

11



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

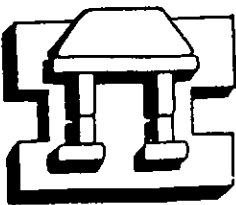
CAMPUS IZTACALA

UN ENFOQUE COGNITIVO DE LA MOTIVACION Y SU RELACION CON EL LOGRO ESCOLAR.

2772.31

TESIS EMPIRICA

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N :
ANA ISABEL BARROSO PEREZ
UBALDA PAULA CRUZ BENITO



IZTACALA

DIRECTOR DE TESIS: LIC. ANDRES E. SANCHEZ MOGUEL
SINODALES: MTRA. ANTONIA RENTERIA RODRIGUEZ
MTRA. LAURA EDNA ARAGON BORJA



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.

A ti mamá

Tu amor incondicional, tu apoyo, tu ejemplo de esfuerzo, de trabajo, de perseverancia y de lucha, han sido y serán un abicliente para salir adelante cada día de mi vida.

Te amo.

No tengo palabras para agradecerte todo lo que me has enseñado.

Alfredo.

*"Si te quiero es por que sos
mi amor mi cómplice y todo
y en la calle codo a codo
somos mucho más que dos..."*

Mario Benedetti.

Gracias por caminar a mi lado todo este tiempo, por hacernos reír, por tu nobleza, y por tu apoyo.

Ubaldo

Gracias por tu amistad sin reservas, por el tiempo y la paciencia que me has dedicado cuando lo he necesitado y por compartir este proceso de aprendizaje conmigo.

*A mis hermanas Raquel y Mauricio
Compañeros de juegos, peleas, y momentos importantes de mi vida.*

Ana Isabel Barroso Pérez.

Desde que elegí este camino siempre ha estado presente, reflejándose en la gente con quien convivo y amo. Gracias por acompañar mis pequeñas batallas, porque en la vida SÓLO DIOS BASTA.

MIS PADRES CATALINA Y ADÁN

Muchas gracias por todo, por compartir triunfos, desvelos, tristezas y hasta decepciones; por ese apoyo incondicional y más por su ejemplo a seguir: la honradez, el esfuerzo y trabajo constante, por pensar y dar a otros lo poco o mucho que se tiene.

La familia que me han regalado son los cimientos para construir lo que soy, mis sueños, nuestras metas.

A MI HERMANA LETY

Mi mejor amiga, gracias por tu paciencia, tu apoyo, por tu mejor enseñanza: levantarse después de caer y continuar más fuerte que nunca.

A MI HERMANO ARTURO

Porque tener a alguien en contra es bueno para pensar. Que esto sea un esfuerzo en conjunto, un ejemplo para que continúes y se cumplan tus metas.

A MI SOBRINA DORITA

Gracias por darle emoción y entusiasmo a nuestra vida, esa chispa que hace que todo sea nuevo y diferente.

A MESIOME, SANDRA Y ANGELICA

En la vida existen personas que sólo aparecen una vez y no hay que dejarlas pasar, gracias por quedarse conmigo, por todo lo que hemos compartido y por seguir caminando juntas.

Con todo mi amor a toda mi familia, que aunque lejos, siempre puedo contar con ellos. Gracias a mis abuelas, ADÁN, ARNULFA; a mis tíos, JAQUELINE, VIKI, ALCE y FLORE; a mis primos, GERARDO, JULIO y ROBERTO.

A GABY, ANGELICA Y CLAUDIO

Deseo que este trabajo sea un aficiente para ustedes: nuestro equipo estrella, gracias por ese tiempo, el estudio, la discusión y tu valiosa amistad.

A ERICK

Gracias por permitirnos conocer y compartir seis años de proyectos, sueños y música.

Gracias VICTOR por la confianza depositada en mí, por tu apoyo todo este tiempo, aún en la distancia.

UN AGRADECIMIENTO MUY ESPECIAL A ANA ISABEL

Sin ti, esto no sería posible. Durante este tiempo difícil tu apoyo y enorme comprensión han hecho que una de mis más grandes metas se cumpla nuevamente gracias por tu amistad, por tus conocimientos y por permitirnos compartir parte de tu vida incluyendo a tu familia.

Por que le han dado mucha alegría a mi vida, por su apoyo y tiempo, gracias LORENA, MIRIAM E ISMAEL.

Ubalda Cruz Benito.

Para Andrés:

Con gran admiración y respeto a uno de nuestros mejores profesores.
Gracias por tu valioso tiempo, tus enseñanzas y tu sencillez.

Ana y Ubalda.

INDICE

RESUMEN. INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

EL FRACASO ESCOLAR EN NUESTRO PAÍS, UNA SITUACIÓN ALARMANTE. 1

1.1 Algunos antecedentes.	1
1.2 Factores que se relacionan con el logro escolar.	5
1.2.1 Factores biológicos.	5
1.2.2 Organización escolar.	5
1.2.3 Factores económicos.	6
1.2.4 Factores ideológicos sociales.	6
1.2.5 Factores familiares.	7
1.2.6 Factores psicológicos.	9
1.2.6.1 Variables de personalidad.	9
1.2.6.2 Autoconcepto.	10
1.2.6.3 Inteligencia.	11
1.2.6.4 Motivación.	12

CAPÍTULO II

HISTORIA DE LA MOTIVACIÓN: UN ENFOQUE COGNITIVO. 15

2.1 Antecedentes históricos del concepto de motivación.	15
2.1.1 El racionalismo	15
2.1.2 Hedonismo.	17
2.1.3 Mecanicismo.	17
2.1.4 Estudio científico de la motivación.	18
2.2 Teorías cognitivas de la motivación.	21
2.2.1 Precursores del enfoque cognitivo de la motivación.	22
2.3 Teoría de la Atribución y la emoción de Bernard Weiner.	27
2.4 Investigaciones de la teoría atribucional en el campo educativo.	32

CAPÍTULO III	
METODOLOGÍA.	36
3.1	Pregunta de investigación. 36
3.2	Objetivo general. 36
3.3	Objetivos específicos. 36
3.4	Método. 37
3.5	Construcción de un Instrumento de Evaluación de Expectativas (I.E.E.). 39
3.6	Procedimiento. 48
3.7	Resultados 49

CAPÍTULO IV	
CONCLUSIONES.	53

BIBLIOGRAFÍA.
ANEXOS

RESUMEN.

El presente trabajo tuvo como objetivo analizar la relación entre el logro escolar (promedio de calificaciones escolares) y las atribuciones causales, motivación al logro y expectativas de éxito en alumnos de primer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco.

Para cumplir este objetivo se diseñó un instrumento que evaluara las áreas anteriores. Su validez se puso a prueba llevando a cabo varias aplicaciones piloto; con base en éstas se decidió eliminar las áreas de atribuciones causales y motivación al logro, para ampliar y mejorar el área de expectativas.

La confiabilidad del instrumento se observó a través del alpha de cronbach obteniendo un índice de 0.66, con esta última versión se llevó a cabo una aplicación experimental en la que participaron 1079 alumnos de ambos sexos y turnos de primer semestre del C.C.H. Azcapotzalco.

Al realizar el análisis de resultados se encontró que existen relaciones significativas ($r = 0.129$, $p < 0.000$) aunque pequeñas entre el promedio de secundaria y la calificación obtenida en el cuestionario diseñado para realizar esta investigación (denominado Instrumento de Evaluación de Expectativas).

También se encontró que no existen diferencias significativas entre la manera de contestar de hombres y mujeres.

Por último se observó que existen diferencias significativas entre el turno matutino y vespertino, siendo el primero favorecido con expectativas más altas.

Con base en los resultados anteriores se concluyó que las expectativas de un alumno permiten predecir su logro escolar, lo cual es avalado por la investigación bibliográfica.

INTRODUCCIÓN.

En este trabajo se aborda el estudio de la motivación, pues se considera que este concepto permite entender por qué los seres humanos se comportan de manera diversa ante una misma situación.

Tal es la importancia que el concepto ha adquirido para explicar la conducta del hombre, que ha llamado la atención de estudiosos de la conducta y en la actualidad existen diversas teorías en psicología que hacen referencia a los motivos que impulsan al hombre a actuar, de estas teorías se retomará el enfoque cognitivo de la motivación pues se considera que éste toma en cuenta elementos que otros enfoques no habían considerado, como son las cogniciones, además de que permite el estudio sistemático de la variable motivacional. Como consecuencia de esto último se han realizado investigaciones de motivación en áreas de la psicología como la clínica, la industria y el área escolar, donde se ha encontrado que la motivación es un elemento estrechamente relacionado con el rendimiento escolar, al respecto Gagné (1991 p. 433) afirma que "...la ausencia de motivación constituye uno de los principales obstáculos para el aprendizaje".

De ahí surge el interés de analizar la relación entre motivación y logro escolar.

Para entender la importancia que tiene la motivación en el desenvolvimiento académico de los alumnos, en el capítulo 1 se abordará brevemente la situación del fracaso escolar en nuestro país y los factores que están relacionados con él, enfatizando en los factores de tipo psicológico entre los que se encuentra la motivación.

En el capítulo 2 se hace una revisión de los antecedentes históricos del concepto de motivación, para continuar con precursores del enfoque cognitivo de la motivación, finalizando el capítulo con la teoría de la Atribución y la Emoción de Bernard Weiner.

En el capítulo 3 se expone la metodología que se llevó a cabo para analizar la relación entre motivación y logro escolar.

Finalmente se muestran los resultados encontrados y se habla de las conclusiones a las que se llegó.

CAPÍTULO I

**EL FRACASO ESCOLAR EN
NUESTRO PAÍS UNA
SITUACIÓN ALARMANTE.**

EL FRACASO ESCOLAR EN NUESTRO PAÍS, UNA SITUACIÓN ALARMANTE.

En el presente capítulo se hace una breve exploración de lo que algunos autores han denominado "fracaso escolar", una situación que se presenta con mucha frecuencia en todos los niveles educativos y ante la cual hay que generar alternativas de solución, por lo que se considera importante conocer cuales son los factores que influyen en su aparición.

1.1 ALGUNOS ANTECEDENTES.

En México, la educación escolarizada se ha enfrentado a lo largo de la historia con problemas de grandes dimensiones que hasta la fecha no se han podido resolver satisfactoriamente, debido a que la política educativa en cada período administrativo cambia y no se da continuidad a los programas diseñados, que en muchas ocasiones no están bien formulados, dando como resultado una acumulación de carencias educativas.

Entre los principales problemas se encuentra el hecho de que el 12.61% de los mayores de 15 años es analfabeta o no tiene oportunidades de asistir a la escuela, debido a factores económicos o geográficos principalmente. Además de que aproximadamente el 40% de la población que sabe leer y escribir es analfabeta funcional, (INEGI 1990, En: López Lugo 1996) es decir sólo leen lo necesario.

Por otro lado, entre las personas que asisten a la escuela existen a su vez dos grandes dificultades: una de ellas es el alto índice de deserción escolar que es "...directamente proporcional al grado de escolaridad..." (López L. op. cit.p.37) lo que ocasiona que gran parte de la población no tenga acceso a una educación de nivel superior. Un ejemplo de esto es que en "...el ciclo escolar 1997-98 se registró el índice más alto de deserción de la educación media superior en el D.F. que pasó de 17.1% en 1995 a 24.4% en ese año..." (Beltrán y Avilés, 1999 p.40).

Otro problema de gran dimensión se refiere al bajo rendimiento académico que se observa en todos los niveles educativos de México y el mundo. Al respecto autores como Guevara Niebla (1992a); Guevara Niebla (1992b) y Coombs, (1978) hacen referencia a una crisis mundial de la

educación, debido a los altos índices de reprobación y deserción tanto en países industrializados como en los que no lo están.

Entre los rasgos más alarmantes destacan los bajísimos niveles de aprovechamiento y se observa tan sólo en los exámenes de admisión. Por ejemplo en el examen de admisión a la secundaria presentado en 1988 en Jalisco se obtuvieron los siguientes promedios en una escala de 1 a 10:

Comprensión de lectura 8.34, ortografía 6.84, literatura 5.41, ciencias sociales 5.37, lingüística 5.33, ciencias naturales 4.96 y matemáticas 4.15.

En el examen de admisión aplicado por la UNAM para el ingreso a educación media superior durante la década de 1976 a 1985 la calificación de corte fue en promedio de 3.5. el promedio de alumnos examinados durante esos años fue de 72 700 por año y sólo se aceptaron 40 000 alumnos. Por lo que un promedio de 32 000 alumnos obtuvieron cada año calificación inferior a 3.5. El promedio a nivel licenciatura fue de 4.8 en 1986 (Guevara, op.cit.b)

Otro indicador de la crisis educativa es la eficiencia terminal. De cada 100 niños que se inscribieron en el ciclo escolar 1982-1983, sólo 55 lograron concluir su educación primaria. En zonas rurales esta cifra desciende hasta alcanzar a veces sólo el 10%. En la escuela secundaria la eficiencia terminal es del 70%. La educación media terminal tenía en 1971 una eficiencia del 49% que en 1992 fue del 43%.

En 1987 la eficiencia terminal a nivel bachillerato era del 56%, cuando en 1977 era del 68% (Guevara N. 1992 b).

También se ha generado la hipótesis de que los alumnos no tienen los conocimientos que en teoría deberían tener, para investigar dicha suposición, se aplicó en 1990 un examen a alumnos de 6° de primaria y 3° de secundaria. Se encontró que existía una diferencia notable entre lo que certificaba la escuela y lo que realmente sabían los niños. En una escala de 10 puntos, los alumnos de sexto obtuvieron un promedio de 4.8 y los de 3° de secundaria un promedio de 3.9. (Guevara,1992 a).

Debido a la magnitud estadísticamente comprobada de la situación, se plantea como un verdadero problema social, al que hay que poner atención, y al que de hecho, en las últimas décadas se le ha dado una creciente importancia en los discursos y en la toma de decisiones institucionales de la educación tanto en México como en otros países (Bravo,1988). Esto se

deriva de que anteriormente el fracasar en la escuela no implicaba fracasar en el trabajo o en la vida. Actualmente la situación ha cambiado pues la educación ahora es obligatoria, han aumentado los años de escolaridad, se exigen más conocimientos y especialización como consecuencia de la expansión científica y tecnológica. "Hoy día el saber no sólo es un modo de autorrealización, también una manera de sobrevivir en una sociedad altamente competitiva en la que hay que saber más que los demás..." (Pallares, s.a. p.10). Muestra de este pensamiento son los resultados de la encuesta nacional de valores educativos, donde la educación es considerada como garantía de prosperidad a futuro tanto en lo individual como lo colectivo.

En esta encuesta 8 de cada 10 personas, indicaron que los estudios son importantes o muy importantes para alcanzar la felicidad, el 60% opinó que para tener éxito es necesario estudiar, la mitad opinó que lo que se aprende en la escuela tiene mucha importancia para el desarrollo de su actividad actual, el 73% consideró que el estudio puede mejorar los ingresos económicos y el 60% de los padres desean que sus hijos realicen estudios superiores (Guevara, 1992 a).

Por ello el tema del fracaso escolar ha cobrado alto interés social y lo han convertido en un predictor del fracaso en la vida (Pallares Molins, s.a.) y se ha llegado a pensar que los avances económicos, políticos y sociales están notablemente relacionados con la educación (Guevara, op.cit.).

Muchos investigadores han estudiado el tema desde diferentes perspectivas aportando información valiosa así como definiciones de lo que consideran es el fracaso escolar. De esta manera Avanzini (1985, p. 19) menciona que "El fracaso escolar de un alumno se considera cuando sus notas son inferiores a la media (...) pues revela la inadaptación ya sea por falta de trabajo, inteligencia, debido al individuo mismo, a sus padres o maestros".

Otro criterio que el autor menciona es la repetición de un curso, así como la fragilidad e inestabilidad de los conocimientos.

Por su parte Fernández (1987, p. 10), opina que el concepto del fracaso escolar surge a partir de la escolarización obligatoria y se designa como la "no obtención o no realización de objetivos predeterminados por la organización escolar o por la institución en sí".

Portellano (1989 p. 34), dice que el fracaso escolar "...es un desfase negativo entre la capacidad real del niño y su rendimiento en las asignaturas escolares, es decir fracasa todo el alumno cuyo rendimiento se encuentra por debajo de sus aptitudes...".

Plaisance. (En: Salvat, et. al. 1979 p. 91) menciona que el fracaso escolar ha sido denominado como "...una perturbación o conjunto de perturbaciones que impide un buen ajuste a su medio escolar o en su defecto es señal de que un menor no se adapta a las normas vigentes de la institución...". Él considera que dicho concepto no debería ser empleado, pues solamente clasifica a los alumnos, discriminándolos y trata el problema como una patología, concluye que es el producto de la masificación de la enseñanza.

En estas definiciones se hace referencia al fracaso escolar como una serie de situaciones que se consideran problemáticas: la deserción, la reprobación, la repetición de cursos, la dificultad que algunos alumnos manifiestan en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que se enseñan en la escuela, la no obtención de objetivos escolares, etc.

Para Pallares Molins (s.a p. 12) hablar de fracaso escolar supone una identificación entre producción y educación "unos productos salen buenos y otros no". De acuerdo con él se abusa del término en un contexto de producción y competición.

Además el uso del término fracaso escolar tiene una connotación negativa que repercute en la idea que de sí mismo se forma el alumno, en las expectativas que de él se forma el maestro, familiares y en su desempeño académico futuro.

Maticoli (En: Rodríguez Espinar, 1982 p.81) no utiliza el término fracaso escolar, a diferencia de los autores citados hace mención de "...el grado o medida con que un alumno o grupo de alumnos logran los fines propios de un nivel determinado del sistema educativo sobre la base de que esa medida general resulta de una medición, o de la combinación de dos o más medidas parciales propias de cada materia o actividad que integran dicho nivel educativo...".

El autor habla de rendimiento académico superior e inferior.

Esta definición contiene nuevos elementos no considerados con anterioridad, donde el alumno no es visto como inadaptado o con falta de capacidad, hace referencia una serie de medidas que implican todo un proceso de evaluación que permite conocer el logro escolar de un individuo y posibilita hablar de éste como un continuo en el que se puede ubicar el desempeño de un alumno, concepto valioso para el desarrollo de este trabajo, pues una parte de él consiste en evaluar y para ello es necesario medir utilizando un continuo. Por esta razón retomaremos la definición de Maticoli y hablaremos de logro escolar.

El hecho de que un individuo tenga un logro escolar bajo de manera constante suele tener consecuencias negativas, con su familia, en la imagen que se forma de sí mismo, en el trato que le dan sus profesores, en sus expectativas de vida, en sus posibilidades futuras de logro escolar, etc. Por lo tanto es de vital importancia coartarlo y prevenirlo. Para ello hay que conocer y comprender los mecanismos y procesos que lo ocasionan lo cual, afirma Bravo (1988), puede ayudar a superarlo.

1.2 FACTORES QUE SE RELACIONAN CON EL LOGRO ESCOLAR.

Tradicionalmente se atribuía el bajo rendimiento escolar a causas individuales, pertenecientes sólo al alumno, tal es el caso del nivel de inteligencia, o su falta de aplicación y desinterés en el trabajo escolar. En la actualidad se considera que es un fenómeno en el que intervienen múltiples factores, es decir, es multicausal y algunos de los factores relacionados con éste son:

1.2.1 Factores biológicos: Son los trastornos orgánicos que interfieren en el normal aprovechamiento escolar. Estos pueden dividirse en trastornos físicos, donde se encuentran las deficiencias sensoriales como son problemas de visión y audición.

Otra división es la somatología que son las enfermedades clínicamente constatables como la epilepsia, cardiopatías, hepatopatías y hasta desnutrición.

Por último, el factor neurofuncional, señala lesiones o disfunciones menores del sistema nervioso central (Portellano, 1989).

Estos factores, pueden disminuir la motivación, atención, aplicación en tareas, afectan el aprendizaje y limitan la capacidad intelectual.

1.2.2 Organización escolar: Fernández (1987) sostiene que el medio escolar caracterizado por su rigidez, en el que todo está predeterminado (por ejemplo, alumnos por grupos de edad, aprendizaje programado, duración de clases) y se parte del principio de que todos los alumnos de la misma edad presentan igual nivel de desarrollo, no dándose importancia al ambiente en donde se desenvuelve el niño, trae como consecuencia la reprobación de alumnos con posibilidades intelectuales inferiores a otros o el descuido de áreas de desarrollo que están retrasadas en el niño (como la psicomotora) a pesar de su buen intelecto.

En este tipo de estructura escolar es muy común que por tratar de cubrir los programas se descuiden disciplinas importantes para un desarrollo integral (como la música, o la educación física).

Para Fernández (op. cit. p. 26), este tipo de organización escolar se basa en el trabajo industrial, esto es, "...se buscan métodos rentables sin pensar en lo que se debe entender por rendimiento educativo...".

De esta manera son factores de fracaso escolar la estructura de la escuela, los programas y organización de la enseñanza, los contenidos de las materias, los ritmos de aprendizaje, los medios pedagógicos utilizados, la formación de los profesores, el mal estado de edificios y aulas, la duración de clases, la falta de espacios verdes, etc.

1.2.3 Factores económicos: Lo económico repercute en lo social y muchos de los problemas sociales tienen su origen en lo económico. De esta manera el poco presupuesto asignado a la educación provoca que los profesores no atiendan como se debe a los alumnos pues trabajan con mucha tensión y malestar generado por los bajos salarios.

En una encuesta realizada a los profesores, el 95% de ellos declararon que el salario que perciben no es suficiente para cubrir sus necesidades y muchos de ellos trabajan en más de una escuela (7 de cada 10 profesores encuestados), un 13% confesó tener otra actividad remunerada y el 52% estaría dispuesto a abandonar la actividad magisterial por otra actividad mejor remunerada. (Guevara, 1992a).

Por otra parte, el bajo presupuesto asignado a las escuelas provoca que no cuenten con las condiciones materiales adecuadas para el proceso de enseñanza aprendizaje.

En cuanto a los alumnos, muchos de ellos no concluyen sus ciclos escolares por que no cuentan con el apoyo económico que se requiere para transporte, adquirir uniformes, útiles escolares, cubrir cuotas y alimentarse adecuadamente.

1.2.4 Factores Ideológico-sociales: Pallares Molins (s.a.) afirma que lo social impregna y condiciona lo humano, este elemento ejerce influencia en el rendimiento de un alumno ya sea directa e indirectamente, de esta manera indica que los siguientes elementos sociales repercuten también en el logro escolar:

- a) Ideología y clima social.- De notable influencia pues la sociedad define qué es éxito o fracaso.
- b) Competitividad y meritocracia.- Se refiere a que el éxito depende de los propios méritos. En la actual sociedad el mérito o demérito adquirido en la escuela puede convertirse en el sino posterior del sujeto y fomenta la competitividad.
- c) Tendencia a la valoración cuantitativa.- El estudio en una universidad se toma como medio para conseguir dinero, prestigio, y estatus por lo que se da menor importancia a la obtención de libertad de pensamiento y conocimientos, ya que el dinero y el prestigio se encuentran sobrevalorados.
- d) Tecnocracia y utilitarismo.- Hoy día la técnica tiene o se le ha dado preferencia sobre lo humano, por lo tanto las acciones humanas pasan a ser valoradas con los cánones que impone la técnica y se atribuye menos o muy poca importancia a la reflexión y procesos interiores, lo que no es buen clima para la actividad de un estudiante.
- e) Hedonismo e inmediatismo.- En el presente se ha fortalecido la tendencia a primar los valores más materiales e inmediatos respecto a los menos materiales. Interesa la consecución inmediata del placer y se prefiere disfrutar en el presente que esperar a mañana. Esto lleva a una desvalorización del esfuerzo personal.

1.2.5 Factores familiares: Para Pallares Molins (op.cit.) en el fracaso escolar es de vital importancia la influencia de la familia pues es un filtro e interpretación del ambiente social más amplio, provee de refuerzos ; modelos de identificación, es la interprete del fracaso escolar, ahí se forman actitudes hábitos y expectativas de un individuo. Este autor considera que los siguientes factores familiares influyen en el logro escolar de un individuo.

- a) El desinterés de los padres, cuando se ve al hijo como una carga y no se atienden sus necesidades.
- b) La sobreprotección, prolonga el estado de dependencia del niño dificultando su adaptación.
- c) Falta de afecto, un niño que no recibe afecto puede ser antisocial, mostrarse ansioso e inseguro lo que provoca baja en sus resultados escolares, pues no hay disposición de ánimo ni interés académico.

d) Perfeccionismo, cuando los hijos no cumplen las metas planteadas por sus padres, quienes les exigen más de lo que pueden hacer y los llenan de tareas, puede provocar el fracaso del niño, pues le quitan el placer por el estudio y le crean una sensación de impotencia.

e) Cuando existe un desequilibrio entre lo que la familia espera y desea de un hijo y sus aspiraciones y aptitudes puede haber una desvalorización del trabajo del niño y se posibilita su fracaso escolar.

f) Influencia del medio familiar sobre el nivel de aspiración. La presencia de modelos a seguir puede propiciar en el niño el sentirse atraído por una enseñanza técnica, profesional o por abandonar la escuela para trabajar, si es lo que más se valoriza en la familia.

Por su parte Gómez Dacal (1992) realizó una recopilación de investigaciones sobre el fracaso escolar y su relación con la familia, para ello habla de lo que se ha denominado background familiar.

Dentro de éste ubica la profesión y nivel formativo de ambos padres, ingresos de la familia, características de la vivienda, recursos culturales y la estructura familiar. Cita las siguientes investigaciones:

- Husén, (1967), encontró una fuerte relación entre el nivel de escolaridad de ambos padres con los resultados de las calificaciones escolares de los alumnos, es decir, si los padres tenían un nivel escolar alto los alumnos obtenían calificaciones altas.
- En lo que respecta a la disponibilidad de medios culturales Shioh-Ling Tsai y H. J. Walberg (1983), han investigado hasta qué punto el nivel de logro en matemáticas y las actitudes de los alumnos de 13 años hacia esta materia resultan afectadas por el tipo de recurso cultural que existe en el ambiente del hogar, obteniendo resultados favorables cuando el menor posee en el hogar periódicos, revistas y libros.
- Zajonc y Markus, (1975, 1979, 1983) desarrollaron un modelo explicativo llamado confluencia del proceso madurativo (intelectual) de los individuos de una familia y llegaron a las siguientes conclusiones:
El aumento del tamaño de la familia está asociada a la disminución de las puntuaciones que obtienen sus hijos en test de inteligencia.

Cada hijo en una familia tiende a tener un desarrollo intelectual inferior a los que le anteceden en edad.

Los individuos hijos únicos, son quienes consiguen mejores resultados en test de inteligencia.

- Schilling y Lynch, (1985), llevaron a cabo una investigación donde se encontró que los alumnos que están bajo la tutela de la madre obtienen resultados escolares significativamente superiores a los que están a cargo del padre. Resultados similares fueron encontrados por Buceta, García y Parrón, (1982)

1.2.6 Factores psicológicos:- De acuerdo a Fernández, (1987) el bajo rendimiento escolar no se debe sólo a causas objetivas como las alteraciones orgánicas o a factores familiares, sociales, económicos o pedagógicos. Atender sólo a estos elementos, sería reducir la problemática y de acuerdo con Pallares,(s.a) sería negar la responsabilidad del individuo, tanto de sus fracasos como de sus éxitos. Este autor considera, que los factores individuales ayudan a explicar como es "...que en la misma sociedad, dentro de la misma clase social, escuela e incluso familia, se comprueba la diversidad de niveles de rendimiento..." (Pallares op. cit. p. 77).

Dentro de las causas individuales que se ha comprobado tienen relación con el logro escolar se encuentran: las variables de personalidad, el autoconcepto, la inteligencia y la motivación.

1.2.6.1 Variables de Personalidad.

Pallares (s.a.) afirma que ciertos rasgos y desajustes de la personalidad se relacionan con el rendimiento académico de un alumno.

Al respecto Gómez Dacal (1992), cita las siguientes investigaciones que muestran dicha relación:

- Secadas (1952) exploró la relación entre elementos afectivos de la personalidad y la actividad educativa. Utilizó como variables independientes a la inteligencia general, los factores de personalidad que mide el inventario de Guilford y como variable dependiente al rendimiento académico. Trabajó con estudiantes de los últimos cursos de bachillerato y encontró correlaciones significativas entre los factores de personalidad (Introversión social, introversión de pensamiento) y el rendimiento académico.

- Repetto (1984) estudió las relaciones entre las calificaciones que reciben alumnos de 8° curso de 13 y 14 años pertenecientes a la EGB (Escuela General Básica) en matemáticas, lengua española, idioma moderno, ciencias naturales y ciencias sociales; y una parte de los rasgos de personalidad que mide el test CAPP (Cuestionario Analítico Psicopedagógico de la Personalidad de Amurrio) encontrando un coeficiente de correlación de las variables de personalidad más alto que con las de tipo intelectual.
- En otra investigación Garanto et. al (1985) destaca el grado de asociación que se produce entre los factores que mide el cuestionario de personalidad de Catell y las calificaciones escolares de alumnos de 2° de EGB. Prueban igualmente la importancia que la personalidad y el temperamento tienen para el rendimiento académico.

Con los estudios citados se puede concluir que los rasgos de personalidad muestran tener relación con el rendimiento académico del individuo, aunque en menor grado, comparándolos con los factores cognitivos (inteligencia y estrategias de aprendizaje).

1.2.6.2 Autoconcepto.

"El autoconcepto es un modelo explicativo abordable, científicamente útil y necesario..." (Pallares, s.a p.82). Para este autor el autoconcepto es un conjunto de percepciones organizadas que el individuo tiene de sí mismo (cualidades positivas, defectos, capacidades, limitaciones, etc.) en diferentes áreas y ámbitos de su vida. Así, se puede hablar de autoconcepto académico, social, corporal, etc.

Del autoconcepto académico Dacal, (1992) recopila algunas investigaciones que pusieron a prueba su relación con el logro escolar, éstas se mencionan enseguida:

- H.W. Marsh et. al (1983) encontraron que el autoconcepto covarían de forma significativa con el rendimiento escolar, sobre todo se relaciona más fuertemente con las dimensiones referentes a la habilidad lectora y la competencia para el estudio de las matemáticas. También encontraron que la valoración que hace el profesor de los resultados escolares de los alumnos está altamente correlacionada con el autoconcepto.
- Chapman et. al (1990) realizó un estudio longitudinal, hecho sobre una muestra de 425 niños estudiados desde el nacimiento hasta las edades de 3,5,7,9 y 11 años. Las conclusiones más importantes a las que llegaron son:

1. El autoconcepto es un producto del rendimiento académico (especialmente de la competencia lectora).
2. La incidencia del medio sociofamiliar sobre el autoconcepto se ejerce a través de los logros instructivos durante los años iniciales de la vida escolar.
3. El influjo de la variable "rendimiento académico" en el autoconcepto lo transmiten los procesos de comparación con los otros y la retroalimentación acerca del nivel de logro.

Los resultados anteriores permiten sugerir que en la enseñanza deben ser resaltadas las capacidades y posibilidades de los escolares para fomentar un elevado autoconcepto, que a su vez se relaciona con el rendimiento escolar.

1.2.6.3 Inteligencia.

Otra variable de la que se ha comprobado su relación con el logro escolar es la inteligencia de la cual también se dice que "...parece ser un buen predictor del rendimiento escolar. Quizás el mejor de los que están al alcance del investigador si exceptuamos las notas obtenidas en los cursos anteriores..." (Bregelman. En: Pallares, op.cit. p. 88).

Al respecto Gómez Dacal (1992) cita las siguientes investigaciones que muestran la relación de la inteligencia con el logro escolar.

- o J. Garanto et. al. (1985) investigó la relación entre las puntuaciones en test de aptitudes específicas, de alumnos de 8° curso de Educación General Básica (EGB) y las calificaciones que recibieron en sus materias de lengua y matemáticas. Los coeficientes de correlación se muestran en el siguiente cuadro:

Variables Independientes.	Coefficiente de correlación
Inteligencia verbal.	.50
Inteligencia no verbal.	.46
Comprensión verbal.	.46
Razonamiento abstracto.	.30

- Rodríguez, (1982) obtuvo correlaciones significativas entre las variables razonamiento con formas no verbales por medio de la aplicación del test DAT y razonamiento numérico con el test T-33 y T-38 de Khulmann-Anderson y los resultados escolares (medida con las calificaciones emitidas por los profesores). Las correlaciones encontradas fueron las siguientes:

Variables	6° curso	7° curso	8° curso
Razonamiento verbal	.370	.333	.341
Razonamiento numérico	.399	.261	.302

La información presentada muestra el grado de asociación que existe entre la inteligencia general, aptitudes o factores mentales y los resultados escolares, "...sin que ello suponga de modo alguno, que la dotación intelectual (...) sea el regulador único de la productividad de la enseñanza..." (Gómez Dacal op. cit. p.224).

1.2.6.4 Motivación.

"Junto con la inteligencia, la motivación es la causa más frecuentemente invocada para explicar el bajo o alto rendimiento escolar..." (Pallares, s.a. p.92), incluso este autor menciona que se ha llegado a situar a la motivación por encima de la inteligencia.

El por qué un sujeto inicia una tarea, por qué se encamina hacia una meta determinada y por qué persiste en alcanzar tal meta, son cuestiones de vital importancia en el proceso de aprendizaje y de las cuales se ha encargado de responder la motivación pues como afirma Martínez Muñiz (En: Pallares Op. Cit p.92) "...el proceso de aprendizaje va de fuera a dentro, pero también del interior al exterior...".

Por estas razones la investigación psicológica ha desarrollado un esfuerzo con el fin de conocer el significado de la motivación para la conducta y para el aprendizaje. Observando "...que la motivación influye en el grado de implicación que el alumno tiene en el proceso de aprendizaje (...) por lo que debe ser considerado un factor esencial a la hora de iniciar cualquier acción educativa" (Gómez Dacal, 1992 p. 339).

A continuación se presentan algunas investigaciones recopiladas por Gómez Dacal (op. cit.).

- o Pelenchano (1972) aplicó el cuestionario MAE (Motivación y Ansiedad) dividido en cuatro factores:

M1 se refiere a la motivación general básica y positiva hacia la ejecución. Por ejemplo, "el triunfo de los otros me estimula".

M2 Autoexigencia y estima. Por ejemplo: "Como norma general, trabajo más que los demás".

M3 tendencia a la sobrecarga en el trabajo. "Empiezo muchas más cosas de las que puedo terminar".

M4 Ocio y despreocupación "una vida sin trabajar sería maravillosa".

Se encontró que los factores M1, M2 y M3 son de índole motivacional facilitadora, relacionados positiva y significativamente con los resultados escolares. Sin embargo, M4 fue inhibidor del rendimiento y relacionado negativamente con éste.

- o Uguroglu y Walberg (1979) realizaron una síntesis de 40 estudios relativos al influjo de la motivación en el rendimiento académico, llegaron a la conclusión de que entre ambas variables existe una correlación media de .34, muy significativa estadísticamente.
- o Uguroglu, Schiller y Walberg (1981) midieron la motivación incluyendo las dimensiones "motivación por el aprendizaje escolar", "locus de control", y autoconceptos "físico", "social", "emocional" y "académico" (todas ellas mediante un instrumento multidimensional). Encontraron un coeficiente de correlación de .49.
- o Uguroglu y Walberg (1986) estimaron el grado de asociación entre resultados escolares y motivación que, en términos de coeficiente de correlación, fue de +.21 y +.27 con una significancia de $p < .01$.

Por otra parte, al hacer una revisión de los trabajos realizados en el periodo de 1930-1937, Harris 1940 (En: Rodríguez, 1982 p. 44) encuentra que "...la motivación (...) constituye el factor más importante no intelectual asociado con el rendimiento escolar..." Trabajos más recientes, como los de Entwistle y otros (1971) y de Entwistle y Entwistle (1970) "...ponen de manifiesto el valor de la motivación y los métodos de trabajo, junto con el rendimiento anterior como adecuados predictores del rendimiento posterior...". (En: Rodríguez, op.cit. p. 44).

Al respecto se argumenta que "...la inteligencia no explica la totalidad de la variabilidad en el rendimiento escolar, sino que otros factores en los que cabe destacar la motivación contribuyen a

explicar dicha variabilidad..." Así mismo "...determina la realización de actividades y tareas educativas, que contribuyen a que el alumno participe en ellas de forma persistente y posibilita el aprendizaje, la adquisición de conocimientos, destrezas y el desarrollo de competencia..."(Mayor, 1990 p. 294).

Como puede observarse son muchos los factores que contribuyen en la variabilidad del rendimiento escolar. Pero en esta investigación se retomarán únicamente los factores motivacionales por considerarse están significativamente relacionados con el logro escolar.

CAPÍTULO II

HISTORIA DE LA MOTIVACIÓN, UN ENFOQUE COGNITIVO.

HISTORIA DE LA MOTIVACIÓN: UN ENFOQUE COGNITIVO.

En el capítulo anterior se llegó a la conclusión de que el concepto de motivación se encuentra relacionado con el logro escolar, puesto que la motivación es lo que otorga fuerza y orientación a la conducta y autores como Gagné (1991) han encontrado que su ausencia constituye uno de los principales obstáculos para el aprendizaje, se considera importante su estudio y para facilitar su comprensión se hace necesario realizar una revisión de sus antecedentes históricos, remontándonos al racionalismo de los griegos, para finalizar con teorías cognitivas de la motivación, haciendo énfasis en la teoría de la atribución causal postulada por Bernard Weiner.

2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL CONCEPTO DE MOTIVACIÓN.

En la actualidad diversas teorías en psicología hacen referencia al concepto de motivación para explicar el por qué de la conducta del hombre, sin embargo, se sabe que ya en la época de los griegos se hacía referencia a pensamientos con implicaciones motivacionales, si bien no se trató directamente el problema de la motivación, se puede deducir este concepto a través de sus escritos.

Así, mencionaremos tres grandes escuelas de pensamiento, el racionalismo, el hedonismo y el mecanicismo. Ya que estas han tenido una considerable influencia en postulados motivacionales más contemporáneos.

2.1.1 EL RACIONALISMO.

Los racionalistas consideraban que la razón humana era el factor predominante en la determinación de lo que el hombre hace y su voluntad es libre de elegir lo que la razón dicta, de esta manera, el hombre carga con la responsabilidad de hacer elecciones buenas o malas (Cofer, 1997).

De acuerdo con los pensadores de esta escuela la elección del bien, era determinada por un conocimiento apropiado, es decir, si alguien conocía, entonces podría escoger entre el bien y el mal. Proponían que los animales no estaban dotados de razón, pero tenían impulsos naturales o instintos para la consecución de fines que les eran útiles (Cofer, op. cit.).

Sócrates, Platón y Aristóteles son considerados destacados exponentes de esta escuela de pensamiento. De ésta manera Sócrates (470-399 a. C.) afirmaba que el conocimiento y la virtud son idénticos y tener un saber justo ocasiona una actuación justa, es decir, el hombre alcanza la virtud cuando tiene un alto grado de conocimiento y sólo entonces tomará decisiones apropiadas entre el bien y el mal. Estas serían las ideas que influirían posteriormente en Platón y Aristóteles. (Cofer, 1979)

Por su parte Platón (427-347 a.C.) creía que el alma estaba organizada de manera jerárquica con elementos nutritivos, sensitivos y racionales. Las dos primeras estaban relacionadas con el cuerpo, aportando los motivos de crecimiento corporal y experiencias sensoriales de placer y dolor. Juntos formaban las bases de las fuerzas motivacionales racionales e impulsivas. La parte racional contenía aspectos intelectivos del alma, relacionados con las ideas e incluía la voluntad (Reeve,1998).

Siguiendo esta línea de pensamiento, Aristóteles (384 a.C.) pensaba que la meta en la vida del hombre era la felicidad lograda por medio de la razón, que debería dominar los deseos.

Estas afirmaciones, son consideradas las primeras explicaciones teóricas de la motivación: deseos del cuerpo, placeres, sufrimientos de los sentidos y esfuerzos de la voluntad (Reeve op.cit).

Cofer (1997), considera que las formulaciones racionalistas continúan influyendo en las concepciones motivacionales, acentuando al hombre consciente de sus fines o de los fines que sus acciones persiguen, por lo cual constituyen el material básico de la motivación. Peter, 1958 (En: Cofer, 1997), afirma que para determinar el por qué de una acción o su motivación hay que preguntar por las razones de dicho comportamiento a quien lo efectúa.

Esta interpretación de motivación es la de mayor aceptación desde 1950 y acentúa los procesos cognoscitivos, viendo dichos procesos como capaces de frenar y dirigir los impulsos corporales. (Cofer,op.cit).

2.1.2 HEDONISMO.

Aristipo de Cirene (435-355 a.C.) contemporáneo de Sócrates expresaba que el placer era la única cosa digna de esfuerzo y constituía la felicidad completa, para él, la virtud era igual a la capacidad de gozar. Este autor es considerado como el iniciador del hedonismo, corriente filosófica en la que se exponía la búsqueda del placer y la evitación del dolor. En ella lo que motiva la conducta del hombre es dicha búsqueda (Cofer, 1979).

Posteriormente Epicuro (341-270 a.C.) propuso que la meta en la vida del hombre era la felicidad o el placer obtenidos por estados apacibles y tranquilos como ausencia del dolor o la moderada satisfacción de los deseos como el hambre (Cofer, op.cit).

De las ideas de estos pensadores se pueden deducir explicaciones de lo que guía la conducta del hombre, es decir, que el comportamiento humano es motivado hacia la búsqueda del placer para lograr la felicidad

2.1.3 MECANICISMO

Para Bolles (1976), el mecanicismo afirma que los fenómenos naturales químicos, físicos y psicológicos, se rigen bajo leyes que los determinan. Estas leyes también son aplicables a la conducta del hombre.

Demócrito (460-360 a.C.), contemporáneo de Platón, fue uno de los primeros representantes de esta corriente. Pensaba que todas las sustancias tanto animadas como inanimadas estaban compuestas por átomos de diferentes tamaños y formas, y el movimiento de éstos era la causa de los fenómenos del mundo, decía que los átomos de la psique eran lisos y redondos por lo que podían penetrar otros átomos y por ello la psique entra en el mundo físico y lo conoce. Otros representantes del mecanicismo fueron Descartes, Leibniz y Lotze (García Tuduri, 1979).

Por su parte René Descartes (1596-1650) afirmó que los animales son autómatas y sus acciones brotan como consecuencia de fuerzas externas o internas, que mueven sus músculos, él sostuvo que en el hombre actuaba un mecanismo semejante, sin embargo el hombre contaba con un

alma que actuaba junto con el cuerpo en la glándula pineal del cerebro y podía influir en el curso de los espíritus animales moviéndolos a través de tubos neurales. (Cofer, 1997).

En su teoría Descartes distingue entre aspectos activos y pasivos de la motivación. Siendo la voluntad un agente activo y el cuerpo un agente pasivo. Éste considerado como una entidad física y mecanicista que reaccionaba al ambiente externo a través de los sentidos, reflejos y fisiología, para él la mente era un ente no material, pensante, con voluntad. (Cofer, op.cit.)

Descartes creía que los motivos podían surgir de mente o cuerpo. Sin embargo, la voluntad era el motor que iniciaba y dirigía la acción. De esta manera, dio a la filosofía la primera teoría de la motivación: la voluntad. (Reeve, 1998). A pesar de ello, para los teóricos de la época fue difícil explicar la voluntad y la motivación que esta generaba, por considerarse conceptos difusos y ambiguos, por lo que buscaron principios motivacionales sustitutos encontrados en la fisiología y la biología. (Reeve, op.cit.).

2.1.4 ESTUDIO CIENTÍFICO DE LA MOTIVACIÓN.

Esta nueva tendencia tuvo como motor las ideas evolucionistas de Charles Darwin (siglo XIX) que cambiaron el pensamiento científico dominante, de conceptos motivacionales mentalísticos (voluntad) hacia conceptos más mecanicistas (sistemas biológicos) (Reeve, 1998).

Darwin, apoyado por observaciones y escritos de autores como Malthus, (1766-1874), Lamarck (1744-1829), en conjunción con observaciones propias realizadas alrededor del mundo, desarrolló la teoría evolucionista, que publicó en su libro "El origen de las especies" en 1859. Ésta consideraba que existen variaciones entre los diversos miembros de una especie y que en un determinado contexto, determinadas variaciones eran más capaces de sobrevivir que otras. De tal forma que, dentro de un mismo medio natural, las variedades más afortunadas sobreviven y se heredan y las pobremente adaptadas tienden a desaparecer, lo que se resume en la frase "sobrevivencia de los más aptos". (Cofer, 1979 p.44).

Esta teoría, provocó una revolución intelectual, impactando al mundo científico. Se considera significativa en el estudio de la conducta por negar toda diferencia cualitativa entre el hombre y el animal así como por hacer hincapié en la utilidad funcional de varios procesos conductuales,

como el instinto, la inteligencia, el aprendizaje y la motivación, en la adaptación de los organismos al ambiente, en interés de la sobrevivencia (Cofer, op.cit.).

Para Darwin la conducta animal parecía no aprendida, sino automatizada, por lo que propuso la idea del instinto, el instinto si tenía un origen a diferencia de la voluntad propuesta por los filósofos, su origen era considerado genético, es decir, heredado. El instinto de Darwin se asemejaba a una serie de reflejos complejos heredados (Reeve, 1998).

En el período postdarwiniano, se realizó una considerable cantidad de investigaciones para demostrar la presencia de instintos en los animales y el hombre. En psicología, William James postuló principios que reflejan el impacto de la teoría de la evolución. Él es considerado el precursor del funcionalismo, caracterizado por el estudio de la conciencia, cuestionándose para qué sirve, cuál es su papel en el organismo y como ayuda en la adaptación, es decir, se interesaba en todos los medios de adaptación que fueran útiles al organismo, por lo cual le eran de suma importancia los conceptos motivacionales (Cofer, 1979).

Para James los instintos eran predisposiciones a la conducta dirigidas a conseguir metas, estas metas por supuesto no eran enseñadas (Reeve, 1998).

Posteriormente William McDougall desarrolló un punto de vista teleológico del instinto. Insistía en que los instintos y sus emociones asociadas son determinantes importantes de la conducta. Hablaba de la existencia de varios instintos y pensaba que eran disposiciones psicofísicas heredadas o innatas sin las cuales un organismo no actuaría significativamente, consideraba que "...su poseedor percibe objetos de cierta clase y les pone atención, experimenta una emoción de una cualidad determinada al percibir el objeto y actúa respecto a él de una manera particular o por lo menos experimenta un impulso a efectuar tal acción..." (McDougall, 1908 En: Cofer 1979 p.48-49).

McDougall consideraba que se está consciente durante la acción, el propósito, la dirección y el esfuerzo, pensaba que la característica esencial de la conducta animal era orientarse hacia metas, por lo que fue considerado un teórico intencionalista. Para él, la conducta sirve al fin o al propósito del instinto, lo cual muestra el aspecto teleológico de su teoría. (Cofer, op.cit.).

Más tarde McDougall refirió a su punto de vista como una psicología "hórmica", del griego *hormé* que significa impulso o esfuerzo, sustituyó el término instinto por el de impulso por lo que

Peters, 1953 (En: Cofer. 1979.) opina que este cambio originó que en adelante otros teóricos se refirieran al concepto de pulsión al hablar de motivación en el hombre

Se dice que el concepto de pulsión de este autor influyó en autores como Hull y Tolman, debido a que lo consideraban "el componente objetivamente comprobable del concepto instinto" (Cofer op.cit p.50).

Más tarde Hull formuló una teoría que es considerada de vital importancia en la psicología de la motivación, por ser la primera concepción de motivación presentada de forma comprensible y empíricamente demostrable, pues fue su autor quien presentó una rigurosa sistematización de la variable motivacional,

Para Todt (1982), la construcción de una teoría de la motivación sobre variables no observables sólo tenía sentido si se podían indicar las condiciones que conducían a una necesidad y con ella a una pulsión.

De acuerdo con Hull la pulsión era una reserva de energía compuesta por alteraciones fisiológicas, es decir, necesidades de alimento, agua, sexo, sueño, etc. que se sumaban a una necesidad fisiológica generalizada. Para él, la motivación tenía una base puramente fisiológica. Afirmaba que si a un animal se le priva de alimento, agua, sexo o sueño, se producía un incremento acorde de la pulsión. Entonces la pulsión era una función incremental de la necesidad fisiológica total y esta activaba la conducta; de esta manera, un animal hambriento es un animal energizado y activo (Todt, op.cit.).

En el postulado de Hull, aunque la pulsión activa la conducta, no la dirige: de esto se encarga, según él, el hábito, que dirige la conducta hacia metas específicas.

El hábito era consecuencia del aprendizaje que a su vez era consecuencia del refuerzo. Es decir, si una respuesta era seguida de una reducción de la pulsión, se producía el aprendizaje y se reforzaba el hábito. Cualquier respuesta que tenía como consecuencia la reducción de la pulsión, como comer, beber, copular, producía reforzamiento, por lo que el animal aprendía que en esa situación cierta respuesta producía una reducción de la pulsión. (Reeve, 1998).

Otro término de la teoría hulliana fue el de incentivo. Hull encontró que el valor de incentivo de un objeto-meta también afectaba a la conducta animal. Esto es, las características de un objeto-meta como su cantidad y calidad, también energizaban la conducta.

En su teoría, se considera que la pulsión está ligada de manera innata a las alteraciones fisiológicas mientras que el incentivo a los aspectos del ambiente y el aprendizaje. (Reeve, op.cit.).

En las afirmaciones de teóricos como James, McDougall y Hull se observa la preocupación por encontrar la clave de que es lo que activa y dirige la conducta del hombre, sus aportaciones son importantes pues sientan las bases de una psicología de la motivación más comprensible y demostrable que toma en cuenta no tan solo variables fisiológicas que desencadenan y orientan una acción sino también otra variable de vital importancia en dicho proceso, las cogniciones. Las cuales se abordaran de manera más amplia en los párrafos que siguen.

2.2 TEORÍAS COGNITIVAS DE LA MOTIVACIÓN.

Las teorías cognitivas de la motivación se centran en los procesos mentales o pensamientos como determinantes causales que llevan a la acción.

Los teóricos cognitivos se interesan en la secuencia cognición-acción, afirman que los acontecimientos del entorno inciden en los sentidos humanos, aportando vivencias sensoriales que son procesadas por el sistema nervioso central. La información sensorial es atendida, organizada, elaborada y tomada en cuenta mientras se recupera de la memoria la información que posibilita el flujo del procesamiento de información. Según el significado que se le dé al procesamiento de información se crean expectativas, metas y se hacen planes. Tanto expectativas como metas y planes son agentes activos que dan lugar a fenómenos motivacionales porque dirigen nuestra atención y comportamiento hacia una secuencia de acción particular. Una vez realizada la acción se producen consecuencias a las que se atiende, se evalúa y explica. (Reeve, 1998).

La psicología cognitiva se interesa en cómo la cognición conduce a la acción. Desde el punto de vista motivacional "...la cognición es un trampolín para la acción..." (Reeve, op.cit. p.165).

2.2.1 PRECURSORES DEL ENFOQUE COGNITIVO DE LA MOTIVACIÓN.

Se comenzará por mencionar los postulados de Kurt Lewin (1898-1947) que desarrolló una serie de afirmaciones durante los años veinte, producto de su postura contraria a la escuela asociacionista pues propuso mediante varios experimentos que la tendencia a relacionar una idea con otra anterior depende más del propósito del individuo que de la intensidad de la asociación, con esto comenzó su trabajo de la acción intencional que desembocaría en el modelo de conducta topológica (Cofer, 1979).

Dicha teoría enfatiza en la relación del individuo con el medio ambiente, llamando espacio vital a esta relación, que no sólo considera un espacio físico, sino también los componentes psicológicos o subjetivos, es decir la interpretación que hace el individuo de los estímulos (Todt, 1982).

Lewin, considera que en el organismo surgen necesidades que crean tensiones, la magnitud de éstas, se relacionan con la fuerza de la necesidad, es entonces que en el medio ambiente circundante un elemento de entre todos iba a adquirir un valor (una valencia positiva cuando el objeto es atractivo y satisface dicha necesidad o una valencia negativa cuando se interpone a la reducción de la necesidad).

Posteriormente, Hope y Dembo, colaboradores de Lewin, introdujeron el concepto de nivel de aspiración, ellos decían que se establece un nivel de aspiración cuando se está en una situación de rendimiento, es decir, si el individuo se ve envuelto en una situación de éxito o fracaso, le otorga un valor positivo o negativo (valencia) y de esto la persona realiza un análisis de la probabilidad de obtener éxito o fracaso. (Reeve, 1998; Todt, 1982 y Cofer, 1979).

Los conceptos de valencia y nivel de aspiración ejercieron una influencia importante en la teoría de motivación al logro de Atkinson.

En orden histórico el modelo cognitivo de Tolman denota la influencia de Lewin, sus aportaciones, de acuerdo con Todt (1982), también pueden considerarse una confrontación con la teoría conductista y sus hipótesis se caracterizan por dos postulados:

1. El objeto de investigación de la psicología no es la conducta molecular (movimientos musculares, secreciones, etc.) sino molar o acción (unidad de conducta mayor, con un sentido).

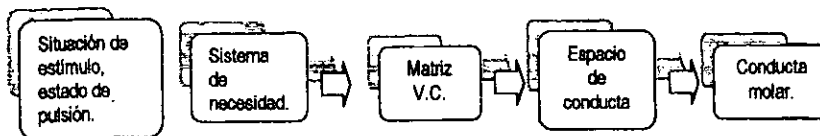
- 2 El análisis de la conducta no se limita a variables observables S-R, Tolman intercala variables intervinientes, que son responsables de la conducta. Esto lo esquematiza de la siguiente forma:



Postula que la conducta molar es intencional, por lo tanto dependiente de procesos cognitivos. "Dicha intencionalidad obedece a un proceso de valoración según el cual se desea o rechaza un objetivo determinado (...) la idea de conducta intencional se contrapone con el modelo S-R en el que algo futuro (un objetivo) no puede determinar una conducta presente, la conducta sólo puede explicarse a partir de un acontecimiento precedente y la intencionalidad (...) supone que hechos futuros se anticipan y valoran en un proceso cognitivo en base al cual el desarrollo de la acción se dirige al objetivo previsto..." (Todt, 1982 p.119).

Tolman consideró que basándose en las experiencias pasadas el individuo aporta lo que denomina una "matriz modal de convencimiento" a cada situación de estímulo. Esta matriz incluye componentes valorativos (valencias positivas o negativas) del objeto-meta y expectativas que el individuo genera a partir de experiencias pasadas.

Tolman describió su teoría en un esquema como el siguiente:



En donde la matriz de convencimiento incluye experiencias pasadas y valoraciones, esta parece de acuerdo a la situación de estímulos, se activa de acuerdo al espacio de conducta y conlleva a la realización de una conducta molar. (Todt, op.cit.)

Para finalizar con la exposición de las afirmaciones de Tolman, es importante hablar acerca de su influencia en las teorías motivacionales actuales. De acuerdo con Reeve (1998), aquellas consistieron en proponer a las cogniciones o expectativas como variables intervinientes entre E-R y en que mostró como este modelo incide en la motivación y la conducta.

Ahora, se hace necesario mencionar parte de la obra de John W. Atkinson, por ser considerado un teórico que manejó un enfoque cognitivo de la motivación y retomó postulados de Lewin y Tolman para conformar una teoría de motivación al logro, concuerda con ellos, en que la conducta está determinada por procesos cognitivos como expectativas y valoraciones.

En las primeras etapas de su trabajo, Atkinson colaboró con McClelland quien realizó estudios sobre la necesidad de rendimiento sacada de la lista de Murray quien la definió como "...el deseo o la tendencia a hacer las cosas tan rápidamente y/o tan bien como sea posible..." (Murray, En: Todt, 1982 p.183).

Murray hacía referencia a una tendencia interna de organización que lleva al individuo a dar unidad y dirección a su conducta, también hablaba del concepto "press" (presión del medio ambiente) constituido por estímulos externos que pueden facilitar o dificultar los esfuerzos de un individuo para alcanzar un objetivo (Todt, op. cit.).

Nótese que este autor habla tanto de elementos externos (factores del medio ambiente), como de elementos internos (fisiología del individuo) que dan orientación a la conducta. Se hizo necesario mencionar algunas de sus afirmaciones pues de manera indirecta también influyó en los trabajos de Atkinson.

Como ya se había mencionado McClelland retomó el concepto de necesidad de rendimiento de Murray; lo modificó y habló de motivación de rendimiento también conocida como motivación al logro, considerada como "...la motivación que se da en situaciones en las que existe un patrón de referencia (excelencia) para evaluar el propio desempeño...". (Mankelinas, 1987 p. 202).

Este autor al igual que muchos otros (entre ellos Atkinson), empleó el Test de Apercepción Temática (TAT), diseñado por Murray, para conocer la motivación de rendimiento en diferentes individuos. Su método consistía en mostrar laminas del TAT a los sujetos para que posteriormente redactaran un relato usando su fantasía; realizado esto, los investigadores analizaban el relato para detectar y codificar elementos motivacionales en la historia.

Se considera que una de las aportaciones que realizó McClelland a las teorías cognitivas de la motivación fue su dedicación al desarrollo de instrumentos de diagnóstico con el fin de conocer las diferencias interindividuales de la motivación al logro. Atkinson, al igual que él, consideró trascendental el desarrollo de instrumentos de diagnóstico para investigar tales disposiciones individuales. Además de utilizar el TAT empleó escalas de ansiedad. (McClelland, 1989; Ball, 1988).

Como ya se hizo referencia con anterioridad, Atkinson retomó postulados de Lewin y Tolman, sin embargo, su aportación consistió en establecer con mayor precisión dos elementos considerados determinantes del impulso de acción, estos son, las expectativas y el valor del incentivo (Todd, 1982).

En su teoría, Atkinson habla del motivo "...como un constructo hipotético que explica ciertas particularidades estables en la direccionalidad, elección, intensidad y persistencia de la acción..." (Mankeliunas, 1987 p.202). Además propone el concepto de motivación, entendido como la tendencia a actuar.

En su modelo analiza los elementos que determinan esta tendencia, estos son:

- Motivo.
- Incentivo y
- Expectativas.

Lo cual se representa en la siguiente fórmula:

$$Tr,g = MG \circ Er,g \circ Ig.$$

Lo anterior es explicado por su autor de la siguiente manera:

"La intensidad de la tendencia a actuar de un modo específico para conseguir un objetivo específico está influida por una variable relativamente inespecífica, clasificada como motivo (MG) (...) la cual es una característica estable de la persona que subsiste de una a otra situación (...) a ella hay que añadir dos influencias relativamente específicas, relacionadas con los estímulos del entorno inmediato: la intensidad de la expectativa de que la acción lleva a una consecuencia determinada (Er,g) y el valor del incentivo de esta consecuencia (Ig)..." (Atkinson, 1964. En: Todd, 1982 p.124).

Para Atkinson un objetivo a alcanzar es un incentivo que se valora de acuerdo a sus características y a la dificultad para alcanzarlo.

Si la meta a alcanzar es muy difícil, la expectativa de tener éxito en esa tarea genera que la persona considere tener una probabilidad baja de alcanzarla, como consecuencia el individuo no se motiva a llegar a ella; por otra parte si la tarea es de mediana dificultad genera la expectativa de que existe una alta probabilidad de alcanzarla, por lo que adquiere un mayor valor de incentivo y entonces el individuo se esfuerza por realizar la tarea. (McClelland, 1989; Mankeliunas, 1987 y Todt, 1982).

Por último si la tarea a realizar es muy fácil su valor de incentivo es muy bajo, como consecuencia el individuo no se motiva a realizarla.

Para Atkinson los individuos motivados al logro eligen tareas de mediana dificultad por que la probabilidad de obtener éxito en ellas es mayor, y al conseguirlo experimentan placer, lo que no sucede con tareas muy fáciles o muy difíciles (McClelland, 1989).

Para finalizar con la postura de Atkinson es importante mencionar que el mismo autor considera que la fórmula que plantea sólo es válida para situaciones no cotidianas en las que se puede observar una actividad intencional aislada (Todt, 1982).

Cabe resaltar el hecho de que Lewin, Tolman y Atkinson tomaron en cuenta en sus modelos una variable que hasta entonces no se había considerado en la psicología de la motivación: las cogniciones. En sus formulaciones se encuentran siempre presentes las valoraciones que hace un individuo, sus expectativas y la influencia que el entorno ejerce sobre éstas, dando como resultado la conducta orientada a lograr objetivos específicos.

Sus trabajos han sido importantes soportes en la teoría cognitiva de la motivación y aunque no se tienen referencias de ser un antecedente directo de la teoría atribucional, se cree que los trabajos que a continuación mencionaremos también toman en cuenta valoraciones, expectativas y entorno en la determinación de la conducta.

2.3 TEORÍA DE LA ATRIBUCIÓN Y LA EMOCIÓN DE BERNARD WEINER.

Antes de abordar esta teoría, se considera pertinente hablar sobre sus orígenes, explicar por qué es ubicada dentro del enfoque cognitivo así como dar una definición de lo que se entiende por atribución causal.

De esta manera, se considera que las atribuciones causales son una explicación que las personas se dan sobre la causa de sus acciones o las acciones de otras personas (Burón, 1997; Gutiérrez y Zacarias, 1996; Rentería, 1995 y Weiner, 1985).

Por otra parte y en acuerdo con Hewstone (1992), se puede decir que la teoría de la atribución causal tiene su origen en la psicología social, dicho enfoque parte de procesos psicológicos para explicar el comportamiento social. En su inicio este enfoque se basó en estudios a los que se les llamó de percepción interpersonal o formación de impresión, su objetivo era entender cómo es que se llega a conocer a las demás personas y a entender los móviles de una conducta.

Esta teoría es ubicada dentro de las teorías cognitivas de mediados del siglo XX, con influencias en su origen de la psicología gestalt, pues se basa en las percepciones que el individuo tiene de sí mismo y de su entorno.

Es cognitiva porque uno de los principios básicos del cognoscitvismo es concebir al individuo como procesador activo de información, más allá de la función de recepción de estímulos y de emisión de respuestas a los mismos. En la teoría de nuestro interés, el término atribución hace referencia "...al proceso cognitivo interno, mediante el cual un individuo establece el origen causal de un hecho...". (Hewstone. op.cit. p.14)

El proceso de atribución parece ligado a mecanismos propios del funcionamiento cognitivo y a la disposición de información previa en la memoria, de acuerdo con Hewstone las características de esta información no son tan importantes como la forma en que será procesada y la información que ya está lista en la persona que realiza la atribución.

Así, un proceso cognitivo implícito en los postulados de la teoría de la atribución es el de "modelización mental del entorno", que se refiere a la incorporación de información obtenida en las interacciones con el medio ambiente, que conducen a la construcción de un modelo o representación mental del entorno. Dicho modelo influye de manera importante en la regulación y determinación de la conducta, sin él sería difícil la formación de expectativas. De esta manera

cada individuo, de acuerdo con su experiencia e información almacenada en la memoria, realiza representaciones mentales distintas, lo que constituye un importante factor de varianza (Hewstone, op.cit.).

Corresponde hablar ahora de los antecedentes de la teoría atribucional. Para ello se hace necesario remontarnos a las afirmaciones que realizó Heider en la década de 1950. Este autor formuló la llamada "psicología ingenua o de sentido común", pues pretendía explicar los procesos a través de los cuales un observador no calificado o psicólogo ingenuo entiende las acciones ajenas, concibió dos nociones clave:

- a) La formación unitaria,
- b) Personas como prototipos de orígenes.

La primera aludía al proceso mediante el cual causa y efecto, acto y actor, son partes de una unidad causal. Consideraba que la similitud y proximidad entre eventos determinan el lugar de la atribución. Es decir, si dos sucesos son similares entre sí, o próximos, lo más probable es que uno se considere como causa del otro.

Su concepción de las personas como prototipo de acción consistía en que es más probable que se produzca una atribución personal que una situacional, puesto que las personas se contemplan como prototipo de orígenes, es decir, se dice que los actos están imbuidos de las características de la persona a la que se atribuyen. Con esto Heider pensaba que se llega a subestimar otros factores responsables de un efecto, esta tendencia a atribuir exclusivamente a las personas es a lo que se ha llamado el error fundamental de la atribución. (L. Ross.1977. En: Hewstone. op.cit.).

Hewstone, considera que en la psicología ingenua de Heider, era importante el sentido común por estas razones:

Pensaba que el sentido común regía el comportamiento, así, "...si una persona cree que las líneas de la palma de su mano pronostican el futuro, se habrá de tomar en cuenta dicha creencia a la hora de explicar algunas de sus expectativas y de sus acciones..." Heider,1958 (En: Hewstone, 1992 p.35).

Una de las mayores aportaciones de las afirmaciones de Heider, que se encuentran aún vigentes en la psicología actual fue la distinción que realizó entre causas personales y causas situacionales, Heider afirmaba que el resultado de una acción depende de dos conjuntos de

condiciones, factores propios de la persona y factores propios del entorno. Dicha distinción despejó el camino a la investigación de Weiner sobre la atribución del éxito y el fracaso.

Otro teórico que influyó de manera importante en los trabajos de Bernard Weiner fue J.B. Rotter quien empezó a estudiar el "lugar de control" (concepto que se explicara más adelante), en oposición al conductismo dijo: que "...si el hombre prevé que su acción no va a conseguir lo que desea, no la realiza a pesar de que haya sido reforzada muchas veces; así, las expectativas sí determinan la conducta en el ser humano, ya que de ellas depende, hasta cierto punto, que una conducta se realice o no" (Burón, 1997 p.92).

Se dice que Rotter tomó en cuenta un importante elemento cognitivo en sus formulaciones, las expectativas. Dicho autor las consideraba un poderoso condicionante de la conducta del hombre y afirmaba que si un individuo no espera resultados positivos de su acción, no actúa aunque su conducta haya sido premiada cientos de veces en el pasado.

Así, afirmó que "...la expectativa es la probabilidad subjetivamente estimada por el individuo de poder alcanzar un objetivo concreto con una acción y en una situación específica. Esta se basa en el aprendizaje pasado y condiciona el modo de ver el futuro..." (Rotter y Hochreich, 1975. En: Burón op.cit.p.93).

De esta manera si un individuo se ha visto a sí mismo como víctima del fracaso reiterado, sin que su actuación haya servido mucho para cambiar la adversidad y el rumbo de su suerte, será proclive a tener expectativas generalizadas de fracaso. Podría decirse entonces que es víctima de indefensión aprendida. (Burón, 1997).

Se dice que las investigaciones de motivación al logro o nivel de aspiraciones que uno se impone, confirman que las personas con un historial de éxitos siguen esforzándose para conseguir nuevos éxitos y las que han fracasado con frecuencia, o así lo creen, trabajan por evitar nuevos fracasos (Alonso, 1984, McClelland, et. al. 1953 y Ruble, 1984. En Burón, op.cit.).

De la misma manera, un alumno que obtiene malas notas con frecuencia estudiará más por no reprobado que por saber. Se puede esperar además que el individuo que con su actuación ha tenido éxito en controlar los acontecimientos de su vida tendrá mayores expectativas en la eficacia de su propia actuación, será propenso a pensar y sentir que si desea alcanzar un objetivo deberá esforzarse por conseguirlo.

De esta manera el locus de control hace referencia a la expectativa de resultados. Se tiene entonces que "...si un sujeto cree que el lugar de la causa o la raíz del control de los resultados de su actuación está en el mismo y los resultados que obtenga dependen de él, es una persona con Locus de Control Interno. Si piensa que el control no está en él y que los resultados de su acción dependen de factores externos, se dice que es una persona con locus de control externo..." (Burón, 1997 p.95). Es decir, el locus de control expresa las expectativas que tiene un individuo sobre la posibilidad de conseguir un resultado por medio de su acción o de factores externos.

Rotter, consideró que el locus de control es un estilo de pensar de los individuos, acerca de sí mismos y del mundo, afirmó que es una dimensión bipolar de la personalidad relativamente estable y que por lo tanto puede ser medida (burón, 1997).

La aportación de este teórico para la teoría de la atribución causal consistió en su concepción de las dimensiones locus de control interno y locus de control externo, para el análisis de la estructura de la causa. Así como la creación de un test para medir el locus.

Más adelante Bernard Weiner retomó las concepciones de Heider y de Rotter al considerar elementos internos y externos al individuo como la capacidad, esfuerzo dificultad de la tarea y fortuna que influyen en el desempeño de una tarea, además propuso tres dimensiones causales de cómo se percibía el éxito o fracaso, entre las que se encontraba el locus de control propuesto por Rotter, es decir, dónde se ubica la causa de una conducta, interna o externamente, otra es la dimensión de estabilidad de los sucesos, esto es, cuando se dice que una causa es estable es por que se ha observado su mantenimiento a través del tiempo y por lo tanto se esperará que su efecto consecuente también lo sea. Por último se encuentra la dimensión de control que se refiere a si un individuo percibe una situación como controlable o incontrolable (Gutiérrez y Zacarías, 1996).

En estudios posteriores Weiner incluye la globalidad como posible causa, esta se refiere al radio de acción que tiene la causa, si afecta sólo un área de desempeño o se generaliza a más campos.

Weiner pone también atención a las expectativas y emociones como factores que intervienen en la percepción de las causas, plantea que "...las emociones forman parte de los procesos de atribución como consecuencias psicológicas..."(Gutiérrez y Zacarías op.cit. p.40).

En su teoría, Weiner otorga un papel fundamental a las emociones, de esta manera considera que un individuo puede experimentar orgullo y autoestima elevada como resultado de atribuir consecuencias positivas a sí mismo y vivenciar autoestima baja como resultado de atribuirse consecuencias negativas; plantea que existe una tendencia de la gente de atribuir a factores externos consecuencias negativas para no ser rechazado socialmente y no hacerse daño a sí mismo. Afirma que se ha investigado mucho la tendencia individual de atribuir el éxito a factores internos y el fracaso a factores externos (Weiner, 1985).

De manera general se puede decir que existe una amplia gama de emociones asociadas al éxito y al fracaso y aquí solamente se mencionarán algunos ejemplos, de esta manera, Weiner considera que un individuo puede experimentar ira si percibe la causa de su fracaso como controlada por otros, en cambio puede experimentar piedad si percibe la causa de su fracaso como incontrolable.

Otro ejemplo es la vergüenza relacionada con la percepción de incontrolabilidad, se experimenta esta emoción cuando se considera que el fracaso se debe a una baja habilidad.

En el caso de la desesperación y la resignación, se producen cuando se hacen atribuciones a resultados negativos por causas estables (Weiner et. al,1978,1979, En. Weiner 1985). Esto es, si el futuro es anticipado tan malo como el pasado entonces se puede experimentar desesperación o resignación.

En cuanto a las expectativas, Weiner (1985) propone que la percepción de estabilidad de las causas influye para cambiar las expectativas de los sucesos, por ejemplo, si la persona sabe que siempre que ocurre A se presenta B tendrá esta expectativa. "Las expectativas y los afectos son presumiblemente las guías de la motivación de la conducta..." (Gutiérrez y Zacarías, 1996 p.48).

Para entender mejor cómo funciona el modelo atribucional de Weiner remitirse al anexo No. 1.

De acuerdo con este modelo al obtener el sujeto un resultado (éxito o fracaso) experimentará emociones acordes a la consecuencia obtenida y buscará darle una explicación, comenzará entonces a elaborar atribuciones causales de acuerdo a "...información específica disponible y en función de varias dimensiones como el locus de control interno-externo, la estabilidad-inestabilidad a través del tiempo, controlabilidad-incontrolabilidad" (Rentería, 1995 p.19).

Las atribuciones realizadas generan reacciones emocionales, que pueden ser muy específicas, acerca de los resultados, así como expectativas de éxito o fracaso hacia el futuro. Todo este proceso se refleja en la conducta posterior. (Rentería, op.cit.).

2.4 INVESTIGACIONES DE LA TEORÍA ATRIBUCIONAL EN EL CAMPO EDUCATIVO.

Las atribuciones causales han sido retomadas por algunos investigadores para observar su relación con el rendimiento escolar. Un ejemplo de esto es el estudio reportado por Sampascual G. y Navas L. (1994) en el que participaron 324 sujetos hombres y mujeres de 2o y 3er año de educación secundaria con una edad media de 14 años. La hipótesis que se plantearon fue la siguiente: "los alumnos de rendimiento anterior bajo y alto se diferencian en autoconcepto, expectativas, atribuciones al esfuerzo y en la calificación obtenida"(p.452).

Los afectos de los individuos se evaluaron después de conocer su calificación en un examen por medio de un cuestionario. De la misma manera las adscripciones causales desencadenadas, el rendimiento anterior subjetivo y objetivo así como las expectativas iniciales y finales fueron evaluadas con cuestionarios.

En los resultados se encontró que el autoconcepto, expectativas, atribuciones y calificaciones recientes se ven influidos por el rendimiento académico anterior. Así, alumnos con rendimiento alto o satisfactorio anterior, tienen un autoconcepto académico superior, poseen expectativas más elevadas, obtienen mejores calificaciones y realizan más atribuciones al esfuerzo.

En otro estudio realizado por los mismos autores, trataron de determinar la influencia de variables motivacionales de tipo cognitivo sobre el rendimiento escolar. Dichas variables fueron: las atribuciones causales de alumnos sobre su rendimiento escolar, las dimensiones causales de esto y las expectativas de alumnos y profesores sobre el rendimiento académico futuro.

Los investigadores retomaron como base teórica el modelo atribucional de Weiner.

En la investigación participaron 150 alumnos hombres y mujeres de 5o curso de la Escuela General Básica (EGB) con una edad de 11 años y sus profesores de 42 años aproximadamente.

La evaluación de las expectativas, tendencias atributivas y atribuciones se realizaron con un autoinforme, la escala de dimensionalización de las causas de Russell (1982) y un cuestionario respectivamente.

En los resultados encontraron lo siguiente:

- 1.- Se encontró una relación significativamente moderada entre rendimiento escolar anterior y lo propuesto por Weiner. Es decir, que los alumnos con rendimiento escolar alto anterior, lo atribuyeron a su capacidad y esfuerzo y los alumnos con rendimiento escolar bajo anterior atribuyeron sus éxitos a la suerte.
- 2.- Se comprobó que las atribuciones de los alumnos se relacionan con el rendimiento final, de esta manera, atribuciones a la capacidad, esfuerzo, con tendencia atributiva interna, estable y controlable se relacionan con alto rendimiento final y atribuciones a la dificultad de la tarea, a la suerte con tendencia atributiva externa, inestable e incontrolable con bajo rendimiento final.
- 3.- Se comprobó la hipótesis que indica que las atribuciones de alumnos y profesores se relacionan con las expectativas del rendimiento como sigue:
 - Las atribuciones a la capacidad y al esfuerzo con altas expectativas.
 - Las atribuciones a la suerte y a la dificultad de la tarea con bajas expectativas.
 - La tendencia atributiva a la estabilidad con altas expectativas.
 - Tendencia atributiva a la inestabilidad con bajas expectativas.
- 5.- Las variables atribucionales que mejor predicen las expectativas de los alumnos son el esfuerzo y la capacidad.

Los autores concluyeron que los mejores predictores del rendimiento académico son las expectativas por encima de las atribuciones del rendimiento inicial. (Navas y Sampascual, 1992)

En otro estudio reportado por Garrido y Rojo (1996) analizaron la influencia de procesos cognitivos, vinculados con factores motivacionales, sobre el rendimiento desde un modelo de "reciprocidad triádica" que postula que "...factores personales, influencias ambientales y la conducta interactúan" (p.6). Los autores del estudio destacan las expectativas de autoeficacia como un elemento que influye en el esfuerzo, intensidad y persistencia con que el sujeto desarrolla una actividad y las definen como "los juicios de cada individuo sobre sus capacidades". En la investigación participaron 130 mujeres entre 19 y 23 años, estudiantes de psicología de la Universidad Complutense.

Las variables estudiadas fueron:

- La creencia sobre el nivel de dificultad de la tarea "muy fácil o muy difícil".
- Las expectativas de autoeficacia percibida, bajas o elevadas, medidas a través de la Escala de autoeficacia Percibida de Palenzuela (1983).
- El rendimiento en la tarea numérica evaluado a través de tres índices: producción, eficacia y error.

Los resultados encontrados fueron los siguientes:

Se comprobó que las estudiantes con creencia en tarea fácil tuvieron más producción (No. de respuestas por unidad de tiempo) y mayor eficacia (No. de respuestas correctas por unidad de tiempo) que las estudiantes con creencia en tarea difícil. Se confirmó así la incidencia de la creencia del sujeto sobre la dificultad de la tarea en el rendimiento (la tarea planteada en realidad era de dificultad intermedia).

Se comprobó que el rendimiento cualitativo es mayor en las alumnas con elevadas expectativas de autoeficacia en la situación de creencia en tarea muy difícil, presentando mayor eficacia que sus compañeras con bajas expectativas.

Con los resultados de este estudio los autores manifiestan haber confirmado, al igual que Collins 1982; Lock, et. al. 1984 y Schunk 1984a,1984b (En: Garrido y Rojo, 1996) que la autoeficacia percibida es un importante factor determinante del rendimiento.

Por otra parte, concluyeron que el efecto de las expectativas de autoeficacia sobre la acción y el rendimiento, parece estar modulado por la creencia en la dificultad de la tarea, que es un proceso cognitivo y que el efecto de la creencia en la dificultad de la tarea y el efecto de las expectativas de autoeficacia, pueden estar estrechamente vinculados con el establecimiento de metas. (Garrido y Rojo, op. cit.).

Por su parte Castellón, Navas y Sampascual (1996) reportaron un estudio cuyo objetivo fue "...someter a prueba un modelo causal sobre el rendimiento académico que tiene en cuenta variables de tipo motivacional, intelectual y de personalidad, junto con otras de corte atribucional..."(p.27).

La investigación se realizó con 324 sujetos de 14 años de edad. Para someter a análisis las variables anteriores se aplicaron diversos cuestionarios y observaciones directas. Se encontró lo siguiente: El CI influye determinadamente en el rendimiento académico y sobre la actitud hacia

las matemáticas. El rendimiento anterior afecta directamente la actitud, el autoconcepto, el factor calificación final y la atribución causal a la dificultad.

En cuanto a las expectativas de los alumnos, están determinadas por sus rendimientos anteriores, en el sentido de que a más bajo rendimiento anterior más elevadas expectativas se forjan y viceversa.

Se encontró que las expectativas finales (llamadas así por los autores de la investigación y que se refieren a las expectativas generadas por el individuo después de conocer y valorar los resultados que obtuvo en un examen), son generadas por las expectativas iniciales (que se forjan cuando el alumno aún no conoce la nota que obtendrá en un examen pero cuenta con información sobre la materia como su grado de dificultad, la dificultad con que el profesor suele poner los exámenes, el tipo de examen que pone, etc.). En sí se encontró que la variable expectativas tiene efectos directos sobre afectos positivos, atribuciones a la capacidad, sobre la dimensión de estabilidad en la adscripción a la capacidad, sobre atribución al esfuerzo, sobre la calificación final, sobre las expectativas finales. También tienen efecto sobre la valoración final del resultado.

Debido a estos resultados, los autores sugieren que la línea de investigación en torno a las expectativas, representa una alternativa con posibilidades de desarrollo. (Castejón; Navas; Sampascual, 1996).

Los estudios mencionados anteriormente muestran cómo algunos elementos de la teoría atribucional guardan relación con el desempeño escolar, siendo las expectativas de notable influencia sobre este. De este elemento algunos autores concluyen que podrían ser importantes predictoras del desempeño escolar de los alumnos. Estos resultados, en conjunción con la investigación bibliográfica realizada, aportan apoyo teórico y empírico a los planteamientos de nuestra investigación.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA.

METODOLOGÍA.

3.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

Con base en la revisión bibliográfica llevada a cabo en el área de motivación surgió la siguiente pregunta de investigación:

¿Existirá una relación significativa entre el logro escolar y las atribuciones causales, la motivación al logro y las expectativas de éxito?

Este trabajo pretendió dar respuesta a dicho planteamiento, para lo cual se desarrollaron los siguientes objetivos.

3.2 OBJETIVO GENERAL:

Analizar la relación entre el logro escolar y las atribuciones causales, la motivación al logro y las expectativas de éxito en alumnos de primer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco.

3.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1.1 Diseñar un instrumento que evalúe atribuciones causales, motivación al logro y expectativas de éxito en alumnos de escolaridad media superior.
- 1.2 Aplicar el instrumento a la población de alumnos
- 1.3 Obtener información del logro escolar de los sujetos a evaluar.
- 1.4 Observar si existe relación entre las variables: logro escolar y atribuciones causales, motivación al logro y expectativas de éxito.

3.4 MÉTODO.

HIPÓTESIS.

1. Las expectativas de éxito de un alumno se relacionan con su logro escolar.
2. Las atribuciones causales que un alumno hace sobre su desempeño académico se relacionan con su logro escolar.
3. La motivación al logro de un alumno se relaciona con su logro escolar.

DEFINICIÓN DE VARIABLES.

- Logro escolar.- Desempeño académico que los alumnos han obtenido. Se midió con el promedio de calificaciones escolares.
- Atribuciones causales.- Son una explicación que las personas se dan sobre la causa de sus acciones o las acciones de otras personas. Estas explicaciones pueden realizarse de acuerdo a las dimensiones propuestas por Bernard Weiner que son: locus de control que se refiere a dónde se ubica la causa de una conducta, interna o externamente, otra es la dimensión de estabilidad de los sucesos, esto es, cuando se dice que una causa es estable es porque se ha observado su mantenimiento a través del tiempo y por lo tanto se esperará que su efecto consecuente también lo sea. Por último se encuentra la dimensión de control que se refiere a si un individuo percibe una situación como controlable o incontrolable. Es necesario mencionar que en este trabajo sólo se tomará en cuenta la dimensión de locus de control.
- Expectativas de éxito.- "Probabilidad subjetivamente estimada por el individuo, de poder alcanzar un objetivo concreto con una acción y en una situación específica. Estas se basan en el aprendizaje pasado y condicionan el modo de ver el futuro..." (Rotter y Hochreich, 1975. En: Burón, 1997 p.93).

- Motivación al logro.- "Motivación que se da en situaciones en las que existe un patrón de referencia (excelencia) para evaluar el propio desempeño..." (McClelland, 1953. En: Mankeliunas, 1987 p.202).

Estos elementos se midieron a partir de la puntuación que los alumnos obtuvieron en el Instrumento de Evaluación de Expectativas que en adelante se nombrará (I.E.E.) diseñado especialmente para esta investigación.

SUJETOS.

La aplicación experimental se realizó con una muestra cautiva de 1079 alumnos de ambos sexos y turnos del primer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco.

DISEÑO.

Cuasi-experimental, ex post facto. Debido a que no se intervino en la situación de estudio, este diseño se caracteriza por no tener un control directo de las variables, solamente se busca observar y describir un fenómeno sin alterar su curso natural, porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables, como es el caso del logro escolar (Silva, 1992).

LUGAR DE APLICACIÓN.

El I.E.E. se aplicó en las aulas correspondientes a cada grupo de primer semestre del C.C.H Azcapotzalco.

APARATOS.

100 fotocopias del I.E.E., 1079 hojas de lectura óptica para que los individuos señalaran sus respuestas.

Procesador Pentium para la captura y análisis de datos y lectora óptica para la captura de las respuestas a los cuestionarios.

Se utilizaron los programas Word, Excel, Power-point y SPSS.

INSTRUMENTO.

Instrumento de Evaluación de Expectativas (I.E.E.) diseñado específicamente para evaluar las expectativas que se forman los alumnos con respecto a su logro escolar, a través de 16 reactivos de opción múltiple y 13 reactivos con la única función de ser distractores.

3.5 CONSTRUCCIÓN DEL I.E.E.

Para la primer versión del cuestionario se procedió en primer lugar a definir nuestro universo de interés y los subconjuntos que lo componen, en este caso el universo fue la motivación y los subconjuntos las atribuciones causales, motivación al logro y expectativas de éxito, los cuales ya fueron explicados en el capítulo 2.

Después de esto se plantearon de manera general actividades comunes que los individuos desarrollan en su vida académica y en otros ambientes como en el trabajo, la familia, juegos, etc. con el objetivo de observar si las atribuciones, expectativas y motivación al logro en ambientes no académicos eran semejantes a los que se forman en el área escolar.

Luego se procedió a crear los ítems e indicadores de cada subconjunto del universo que se formularon con base en la teoría de la atribución y la emoción de Bernard Weiner (1985) y la teoría de la Motivación al logro estudiada por McClelland y Atkinson, (En: Mankelunas 1987;

McClelland, 1989) entre otros autores, cuidando que estos elementos estuvieran escritos en un lenguaje claro y simple, evitando plantear enunciados negativos y ambiguos.

Los reactivos que primero se formularon fueron los pertenecientes al área de atribuciones causales, cada uno de ellos con cuatro opciones. Dos indicaban locus interno y los otros dos locus externo, el orden de dichos indicadores variaba en cada reactivo y contenían lo siguiente:

- Locus interno: capacidad o esfuerzo.
- Locus externo: dificultad de la tarea o suerte.

El número total de reactivos en esta área fue de 20.

Un ejemplo de este tipo de reactivos es el siguiente:

14. Cuando obtienes altas calificaciones en un examen supones que es debido a que:

- a) El examen estuvo fácil. (Locus externo: dificultad de la tarea.)
- b) Eres una persona hábil en esa materia. (Locus interno: capacidad.)
- c) No sabes como pero te fue bien (Locus externo: suerte)
- d) Estudiaste mucho. (Locus interno: esfuerzo)
- e) Otra razón.

Hay que aclarar que las referencias entre paréntesis sólo se presentan para hacer más entendible lo que medía cada opción, estas no se encuentran en las versiones originales.

En la sección de expectativas se crearon nueve ítems con tres opciones cada uno que indicaba si se presentaba una alta expectativa de éxito, una baja expectativa de éxito o no se presentaban expectativas.

El siguiente es una muestra de este tipo de reactivos:

26. ¿Piensas terminar tus estudios en esta escuela?

- a) Si. (Alta expectativa de éxito)
- b) No. (Baja expectativa de éxito)
- c) No lo has pensado. (No se presentan expectativas)

Por último en el área de motivación al logro se crearon cinco preguntas que el individuo tenía que relacionar con una columna de 24 opciones seleccionando dos de éstas por cada pregunta.

Dichas opciones se referían a características de una persona orientada al logro y a características de personas no orientadas al logro.

El formato de esta parte del cuestionario fue diferente al resto del instrumento debido a que existen muchos indicadores de motivación al logro y no podían plantearse todos en cada pregunta, así que se formularon todas en una columna para que el individuo escogiera los que considerara pertinentes de acuerdo a su situación.

En cada pregunta del cuestionario se colocaba un espacio donde el individuo podía dar una respuesta diferente a las opciones planteadas, esto se hizo con la finalidad de utilizar posteriormente estas respuestas para una posible reformulación de los reactivos, más cercana a la realidad de los adolescentes.

Posteriormente se redactaron las instrucciones de tal forma que el individuo no se viera envuelto en una situación de examen, es decir, se pretendía aclarar que no se estaban evaluando sus conocimientos y que no se esperaban aciertos ni errores de sus elecciones facilitando así sus respuestas sin presiones externas.

Hay que aclarar que el cuestionario no tenía límite de tiempo para ser contestado, pero se pedía al sujeto contestar lo más rápido que pudiera para evitar en la medida de lo posible que manipulara sus respuestas.

Finalmente es importante destacar que se decidió que el instrumento debería estar desarrollado en un formato cerrado de opción múltiple de acuerdo a lo siguiente:

- a) El formato cerrado nos permite centrar al individuo en las variables que nos planteamos medir dándole opciones de respuesta con base en la teoría.
- b) Facilita la calificación y cuantificación de la información obtenida.
- c) Disminuye la subjetividad de la persona que analiza, procesa y califica la prueba.

Para observar esta primer versión consultar el anexo No. 2

El análisis de los reactivos consistió en identificar qué opciones eran elegibles y cuáles no, para esto se realizaron una serie de matrices que permitan observar la frecuencia de personas que contestaban a cada opción de las preguntas planteadas (Ver anexo No 3).

De esta manera identificamos qué opciones eran típicas y por lo tanto deberíamos de conservar y qué preguntas y opciones deberían mejorar o desecharse.

Este trabajo fue facilitado gracias a las respuestas abiertas que se plantearon en la primer versión del cuestionario, ya que los individuos indicaron una serie de situaciones que no habíamos contemplado y que son comunes en la vida de los adolescentes, además de que sirvieron para modificar la redacción de algunas preguntas y opciones utilizando un lenguaje más común a los alumnos del bachillerato. Todo esto sirvió para hacer más elegibles algunas preguntas y disminuir el efecto de deseabilidad social, que consiste en que los individuos responden de acuerdo a lo que otras personas consideran apropiado y no de acuerdo a lo que hacen o piensan en realidad.

Se modificaron las opciones de los reactivos 1, 2, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 18 y 19.

Se eliminaron las preguntas 23, 24 y 27.

El reactivo 23 se eliminó por ser poco preciso, esto es, porque proporcionaba poca información con respecto a las expectativas de las calificaciones de los individuos.

El reactivo 24 estaba planteado de tal forma que el 89% de la muestra contestaba de acuerdo a lo que socialmente es deseable. Se considera que también en el reactivo 27 se presentó el fenómeno de deseabilidad social, ya que el 76% de la muestra eligió la opción "b" que se refería a obtener una calificación promedio de 8, aunque las calificaciones reales de los individuos estuvieran muy por debajo de ese promedio.

Se agregó una nueva pregunta que quedó en el lugar 25 y se modificó la redacción de la pregunta 21. Esta pregunta se replanteó con el objetivo de estar más apegada a la realidad de los estudiantes, pues muchos de ellos no eligieron la modalidad del bachillerato, (ya que existen escuelas con carreras técnicas) por lo cual la pregunta debería ser más general y sólo plantear la expectativa de seguir estudiando o no.

La sección referente a motivación al logro se modificó significativamente debido a que las opciones planteadas en ese formato no indicaban el grado en que las personas presentaban este rasgo, además de que la mayoría de las opciones estaban redactadas de tal manera que socialmente no son deseables y por lo tanto los individuos no las elegían, como consecuencia los resultados de la medición podían estar sesgados. Por esta razón se decidió plantear una situación de logro y opciones que indicaran el grado en que se presenta dicho rasgo.

En el apartado de instrucciones, se agregó un enunciado dónde se pedía elegir sólo una respuesta a cada pregunta ya que en la aplicación anterior los alumnos elegían más de una opción.

Con todas estas modificaciones quedaron un total de 41 ítems. Esta segunda versión puede observarse en el anexo No.4

El siguiente paso fue pilotear el cuestionario con los cambios realizados, el objetivo de esta segunda aplicación fue observar si el instrumento discriminaba entre el grupo de alumnos motivados y un grupo de alumnos no motivados, para ello se pidió el apoyo del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco, en donde se nos proporcionaron horarios de grupos de tercer semestre, de los cuales se seleccionaron aleatoriamente algunos y se entrevistó a sus profesores, quienes nos indicaron nombres de alumnos que consideraban con baja motivación y alumnos con elevada motivación.

Una vez recopilada la población, se elaboraron listas con los nombres de las personas elegidas para citarlas el día 2 de octubre de 1997 y aplicar la segunda versión del cuestionario. A esta cita acudieron 34 de las 70 personas que componían la muestra, por esta razón, se les llamó nuevamente y sólo acudieron dos personas más, por lo que se decidió localizar a los alumnos faltantes y entregarles los cuestionarios para que los devolvieran contestados. Solamente se recabaron dos cuestionarios más, pues las personas ausentes eran en su mayoría quienes no asisten a clases regularmente y no se les encontró. Por estas razones los cuestionarios se terminaron de recabar a finales del mes de octubre y al iniciarse noviembre, comenzó el análisis estadístico.

Este se realizó por medio de una "t" de student para grupos independientes, con el objetivo de observar si el instrumento discriminaba entre el grupo de alumnos con elevada motivación y el grupo de alumnos con baja motivación. Los resultados mostraron que el cuestionario no proporcionaba diferencias significativas entre ambos grupos.

Se realizó también una correlación "r" de pearson para observar las posibles relaciones entre las variables y se obtuvo que existía una relación significativa entre locus de control y expectativas de éxito.

Para continuar con la investigación se analizaron las posibles causas que originaron que el instrumento no diferenciara estos dos grupos. Se cree que los factores que intervinieron fueron:

- a) La muestra no estuvo bien seleccionada.
- b) En la aplicación del cuestionario intervino la fecha escogida 2 de octubre y muchos alumnos se encontraban fuera de la escuela.
- c) Hacía falta clarificar algunos reactivos del instrumento.

Para ir descartando estas causas se decidió, en primer lugar, delimitar la población de una manera más rigurosa seleccionando a personas que cubrieran los siguientes criterios:

El grupo de alumnos con elevada motivación debería estar compuesto por estudiantes que en la mayoría de sus materias:

- a) Asistiera en un 80% a clases
- b) Tomara notas
- c) Cumpliera con tareas
- d) Se mostrara atento en clases.

El grupo de alumnos con baja motivación debería componerse por aquellas personas que en la mayoría de sus materias:

- a) Faltara continuamente.
- b) No tomara notas
- c) No cumpliera con tareas
- d) No se mostrara atento en clase

Para obtener grupos con estas características se solicitó el apoyo de la Escuela Nacional Preparatoria Plantel No. 3 "Justo Sierra" en donde se entrevistó a algunos maestros preguntándoles por el desempeño de sus alumnos en tres grupos de cuarto año. Después se asistió a la clase de esos profesores para observar la conducta de los alumnos y registrar quienes cubrían las características ya descritas. Esto se hizo con la finalidad de tener un mayor control en la selección de la población.

Con base en la información obtenida se conformaron los grupos de la muestra para el tercer piloteo. El grupo No. 1 lo constituyeron 11 sujetos considerados con elevada motivación y el grupo No. 2 se formó por 10 sujetos considerados con baja motivación. Todos estos se citaron en

un salón de clases de la misma escuela para aplicar el tercer piloteo, realizado el día 5 de diciembre de 1997.

Posteriormente, se procedió a realizar el análisis de resultados. Para éste se aplicó una "t" de student con el objeto de observar si el instrumento diferenciaba entre los dos grupos. Se encontró que la variable que más los distingue es la de expectativas de logro. Lo que puede observarse en el siguiente cuadro:

Variable	Muestra	Media	D.S.	"t"	P
Locus	11*	14.1810	2.136	-20	.841
	10**	14.400	2.757		
Expectativas	11*	6.00	.000	1.97	.063
	10**	4.9	1.853		
Mot. al logro	11*	39.5455	4.480	1.60	.125
	10**	35.8000	6.161		

* Alumnos con elevada motivación.

** Alumnas con baja motivación.

En la tabla anterior puede observarse que en las variables locus de control y motivación al logro no se encuentran diferencias significativas entre los grupos teniendo un valor de $p < 0.841$ y $p < 0.125$ respectivamente.

En cuanto a la variable de expectativas puede observarse que el valor de significancia de 0.063 se acerca más a lo deseado.

Después se hizo un análisis de regresión múltiple y se observó que esta misma variable es la que más se relaciona con el promedio de calificaciones de nivel bachillerato de los alumnos.

Se encontró lo siguiente:

Variables	Promedios	Valor de "r"	P
Locus	Prom. de bachillerato	.0862	.718
Expectativas		.4775	.033
Mot. al logro.		.2691	.251

En este cuadro puede observarse que la variable locus tiene una relación muy pequeña $r=0.0862$ y poco significativa $p < 0.718$ con el promedio de bachillerato. En un caso similar se encuentra la variable de motivación al logro que tuvo una relación de $r = 0.2691$ y $p < 0.251$. Con estos datos se observó la necesidad de descartar dichas áreas por no distinguir significativamente a los dos grupos. Encaminar los esfuerzos a mejorar los reactivos correspondientes a estas áreas rebasaría el tiempo y recursos disponibles para esta investigación.

En cuanto a la variable de expectativas se puede decir que hay una relación significativa de $r = 0.4775$ y $p < 0.033$ con el promedio de calificaciones de bachillerato de los alumnos, por lo que se decidió afinar y ampliar el área del cuestionario que corresponde a esta área. En esta nueva versión se agregaron 9 preguntas más. (Ver anexo No. 5)

Con estos datos confirmamos que en los resultados del piloto anterior influyó la selección de la muestra pues al modificarla ya se obtuvieron resultados favorables en el área de expectativas.

Siguiendo el mismo proceso de selección de la muestra de la aplicación anterior se aplicó el cuarto piloto en la Escuela nacional Preparatoria No.3, el 24 de marzo de 1998. Con el fin de observar si el cuestionario ahora enfocado al área de expectativas diferenciaba entre el grupo de alumnos con elevada motivación y el grupo de alumnos con baja motivación.

Al llevar a cabo el análisis estadístico se encontró que la prueba no diferenciaba a los dos grupos.

Esto lo atribuimos a lo siguiente:

- Los ítems de la prueba eran sólo 15 y se referían al área de expectativas de los alumnos en el ámbito escolar, lo cual se prestaba a que contestaran lo que socialmente es deseable.
- La muestra no estuvo bien seleccionada, pues nos guiamos solamente por las referencias que nos proporcionaron uno o dos compañeros de los grupos a los que asistimos

c) La opinión del profesor acerca de los alumnos que pertenecían al grupo de sujetos con elevada motivación o al grupo de alumnos con baja motivación, se guiaba por las calificaciones de éstos y no por las características que en un principio le proporcionamos.

Por este motivo decidimos integrar ítems o preguntas distractoras para que los alumnos no enfocaran su atención a la sección de expectativas en el área escolar.

También se cambió el proceso de selección, ahora se tomaría en cuenta la opinión de todos los miembros del grupo, pues consideramos que por la convivencia cotidiana, ellos son quienes pueden proporcionar una mejor información de los individuos que cubren las características de elevada motivación o baja motivación.

El nuevo procedimiento para seleccionar la muestra se realizó de la siguiente forma:

Al finalizar la aplicación del cuestionario se les daba a los sujetos de manera escrita las características de un alumno con elevada motivación y un alumno con baja motivación, posteriormente se les pedía que escribieran de manera confidencial los nombres de sus compañeros que cubrían las características indicadas señalando quienes pertenecían a uno o a otro grupo.

Realizado lo anterior, seleccionamos a los alumnos que eran elegidos por la mayoría de sus compañeros como pertenecientes al grupo con baja o elevada motivación, el resto se descartaban.

Este procedimiento se llevó a cabo en el quinto piloteo aplicado en la vocacional No.10 en el mes de abril de 1998.

Desafortunadamente se decidió invalidar esta aplicación ya que los alumnos no proporcionaron la información necesaria para realizar el análisis estadístico (promedio de calificaciones de nivel bachillerato y nivel secundaria), prioritario para saber si el instrumento diferenciaba entre los dos grupos.

Por esta razón se buscó otro grupo de alumnos para aplicar el cuestionario con el nuevo proceso de selección de la muestra, contactando con el Colegio de Bachilleres No.19, donde se realizó el sexto piloteo el 22 de junio de 1998.

El análisis de resultados mostró que el instrumento diferenciaba entre el grupo de alumnos con elevada motivación y el grupo de alumnos con baja motivación. Estos datos se obtuvieron por medio de una "t" de student para grupos independientes donde la media del primer grupo fue de

31.21 y la del segundo grupo fue de 27.85, el valor de "t" fue de 2.60 con una significancia de 0.01.

Enseguida se procedió a realizar una correlación "r" de Pearson donde se observó una relación significativa entre el puntaje total del instrumento y el promedio de calificaciones de bachillerato, donde $r = 0.3494$ y $p < 0.022$.

Por medio de una alfa de Cronbach se midió la consistencia interna de la prueba y se obtuvo un puntaje de .62 lo que se considera suficiente para esta prueba.

Con base en los resultados anteriores se decidió llevar a cabo una aplicación experimental utilizando la versión aplicada en el sexto piloto. (Ver anexo No. 6)

3.6 PROCEDIMIENTO.

El I.E.E. se aplicó en los salones de clases de los grupos de primer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco.

Antes de repartir los cuestionarios se indicaba a los alumnos que no se trataba de un examen, que los resultados obtenidos no influirían en sus calificaciones y que sus respuestas eran totalmente confidenciales. Se enfatizaba en la importancia de que sus elecciones fueran verdaderas, es decir, que se apegaran a su forma de pensar y actuar en las situaciones que planteaba el cuestionario.

Posteriormente se les proporcionaban instrucciones del llenado correcto de las hojas ópticas en las que tenían que señalar sus respuestas y se resolvían dudas.

Después de esto, se les repartían sus cuestionarios, hojas ópticas y lápices del número 2 ó 2 ½, una vez que todos los alumnos tenían el material necesario, se iniciaba la evaluación.

Recabados los cuestionarios de todos los alumnos que participaron en la aplicación experimental, se solicitó al departamento de informática del CCH que nos proporcionara su promedio de calificaciones de secundaria y nivel bachillerato.

Por último, las hojas de respuesta fueron capturadas con una lectora óptica.

Recabada toda esta información se procedió a realizar el análisis de resultados.

3.7 RESULTADOS.

La aplicación experimental se realizó durante el mes de octubre de 1998, a 1079 alumnos de ambos sexos y turnos del primer semestre del C.C.H. Azcapotzalco.

La confiabilidad del instrumento fue observada a través del alpha de Cronbach, que mide hasta qué punto todos los ítems del test están midiendo lo mismo. El índice de confiabilidad obtenido a través de esta prueba fue de .66, lo que indica que el test presenta una confiabilidad aceptable para esta población.

Continuando con el análisis de resultados se aplicó una "r" de Pearson que describe el grado de relación entre el puntaje total del I.E.E., el promedio de secundaria, las calificaciones del examen diagnóstico, que se aplica a los alumnos del C.C.H. al entrar a primer semestre, y la calificación en un cuestionario de autoestima. Los resultados obtenidos se muestran en la siguiente tabla:

	Correlación con I.E.E.	Significancia.
Promedio de secundaria.	.129	.000
Examen diagnóstico.*	.119	.000
Cuestionario de autoestima.	.066	.031

Lo anterior indica que existe una relación significativa de $r = 0.129$; $p < 0.000$ entre el promedio de secundaria y la calificación obtenida en el cuestionario de expectativas, los resultados obtenidos en el examen de diagnóstico también muestran una relación significativa de $r = 0.119$; $p < 0.000$ con los puntajes del I.E.E., del mismo modo se encontraron relaciones significativas de $r = 0.066$; $p < 0.031$ entre las calificaciones del cuestionario de autoestima y las del I.E.E.

Cabe aclarar que estas correlaciones son pequeñas pero significativas.

Para observar las probables diferencias de las variables "género y turno" con respecto a los resultados obtenidos en el I.E.E. se aplicó un análisis con la "t" de Student para muestras independientes. Los datos obtenidos se muestran a continuación.

*Examen que evalúa diferentes áreas de conocimientos básicos antes de iniciar el primer semestre del C.C.H.

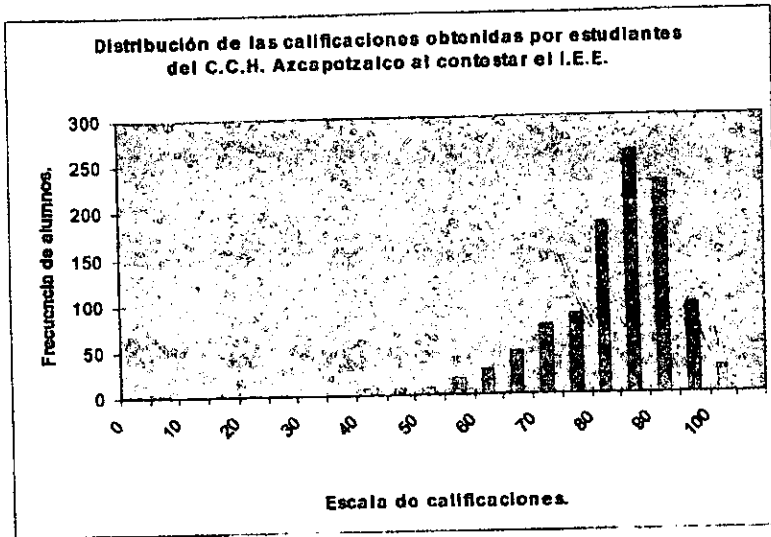
Sexo	Muestra	Media	Valor de "t"	Significancia
Masculino	475	80.1526	-.42	.673
Femenino	571	80.4641		

En este cuadro se puede observar que no hay diferencias significativas entre la manera de contestar de hombres y mujeres, lo cual es favorable para el uso del I.E.E. ya que no favorece al sexo femenino a pesar de haber sido construido por mujeres.

Turno	N	Media	Valor de "t"	Significancia
Matutino	605	82.0207	5.06	.000
Vespertino.	449	78.5134		

Los resultados anteriores muestran diferencias significativas entre los dos turnos, siendo el turno matutino favorecido con expectativas de éxito más altas.

Una vez realizado lo anterior, se prosiguió a obtener la distribución de la muestra, que se presenta enseguida.



En esta gráfica se observa que la mayoría de los individuos contestaron el instrumento con elevadas expectativas de éxito y una minoría con bajas expectativas o con muy altas expectativas, también se observa que el instrumento tiene la cualidad de discriminar más a los individuos con bajas expectativas, esto se debe a la forma en que se distribuyó la muestra dejando un amplio espacio para discriminar con mayor detalle a los individuos con bajas expectativas de logro.

Una vez aplicado un instrumento de evaluación es necesario calificarlo e interpretarlo, para esto es importante obtener la distribución de la muestra y con ella rangos de calificación con los que se pueda comparar lo obtenido por cada individuo.

De esta manera la media obtenida en la aplicación experimental del I.E.E. fue de 80.18 y la desviación estándar de 12.02.

Con estos datos se formularon los rangos que nos permiten ubicar a la población evaluada en:

Rango	Interpretación.
0 a 56.14	Expectativas de éxito muy bajas.
56.14 a 68.15	Expectativas de éxito bajas.
68.16 a 92.20	Expectativas de éxito típicas.
92.21 a 100	Expectativas de éxito altas.

Con estos rangos se podrá realizar una comparación entre los puntajes de individuos con características muy semejantes a la muestra en la que se realizó la aplicación experimental.

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES.

CONCLUSIONES.

Teniendo en cuenta los resultados anteriores se puede decir que el objetivo específico 1.1 "Diseñar un instrumento que evalúe atribuciones causales, motivación al logro y expectativas de éxito en alumnos de escolaridad media superior" fue cumplido en parte ya que la última versión del instrumento sólo evalúa expectativas.

El objetivo 1.2 "Aplicar el instrumento a la población de alumnos de primer semestre del C.C.H. Azcapotzalco se cumplió parcialmente, pues debido a causas ajenas al control de la investigación, sólo fue posible aplicar a 1079 alumnos.

El objetivo 1.3 "Obtener información del logro escolar de los sujetos a evaluar" fue cubierto totalmente, además de que también se obtuvieron otro tipo de datos que enriquecieron el análisis de resultados.

El objetivo 1.4 "Observar si existe relación entre las variables logro escolar y atribuciones causales, motivación al logro y expectativas de éxito" fue cumplido ya que los resultados evidenciaron que existe una relación significativa entre expectativas de éxito y logro escolar.

En cuanto a las hipótesis planteadas se puede decir que la primera "Las expectativas de éxito de un alumno se relaciona con su logro escolar" fue comprobada, pues se observó que existen relaciones significativas ($p < 0.033$) entre expectativas y el logro escolar de los alumnos, esto quiere decir que si un estudiante obtiene bajas calificaciones en el I.E.E. es muy probable que su logro escolar durante el bachillerato sea bajo, o por el contrario, si obtiene calificaciones altas en el I.E.E. es probable que su logro escolar sea alto. Esto concuerda con las afirmaciones y resultados de investigaciones realizadas por Navas y Sampascual (1992); Castejon; Navas y Sampascual (1996), quienes concluyeron que las expectativas de un alumno permiten predecir su logro escolar.

Además de esto, se encontró que el promedio de secundaria etapa significativamente relacionado con las calificaciones obtenidas en el I.E.E., lo que es un indicador de que la historia académica del individuo influye en su logro escolar posterior. Esto es apoyado por la investigación realizada por Sampascual; Navas, (1994) quienes concluyeron que las expectativas entre otros factores, se ven influidas por el rendimiento académico anterior. Así, alumnos con

rendimiento alto o satisfactorio anterior poseen expectativas más elevadas y obtienen mejores calificaciones.

También se observó que no existe relación entre los resultados del I.E.E. y el género. Es decir, que el ser hombre o mujer no influye en la manera de contestar el instrumento, esto se considera favorable en la utilización del I.E.E. pues significa que no está sesgado en favor de las mujeres aunque se diseñó por mujeres.

Se encontró que existen diferencias significativas entre los dos turnos con respecto a las expectativas de éxito o fracaso, siendo el turno matutino favorecido con expectativas de éxito más altas.

De la segunda hipótesis que postulaba: "Las atribuciones causales que un alumno hace sobre su desempeño académico se relacionan con su logro escolar" se puede decir que no se tienen los elementos suficientes para aceptarla o refutarla pues no se llegó a finalizar el desarrollo de esa parte del cuestionario, ya que al realizar un análisis de regresión múltiple, se encontró que las atribuciones no se relacionaban significativamente con el promedio de calificaciones de bachillerato ($p < 0.718$) además de que esta variable no discriminaba entre el grupo de alumnos con motivación elevada y baja motivación, por lo que se decidió no continuar con el desarrollo de las preguntas referidas a este tema y se descartaron.

Estos hallazgos concuerdan con las afirmaciones de Sampascual (1996) quien dice que la participación de la atribución causal es menor en la predicción del logro escolar. Cita a autores como Covington y Omelich, (1979,1984; Montero y Alonso (1992) quienes afirmaron que las atribuciones causales carecen de relevancia predictiva al explicar el rendimiento académico. Al respecto Weiner, (1992) señala: "Desafortunadamente la literatura del logro no produce pruebas concluyentes en apoyo a la teoría atribucional completa..." (En: Sampascual 1996 p.40).

Sin embargo existen evidencias empíricas que señalan que las dimensiones de controlabilidad, estabilidad y locus están relacionadas con el rendimiento académico (Dweck,C; 1975; 1978. En Burón, 1997).

En la presente investigación sólo se analizó la relación de la dimensión locus de control con el logro escolar y tuvo que ser descartada por razones ya explicadas, sin embargo se sugiere que para investigaciones posteriores de la teoría atribucional se tomen en cuenta las dimensiones de controlabilidad y estabilidad.

De la tercera y última hipótesis que decía: "La motivación al logro de un alumno se relaciona con su logro escolar", al igual que en el caso de la segunda hipótesis, no se tienen los elementos suficientes para aceptarla o rechazarla pues no se llegó a finalizar el desarrollo de esta parte del cuestionario ya que se decidió descartar las preguntas referentes a esta área, pues al realizar un análisis de regresión múltiple se encontró que esta variable no se relacionaba significativamente con el logro escolar (medido con el promedio de calificaciones de bachillerato) ($p < 0.251$).

Esto se encuentra apoyado por las investigaciones de Entwisle, 1972; Andrews, 1966 (En: McClelland, 1989) quienes encontraron que no hay una relación significativa entre una alta motivación al logro y un alto rendimiento académico. Sin embargo se ha visto que los estudiantes con una alta motivación de logro se muestran más emprendedores que lo de baja, no consiguen calificaciones más altas, pero investigan más las exigencias de un curso, antes de matricularse, hablan con un profesor acerca de un examen antes de que este tenga lugar, establecen después contacto con él para hablar del modo en que se calificó el examen.

Probablemente lo anterior justifique por que en esta investigación no se encontró una relación significativa entre motivación al logro y logro escolar, pues se consideró el promedio de calificaciones como medida del logro escolar.

Teniendo en cuenta los resultados de la aplicación experimental se puede concluir que el instrumento de evaluación de expectativas (I.E.E.) tiene cualidades psicométricas que avalan su uso, por lo tanto se sugiere emplearlo para detectar alumnos con bajas expectativas y tomar medidas de prevención o apoyo a través de talleres, conferencias y atención personalizada a los alumnos que así lo requieran.

Además se recomienda su continuo análisis para mejorarlo o actualizarlo.

Cabe hablar aquí, que esta investigación está delimitada de tal forma que sólo se tomaron en cuenta elementos cognitivos y se puso a prueba la relación de éstos con el logro escolar, sin embargo es bien sabido que existen otros factores que se vinculan al rendimiento académico de los alumnos como lo son la historia familiar, el estilo de crianza de los padres, su nivel de instrucción, la autoestima, etc.

Todos estos pueden ser considerados factores inherentes al individuo, pero existen factores externos a él que deberían tomarse en cuenta para realizar otras investigaciones, desde el lado de la institución educativa. Pues ver sólo al individuo como causa del bajo logro académico es

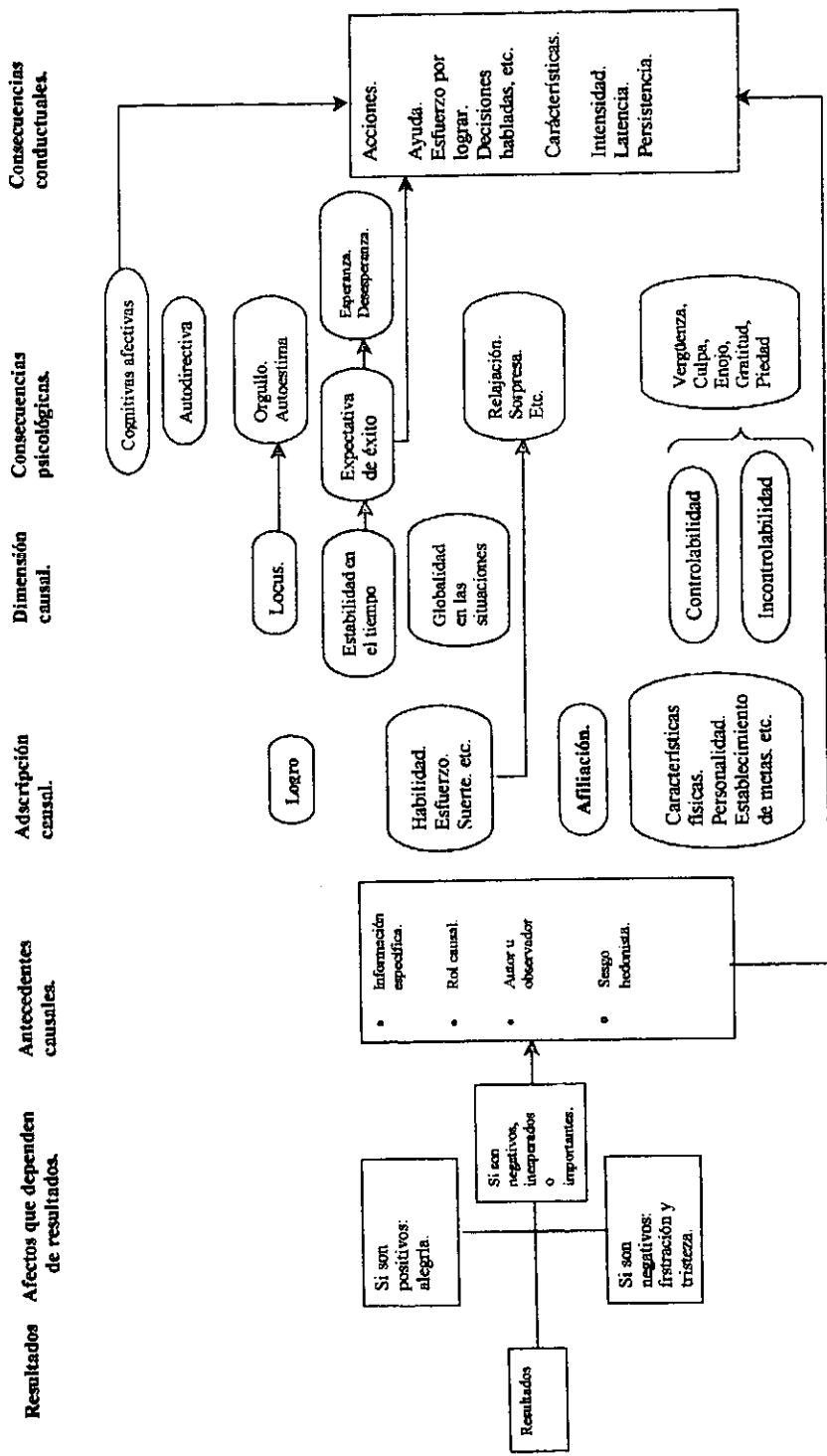
tener una visión parcializada de la situación. Hay que tomar en cuenta si los programas de enseñanza están actualizados, si son congruentes con la realidad de los alumnos, si el profesorado tiene el compromiso y la preparación adecuados para impartir clases, entre otros, ya que todo esto también está muy relacionado con la deserción y el bajo logro escolar.

BIBLIOGRAFIA.

- Avanzini, G. (1985). *El fracaso escolar*. Barcelona, Herder.
- Ball, S. (1988). *La motivación educativa*. Madrid, Narcea.
- Beltrán y Avilés. (1999). *Deserción y diferencias sociales, salidos del concurso*. En: La Jornada Año 15 No. 5322 p. 40.
- Bolles (1976). *Teoría de la motivación*. México, Trillas.
- Bravo M. (1988). *El fracaso escolar análisis y perspectivas*. México, UNAM Cuadernos Cesu No.2.
- Burón, O. (1997). *Motivación y aprendizaje*. España, Ediciones Mensajero.
- Castejon, J., Navas, L. y Sampascual. (1993). *Modelos estructurales sobre la teoría atribucional de la motivación*. En: *Revista de Psicología General y Aplicada*. Vol. 46 No. 3.
- Castejón; Navas; Sampascual (1996). *Un modelo estructural del rendimiento académico en matemáticas en la educación secundaria*. En: *Revista de Psicología General y Aplicada*. Vol. 49 No. 1
- Cofer, C. N. y Appley, M.H. (1979). *Motivación y emoción*. México, Trillas.
- Cofer, C. (1997). *Motivación y emoción*. México, Limusa.
- Coombs, H. (1978). *La crisis mundial de la educación*. Portugal, Península.
- Fernández, E. (1987). *Proyecto educativo*. Madrid, Narcea.
- Gagné, E. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. España, Aprendizaje Visor.
- García Tuduri (1979). *Introducción a la filosofía*. México, Compañía general de Ediciones.
- Garrido y Rojo (1996). *Motivación, Cognición y Rendimiento*. En: *Revista de Psicología General y Aplicada*. Vol. 49 No.1
- Gómez Dacal (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. España, La Muralla.
- Guevara Niebla (1992 a). *El malestar educativo*. En: *Revista Nexos* No. 170 Febrero.
- Guevara Niebla (1992 b). *La catástrofe silenciosa*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez, A. y Zacarías, L. (1996). *Atribución causal de clientes en terapia psicológica: ubicación del locus de control propio vs de otros*. Tesis UNAM, ENEP Iztacala.

- Hewstone, M. (1992). *La atribución causal*. Barcelona, Paidós.
- López Lugo, E. (1996). *Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes mexicanos*. En: *Revista Mexicana de Psicología*. Vol. 13 No. 1
- Mankeliunas, M. (1987). *Psicología de la motivación*. México, Trillas.
- Mayor y Tortosa (1990). *Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- McClelland (1989). *El estudio de la Motivación Humana*. Madrid, Narcea.
- Navas; Sampascual (1992). *Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: Influencias en el rendimiento escolar*. En: *Revista de Psicología General Y Aplicada*. Vol. 45 No. 1.
- Pallares, M (s.a.). *El fracaso escolar*. España, Mensajero.
- Portellano. (1989). *Fracaso Escolar. Diagnóstico e Intervención, una perspectiva neuropsicológica*. Madrid, Ciencias de la educación Peescolar y Especial.
- Reeve, J. (1998). *Motivación y emoción*. España, McGraw Hill.
- Rentería, R. A. (1995). *Juicios de atribución causal en clientes en terapia psicológica*. Tesis de maestría. UNAM.
- Rodríguez, E. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona, Oikos-tau.
- Salvat (1979). *El fracaso escolar*. Argentina, Ediciones de cultura Popular.
- Sampascual, G., Navas, L. (1994). *Procesos atribucionales en la educación secundaria obligatoria*. En: *Revista de Psicología General y Aplicada*. Vol. 47 no. 4.
- Silva, R. (1992). *Métodos cuantitativos en psicología*. México, Trillas.
- Todt (1982). *La motivación. Problemas, resultados y aplicaciones*. Barcelona, Herder.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. En: *Psychological Review*. Vol. 92 No. 6.

ANEXOS.



ANEXO No. 1 Teoría atribucional de la motivación y la emoción de Bernard Weiner.

ANEXO No. 2

Nombre: _____
Edad: _____ Sexo: _____
Grupo: _____ Turno: _____
Semestre: _____ Teléfono: _____

INSTRUCCIONES.

En el siguiente cuestionario no existen respuestas correctas o incorrectas, sólo te pedimos que marques con una "x" la respuesta que más se aproxima en la forma en que actúas ante las situaciones que se te describen. Si nunca te ha pasado, entonces imagina qué harías en una situación como esa y contesta.

1.- Cuando tu equipo de trabajo ha obtenido calificaciones altas, piensas que se debió a:

- a) Tuvieron buena suerte.
- b) Todos trabajaron.
- c) Está formado
- d) El trabajo fue sencillo.
- e) Otra razón. _____.

2.- Cuando te pierdas buscando una dirección, piensas que:

- a) Suele suceder.
- b) No buscaste lo suficiente.
- c) La ciudad es grande y es fácil perderse.
- d) Otra razón. _____.

3.- Cuando no participas en clase es porque:

- a) No te interesa hablar del tema.
- b) Presentas pocas habilidades para hablar en público.
- c) Consideras que el maestro te tiene mala fe.
- d) Definitivamente el tema es complicado.
- e) Otra razón. _____.

4.- Cuando tienes problemas con tu novio (a) piensas que:

- a) Cuesta trabajo evitarlos.
- b) Algún día tenía que suceder.
- c) Las relaciones de pareja son difíciles de llevar.
- d) Eres poco comprensivo (a).
- e) Otra razón. _____.

5.- Si intentas resolver tu tarea escolar y no tienes éxito, supones que es debido a:

- a) Luchaste poco por resolverla.
- b) No fue tu día de suerte.
- c) La tarea es muy complicada.
- d) Por más que te empeñas no logras entenderlo.
- e) Otra razón. _____.

6.- Cuando participas en algún juego de mesa y pierdes, piensas que:

- a) Influyeron tus habilidades.
- b) El azar fue determinante.
- c) Te esforzaste poco.
- d) Fue difícil tuviste buenos contrincantes.
- e) Otra razón.-----

7.- Cuando no entregas a tiempo un trabajo escolar, argumentas que:

- a) No es tu día de suerte.
- b) Te esforzaste mucho, pero aún así no lo terminaste.
- c) Te costó mucho hacer el trabajo.
- d) Era muy difícil y no lo terminaste.
- e) Otra razón.-----

8.- Cuando pierdas dinero en un negocio, piensas que se debió a:

- a) No prestaste suficiente atención al negocio.
- b) Administrar tu dinero es complicado.
- c) Tuviste mala suerte, los negocios son azarosos.
- d) Eres mal administrador.
- e) Otra razón.-----

9.- Cuando llegas tarde a algún lugar, piensas que:

- a) En esta ciudad es difícil ser puntual.
- b) Debes levantarte más temprano.
- c) No eres capaz de ser puntual.
- d) No se sabe cuando habrá problemas viales.
- e) Otra razón.-----

10.- Si un profesor te hace algún comentario sobre tu rendimiento escolar, consideras que se debió a:

- a) Las ganas que le pusiste a la escuela.
- b) Tu nivel de inteligencia.
- c) Al estado de ánimo del profesor.
- d) El nivel de dificultad de la materia.
- e) Otra razón.-----

11.- Cuando realizas trabajos en equipo, eliges la tarea que te corresponde hacer porque:

- a) Consideras que puedes hacerlo.
- b) Por el esfuerzo que tienes que realizar.
- c) Por lo laborioso de tu tarea.
- d) Es lo que te tocó hacer.
- e) Otra razón.-----

12.- En un examen donde obtuviste calificaciones bajas, atribuyes que se debió a:

- a) No estudiaste lo suficiente.
- b) No le atinaste a las respuestas.
- c) La escuela no es tu fuerte.
- d) La situación estaba fuera de tu control.
- e) Otra razón.-----

13.- A qué atribuyes que terminaste la secundaria.

- a) Es fácil ser estudiante de secundaria.
- b) Tienes buena estrella, le caíste bien a los maestros.
- c) Siempre estudiaste y cumpliste con tus trabajos.
- d) Eres una persona inteligente.
- e) Otra razón. _____

14.- Cuando obtienes altas calificaciones en un examen supones que se debió a:

- a) El examen estuvo fácil.
- b) Eres una persona hábil en esa materia.
- c) No sabes cómo pero te fue bien.
- d) Estudiaste mucho.
- e) Otra razón. _____

15.- Cuando llegas tarde a la escuela, uno de los argumentos que usas es que:

- a) Es difícil llegar temprano.
- b) Entre tus cualidades no está la puntualidad.
- c) A esa hora hay mucho tráfico.
- d) No te empeñaste en levantarte temprano.
- e) Otra razón. _____

16.- Consideras que tu ingreso a esta escuela se debió a:

- a) Tienes la capacidad suficiente.
- b) Estudaste mucho para realizar un buen examen.
- c) Fuiste afortunado.
- d) Lo fácil del examen.
- e) Otra razón. _____

17.- Cuando te han llegado a asaltar, crees que se debió a:

- a) En estos tiempos es fácil que te asalten.
- b) Desconoces las medidas de seguridad en estos casos.
- c) Ya te tocaba.
- d) No tomaste las precauciones debidas.
- e) Otra razón. _____

18.- Cuando la persona que te gusta se fija en ti, piensas que:

- a) Era una persona fácil de convencer.
- b) Era su destino.
- c) Eres una persona que logra lo que se propone.
- d) Fuiste capaz de atraerlo.
- e) Otra razón. _____

19.- Cuando te enfermas a qué crees que se debe:

- a) No te cuidaste lo suficiente.
- b) Ya te tocaba enfermarte.
- c) En este ambiente contaminado es fácil enfermarse.
- d) Otra razón. _____

20.- Cuando participas en clase, lo haces porque:

- a) Estás seguro de tus habilidades.
- b) Siempre estudias el tema.
- c) Te arriesgas a ver si pega.
- d) El tema es fácil.
- e) Otra razón:.....

21.- ¿Cuándo terminaste la secundaria tenías planeado seguir estudiando?

- a) sí
- b) no
- c) no lo pensaba.

22.- ¿ Entre tus aspiraciones estaba que darte en esta escuela?

- a) sí
- b) no
- c) no pensaba en eso

23.- Ahora que estudias en esta escuela, tus calificaciones en comparación a la secundaria ...

- a) bajarán
- b) subirán
- c) se mantendrán igual.

24.- Durante los siguientes semestres esperas que tu promedio...

- a) baje
- b) suba
- c) se mantenga igual.

25.- En los siguientes semestres piensas que tu promedio será de:

- a) MB
- b) B
- c) S o menos.

26.- ¿Piensas terminar tus estudios en esta escuela?

- a) sí
- b) no
- c) no lo has pensado.

27.- Considerando tu promedio escolar anterior ¿con qué promedio piensas terminar el bachillerato?

- a) MB
- b) B
- c) S

28.- ¿Qué piensas hacer al finalizar el bachillerato?

- a) Estudiar una carrera profesional.
- b) Trabajar.
- c) Estudiar una carrera a nivel técnico.
- d) Otra.

29.- ¿En cuánto tiempo piensas terminar el bachillerato?

- a) 3 años
- b) más de tres años.
- c) no lo has pensado.

A continuación se te presentan unas preguntas, debes contestar a ellas colocando en los paréntesis a su izquierda las dos opciones que escojas de la columna de la derecha.

30. Estudias en esta escuela porque:

() ()

Otra razón.

31. Cuando eliges un tema para exponer, lo haces porque:

() ()

Otra razón.

32. Cuando tomas decisiones lo haces porque:

() ()

Otra razón.

33. Cuando eligas tus materias lo harás porque:

() ()

Otra razón.

34. Te gustaría estudiar una opción técnica porque:

() ()

Otra razón

a) Analizas pros y contras.

b) Has planeado una carrera profesional.

c) Te gustan los retos.

d) Confías en el destino.

e) Es fácil.

f) Quieres ganar dinero.

g) Tus papás quieren que estudies.

h) Te gusta aprender nuevas cosas.

i) No lo has contemplado.

j) No te interesa.

k) Te garantiza obtener altas calificaciones.

l) Es un requisito.

m) Todo el mundo lo hace.

n) No quieres deber materias.

o) Es lo que sigue de la secundaria.

p) Es de mediana dificultad.

q) En realidad te da lo mismo

r) A largo plazo te traerá beneficios.

s) No te queda de otra.

ANEXO No. 3 a

No. de pregunta	OPCIONES				
	A	B	C	D	E
1	2	53	14	8	2
2	21	29	13	9	7
3	20	39	1	8	11
4	13	32	20	10	4
5	36	1	13	21	7
6	7	15	8	45	4
7	1	25	17	14	22
8	37	5	6	27	4
9	5	26	1	42	5
10	48	6	0	25	0
11	61	2	0	13	2
12	76	0	0	0	3
13	10	1	48	11	8
14	7	38	8	23	3
15	6	6	31	20	15
16	31	24	13	6	4
17	28	6	13	25	6
18	3	5	24	37	9
19	54	7	16	1	0
20	45	5	9	14	5

Esta tabla presenta la frecuencia de alumnos que contestaron a cada pregunta del área de atribuciones causales de la primer versión del I:E:E:

ANEXO 3 b.

No. de pregunta	OPCIONES			
	A	B	C	D
21	74	1	4	*
22	68	11	0	*
23	29	22	28	*
24	1	71	6	*
25	12	63	3	*
26	75	3	1	*
27	13	60	4	*
28	62	4	11	2
29	71	3	5	*

*La opción 'd' no existe en estas preguntas.

La tabla muestra la frecuencia de alumnos que eligieron las opciones de las preguntas que correspondían al área de expectativas.

ANEXO 3 c

No. de pregunta.	OPCIONES																				
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	LL	M	N	N	O	P	Q	R	S
30	2	36	10	3	2	7	6	15	0	0	1	3	0	0	0	19	6	0	1	38	2
31	26	0	13	0	32	1	0	35	0	0	25	3	0	0	2	1	0	6	1	3	6
32	35	2	20	14	3	0	0	18	0	0	4	5	0	8	0	6	0	2	1	9	5
33	9	12	15	3	6	5	1	33	1	0	7	14	0	0	9	7	0	2	0	19	1
34	3	10	6	1	6	21	1	15	8	4	0	5	0	1	1	12	0	7	1	29	3

Esta tabla muestra la frecuencia de alumnos que eligieron las opciones de las preguntas planteadas para el área de motivación al logro de la primer versión del I.E.E.

ANEXO No. 4

Nombre de la escuela: _____

Nombre del alumno: _____

Edad: _____

Sexo: _____

Grupo: _____

Turno: _____

Semestre: _____

Teléfono: _____

Promedio actual: _____

Promedio de Secundaria: _____

Instrucciones

En el siguiente cuestionario no existen respuestas correctas o incorrectas, sólo te pedimos que marques con una X, el inciso que corresponda a la respuesta que más se aproxima a la forma en que actúas ante las situaciones que se te describen. Si nunca te ha pasado, entonces imagina que harías en una situación como esa y contesta. No existe límite de tiempo, pero procura responder lo más rápido posible **todo** el cuestionario. Por favor, lee cuidadosamente todas las opciones de cada pregunta antes de contestar. **Recuerda elegir una sola respuesta para cada pregunta.**

- 1.- Cuando tu equipo de trabajo ha obtenido calificaciones altas, piensas que se debió a:
 - a) Cuestión de suerte
 - b) Trabajaron lo suficiente
 - c) Esta formado por gente capaz
 - d) El trabajo fue sencillo

- 2.- Cuando te pierdes buscando una dirección piensas que:
 - a) Suele suceder
 - b) No buscaste lo suficiente
 - c) El lugar era difícil de encontrar
 - d) Eres desorientado

- 3.- Cuando no participas en clase, es porque:
 - a) No te interesa hablar del tema
 - b) Tienes pocas habilidades para hablar en público
 - c) Porque no te tocó hablar
 - d) Definitivamente, el tema es complicado

- 4.- Cuando tienes problemas con tu novio(a), piensas que:
 - a) Cuesta trabajo evitarlos
 - b) Algún día tenía que suceder
 - c) Las relaciones entre pareja son difíciles de llevar
 - d) Eres poco comprensivo(a)

- 5.- Si intentas resolver tu tarea escolar y no tienes éxito, supones que es debido a que:
 - a) Luchaste poco por resolverla
 - b) A veces el tiempo no es suficiente
 - c) Esa tarea era muy complicada

d) Por más que te empeñas no logras entenderle

6.- Cuando participas en algún juego de mesa y pierdes, piensas que :

- a) Influyeron tus habilidades
- b) El azar fue determinante
- c) Te esforzaste poco
- d) Fue difícil, tuviste buenos contrincantes

7.- Cuando no entregas a tiempo un trabajo escolar, argumentas que :

- a) A veces las tareas se juntan
- b) Te esforzaste mucho, pero aún así no lo terminaste
- c) Te costó mucho hacer el trabajo
- d) Era muy difícil y no lo terminaste

8.- Cuando pierdes dinero en un negocio piensas que se debió a que :

- a) No prestaste suficiente atención al negocio
- b) Administrar dinero es complicado
- c) Tuviste mala suerte, los negocios son azarosos
- d) Eres mal administrador

9.- Cuando llegas tarde a algún lugar, piensas que:

- a) En esta ciudad es difícil ser puntual
- b) Debes levantarte más temprano
- c) No organizas tu tiempo
- d) No se sabe cuando habrá problemas viales

10.- Si un profesor te hace algún comentario sobre tu rendimiento escolar, consideras que es debido a:

- a) Tu labor en la escuela
- b) Tu nivel de inteligencia
- c) La suerte que tienes
- d) El nivel de dificultad de la materia

11.- Cuando realizas trabajos en equipo, eliges la tarea que te corresponde hacer porque:

- a) Es lo que puedes hacer
- b) Por el esfuerzo que tienes que realizar
- c) Su grado de dificultad
- d) Es lo que te tocó hacer

12.- En un examen donde obtuviste calificaciones bajas, atribuyes que se debió a que:

- a) No estudiaste lo suficiente
- b) No siempre se obtienen buenas calificaciones
- c) No entendiste el tema
- d) La situación era difícil

13.- ¿A qué atribuyes que terminaste la secundaria?

- a) Es fácil ser estudiante de secundaria
- b) Tuviste suerte
- c) Al esfuerzo realizado
- d) Eres una persona inteligente

14.- Cuando obtienes altas calificaciones en un examen supones que es debido a que:

- a) El examen estuvo fácil
- b) Eres una persona hábil en esa materia
- c) No sabes como, pero te fue bien
- d) Estudiaste mucho

15.- Cuando llegas tarde a la escuela uno de los argumentos que usas es que :

- a) Es difícil llegar temprano
- b) Entre tus cualidades no esta la puntualidad
- c) Que a esa hora hay mucho tráfico
- d) No te empeñaste en levantarte temprano

16.- Consideras que tu ingreso a esta escuela se debió a que:

- a) Tienes la capacidad suficiente
- b) Estudiate para hacerlo
- c) Saliste sorteado
- d) El examen era fácil

17.- Cuando te han llegado a asaltar, crees que se debió a que :

- a) En estos tiempos es fácil que te asalten
- b) Desconoces las medidas de seguridad en estos casos
- c) Ya te tocaba
- d) No tomaste las precauciones debidas

18.- Cuando la persona que te gusta se fija en ti, piensas que:

- a) Es fácil entablar relaciones amorosas
- b) Fui(a) afortunado(a)
- c) Te esforzaste en atraerlo(a)
- d) Tienes cualidades que le agradaron

19.- Cuando te enfermas ¿a qué crees que se debe?

- a) Desconoces los cuidados que debes tener
- b) No te cuidaste lo suficiente
- c) Ya te tocaba enfermarte
- d) En este ambiente contaminado es fácil enfermarse

20.- Cuando participas en clase, lo haces porque:

- a) Estás seguro de tus habilidades
- b) Siempre estudias el tema
- c) Te arriesgas a ver si pega
- d) El tema es fácil

21.- Cuando terminaste la secundaria ¿ tenías planeado seguir estudiando?

- a) Si
- b) No
- c) No lo pensaba

22.- ¿Entre tus aspiraciones estaba quedarte en esta escuela?

- a) Si
- b) No
- c) No pensaba en eso

23.- En los siguientes semestres piensas que tu promedio será de:

- a) MB
- b) B
- c) S
- d) NA

24.- ¿ Piensas terminar tus estudios en esta escuela?

- a) Si
- b) No

- 24.- ¿ Piensas terminar tus estudios en esta escuela?
- a) Si
 - b) No
 - c) No los has pensado
- 25.- ¿ Que piensas hacer al terminar el bachillerato?
- a) Seguir estudiando
 - b) Estudiar y trabajar
 - c) Solo trabajar
 - d) No los has pensado
- 26.- ¿ En cuanto tiempo piensas terminar el bachillerato?
- a) 3 años
 - b) Más de 3 años
 - c) No lo has pensado
- 27.- ¿ Haces la tarea principalmente para pasar la materia?
- a) Nunca
 - b) Rara vez
 - c) A veces
 - d) Frecuentemente
 - e) Muy frecuentemente
- 28.- ¿ Estudias por el prestigio que te puede brindar la escuela?
- a) Nunca
 - b) Rara vez
 - c) A veces
 - d) Frecuentemente
 - e) Muy frecuentemente
- 29.- ¿ Estudias por aprender?
- a) Nunca
 - b) Rara vez
 - c) A veces
 - d) Frecuentemente
 - e) Muy frecuentemente
- 30.- ¿ Te planteas metas a largo plazo?
- a) Nunca
 - b) Rara vez
 - c) A veces
 - d) Frecuentemente
 - e) Muy frecuentemente
- 31.- ¿ Piensas en lo que estarás haciendo dentro de dos años?
- a) Nunca
 - b) Rara vez
 - c) A veces
 - d) Frecuentemente
 - e) Muy frecuentemente
- 32.- Cuando te equivocas ¿ aceptas tu responsabilidad?
- a) Nunca
 - b) Rara vez
 - c) A veces
 - d) Frecuentemente
 - e) Muy frecuentemente

33.-¿Confías en el destino?

- a)Nunca
- b)Rara vez
- c)A veces
- d)Frecuentemente
- e)Muy frecuentemente.

34.-¿Planeas las actividades que tienes que realizar?

- a)Nunca
- b)Rara vez
- c)A veces
- d)Frecuentemente
- e)Muy frecuentemente

35.- Al tomar decisiones ¿ analizas pros y contras ?

- a)Nunca
- b)Rara vez
- c)A veces
- d)Frecuentemente
- e)Muy frecuentemente

36.-¿ Realizar actividades de dificultad elevada ?

- a)Nunca
- b)Rara vez
- c)A veces
- d)Frecuentemente
- e)Muy frecuentemente

37.-¿ Eliges tareas de mediana dificultad?

- a)Nunca
- b)Rara vez
- c)A veces
- d)Frecuentemente
- e)Muy frecuentemente

38.-¿ Terminas las actividades que inicias?

- a)Nunca
- b)Rara vez
- c)A veces
- d)Frecuentemente
- e)Muy frecuentemente

39.-¿ Te gusta que otras personas hagan comentarios acerca de tu rendimiento escolar?

- a)Nunca
- b)Rara vez
- c)A veces
- d)Frecuentemente
- e)Muy frecuentemente

40.- ¿ Fides opiniones de las actividades que realizas?

- a)Nunca
- b)Rara vez
- c)A veces
- d)Frecuentemente
- e)Muy frecuentemente

41.- ¿Escuchas sugerencias sobre las actividades que haces?

- a) Nunca
- b) Rara vez
- c) A veces
- d) Frecuentemente
- e) Muy frecuentemente

ANEXO No. 5

Nombre de la escuela: _____

Nombre del alumno: _____

Edad: _____ Sexo: _____

Grupo: _____ Turno: _____

Semestre: _____ Teléfono: _____

Promedio actual: _____ Promedio de secundaria: _____

Instrucciones.

En el siguiente cuestionario no existen respuestas correctas o incorrectas, sólo te pedimos que marques con una "X" la respuesta que más se aproxima a la forma en que actúas ante las situaciones que se te describen. Si nunca te ha pasado entonces imagina que harías en una situación como esa y contesta. No existe límite de tiempo, pero procura contestar lo más rápido posible. Por favor, lee cuidadosamente todas las opciones antes de contestar. Recuerda elegir una sola respuesta por cada pregunta.

1. Cuando terminaste la secundaria ¿tenías planeado seguir estudiando?
 - a) Sí
 - b) No
 - c) No lo pensaba
2. ¿Entre tus aspiraciones estaba quedarte en esta escuela?
 - a) Sí
 - b) No
 - c) No lo pensaba
3. En los siguientes semestres piensas que tu promedio será de:
 - a) MB
 - b) B
 - c) S
 - d) NA
4. ¿Piensas terminar tus estudios en esta escuela?
 - a) Sí
 - b) No
 - c) No lo has pensado.
5. ¿Qué piensas hacer al terminar el bachillerato?
 - a) Seguir estudiando.
 - b) Estudiar y trabajar.
 - c) Sólo trabajar
 - d) No lo has pensado
6. ¿En cuánto tiempo piensas terminar el bachillerato?
 - a) 3 años
 - b) Más de tres años
 - c) No lo has pensado.

7. ¿Esperas reprobar alguna materia?
- Si
 - No
 - No lo has pensado
8. Esperas que la escuela sea:
- Un espacio para divertirse
 - Un lugar de desarrollo académico
 - Un paso necesario
 - No has reflexionado el tema.
9. ¿Qué esperas obtener de tus estudios?
- Sólo un certificado
 - Una base para seguir estudiando
 - No lo has pensado
10. ¿Piensas terminar todo lo que inicies en esta escuela?
- Sí
 - No
 - No lo has pensado.
11. Consideras que matemáticas será:
- Fácil
 - Regular
 - Difícil
 - No lo has pensado
12. Tu desenvolvimiento en el bachillerato será:
- Excelente
 - Buena
 - Suficiente
 - Deficiente
13. ¿Crees pasar matemáticas?
- Si
 - No
 - No lo has pensado
14. Esperas que estudiar en esta escuela sea:
- Fácil.
 - Regular
 - Difícil
 - No lo has pensado
15. Asistiendo a la escuela esperas:
- Aprender
 - Terminar tu bachillerato
 - Tener amigos y encontrar buen ambiente
 - No lo has pensado

ANEXO No. 6

Nombre de la escuela: _____

Nombre del alumno: _____

Edad:

Sexo:

Grupo:

Turno:

Semestre:

Teléfono:

Promedio actual:

Promedio de secundaria:

Instrucciones

En el siguiente cuestionario no existen respuestas correctas o incorrectas, sólo te pedimos que marques con una "X" la respuesta que más se aproxima a la forma en que actúas ante las situaciones que se te describen. Si nunca te ha pasado entonces imagina que harás en una situación como esa y contesta.

No existe límite de tiempo, pero procura contestar lo más rápido posible. **Por favor, lee cuidadosamente todas las opciones de cada pregunta antes de contestar.**

Recuerda elegir una sola respuesta por cada pregunta.

1. Cuando terminaste la secundaria ¿tenías planeado seguir estudiando?
 - a) Sí
 - b) No
 - c) No lo pensaba
2. Cuando te pierdas buscando una dirección piensas que:
 - a) Suele suceder
 - b) No buscaste lo suficiente
 - c) El lugar era difícil de encontrar
 - d) Eres desordenado
3. Cuando tienes problemas con tu novio o novia, piensas que:
 - a) Cuesta trabajo evitarlos
 - b) Algún día tenía que suceder
 - c) Las relaciones entre pareja son difíciles de llevar
 - d) Eres poco comprensivo (a)
4. ¿Entre tus aspiraciones estaba quedarte en esta escuela?
 - a) Sí
 - b) No
 - c) No lo pensaba.
5. En los siguientes semestres piensas que tu promedio será de:
 - a) 9-10
 - b) 8-9
 - c) 6-7
 - d) 0-5

6. ¿Piensas terminar tus estudios en esta escuela?
- Si
 - No
 - No lo has pensado
7. Cuando participes en algún juego de mesa y pierdes, piensas que:
- Influyeron tus habilidades
 - El azar fue determinante
 - Te esforzaste poco
 - Fue difícil tuviste buenos contrincantes
8. Cuando no entregas a tiempo un trabajo escolar, argumentas que:
- A veces las tareas se juntan
 - Te esforzaste mucho, pero aún así no lo terminaste
 - Te costó mucho hacer el trabajo
 - Era muy difícil y no lo terminaste
9. ¿Qué piensas hacer al terminar el bachillerato?
- Seguir estudiando
 - Estudiar y trabajar
 - Sólo trabajar
 - No lo has pensado
10. ¿En cuánto tiempo piensas terminar el bachillerato?
- 3 años
 - Más de tres años
 - No lo has pensado
11. Cuando realizas trabajos en equipo, eliges la tarea que te corresponde hacer porque:
- Es lo que puedes hacer
 - Por el esfuerzo que tienes que realizar
 - Su grado de dificultad
 - Es lo que te tocó hacer
12. ¿Esperas reprobar alguna materia?
- Si
 - No
 - No lo has pensado
13. Esperas que la escuela sea:
- Un espacio para divertirse
 - Un lugar de desarrollo académico
 - Un espacio necesario
 - No has reflexionado el tema
14. Cuando tu equipo de trabajo ha obtenido calificaciones altas, piensas que se debió a:
- Cuestión de suerte
 - Trabajaron lo suficiente
 - Esta formado por gente capaz
 - El trabajo fue sencillo

15. Cuando llegas tarde a algún lugar, piensas que:
- a) En esta ciudad es difícil ser puntual.
 - b) Debes levantarte más temprano.
 - c) No organizas tu tiempo.
 - d) No se sabe cuando habrá problemas viales.
16. ¿Qué esperas obtener de tus estudios?
- a) Sólo un certificado
 - b) Una base para seguir estudiando
 - c) No lo has pensado
17. ¿Piensas terminar todo lo que inicies en esta escuela?
- a) Sí
 - b) No
 - c) No lo has pensado
18. Cuando pierdas dinero en un negocio piensas que se debió a que:
- a) No prestaste suficiente atención al negocio
 - b) Administrar dinero es complicado
 - c) Tuviste mala suerte los negocios son azarosos
 - d) Eres mal administrador
19. Consideras que matemáticas será.
- a) Fácil
 - b) Regular
 - c) Difícil
 - d) No lo has pensado
20. Cuando participas en clase, lo haces por que:
- a) Estás seguro de tus habilidades
 - b) Siempre estudias el tema
 - c) Te arriesgas a ver si pega
 - d) El tema es difícil
21. ¿Piensas en lo que estarás haciendo dentro de dos años?
- a) Nunca
 - b) Rara vez
 - c) A veces
 - d) Frecuentemente
22. Tu desenvolvimiento en el bachillerato será:
- a) Excelente
 - b) Bueno
 - c) Suficiente
 - d) Deficiente
23. ¿Crees pasar matemáticas?
- a) Sí
 - b) No
 - c) No lo has pensado

24. Espera que estudiar en esta escuela sea:
- a) Fácil
 - b) Regular
 - c) Difícil
 - d) No lo has pensado
25. ¿Cuándo te equivocas aceptas tu responsabilidad?
- a) Nunca
 - b) Rara vez
 - c) A veces
 - d) Frecuentemente
26. Asistiendo a la escuela esperas:
- a) Aprender
 - b) Terminar tu bachillerato
 - c) Tener amigos y encontrar buen ambiente
 - d) No lo has pensado
27. Cuando te han llegado a asaltar, crees que se debió a :
- a) En estos tiempos es fácil que te asalten
 - b) Desconoces las medidas de seguridad en estos casos
 - c) Ya te tocaba
 - d) No tomaste las precauciones debidas
28. Cuando la persona que te gusta se fija en ti, piensas que:
- a) Es fácil entablar relaciones amorosas
 - b) Fuiste afortunado (a)
 - c) Te esforzaste en atraerlo (a)
 - d) Tienes cualidades que le agradaron
29. Cuando te enfermas ¿a qué crees que se debe?
- a) Desconoces los cuidados que se deben tener
 - b) No te cuidaste lo suficiente
 - c) Ya te tocaba enfermarte
 - d) En este ambiente contaminado es fácil enfermarte