estudio no experimental de un solo grupo donde se evalúa con medidas **prueba, tratamiento y posprueba**. De acuerdo con Sadish, Cook, & Campbell (2002) no podemos asegurar que los cambios en la posprueba se deban al efecto del tratamiento, existen numerosas amenazas a la validez interna: historia, regresión estadística, maduración, administración de la prueba, instrumentación, cuantas más descartemos, más podremos considerar que el diseño es interpretable (muy difícil), además de la utilidad para sugerir hipótesis de cara a futuras investigaciones (más “rigurosas”). **Variables**

Las variables que se presentan en el estudio están delimitadas de la siguiente manera:

**Variable dependiente.** Los cambios en la orientación motivacional (intrínsecos o extrínsecos).

Es medida la motivación de un niño para el aprendizaje en el aula, determinada por su interés intrínseco en el aprendizaje y dominio, curiosidad, preferencia por el desafío en contraste con una orientación más extrínseca en la que el niño está motivado para obtener la aprobación y/o calificaciones del maestro, y es muy dependiente de la orientación del maestro Los cambios en la motivación corresponden a lo siguiente:

**Motivación intrínseca:** los alumnos tienden a buscar novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar, y a aplicar el conocimiento en su entorno de aprendizaje.

**Motivación extrínseca:** los alumnos muestran el desempeño de una actividad con el fin de obtener algún resultado separable, es decir, con el fin de tener alguna gratificación.

**Definición operacional:** esta definición corresponde a la evaluación de la variable, es decir, mediante la aplicación de una escala ordinal, ya que al ser una variable cualitativa se requiere **identificar** atributos a correspondientes a la motivación en este sentido. El instrumento de evaluación utilizado en esta investigación cuenta con categorías graduadas y ordenadas, las cuales corresponden a identificar la orientación motivacional (intrínseca y extrínseca) hacia el aprendizaje en el aula.

<b>Polo Intrínseco</b>		<b>Polo Extrínseco</b>
<b>Preferencia por el desafío</b> ¿Le gusta al niño el trabajo difícil y desafiante?	Vs	<b>Preferencia por el trabajo fácil asignado</b> ¿Le gusta al niño las asignaciones más fáciles y las materias escolares?
<b>Curiosidad / Interés</b> ¿El niño trabaja para satisfacer su propio interés y curiosidad?	Vs	<b>Satisfaciendo al maestro / obteniendo gratificación</b> ¿Hace el niño trabajo escolar para satisfacer al maestro, obtener notas y calificaciones?
<b>Dominio Independiente</b> ¿El niño prefiere hacer su propio trabajo y resolver problemas por sí mismo?	Vs	<b>Dependencia del maestro</b> ¿El niño confía en el maestro para obtener ayuda y orientación, particularmente cuando se trata de resolver problemas y tareas?
<b>Juicio independiente</b> ¿El niño siente que él / ella es capaz de hacer ciertos juicios sobre qué hacer?	Vs	<b>Confianza en el juicio del maestro</b> ¿El niño depende principalmente de la opinión y el juicio del maestro sobre qué hacer?)

<p><b>Criterios internos</b></p> <p>¿Sabe el niño cuándo ha tenido éxito o ha fallado en tareas o exámenes escolares?</p>	<p>Vs</p>	<p><b>Criterios externos</b></p> <p>¿Depende el niño de fuentes externas de evaluación tales como los comentarios de los maestros, calificaciones, calificaciones?</p>
---	-----------	--

**Tabla 2.** Comparativa de polo intrínseco y polo extrínseco en valoración de escala.

**Fuente.** Harter, S. (1981). *Escala de orientación intrínseca versus extrínseca en el aula.* (p.4) Universidad de Denver.

**Variable independiente.** Programa de reforzamiento social positivo.

**Definición operacional:** La definición de esta variable corresponde a la aplicación del tratamiento, es decir, del programa de intervención en el aula que está basado en la aplicación de reforzadores sociales positivos hacia los estudiantes cuando tengan conductas que los lleven por sí mismos a un aprendizaje más auto dirigido; entonces el docente provee de reforzadores como alabanzas hasta elogios. La evaluación de esta variable es mediante la aplicación de la prueba antes y después del tratamiento.

## Hipótesis

- **H<sub>i</sub>.** El programa de reforzamiento social positivo provoca cambios en la orientación de motivacional (intrínseca o extrínseca) de los alumnos.
- **H<sub>o</sub>.** El programa de reforzamiento social positivo no provoca cambios en la orientación motivacional (intrínseca o extrínseca) de los alumnos.

Derivadas a estas hipótesis surgen otras, que se consideran en la investigación:

**H<sub>1</sub>.** El programa de reforzamiento social positivo provoca cambios en la motivación de los alumnos respecto a su preferencia por el desafío frente a su preferencia por el trabajo

fácil.

**H<sub>0</sub>**. El programa de reforzamiento social positivo no provoca cambios en los alumnos en cuanto al nivel de preferencia por desafío frente a preferencia por el trabajo fácil.

**H<sub>2</sub>**. El programa de reforzamiento social positivo provoca cambios en la motivación de los alumnos respecto al interés por aprender frente a obtener buenas calificaciones.

**H<sub>0</sub>**. El programa de reforzamiento social positivo no provoca cambios en la motivación de los alumnos respecto al interés por aprender frente a obtener buenas calificaciones.

**H<sub>3</sub>**. El programa de reforzamiento social positivo provoca cambios en la motivación de los alumnos respecto a su independencia contra la dependencia hacia el docente.

**H<sub>0</sub>**. El programa de reforzamiento social positivo no provoca cambios en la motivación de los alumnos respecto a su independencia contra la dependencia hacia el docente.

**H<sub>4</sub>**. El programa de reforzamiento social positivo provoca cambios en la motivación de los alumnos respecto a su juicio independiente frente al juicio dependiente hacia el docente.

**H<sub>0</sub>**. El programa de reforzamiento social positivo provoca cambios en la motivación de los alumnos respecto a su juicio independiente frente al juicio dependiente hacia el docente.

**H<sub>5</sub>**. El programa de reforzamiento social positivo provoca cambios en la motivación de los alumnos respecto a la consecución de sus intereses contra la obediencia a la demanda escolar.

**H<sub>0</sub>**. El programa de reforzamiento social positivo no provoca cambios en la motivación de los alumnos respecto a la consecución de sus intereses contra la obediencia a la demanda escolar.

## **Población**

La población de este estudio está constituida por un conjunto de estudiantes de educación básica, en la sección nivel primaria alta con una media de 23.6 alumnos por salón, entre ellos niños y niñas del ciclo 2017-2018, turno matutino, con media de 9.8 años. Pertenecientes a la escuela “Gregorio Velázquez Sánchez” ubicada en Tultepec, estado de México.

## **Muestra**

La selección de la muestra fue asignada por las autoridades directivas de la escuela, en la cual participaron 20 niños de 5° de y la docente a cargo del grupo, el cual comprende de un 60% del sexo femenino y el 40% masculino, con una media de edad 9.8 años.

Este tipo de estudio hace una asociación entre variables y cuyos resultados servirán de base para identificar la orientación motivacional relacionada a la aplicación de un programa de reforzamiento, la cual se logra mediante una aplicación de pruebas (pruebapospueba) y definitivamente, por medio de una muestra no probabilística, de tal manera, que los datos lleguen a ser generalizados a la población estudiantil de ese sector con una estimación del error que pudiera cometerse al realizar tales generalizaciones.

## **Instrumento de medición**

El instrumento de evaluación que se eligió para evaluar los cambios en la orientación motivacional (intrínseca, extrínseca), fue la **“escala de orientación motivacional intrínseca contra la extrínseca”** de Harter (1981), el cual se publicó la Universidad de Denver, posteriormente fue aplicado y validado en población mexicana por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2008) por Hernández y Macotela (2008) con un coeficiente de confiabilidad de .7415.

La prueba se caracteriza por poseer cinco dimensiones, donde las tres primeras son de carácter motivacional del aprendizaje en el aula, mientras que las otras dos son de carácter cognitivo-informacional.

Este instrumento permite evaluar el tipo de orientación motivacional donde se encuentran los niños. El contenido de los reactivos y el formato de respuesta de la prueba permiten que los niños elijan entre respuestas de motivación intrínseca o extrínseca de acuerdo a cada una de las dimensiones que evalúa (véase anexo 1).

El formato de la pregunta está diseñado como un “formato alternativo estructurado”, es decir, implica en que por lo menos la mitad de los niños en el mundo (o grupo de referencia) se ven de una manera, mientras que la otra mitad se ven de la manera opuesta.

Posee tres escalas: desafío, curiosidad, dominio y dos subescalas de juicio y criterio, tanto las escalas y subescalas son de la forma: los primeros tres ítems están redactados para comenzar con orientación intrínseca y tres comienzan con la orientación extrínseca. Cada ítem se califica con una escala de 1 a 4, donde la puntuación 1 indica la orientación extrínseca máxima y la puntuación 4 la orientación intrínseca máxima. Los dos órdenes

de los cuatro puntajes posibles varían de una pregunta a otra. Para los ítems donde el aspecto intrínseco aparece primero, el orden es 4, 3, 2, 1. Para aquellos en los que el aspecto extrínseco es el primero, el orden es justo el inverso, 1, 2, 3, 4.

### **Consideraciones del instrumento**

Este instrumento fue desarrollado en el extranjero, está dirigida a población estadounidense, sin embargo, posee referentes de significado en cuanto a la conceptualización de las fuentes de motivación extrínseca, así como intrínseca, de modo que examina la fuerza relativa de cada orientación. La Universidad de Denver en la información anexada en el manual: *Escala de orientación intrínseca versus extrínseca en el aula* probaron su validez factorial, consistencia interna y también su validez discriminativa y predictiva, en población norteamericana.

En esta investigación se toma como referencia la adaptación en población mexicana por María Estela Jiménez Hernández tutora de la maestría en Psicología Escolar, en la facultad de Psicología de la UNAM y Silvia Macotela Flores profesora e investigadora de la Facultad de Psicología de la UNAM a través de su investigación titulada: *Una escala para evaluar la motivación de los niños hacia el aprendizaje de primaria (2008)*.

La adaptación de la escala considera:

- La traducción al idioma español a través de la validación cultural y de lenguaje fundamentada con la colaboración de seis jueces las cuales son psicólogas educativas con dominio del inglés, la cual considera aspectos de la cultura mexicana y del lenguaje que emplean los niños de primaria.

- Modificaciones a la escala en cuanto al lenguaje de algunos reactivos, al formato de la prueba (exclusión de los reactivos 14,19,21,26 y 27), a las instrucciones, a los reactivos de ejemplo y a la forma de presentarlos y explicarlos, sin descuidar el contenido básico de los reactivos.

Jiménez y Macotela (2008) para delimitar la confiabilidad de la escala refieren una consistencia interna aceptable (.74) con base en coeficiente Alpha de Cronbach, este valor es confiable ya que cuanto más se acerque el coeficiente a cero (0), mayor error habrá en la medición (Hernández, Fernández y Baptista 2014).

Estos parámetros fueron determinados mediante los siguientes análisis:

- Análisis de consistencia interna y validez de construcción de la primera versión traducida y validada culturalmente de la Escala de Harter (1980).
- Análisis de consistencia interna y validez de construcción de la segunda versión modificada de la Escala de Harter (1980).
- Análisis descriptivo de los datos obtenidos de la escala modificada.
- Consistencia interna de la escala modificada mediante el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach.
- Análisis factorial de la escala modificada.

Finalmente, Jiménez y Macotela (2008) afirman que la escala posee validez discriminativa esto quiere decir para Campbell y Fiske (1959) citados de Harter (1981) que testifica que la forma de medición de un constructo es válida si las medidas implementadas miden realmente lo que pretenden medir. Aunque no descartan el seguir estudiando la validez de construcción de la escala.



## **Procedimiento**

**Traducción de la escala y el manual de Harter.** Se hizo la traducción de la escala considerando los parámetros de adaptación de Jiménez y Macotela (2008), que incluye las modificaciones al lenguaje y al contenido de algunos reactivos, así como a las opciones de respuesta que parecían ser complejas para los niños mexicanos de acuerdo a las referencias de estas autoras. Posteriormente se hizo la traducción del manual para ver más a detalle conceptos e instrucciones que posee la escala.

**Presentación del proyecto de investigación al director de la escuela y a la docente a cargo del grupo.** Se les explicaron los objetivos, el procedimiento de la investigación y el tiempo que se requería para la investigación, por lo que se les solicitó su colaboración; además se estableció con ellos el compromiso de informarles sobre los resultados que se obtuvieran.

**Solicitud de autorización a los padres y madres de los alumnos para que sus hijos participaran en el estudio.** Se les informó mediante una junta de padres de familia acerca del proyecto, además de proporcionarles un consentimiento informado (véase anexo 2) para otorgar la autorización para que sus hijos respondieran a las pruebas y a la intervención del programa, en el cual se especificó que se impartiría por la docente a cargo del grupo. Se les ofreció que al concluir el trabajo se les informaría de los resultados de los niños y cómo favorecerlos; todos los padres o madres aceptaron.

**Invitación a los alumnos para la participación en el estudio.** Se acudió al lugar provisional donde tomaban clase con el fin de invitarlos a participar en la intervención de

un programa, el cual se les explicó que buscaba favorecer su interés hacia el aprendizaje por lo que requería de su participación para contestar las pruebas de motivación.

**Elaboración del programa de intervención.** Se le pregunto de forma directa a la docente acerca de los métodos que utilizaba para motivar a sus alumnos dado que un requisito es no contar con algún método preestablecido que influya o altere los resultados. En consecuencia, con base en la información obtenida se realizó el diseño del programa de tal manera que la docente pudiera aplicarlo de forma grupal. El programa consiste en la utilización de frases que elogien a alumnos en las mayores oportunidades de logro posibles, es decir, cuando un alumno realice correctamente lo que se solicita de acuerdo a los requerimientos que implican las actividades escolares; por ejemplo el docente interviene con elogios o alabanzas a la hora de calificar algún ejercicio realizado correctamente, en la revisión de tareas, cuando exista participación en clase, entre otros. La duración del programa es de un mes (4 semanas hábiles).

**Primera evaluación de la motivación hacia el aprendizaje escolar a los alumnos.** Se aplicó la escala de manera grupal, se efectuó en su salón provisional ubicado en el patio de la escuela y tardaron de 20 a 40 minutos contestarla, debido a que se requirió dar atención individual a quienes la requerían, aunque más de la mitad no necesitó ayuda alguna. Posterior a eso se calificaron las respuestas de los niños y se capturaron los datos obtenidos.

**Capacitación a la docente para la aplicación del programa de reforzamiento social positivo.** Se le explicó a la docente a cargo del grupo en qué consiste el programa de reforzamiento social positivo y el tiempo que se llevaría a cabo la aplicación de éste. Se le explicó detalladamente la conceptualización de la modificación de conducta a través

de reforzadores positivos sociales, así cómo y para qué funcionan los reforzadores sociales y sus posibles efectos que tendría en la orientación motivacional del grupo. También se le explicó cómo y qué momentos debía aplicarlo, se le comentó las implicaciones que este tiene en el interés hacia el aprendizaje de los alumnos, así como la importancia de su participación en el, ya que los docentes la mayoría de las veces representan una figura significativa dentro del aula para sus alumnos. Después se le entregó un formato con las indicaciones y elogios sugeridos que podría aplicar durante esta intervención.

**Visitas de supervisión.** Con el fin de verificar que se estuviera aplicando el programa y de forma correcta, se hicieron visitas semanales variando de una a tres veces por semana a la escuela durante horarios de clase de 7:30 a 13:30, esto para encontrar posibles dificultades de aplicación que el docente tuviera. Se le brindó retroalimentación a la docente a cargo del grupo de acuerdo con lo que se observaba en las visitas con el fin de que pudiera de la mejor manera posible seguir reforzando a sus alumnos.

**Segunda evaluación de la motivación hacia el aprendizaje escolar a los alumnos.**

Se aplicó la misma escala que en la primera evaluación, nuevamente la aplicación de la prueba fue grupal, se efectuó en su salón provisional ubicado en el patio de la escuela y tardaron de 30 a 50 minutos contestarla, debido a que las condiciones del “salón” estaban deterioradas y hubo que hacer una pausa para corregir los inconvenientes y continuar con la prueba. Posteriormente se calificaron las respuestas de los 20 niños y se capturaron los datos obtenidos.

**Análisis de resultados.** Se hizo el análisis de resultados obtenidos tanto de la primer y segunda evaluación para detectar los cambios que hubo en la orientación motivacional

además del análisis de cada una de sus dimensiones, con respecto a la aplicación del programa de reforzamiento social positivo.

## **7. Análisis de resultados**

El contexto en donde se desarrolla el programa de intervención cuenta con las siguientes características sociodemográficas:

**País:** México    **Estado:** México

**Municipio:** Tultepec

**Nivel de educación:** Primaria

**Escuela:** Gregorio Velázquez Sánchez

**Total de alumnos:** 20

**Grado:** 5to.

**Niños:** 9

**Niñas:** 11

**Media de edad:** 9.8 años

Antes de conocer los resultados, es importante identificar el diseño y aplicación del programa de intervención que se les aplicó:

**Entrevista al docente (no estructurada).** Se realiza una entrevista al docente para conocer los recursos que utiliza para cada una de sus clases, materiales de apoyo, incentivos, el uso de estrategias para que los alumnos puedan desarrollarse plenamente en su ambiente de aprendizaje.

**Entrevista grupal (no estructurada).** Frente al grupo se les pregunta cuales sus principales motivaciones para seguir estudiando, si refuerzan sus conocimientos después de clase, lo que más les gusta de asistir a la escuela, si piensan que lo que están aprendiendo lo aplican en su vida cotidiana, entre otras. De manera de hacer un sondeo basado en sus intereses como grupo.

A partir de la información obtenida se detectaron algunas áreas de mejora como mejorar la relación docente-alumno, propiciar un ambiente competitivo, focalizar la atención hacia el docente, fomentar el cumplimiento de reglas, promover que todos los miembros participen en clase, impulsar la ayuda y el pedirla cuando sea necesario entre miembros del equipo y profesora y provocar la creatividad con cada actividad, de tal manera que sea desafiante, así como el reforzar la percepción que tienen de sí mismos como de los demás. Estas áreas de mejora se le compartieron a la docente a cargo del grupo, siendo el punto de partida para el diseño y administración del programa, el cual se detalla más adelante.

**Aplicación de primera prueba.** Se aplica la primera prueba en el grupo para evaluar cómo se encuentra el grupo antes de la aplicación del programa. El grupo se encuentra inquieto y a la expectativa de la actividad.

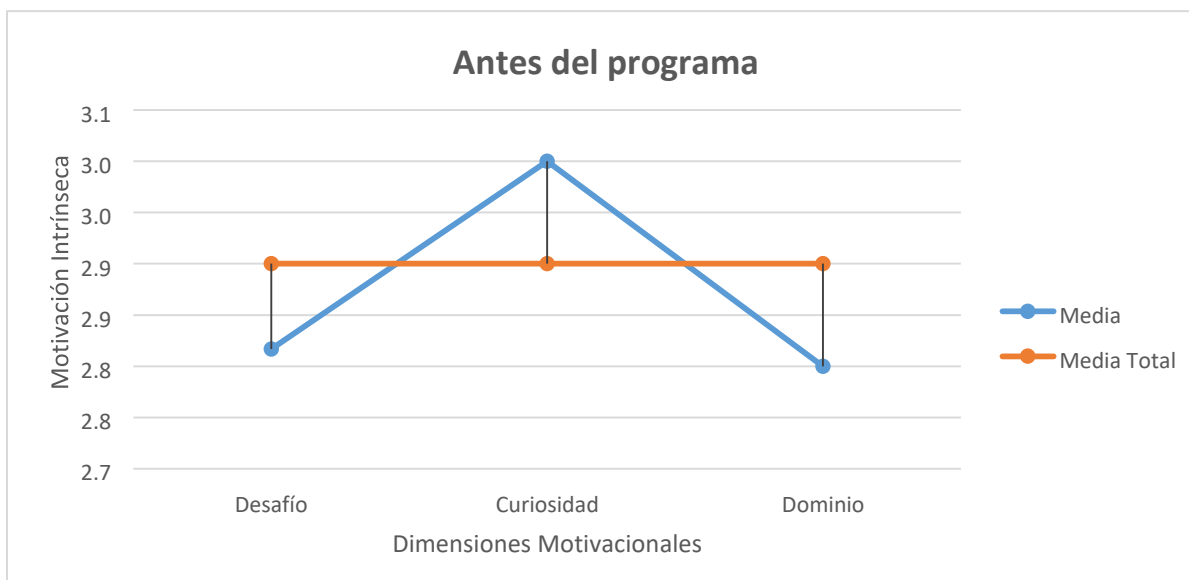
**Análisis de identificación del tipo de orientación motivacional en primera prueba.**

La evaluación correspondiente a la primera prueba de acuerdo con el instrumento, son respecto a las tres primeras escalas que poseen una dimensión dirigida al aprendizaje (desafío, curiosidad y dominio), la puntuación máxima que pueden obtener es de 72 puntos por las tres escalas, que corresponde al polo intrínseco de la motivación, es decir,

cuando un niño con un puntaje alto en estas escalas nos está diciendo que pueden estar intrínsecamente motivados para participar en el proceso de dominio. En contraste, las subescalas del juicio independiente y los criterios internos que parecen aprovechar más estructuras cognitivo-informativas, nos está diciendo que pueden hacer estos juicios de manera autónoma.

Los datos de desarrollo, así como los perfiles individuales, indican que un niño puede ser relativamente intrínseco en uno de estos grupos y relativamente extrínseco en el otro.

Los resultados obtenidos, refieren ( $\bar{X} = 2.9$ ,  $\delta = 0.58$ ), es decir, el grupo se encuentra intrínsecamente motivado, véase figura 6.



**Figura 6.** Situación motivacional antes de la aplicación del programa de reforzamiento social positivo ( $\bar{X} = 2.9$ ,  $\delta = 0.58$ ).

**Diseño del programa y aplicación del programa.** Para la aplicación del programa es necesario brindar al docente acerca del objetivo del programa y de qué manera se llevará a cabo.

**Objetivo del programa:** dotar al grupo de reforzadores positivos verbales en conductas que estén asociadas a un rendimiento académico óptimo, para evaluar el tipo y el cambio en la motivación presentes en el grupo.

**Conductas:** es necesario conocer cuáles son las conductas que van a ser reforzadas, ya que no se busca dirigir este estudio hacia un tipo de motivación específico, las conductas a evaluar son aquellas que pueden presentarse como predeterminadas en un contexto educativo, como:

- Cuando el alumno entregue en tiempo y forma las actividades requeridas
- Cada que participe en clase
- Cuando el alumno proponga actividades extras
- Cuando el alumno brinde ayuda, es decir, cuando comparta sus conocimientos o estrategias de apoyo con los demás
- Cada que el alumno siga las instrucciones que dicta el docente
- Cuando el alumno entregue tareas o actividades con contenidos agregados que no hayan sido solicitados
- Cuando el alumno acuda a clases de manera regular, con todos sus materiales de apoyo

Aunque no estén presentes de manera continua todas estas conductas la mayoría del tiempo, es necesario reforzar el esfuerzo de cada alumno y como grupo, además de reconocerles el interés y entusiasmo empeñado en cada actividad.

**Selección de reforzadores:** Es importante que el docente conozca la importancia del uso del reforzador y las posibles consecuencias del proceso, es decir, que después del programa estén orientados a responder extrínseca o intrínsecamente. Las características principales de estos reforzadores se tienen que producir de manera inmediata cuando el alumno ejecute las conductas deseadas, deben ser atractivos, deben ser coherentes con la conducta.

En primera instancia, el docente debe fomentar un ambiente de confianza como punto de partida con estos reforzadores, que se caracterizan por series afirmativas y coletillas para generar la confianza en el alumno y en el grupo, además del uso de reforzadores

sociales y de retroalimentación positiva como alabanzas, sonrisas, elogios, palmadas en la espalda y comentarios que aluden a cómo mejorar cada día.

Se complementa con el uso de otros reforzadores como las frases estructuradas, presuposiciones de comportamientos que dirijan al estudiante a las actividades, también el uso del lenguaje corporal como sonreír y asentir con la cabeza al momento de elogiar a un estudiante.

**Aspectos contextuales.** El docente titular del grupo es quien va a reforzar dichas conductas debido a que sabe que conocimientos y actividades se encuentran implicados en la adquisición del aprendizaje. Sin embargo, se exhorta a los demás docentes que puedan estar involucrados en el grupo a su participación.

El docente debe involucrarse con mucha atención en sus clases, porque cuanto más cercano sea el refuerzo a la emisión de la conducta mejor. Se debe reforzar en todas aquellas situaciones donde las conductas aparezcan (en otras clases).

### **Desarrollo del programa:**

**Primera semana.** El docente debe aplicar los primeros reforzadores para fomentar un ambiente de confianza con reforzadores, deben poseer series afirmativas y coletillas para generar la confianza en el alumno y en el grupo, debe partir con tres hechos innegables uno detrás de otro, para que el alumno pueda identificar que lo que ha aprendido es una verdad y es mucho más probable que el siguiente también se creíble a la hora de dar la clase e impartir los conocimientos, algunos como:

- Son las 10 de la mañana (HECHO)
- Hemos terminado la primera tarea (HECHO)
- Nos quedan 30 minutos de clase (HECHO)
- Así que sería un buen momento para... (se plantea la siguiente actividad, orden incrustada).
- ¿Verdad? (coletilla del sí)

El uso de coletillas que refuercen afirmaciones positivas, como:

- ¿Verdad?



- ¿A que sí?
- ¿A que es así?
- ¿No crees?
- ¿Cierto?

Si el alumno logra obtener la confianza por parte de su docente, es posible que pueda sentirse motivado para realizar actividades que le sean aún más desafiantes e incentive la búsqueda de recursos para seguir obteniendo gratificaciones.

Poco a poco se introducen reforzadores sociales y de retroalimentación positiva como alabanzas, sonrisas, elogios, palmadas en la espalda y comentarios de retroalimentación que aluden a cómo mejorar cada día.

De tal manera, que el niño reconozca sus propias capacidades y elecciones en relación con las actividades, desafíos y aprendizaje, algunos ejemplos del uso de elogios y alabanzas después de presentarse las conductas son:

- *Lo has hecho muy bien Juan*
- *Tu participación ha sido sin duda prueba de que has estudiado □ Te ha quedado muy bien tu tarea, ¡sigue así!*
- *Tu esfuerzo se nota cada día*
- *Has mejorado muchísimo, ¿podrías enseñarle a tu amigo como hacerlo?*
- *Felicidades cuando haces algo extra de lo que pido habla bien de ti*
- *Eres un niño muy constante*
- *Tu comentario ha sido muy enriquecedor*
- *Javier, te he explicado cuáles son mis expectativas ¿verdad? (se añade retroalimentación positiva)*
- *Ahora te resultará más fácil hacerlo bien en el futuro ¿verdad? (se añade retroalimentación positiva)*

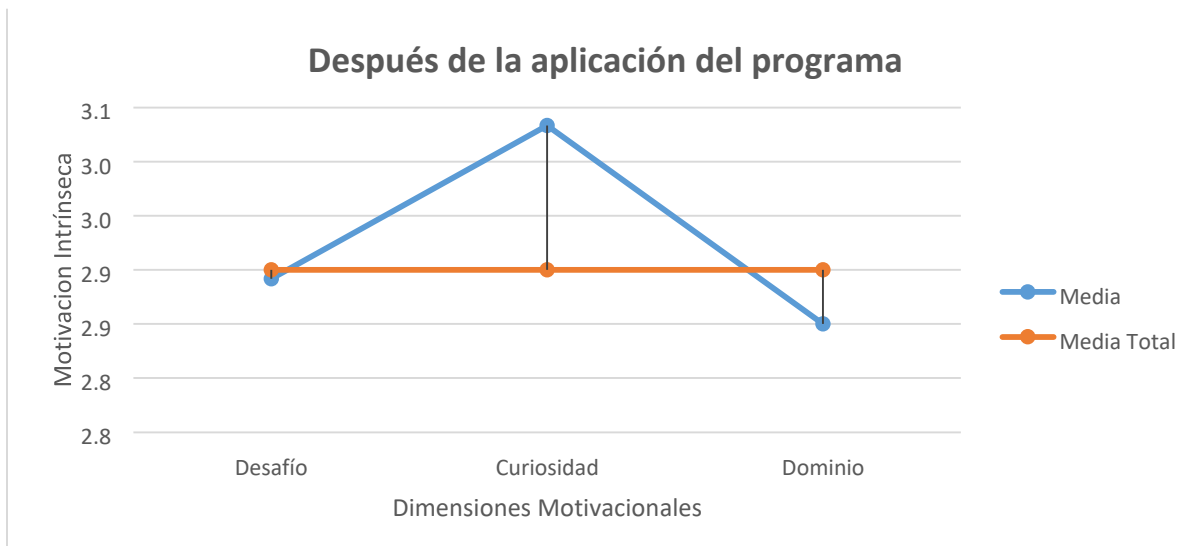
**Segunda semana.** Se complementa con el uso de otros reforzadores como las frases estructuradas, presuposiciones de comportamientos que dirijan al estudiante a las actividades, también el uso del lenguaje corporal como sonreír y asentir con la cabeza al momento de elogiar a un estudiante.

- *Ximena ¿te gustaría empezar a hacer las preguntas o dibujar el diagrama?* (la presuposición es que Ximena empezará ahora, cualquiera que sea el modo que elija para hacerlo).
- *Mañana podrás aprender aún más* (presupone que ya se ha aprendido mucho).
- *Comenzar es sólo el principio* (presupone que hay más que aprender)
- *La primera parte que has aprendido es la parte más difícil* (presupone que la siguiente parte será más fácil).
- *Si sabes esto, puedes darte cuenta de que tienes más recursos que nunca* (presupone recursos internos infinitos).

**Tercera semana.** Se realizan visitas el primer día de la semana y el último (lunes y viernes). El docente es quien brinda información acerca de cómo ha llevado el programa o si presenta dificultades en la aplicación del programa.

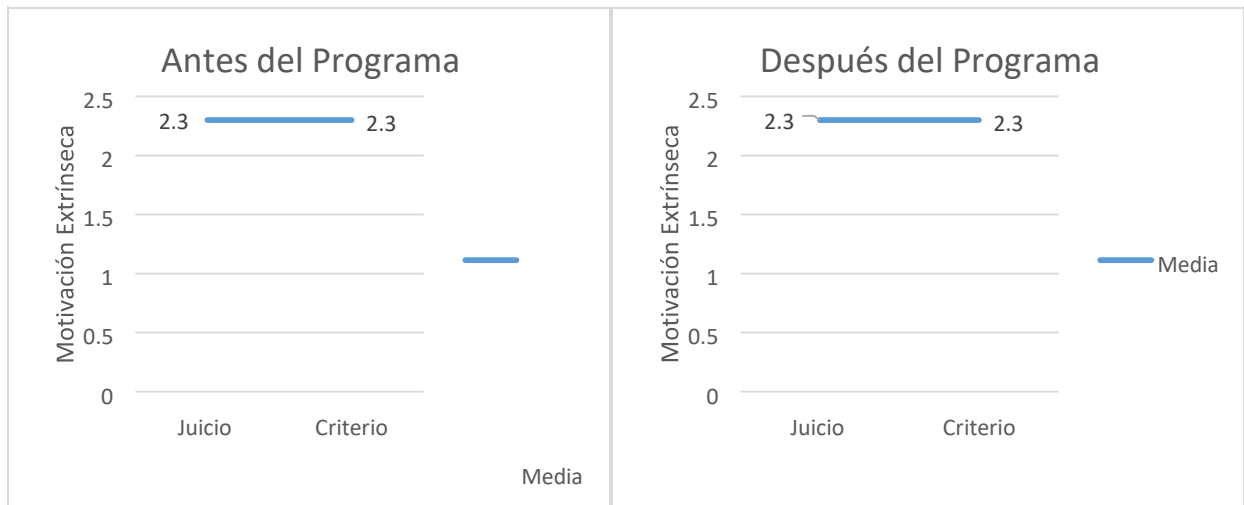
**Cuarta semana.** Se realiza la última visita para la aplicación de la prueba que evalúa los resultados del programa además de finalizar la intervención con el grupo y con el docente.

**Análisis de identificación del tipo de orientación motivacional que prevalece en el grupo posterior a la aplicación del programa.** Al finalizar la aplicación del programa que duró un lapso de 30 días, se aplicó la segunda evaluación bajo los mismos parámetros de medición que la primera vez. Los resultados refieren ( $\bar{X} = 2.9$ ,  $\delta = 0.59$ ), es decir, el grupo se mantuvo intrínsecamente motivado, véase figura 7.



**Figura 7.** Situación motivacional antes de la aplicación del programa de reforzamiento social positivo ( $\bar{X}=2.9$ ,  $\delta=0.59$ ).

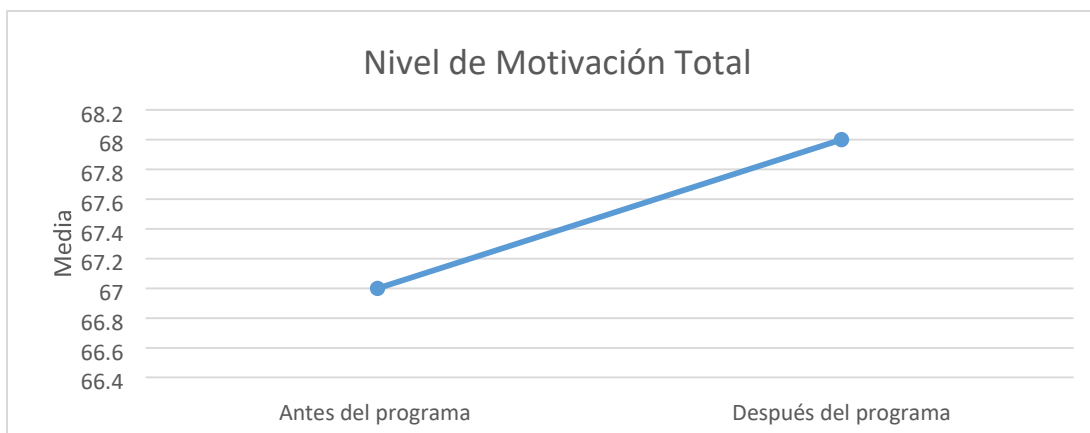
**Análisis de los componentes informativos respecto a su nivel de estructuración cognitivo-informativa antes y después de la prueba.** El análisis de estas subescalas se refiere a la base de toma de decisiones que el grupo toma respecto a la información que brinda el profesor. Los resultados obtenidos en la subescala de juicio ( $\bar{X}_1=2.3$ ,  $\delta=0.62$  y  $\bar{X}_2=2.3$ ,  $\delta=0.60$ ) y en la subescala de criterio ( $\bar{X}_1=2.3$ ,  $\delta=0.68$  y  $\bar{X}_2=2.3$ ,  $\delta=0.66$ ) Véase figura 9. En consecuencia, el grupo refleja una dependencia extrínseca hacia la información proporcionada por la profesora.



**Figura 8.** Situación motivacional antes y después de la aplicación del programa de reforzamiento social positivo ( $\bar{X} = 2.9$ ,  $\delta = 0.59$ ).

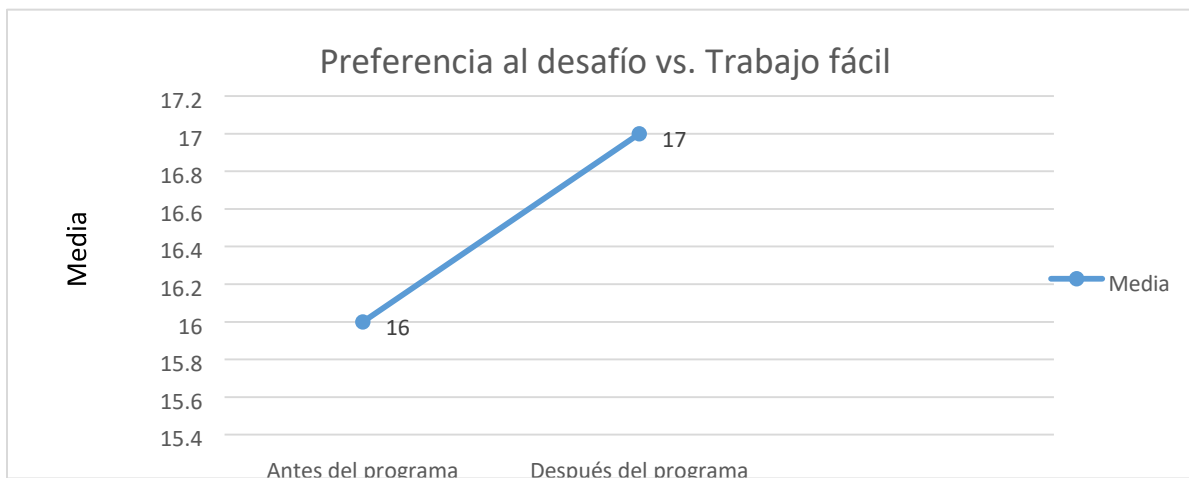
### Análisis de efectividad.

**Análisis de la efectividad del programa de reforzamiento social positivo con respecto al nivel de motivación.** En cuanto este análisis se refiere, tiene que ver con el nivel de motivación total de las escalas. Los resultados obtenidos en este apartado reflejan un cambio en el incremento del nivel de motivación ( $t(19) = -2.703$ ,  $p > 0.05$ ) entre las mediciones efectuadas antes ( $\bar{X}_1 = 67$ ) y después ( $\bar{X}_2 = 68$ ) del programa de reforzamiento. Entonces, se infiere que la hipótesis principal se cumplió, es decir, el programa de motivación sí incrementó la situación motivacional intrínseca de los alumnos, véase figura 9.



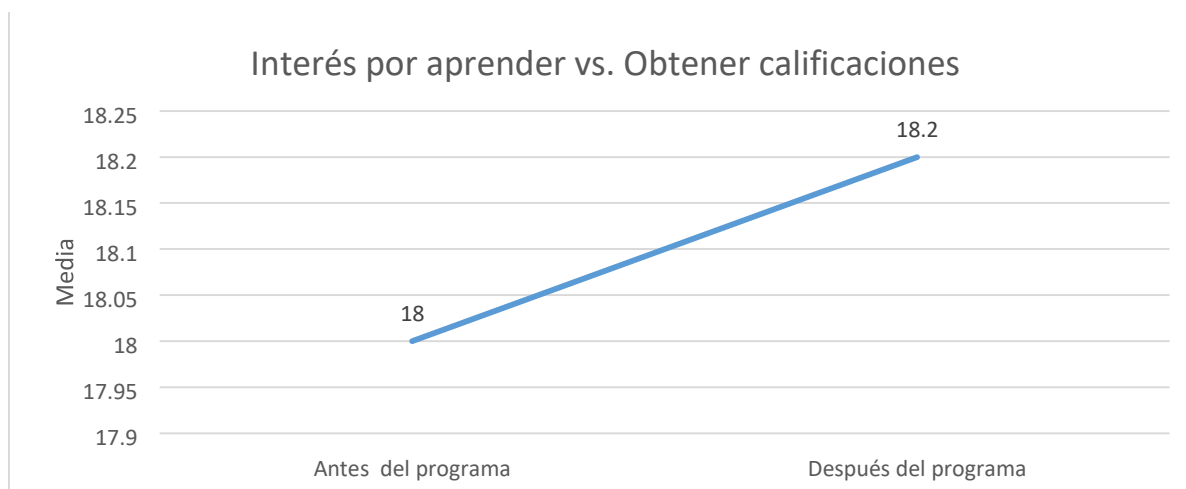
**Figura 9.** Comparación del nivel de motivación entre las mediciones antes y después de aplicar el programa de reforzamiento social positivo ( $t(19) = -2.703, p > 0.05$ ).

**Preferencia por el desafío vs. Preferencia por el trabajo fácil.** En cuanto a los cambios que produjo el programa para modificar la motivación en un grupo de estudiantes, hubo un incremento en el nivel de preferencia por el desafío ( $t(19) = -2.269, p > 0.05$ ) entre las mediciones efectuadas antes ( $\bar{X}_1 = 16$ ) y después ( $\bar{X}_2 = 17$ ) del programa de reforzamiento. Por lo que se infiere, la primera hipótesis derivada se aprueba porque sí provocó cambios en el nivel de preferencia por el desafío, véase figura 10.



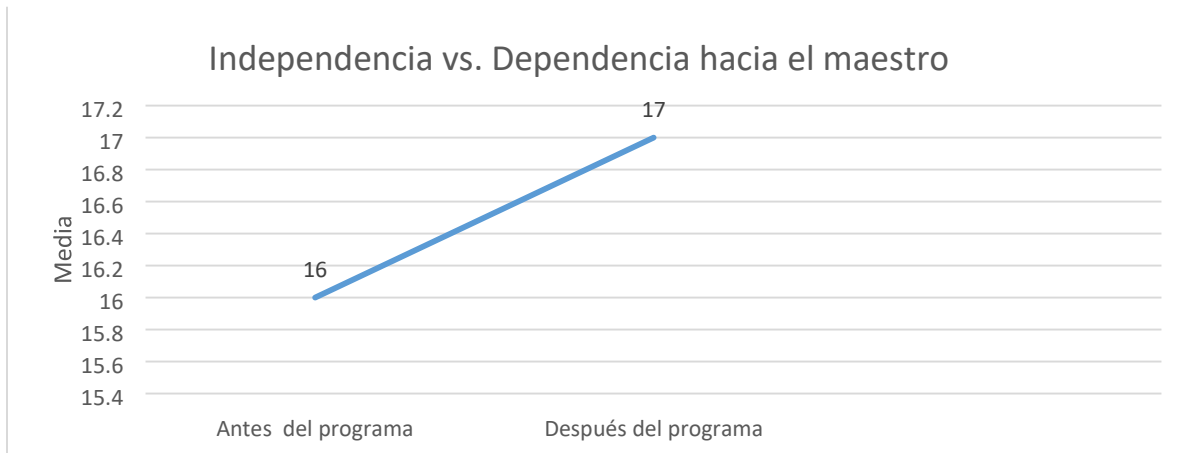
**Figura 10.** Comparación del nivel de motivación entre las mediciones antes y después de aplicar el programa de reforzamiento social positivo ( $t(19) = -2.269, p > 0.05$ ).

**Interés por aprender vs. Obtener calificaciones.** Respecto a los cambios producidos por el programa para modificar la motivación en un grupo de estudiantes, hubo un incremento en el nivel de interés por el aprendizaje ( $t(19) = -1.677, p > 0.05$ ) entre las mediciones efectuadas antes ( $\bar{X}_1 = 18$ ) y después ( $\bar{X}_2 = 18.2$ ) del programa de reforzamiento. Entonces se tiene que la segunda hipótesis derivada se cumplió, puesto que sí provocó cambios en el nivel de interés por aprender, véase figura 11.



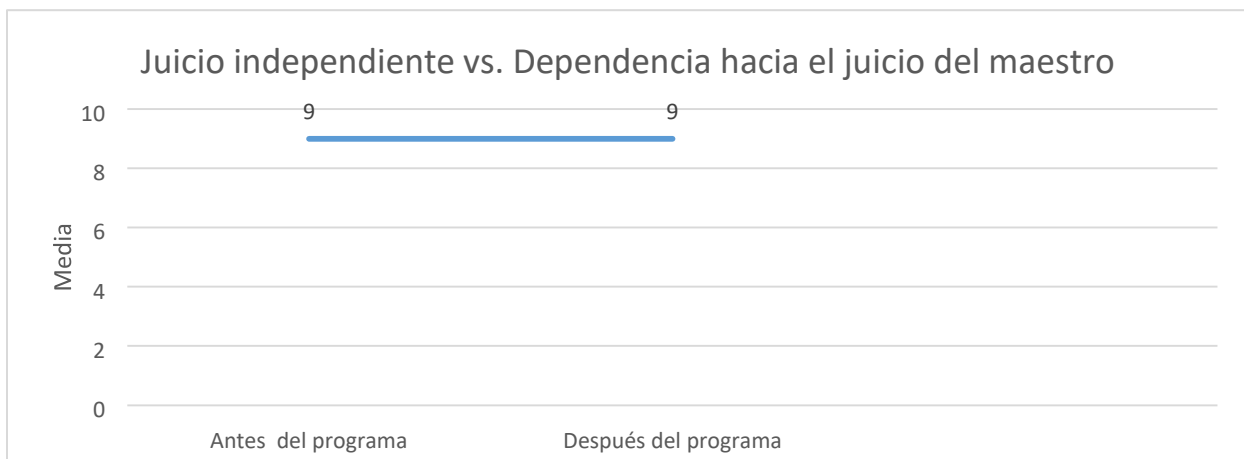
**Figura 11.** Comparación del nivel de motivación entre las mediciones antes y después de aplicar el programa de reforzamiento social positivo ( $t(19) = -1.677, p > 0.05$ ).

**Independencia vs. Dependencia hacia el maestro.** En este caso los cambios que produjo el programa para modificar la motivación en un grupo de estudiantes, hubo un incremento en el nivel de dependencia al maestro ( $t(19) = -1.677, p < 0.05$ ) entre las mediciones efectuadas antes ( $\bar{X}_1 = 16$ ) y después ( $\bar{X}_2 = 17$ ) del programa de reforzamiento. En este caso, se rechaza la tercera hipótesis derivada, y se acepta la nula, es decir, el programa no provocó cambios significativos en cuanto a la dependencia hacia el docente, véase figura 12.



**Figura 12.** Comparación del nivel de motivación entre las mediciones antes y después de aplicar el programa de reforzamiento social positivo ( $t(19) = -1.677, p < 0.05$ )

**Juicio independiente vs. Dependencia hacia el juicio del maestro.** En cuanto a los cambios que produjo el programa para modificar la motivación en un grupo de estudiantes, no hubo un incremento en el nivel de dependencia al juicio del maestro ( $t(19) = -.252, p < 0.05$ ) entre las mediciones efectuadas antes ( $\bar{X}_1 = 9$ ) y después ( $\bar{X}_2 = 9$ ) del programa de reforzamiento. Por lo tanto, se rechaza la cuarta hipótesis derivada y se acepta la nula, es decir, el programa no provocó cambios significativos en su juicio, véase figura 13.



**Figura 13.** Comparación del nivel de motivación entre las mediciones antes y después de aplicar el programa de reforzamiento social positivo ( $t(19) = -.252, p < 0.05$ )

**Seguir intereses personales vs. Obediencia a la demanda escolar.** Respecto a la efectividad del programa para modificar la motivación en un grupo de estudiantes, no hubo una diferencia significativa en el incremento de ningún nivel debido a que el error estándar de la diferencia es 0.

## **Conclusiones**

Esta investigación está centrada en el eje motivacional de la conducta, la cual llega a contribuir moderadamente en la motivación intrínseca de los alumnos durante su aprendizaje, si bien la mayoría de los alumnos se encuentran bajo esta orientación intrínseca, aún mantienen conductas que los dirigen a sentirse en un ambiente de confianza, donde exista el reforzamiento que les permita reafirmar y reconocer cuáles son sus habilidades y capacidades en un contexto escolar.



De manera que se puede visualizar lo planteado por Schunk (2012) que hace hincapié cuando el alumno se percibe más autónomo las actividades entonces se vuelve hacia los motivadores intrínsecos, pues al inducir a los alumnos a que se perciban más competentes, tendrán un sentido de control y autodeterminación sobre el aprendizaje.

De acuerdo con la hipótesis, el programa de reforzamiento social positivo **provoca** cambios en el nivel de motivación intrínseca o extrínseca de los alumnos, es cierta debido a que presenta un aumento lo suficientemente perceptible en las conductas intrínsecamente motivacionales, es decir, comenzaron a tener conductas más evidentes, presentes en algunos alumnos como en el grupo en casi idénticas condiciones, como la entrega de trabajos más elaborados o que inclusive no eran solicitados por el docente, así como más competencia durante la participación en clases.

No obstante, es importante analizar la efectividad del programa, ya que con los resultados obtenidos apenas puede llegar a ser significativo el cambio, la realización del programa implicaba el hecho de que fomentara la intención de los niños a realizar conductas específicas hacia su aprendizaje a través del uso de alabanzas por parte del docente, llevaran al grupo a “activar” comportamientos en función de la realización de conductas que el docente aprobara, estos refuerzos sociales del docente son indicadores de con qué intensidad están dispuestos los alumnos a intentar o cuánto esfuerzo pretenden dedicar a dichas conductas, con el objetivo de dirigitas todas ellas hacia el interés por aprender. Sin embargo, se consideran algunos factores en su aplicación y seguimiento, por esta razón es importante considerar:

- La formación y el compromiso del docente son imprescindibles para la aplicación del programa, en este caso, el docente se muestra poco comprometido a motivar

al grupo, y por consiguiente ocasiona más tiempo de gestión en reforzar al docente para que lo lleve a cabo.

En este caso, fue necesario centrar la objetividad del programa docente, enfatizando en los recursos que podrían adquirir los alumnos con los reforzadores tales como sentimientos de triunfo, de habilidad, de dominio y de orgullo cuando se realizan. Además, el papel del docente adquiere mucho significado, de acuerdo con Boerkaerts (2002) quien hace hincapié acerca de la formación y la práctica docente donde es necesario tener en cuenta los conceptos de motivación debido a que está relacionado con la opinión del estudiante acerca de la eficiencia o la efectividad de los métodos de enseñanza y aprendizaje, ya que las creencias de un estudiante respecto a una asignatura pueden ser predominantemente favorables (optimistas) o desfavorables (pesimistas).

- La manera de facilitar los conocimientos hacia los alumnos, para lograr que el programa adquiriera también relevancia en ellos es necesario, identificar los métodos de enseñanza-aprendizaje, los cuales en este caso se presentan métodos tradicionales, donde el alumno tiene poca participación con su propio aprendizaje.

Si se tiene un ambiente estimulante, lleno de desafíos, metas y objetivos que son claves para que los alumnos adquieran significativamente los aprendizajes, porque se va fomentando al mismo tiempo la curiosidad de cada uno y de esta manera, encontrar las conductas a reforzar es más fácil de identificar por el docente.

Para el docente, las principales dificultades que tuvo durante la investigación se basaron en no encontrar conductas a reforzar, a diferencia que si desde un principio el docente genera un ambiente de motivación donde se activa, le da una dirección y finalmente logra su cometido, que es llevar al alumno aprenda.

Pero para propiciarlo es necesario conocer ciertos recursos como los que refiere Nérici (1973), como el hecho de predisponer a los alumnos hacia lo que se quiere enseñar, llevar a los alumnos a que se aplique a lo que él necesita aprender, de tal forma de incentivarlos a adquirir un papel más activo.

Sin embargo, eso no descartó el hecho de que su interés por aprender e involucrarse en desafíos que se les proporcionaba en clase incrementó con el programa, ya que en las visitas realizadas se pudo observar conductas como: cuando la docente dejaba actividades para trabajar en clase, los alumnos poseían una tendencia inherente a buscar novedad y el desafío, a extender y ejercitar sus propias capacidades, a explorar, y a aprender.

Aunque las razones pudieran estar ligadas con los resultados que indican cierta dependencia hacia su docente, se observó que cuando finalizaban las actividades, la mayoría de ellos, buscaban la total aprobación de la docente, mostrando su trabajo y cuestionando su nivel de efectividad respecto a las actividades.

Esto implica una situación en la que algunos alumnos tienen poca autodeterminación, debido a que no están haciendo algo por su propia voluntad, sino por el reconocimiento externo o alguna recompensa.

□ El ambiente donde tomaban clase era inadecuado, debido a las instalaciones provisionales en las que se encontraban los alumnos. Se encontraban apartados de su entorno habitual de aprendizaje.

Los alumnos se encontraban en un ambiente poco benéfico para desarrollar sus habilidades, a consecuencia de los daños ocasionados por el terremoto del 17 de septiembre del 2017, lo que generaba la ausencia de algunos alumnos, que las clases iniciaran más tarde de lo habitual, o incluso el estar bajo condiciones climáticas en la intemperie.

Es importante resaltar esta información, ya que en el marco teórico para Reeve (2010) los acontecimientos externos como fuentes ambientales y sociales respecto a la motivación de los alumnos si no poseen condiciones adecuadas, entonces existirá poca capacidad para energizar y dirigir la conducta a objetivos específicos y disminuye las oportunidades de reforzarla. En efecto, esta información se comprueba, ya que durante las visitas hechas durante el programa fueron reportados este tipo de problemáticas a la hora de aplicar los refuerzos.

Aunque estos factores pudieron influir en los resultados del programa, también hay derivaciones positivas del programa, es decir, existe un incremento en el nivel de motivación intrínseca de los alumnos, en este caso se vio reflejado el hecho de que los alumnos pueden estar intrínsecamente motivados en ciertas áreas y estar extrínsecamente motivado en otras.

Este estudio también permite contextualizarnos con la teoría revisada de Santrock (2011) ya que, en la investigación se puede apreciar dentro del aula que las habilidades de los

alumnos son altas, pero las actividades proporcionan pocos desafíos, y dan como resultado el aburrimiento, en contraste con materias como matemáticas, se estima que los alumnos enfrentan esta materia como una tarea difícil, considerando que no están preparados, manifestándose una ansiedad o abandono en la mayoría de los alumnos.

También es importante no solo resaltar las deficiencias visibles en este estudio, hay que concientizar además a cada alumno tome la responsabilidad por su aprendizaje, en ocasiones se culpa al docente, sin embargo, es un trabajo que conlleva responsabilidades compartidas hasta con los padres de familia.

Esta investigación está dirigida al contexto educativo, la finalidad es que, al trabajar en conjunto como psicólogos con los docentes, a un bajo costo, para que se puedan generar más herramientas que fomenten en los niños, nuevas habilidades para la vida, porque indirectamente refuerza sus necesidades psicológicas, sociales y de poder, lo que podría tener un impacto en su desarrollo en su vida adulta al formar impresiones de afiliación, logro, entre otras y exista menos abandono escolar.

### **Limitaciones y sugerencias**

Por el tipo de diseño de esta investigación, el programa de reforzamiento social positivo puede confundirse con variables extrañas, por lo que no se sabe si un cambio en la orientación motivacional intrínseca se debe realmente a la variación del programa o a las condiciones externas como la presencia del investigador, la probabilidad de una conclusión certera de que el programa produjo un determinado cambio conductual. Puesto que no existen más investigaciones al respecto de cómo interfieren los

reforzadores verbales en el aula, por lo tanto, gran parte de la información esta obtenida de estos individuos estudiados.

A pesar de que los alumnos no estaban enterados del tipo de experimento a los que estaban sometidos en la investigación, es difícil que la información obtenida de los padres de familia no se haya distribuido a los alumnos, esto pudo haber sesgado los resultados.

Por otro lado, una limitación constante en esta investigación es el tiempo de aplicación, valdría la pena invertir más tiempo, ya que dada la situación en la que se encontraban, muchas veces las condiciones externas como climáticas y de mobiliario entorpecían el tiempo de estudio que le dedicaban a las clases. Además, que la escuela sólo permitió la aplicación del programa por 40 días como máximo por el periodo vacacional que se aproximaba.

También se añade a falta de recursos económicos, puesto que en un principio se pensó en la idea de retribuir económicamente al docente una vez finalizado el programa, como incentivo para la aplicación de este, y así generar en un estímulo motivacional en ella.

La falta de recursos humanos, esto es una limitante, no se podía supervisar al 100% la aplicación del programa por parte del docente, puesto que era primordial el hacer hincapié en el insistir en el reforzamiento verbal después de cada actividad.

Otra limitante que se pudo observar es que el docente encargado de la aplicación del programa no estaba muy comprometida a incentivar la motivación en sus alumnos, debido a que refirió en varias ocasiones que se le dificultaba mucho brindarles ese tipo de apoyo, pues no acostumbraba a hacerlo.

Se sugiere incrementar el uso de estímulos produzcan efectos predecibles, para que evoque una respuesta refleja, sobre la cual los alumnos no tengan control, ya que desde muy pequeños empezamos a adquirir cierto tipo de condicionamiento en la medida que cuando se adquiere algún reforzamiento entonces, está promoviendo un aprendizaje y este consiste en la adquisición de información acerca de la respuesta correcta.

En concordancia con lo refinería Skinner (1981) “La conducta que es reforzada a través de la mediación de otras personas”, y esas personas son aquellas con las que pasamos la mayor parte del tiempo, en la escuela, con la familia y con nuestros amigos. Para ello, sería conveniente formar a los docentes bajo esta disciplina del conductismo, de tal forma que pueda impactar en el uso de reforzadores sociales como recursos para incentivar la motivación de sus alumnos.

Aunque si bien el uso de reforzadores sociales tanto en el programa como en la vida cotidiana carecen de ser lo suficientemente potentes y atractivos para los alumnos y pueden llegar a ser poco coherentes con lo que el maestro opine y los padres aprueben.

Respecto a este programa, es necesario el incluir una capacitación docente más completa en cuanto a su formación, de tal forma que incluya aspectos dirigidos tanto a sus necesidades psicológicas como las sociales. La importancia del contribuir a la formación de docentes, ya que la motivación puede propiciar la mejora en la calidad de la educación del país, el uso de programas que incentiven una mejora a la calidad educativa, mediante el uso de herramientas como la motivación en el aula podría tener consecuencias favorables relacionadas con la manera en que los alumnos puedan conocer por sí mismos sus propias capacidades y así mismo desarrollar nuevas habilidades para incrementar su potencial hacia la adquisición de aprendizaje.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Alonso, J. I. (2007). *Psicología*. Ciudad de México, México: Mc Graw Hill.

Alonso, J. (1991). *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hace: Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto*. Madrid, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.



- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: Cómo afrontamos la realidad actual*. Madrid, España: Desclée Brouwer.
- Barriga, F. D., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2ª ed.). México, México: Mc Graw Hill.
- Bedodo V., & Giglio, C. (2006). *Motivación laboral y compensaciones: una investigación de orientación teórica* (tesis de pregrado). Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Boekaerts, M. (2002). *Motivar para aprender*. Recuperado de [http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Coediciones/Practicas\\_educativas/Motivar/f\\_10.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Coediciones/Practicas_educativas/Motivar/f_10.pdf)
- Bower, G. H., & Hilgard, E. R. (2004). *Teorías del aprendizaje* (2ª ed.). México, México: Trillas.
- Chóliz, M. (2004). *Psicología de la motivación: El proceso motivacional*. Recuperado de <http://www.uv.es/~cholz>
- Doménech, F. B., & Gómez, A. (2011). *Relación entre las necesidades psicológicas del estudiante, los enfoques de aprendizaje, las estrategias de evitación y el rendimiento*. *Research in Educational Psychology*, 9(2), 463–496. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122840001>
- García, N. (2013). *La motivación académica* (tesis de maestría). Universidad de Almería. España. Recuperado de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2288/Trabajo.pdf?sequence=1&isAll owed=y>
- Gallego, A. J. (2008). *Motivación y Aprendizaje en el Contexto Educativo*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/51664732/Libro-Motivacion-y-aprendizaje-en-el-contextoeducativo>
- González, M. C., & Tourón, J. (1992). *Implicaciones en la motivación y en el aprendizaje autorregulado*. Pamplona, España: EUNSA.

- Harter, S. (1981). *A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom*. Recuperado de [file:///C:/Users/skub\\_e\\_000/Downloads/Scale%20of%20Intrinsic%20vs.%20Extrinsic%20Orientation%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/skub_e_000/Downloads/Scale%20of%20Intrinsic%20vs.%20Extrinsic%20Orientation%20(1).pdf)
- Huertas, J. A. (2001). *Motivación: Querer aprender* (2ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). México, México: Mc Graw Hill.
- INEE. (2017). *La educación obligatoria en México* (Informe 2017). Recuperado de <http://intranet.df.inee/buscadorPub/P1/I/242/P1I242.pdf>
- Jiménez, M. E., & Macotela, S. (2008). Una escala para evaluar la motivación de los niños hacia el aprendizaje de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 599–623. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S140566662008000200012](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662008000200012)
- Larroy, C. (2008). Técnicas operantes I: Desarrollo de conductas. In F. J. Labrador (Ed.), *Técnicas de modificación de conducta* (pp. 287–310). Madrid, España: Pirámide.
- Legazpe F. (2005). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora* (tesis doctoral). Ministerio de educación y ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa
- Mankeliunas, M. V. (2001). *Psicología de la motivación* (2ª ed.). México, México: Trillas.
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid, España: Narcea.
- Mestre, J. M., & Palmero, F. (2004). *Procesos psicológicos básicos: Una guía académica para los estudios en psicopedagogía, psicología y pedagogía*. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Moron, M. C. (2011, enero). La importancia de la motivación en la educación infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, III(12). Recuperado de <https://www.feandalucia.coo.es/indicei.aspx?p=62&d=247>

- Naranjo, M. L. (2009, 21 agosto). Motivación: Algunas perspectivas teóricas y algunas recomendaciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153–170. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/510/525>
- Nérici, I. G. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica* (2ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Orbegoso, A. G. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Lumen Educare*, 2(1), 75–93. <https://doi.org/10.19141/24475432/lumen.v2.n1.p.75-93>
- Palmero, F. (2005, diciembre). Motivación conducta y proceso. *Revista electrónica de motivación y emoción*, VIII(20-21). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero20/1palmero/texto.html>
- Reeve, J. (2010). *Motivación y Emoción* (5ª ed.). México, México: Mc Graw Hill.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1). Recuperado de [http://www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000\\_ryandeci\\_spanishampsyh.pdf](http://www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000_ryandeci_spanishampsyh.pdf)
- Sadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental designs for generalized causal inference* (2ª ed.). Recuperado de [https://moodle2.units.it/pluginfile.php/132646/mod\\_resource/content/1/Estratto\\_ShadishCookCampbellExperimental2002.pdf](https://moodle2.units.it/pluginfile.php/132646/mod_resource/content/1/Estratto_ShadishCookCampbellExperimental2002.pdf)
- Santrock, J. W. (2011). *Psicología de la educación* (4ª ed.). Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Sanz, M. T., Menéndez, F. J., Rivero, M. P., & Conde, M. (2013). *Psicología de la motivación: Teórica y práctica*. Madrid, España: Sanz y Torres.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa* (6ª ed.). México, México: Pearson.

- Seelbach, G. A. (2012). *Bases biológicas de la conducta* (Ed. rev.). Recuperado de [http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Educacion/Bases\\_biologicas\\_de\\_la\\_conducta.pdf](http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Educacion/Bases_biologicas_de_la_conducta.pdf)
- Skinner, B. F. (1981). *Conducta verbal*. México, México: Trillas.
- Sánchez, O., Méndez, X., & Garber, J. (2009, julio). La promoción de la curiosidad de los estudiantes para participar en un programa preventivo. *Anuario de Psicología Clínica y Salud*, 5(2), 29–39. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3328170>
- UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015* (Rendir cuentas en el ámbito de la educación). Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIEDespanol.pdf>
- UNESCO. (2017). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo* (Rendir cuentas en el ámbito de la educación). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593s.pdf>
- Vollmer, T. R., & Hackenberh, T. D. (2001, julio). Reinforcement contingencies and social reinforcement: some reciprocal relations between basic and applied research. *Applied behavior analysis*, 34(2), 241–253. Recuperado de <https://doi.org/10.1901/jaba.2001.34241>
- Vázquez, A., & Manassero, M. A. (1986, enero). La teoría de la atribución y el rendimiento escolar. *Revista mallorquina de pedagogía*, 1(7), 225–241. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6283163>
- Whittaker, J. O., & Whittaker, S. J. (1984). *Psicología*. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=RcrXAAAAMAAJ>



# ANEXOS

## ESCALA DE ORIENTACIÓN INTRÍNSECA VERSUS EXTRÍNSECA EN EL AULA

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Fecha de nacimiento: Niño: Niña:  
Maestro (a) : \_\_\_\_\_  
Grado: \_\_\_\_\_  
Grupo: \_\_\_\_\_

	Muy parecido a mí	Algo parecido			Algo parecido	Muy parecido a mí
<b>EJEMPLOS</b>						
a.			Algunos niños prefieren jugar al aire libre en su tiempo libre	Pero	Otros niños preferirían ver T.V.	
b.			A algunos niños les gusta la pizza más que las hamburguesas	Pero	A otros niños les gusta más las hamburguesas que la pizza	
1.			A algunos niños les gusta el esforzarse más porque es un reto	Pero	Otros niños prefieren lo más fácil porque están seguros de que pueden hacerlo	
2.			Cuando algunos niños no entienden algo de inmediato, quieren que el maestro les diga la respuesta	Pero	Otros niños prefieren intentar resolverlo solos	
3.			Algunos niños trabajan solos en los ejercicios para aprender a resolverlos	Pero	Otros niños trabajan en los ejercicios porque se supone que deben hacerlo	
4.			Algunos niños casi siempre piensan que lo que dice el maestro está bien	Pero	Otros niños a veces piensan que sus propias ideas son mejores	
5.			Algunos niños saben cuándo cometieron errores sin consultar con el maestro	Pero	Otros niños necesitan consultar con el maestro para saber si han cometido un error	
6.			A algunos niños les gustan los ejercicios difíciles porque les gusta tratar de descifrarlos	Pero	A otros niños no les gusta descifrar ejercicios difíciles	
7.			Algunos niños hacen sus tareas escolares porque el maestro les dice que debe hacerlo	Pero	Otros niños hacen sus tareas escolares para descubrir un montón de cosas que han estado deseando saber	
8.			Cuando algunos niños cometen un error, prefieren descubrir la respuesta correcta por sí mismos	Pero	Otros niños prefieren preguntarle al maestro cómo obtener la respuesta correcta	

9.		Algunos niños saben si les está yendo bien en la escuela sin calificaciones	Pero	Otros niños necesitan tener sus calificaciones para saber qué tan bien les va en la escuela		
10.		Algunos niños están de acuerdo con el maestro porque piensan que el maestro tiene razón acerca de la mayoría de las cosas	Pero	Otros niños no están de acuerdo con el maestro a veces y defienden su propia opinión		
11.		Algunos niños prefieren aprender lo que tienen que hacer en la escuela	Pero	Otros niños prefieren aprender tanto como puedan		
12.		A algunos niños les gusta aprender cosas que les interesan fuera de clase	Pero	Otros niños piensan que es mejor hacer cosas que el maestro cree que deberían estar aprendiendo		
13.		Algunos niños leen cosas porque les interesa el tema	Pero	Otros niños leen cosas porque el maestro quiere que lean		
14.		Algunos niños necesitan obtener sus boletas de calificaciones para saber cómo están en la escuela	Pero	Otros niños saben por sí mismos cómo están, incluso antes de que reciban su boleta de calificaciones		

15.		Si algunos niños se quedan atrapados en un ejercicio, piden ayuda al maestro	Pero	Otros niños siguen tratando de resolver el ejercicio por sí mismos		
16.		A algunos niños les gusta hacer un nuevo ejercicio que está un nivel más difícil	Pero	Otros niños prefieren quedarse las tareas que son bastante fáciles de hacer		
17.		Algunos niños piensan que lo que el maestro piensa de su trabajo es lo más importante	Pero	Para otros niños, lo que piensan de su propio trabajo es lo más importante		
18.		Algunos niños hacen preguntas en clase porque quieren aprender cosas nuevas	Pero	Otros niños hacen preguntas porque quieren que el maestro los note		



19.		Algunos niños no están seguros de sí les ha ido bien en un examen hasta que vean su examen con una calificación en ella.	Pero	Otros niños casi saben lo bien que lo hicieron, incluso antes de tener su examen		
20.		A algunos niños les gusta ayudar al maestro para planificar qué hacer a continuación	Pero	A otros niños les gusta hacer sus propios planes sobre qué hacer a continuación		
21.		Algunos niños piensan que deberían poder opinar sobre el trabajo que hacen en clase	Pero	Otros niños piensan que el maestro debe decidir qué trabajo deben hacer		
22.		A algunos niños les gustan las materias escolares donde es bastante fácil simplemente saber las respuestas	Pero	A otros niños les gustan esas materias escolares que los hacen pensar mucho y resolver las cosas		
23.		Algunos niños no están seguros si su trabajo es realmente bueno o no hasta que el maestro les dice	Pero	Otros niños saben si es bueno o no antes de que el maestro les diga		
24.		A algunos niños les gusta tratar de descubrir cómo hacer las tareas escolares por sí mismos	Pero	Otros niños prefieren preguntarle al maestro cómo se debe hacer		
25.		Algunos niños hacen proyectos adicionales para que puedan obtener mejores calificaciones	Pero	Otros niños hacen proyectos adicionales porque pueden aprender cosas que les interesan		
26.		Algunos niños piensan que es mejor si deciden cuándo trabajar en clase	Pero	Otros niños piensan que el maestro es el mejor para decidir cuándo trabajar en clase		

27.			Algunos niños saben que no hicieron todo lo posible en una tarea cuando la entregan	Pero	Otros niños tienen que esperar hasta que la maestra los califique para saber que no hicieron tan bien como podrían haberlo hecho		
28.			A algunos niños no les gustan las tareas escolares difíciles porque tienen que trabajar muy duro	Pero	A otros niños les gustan las tareas escolares difíciles porque les resulta más interesante		
29.			A algunos niños les gusta hacer sus tareas escolares sin ayuda	Pero	A otros niños les gusta que el maestro los ayude a hacer su tarea		
30.			Algunos niños trabajan muy duro para obtener buenas calificaciones	Pero	Otros niños trabajan duro porque les gusta aprender cosas		

## CONSENTIMIENTO PARA QUE LA ESCUELA PARTICIPE EN UN PROYECTO DE

### INVESTIGACIÓN: Tema: Motivación y Reforzamiento Social Positivo Estimado Director:

Mi nombre es Paulina Sánchez y soy pasante de Psicología en la Universidad Salesiana. Actualmente me encuentro llevando a cabo un proyecto de investigación para obtener el grado de Licenciada en Psicología el cual tiene como objetivo identificar los cambios en la situación motivacional orientada hacia el aprendizaje antes y después de implementar un programa de reforzamiento social positivo a la primaria “Gregorio Velázquez Sánchez” aplicado por la docente a cargo del grupo. A continuación se provee la información necesaria para tomar la decisión de que la escuela pueda participar voluntariamente. Utilice el tiempo que desee para estudiar el contenido de este documento antes de decidir si va a participar del mismo.

- Si usted accede a que la escuela pueda estar en este estudio, debe saber que los alumnos realizarán dos pruebas iguales, una al inicio del proyecto y otra al final de la aplicación del programa, la cual se llama “ESCALA DE MOTIVACION INTRINSECA VS EXTRÍNSECA EN EL AULA de Harter. Además de la participación de la docente a cargo para que pueda aplicar el programa durante el horario escolar.
- Al tomar parte en este estudio la escuela puede estar expuesta a los siguientes riesgos: No hay riesgos físicos que impliquen esta actividad, ni psicológicos que pudieran ofuscar la imagen de la escuela.
- La información obtenida hasta el momento, es sobre las condiciones en el aula bajo las que están estudiando (en un patio y la situación con su profesora), mismas que se obtuvo evidencia a través de fotografías sobre el entorno, cómo es una clase y un pequeño vídeo de cómo es la percepción del aprendizaje obtenido hasta ahora y de cómo enseña la profesora; si usted no está de acuerdo con el uso de esta evidencia (que solo será vista por expertos en la materia en una conferencia) **la profesora enseñará las fotografías tomadas.**
- Aunque usted acepte participar en este estudio, usted tiene derecho a abandonar su participación en cualquier momento, sin temor a ser penalizado de alguna manera. Así mismo el investigador se reserva el derecho de terminar su participación si este considera que es para su beneficio, o para el bien del estudio.
- El menos puede o no beneficiarse directamente por participar en este estudio. Si se beneficia será en el aspecto que obtendrá una mayor motivación para aprender y buscará nuevas alternativas de obtener conocimiento por sí mismo. El investigador, sin embargo, podrá saber más sobre las orientaciones de motivación que determinen a su hijo, y la sociedad en general se beneficiará de este conocimiento. La participación en este estudio no conlleva costo para usted, y tampoco será compensado económicamente.
- La participación en este estudio es completamente anónima y el investigador mantendrá su confidencialidad en todos los documentos. Sólo se usarán las pruebas a nivel estadístico, para conocer si hubo cambios en la motivación con el programa, después de obtener la información y procesarla mediante una tesis, lo demás será destruido para evitar el uso de esa información.
- Si usted tiene preguntas sobre su participación en este estudio puede comunicarse con el investigador al Tel. **044-55-42-33-18-69**. Usted puede llamar a la Universidad en caso de querer corroborar la autenticidad del estudio a la Universidad Salesiana al 53-96-24-30, Ext. 137 si tiene preguntas sobre sus derechos como participante o para reportar algún problema relacionado a la investigación.

Certifico que he decidido dejar que la escuela participe en este estudio de forma voluntaria.

---

Nombre y firma del Director

Nombre y firma de Docente del grupo

Fecha:

(Letra de molde)

## CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UNA INVESTIGACIÓN:

**Tema: Motivación y Reforzamiento Social Positivo** Estimada

Docente:

Mi nombre es Paulina Sánchez y soy pasante de Psicología en la Universidad Salesiana. Actualmente me encuentro llevando a cabo un proyecto de investigación para obtener el grado de Licenciada en Psicología el cual tiene como objetivo identificar los cambios en la situación motivacional orientada hacia el aprendizaje al implementar un programa de reforzamiento social positivo a los alumnos del grupo 5° "C" de la primaria "Gregorio Velázquez Sánchez" ubicada en Tultepec, Estado de México.

Se le hace la cordial invitación de participar de forma activa en esta investigación en el aula donde imparte el 5° de primaria. A continuación se provee la información necesaria para tomar la decisión de participar voluntariamente. Utilice el tiempo que desee para estudiar el contenido de este documento antes de decidir si va a participar del mismo.

- Si usted accede a estar en este estudio, su participación consistirá en aplicar un programa que está dirigido a incentivar la motivación hacia el aprendizaje de sus alumnos, previamente a la impartición del programa será capacitada para poder aplicar dicho programa.
- Los alumnos participarán realizando dos pruebas iguales, una al inicio del proyecto y otra al final de la aplicación del programa, la prueba se llama: "ESCALA DE MOTIVACION INTRINSECA VS EXTRINSECA EN EL AULA" de Harter. El tiempo de aplicación son de 20 a 30 min. Para dar lugar a dudas si se requiere.
- Al tomar parte en este estudio usted puede estar expuesto a los siguientes riesgos: No hay riesgos físicos que impliquen esta actividad, ni psicológicos que pudieran ofuscar su integridad.
- Se solicita también el permiso de tomar fotos para evidencia de las condiciones del aula y alumnos (no se verán las caras) bajo las que están impartiendo clases. Sí usted no está de acuerdo con el uso de esta evidencia (que solo será vista por expertos en la materia en una conferencia) favor de mencionarlo.
- Aunque usted acepte participar en este estudio, usted tiene derecho a abandonar su participación en cualquier momento, sin temor a ser penalizado de alguna manera. Así mismo el investigador se reserva el derecho de terminar su participación si este considera que es para su beneficio, o para el bien del estudio.
- Los alumnos pueden o no beneficiarse directamente por participar en este estudio. Sí se beneficia será en el aspecto que obtendrá una mayor motivación para aprender y buscará nuevas alternativas de obtener conocimiento por sí mismo. El investigador, sin embargo, podrá saber más sobre las orientaciones de motivación que determinen a su hijo. La participación en este estudio no conlleva costo para usted, y tampoco será compensado económicamente.
- La participación en este estudio es completamente anónima y el investigador mantendrá su confidencialidad en todos los documentos. Sólo se usarán las pruebas a nivel estadístico, para conocer si hubo cambios en la motivación con el programa, después de obtener la información y procesarla mediante una tesis, lo demás será destruido para evitar el uso de esa información.
- Si usted tiene preguntas sobre su participación en este estudio puede comunicarse conmigo Paulina Sánchez al Tel. **044-55-42-33-18-69**. Usted puede llamar a la Universidad en caso de querer corroborar la autenticidad del estudio a la Universidad Salesiana al 53-96-24-30. Ext. 137 si tiene preguntas sobre sus derechos como participante o para reportar algún problema relacionado a la investigación.

Certifico que he decidido participar en este estudio de forma voluntaria.

---

Nombre del Docente

---

Firma

---

Fecha