



Universidad Nacional Autónoma de México
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**CURSO TALLER DIRIGIDO A PROFESORES DE BACHILLERATO PARA
PROMOVER LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNO**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

PRESENTA:

ARACELI MIRANDA SÁNCHEZ

DIRECTOR:

MTRO. RODOLFO ESPARZA MÁRQUEZ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

COMITÉ:

MTRA. MARÍA MARGARITA MOLINA AVILÉS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MTRA. YOLANDA BERNAL ÁLVAREZ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MTRO. JORGE ÁLVAREZ MARTÍNEZ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DRA. ALEJANDRA VALENCIA CRUZ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Ciudad de México

SEPTIEMBRE 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

"...En medio del odio, descubrí que había, dentro de mí, un amor invencible. En medio de lágrimas, descubrí que había, dentro de mí, una sonrisa invencible. En medio del caos, descubrí que había, dentro de mí, una calma invencible. Me di cuenta, a pesar de todo, eso... En medio del invierno, descubrí que había, dentro de mí, un verano invencible. Y eso me hace feliz. Porque esto dice que no importa lo duro que el mundo empuja contra mí, dentro de mí, hay algo más fuerte — algo mejor, empujando de vuelta"

Albert Camus (El verano)

ÍNDICE

RESUMEN	
INTRODUCCIÓN.	4
CAPÍTULO 1. CONTEXTO DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN MÉXICO.	7
El rezago escolar en el nivel medio superior. Situación del Colegio de Ciencias y Humanidades.	10
La escuela: un espacio vital de los jóvenes.	16
Programas de intervención para abatir el rezago: el fracaso de las instituciones.	17
CAPITULO 2. LA MOTIVACIÓN EN LA ESCUELA.	
Definición de motivación.	21
La motivación en el contexto académico.	22
El papel del docente. Contextualización del clima motivacional en clase	27
PROPUESTA Curso-taller El profesor: andamiaje imprescindible en la motivación del alumno	33
CONCLUSIONES.	46
FUENTES DE CONSULTA.	48
ANEXOS.	55

RESUMEN

El sistema escolar del nivel medio superior en México transita por una situación delicada. Un número importante de jóvenes estudiantes del bachillerato no consiguen egresar en correspondencia con el periodo de años que le corresponde a este ciclo escolar. Debe reconocerse que en el contexto escolar de los jóvenes estudiantes concurren múltiples y diversos factores que inciden en su disposición para dedicarse y cumplir exitosamente este periodo de formación académica. El tema del rezago escolar se aborda desde la perspectiva de considerar la importancia de los procesos afectivos, como la motivación, con el propósito de incidir de una manera más efectiva en la modificación de esta situación en el bachillerato. Es por esto que la propuesta de curso-taller para profesores que se presenta en este trabajo tiene el propósito de dirigir el esfuerzo hacia uno de los procesos psicológicos más relevantes que determinan la permanencia del alumno en el salón de clases: la motivación.

ABSTRACT

The middle school system in Mexico has a delicate situation. A significant number of young high school students are not able to graduate in correspondence with the period of years corresponding to this school year. It should be recognized that in the school context of the young students people concur multiple and diverse factors that influence in its disposition to dedicate and to fulfill successfully this period of academic formation. The issue of school lag is addressed from the perspective of considering the importance of affective processes, such as motivation, with the purpose of influencing in a more effective way in the modification of this situation in the baccalaureate. This is why the proposed course-workshop for teachers presented in this paper aims to direct the effort towards one of the most relevant psychological processes that determine the student's permanence in the classroom: motivation.

INTRODUCCIÓN

En el marco de desarrollo del sistema educativo nacional, uno de sus propósitos principales debiera ser la atención integral a las diversas problemáticas que se manifiestan en los diferentes niveles educativos que constituyen el sistema escolar. Sin embargo, referirse a una atención integral no sólo involucra construir más escuelas, o llevar la educación a los lugares más marginados, tampoco implica resolver el rezago salarial de los profesores o el de lograr que se incorporen nuevas materias en los diferentes niveles educativos o modificar los planes y programas de estudio; atender integralmente los problemas educativos implica además y relevantemente, ocuparse por entender la diversidad de factores implicados en el aprendizaje y formación de quienes finalmente constituyen la parte más importante de los objetivos de la educación: los estudiantes.

La vida como docente de nivel medio superior tiene grandes bondades. Convives con jóvenes que te transmiten su energía, participas en las grandes dudas o cuestionamientos que son parte de esa edad. Si abres tu mente, te mantienes al tanto de lo más actual acerca de música, internet, series, películas. Su ingenuidad te toca, su emotividad constante se transmite. No obstante, en algunos casos, la muestra de la falta de interés por aquello que concierne a las actividades académicas llega a ser preocupante.

Cuando hablamos de esto último es más sencillo dirigir el problema hacia el alumno: es él quien no encuentra la motivación para involucrarse, es él quien no se encuentra en un ambiente social que favorezca su interés por la escuela, es él quien decide ausentarse del salón de clase, es él quien decide no estudiar.

De acuerdo con algunos estudios, la ausencia al salón de clases, sin que esto signifique el abandono del sistema escolar, podría significar que los estudiantes rechazan la escuela como espacio de identidad.

La crisis de la escuela del nivel medio superior conlleva precisamente a que se pongan en juego tres cuestiones importantes para el estudiante: su paso al nivel superior, su proceso de formación académica y las posibilidades de empleo.

Institucionalmente, se aborda el problema del abandono potencial de los estudiantes a través de ciertas medidas como las becas económicas que ofrece el gobierno. Obviamente, las becas buscan que el alumno no tenga la imposibilidad económica para continuar y que lo perciba como un aliciente para continuar estudiando.

En las diversas propuestas dirigidas a abatir el rezago escolar, siempre se pone de manifiesto la intervención directa con el alumno o hacia modificaciones administrativas que les permitan a los alumnos tener más opciones para resolver su problema de acreditación de materias. Pocas veces se incluye la dirección hacia la práctica de los profesores.

Es necesario considerar los esfuerzos encaminados a modificar las prácticas docentes. Intervenir hacia los profesores permite abarcar el cambio en un número mayor de estudiantes. Abordar el problema del rezago desde la modificación de las prácticas docentes, le confiere una mayor responsabilidad al profesor y a la institución.

Un grave problema que se manifiesta en el CCH, es la ausencia del alumno en el salón de clase. Los alumnos asisten al plantel, pero no se presentan en el salón de clases. Esta situación es más notable en el turno vespertino de los diferentes planteles. Puede verse la mayor parte de la tarde a numerosos grupos de alumnos ubicado en diferentes partes de las instalaciones agrupados, platicando, jugando, recostados, etcétera.

En inicio, es preciso diferenciar al rezago escolar del fracaso, de la deserción y de la reprobación, pues si bien son experiencias contingentes, refieren a situaciones específicas por las que pueden transitar los estudiantes.

La deserción escolar se determina cuando el estudiante deja de asistir a la escuela (oficialmente o no) sin haber logrado cumplir con los créditos académicos correspondientes al plan de estudios respectivo (Huerta, 2010; Navarro, 2001; Román, 2009; Vidales, 2009). El concepto de deserción es en sí mismo controvertido en el ámbito educativo pues el término alude a una connotación

referida a traición, deslealtad, huida, evasión, renuncia, entre otros términos similares. Empero, es esta situación la que obliga a considerar la compleja red de factores sociales, económicos y académicos implicados en el contexto de referencia actual de la formación escolar del bachiller. También, es una condición que pone en entredicho la efectividad de las instituciones escolares en tanto que es cuestionable su capacidad para lograr la permanencia de sus estudiantes. Desafortunadamente, la decisión del estudiante (voluntaria o no, consciente o no) lo pone fuera de cualquier margen de esfuerzo institucional. Es precisamente la posibilidad de lograr que los estudiantes permanezcan en el curso de su formación académica lo que pone de manifiesto la necesidad urgente de generar planes de acción de carácter preventivo en los planes de trabajo de las instancias de dirección en los planteles escolares.

En este trabajo se aborda en el primer capítulo la situación del rezago escolar en el nivel medio superior con el fin de contextualizar la gravedad de esta problemática. Se aborda también la consideración de las trayectorias escolares para poder advertir la relevancia que implica el poner atención a las experiencias escolares de los jóvenes estudiantes en su tránsito por este ciclo escolar. Además, se ofrece una valoración crítica del sentido que, hasta hoy, han tenido los programas de intervención para atender esta problemática.

En el segundo capítulo, se ofrece la consideración de la perspectiva del papel de la motivación en la experiencia del alumno en el contexto escolar y su relación con otros factores de naturaleza afectiva; entre ellos y de manera muy importante, el papel del docente como referente contextual del clima motivacional en el aula.

Por último, se presenta la propuesta de un curso-taller dirigido a los profesores de bachillerato para promover la motivación de sus alumnos a partir de la consideración del establecimiento del clima motivacional. En la propuesta del curso-taller se enfatiza, como una primera aproximación a esta orientación de intervención, la reflexión del docente como agente de promoción de la motivación de sus alumnos.

CAPÍTULO 1

CONTEXTO DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN MÉXICO

El nivel de escolarización media superior en nuestro país atraviesa actualmente por una severa crisis. La complejidad de su situación puede apreciarse desde dos perspectivas: la que se refiere a las posibilidades de cobertura y la que aborda las diversas problemáticas que emergen en la trayectoria escolar de los jóvenes que sí logran matricularse del bachillerato.

De acuerdo con los datos más recientes del Consejo Nacional de Población [CONAPO] (2010), del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], (2015) y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2015) en México existe una población aproximada a los 7 millones de jóvenes de entre 15 y 17 años de edad; de ellos, sólo cerca de 4 millones (60%) consiguen un lugar en alguna de las diversas modalidades de bachillerato en el país.

Es evidente que este preocupante escenario de oportunidad y acceso para la educación media superior es un tema que tendría que abordarse desde un marco de referencia lo bastante amplio para incluir en el análisis a los múltiples aspectos involucrados.

Ahora bien, para los propósitos de este trabajo se expondrá brevemente la situación de los jóvenes estudiantes que están dentro del sistema escolar pero que manifiestan dificultades para permanecer o para concluir sus estudios.

De acuerdo con los datos referidos anteriormente, la posibilidad de ingreso al nivel medio superior podría considerarse como un gran logro en el ciclo de vida escolar; sin embargo, en una apreciación más bien desoladora, algunos estudios indican que, desde su inicio a cursar el bachillerato, muchos jóvenes se consideran a sí mismos como probables desertores del sistema escolar (Carranza, 2009; Saucedo, 2007; Weiss et al, 2008; Weiss, 2012).

Esta auto apreciación puede comprenderse en tanto que, para los jóvenes que tienen la posibilidad de plantearse proyecciones hacia su futuro, el bachillerato se constituiría para ellos como el nivel escolar previo que les otorgaría el acceso a

una preparación universitaria. En esta consideración y de acuerdo con Weiss et al. (2008), los jóvenes y sus familias –obviamente de los grupos sociales que recurren a las opciones educativas del sistema público– suelen forjar grandes expectativas en torno a su inclusión; se apuesta, con mucha esperanza, al reconocimiento social de la formación universitaria y se le aprecia como un medio para modificar, en muchos de los casos, una situación económica desfavorecida pues se parte del hecho de considerar que un grado escolar universitario posibilitaría la inserción al campo laboral con mejores posibilidades salariales.

Ahora bien, la situación en el contexto nacional muestra que un gran número de jóvenes que egresan del bachillerato no consiguen acceder a los estudios de licenciatura. De acuerdo con la información de dos de las instituciones públicas de nivel superior con más reconocimiento y prestigio en nuestro país —la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN)—, de un total aproximado de 128 mil solicitudes de ingreso para la UNAM a través del examen de selección, sólo consiguen acceder a esta opción unos 11 mil estudiantes; es decir, cerca del 9%. En el IPN, las solicitudes se acercan a las 90 mil y esta institución recibe aproximadamente a 22 mil jóvenes (27%) (Olivares, 2015; Servín, 2014).

La redirección de esta circunstancia hacia la situación escolar de los jóvenes del bachillerato permite apreciar que, si bien muchos jóvenes apuestan su esfuerzo a la viabilidad de acceder a la formación universitaria, lo cierto es que, para un número importante de estudiantes, ésta es una posibilidad que se revela poco tangible. Carranza (2009) refiere esta circunstancia como una suerte de desesperanza y desconcierto, pues para muchos jóvenes la escuela deja de tener sentido si ésta no se percibe como el medio que les permita conseguir trabajos bien remunerados.

Los resultados de un estudio reciente de Pogliaghi, Mata y Pérez (2015) sostienen la afirmación relacionada con la expectativa del papel mediador del bachillerato para lograr los estudios universitarios. Al preguntarle a los estudiantes de dos de los subsistemas del nivel medio superior —Colegio de Ciencias y

Humanidades (CCH) y Escuela Nacional Preparatoria (ENP)— de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) acerca de los motivos que influyeron en su decisión para estudiar el bachillerato, de ocho opciones posibles la más elegida fue la que correspondió a “estudiar una carrera universitaria” (35.8%). Es importante hacer notar en que los datos del estudio de Pogliaghi, Mata y Pérez se refieren a una población de estudiantes que, al lograr ingresar al bachillerato de la UNAM, consiguen al mismo tiempo una amplia posibilidad de ingreso a alguna de las ofertas educativas de licenciatura de esta institución a través del trámite de pase reglamentado¹.

En cualquier circunstancia, la realidad revela que no es posible sostener una garantía de la trascendencia social y económica de un mejor nivel educativo y esta posibilidad, aunque incierta, puede malograrse de manera definitiva si el estudiante decide o se ve obligado a abandonar su proyecto educativo o pospone el egreso debido a su situación académica.

La postergación del egreso del bachillerato es una situación que requiere consideraciones particulares. A nivel nacional y desde hace más de 30 años se identifica que, de cada 100 jóvenes que ingresan al nivel medio superior, sólo consiguen egresar poco más de la mitad de ellos en cada generación (Carranza, 2009; Huerta, 2010; Narro, Martuscelli y Barzana, 2012; Weiss, 2012).

La situación de los jóvenes que no egresan en el tiempo establecido pero que permanecen en el sistema escolar puede advertirse como un estado de *impasse*; es decir, continúan siendo alumnos de bachillerato que utilizan los recursos administrativos extraordinarios para conseguir acreditar las materias que no acreditaron en los cursos ordinarios. Esta situación los ubica en una posición de cierto estancamiento pues mientras no consigan cubrir el cien por ciento de los créditos académicos de este nivel escolar, no podrán avanzar hacia el nivel escolar superior.

¹ El pase reglamentado es uno de dos procedimientos administrativos de acceso al nivel licenciatura de la UNAM, el otro es el examen de selección. En la legislación universitaria se establece que, para hacer uso de esta prerrogativa, el estudiante deberá haber concluido los estudios de bachillerato en un plazo no mayor a los cuatro años y haber obtenido un promedio mínimo de siete.

En atención a lo anterior, es fundamental entonces identificar y comprender algunos de los aspectos que intervienen en la postergación del egreso del bachillerato.

El rezago escolar en el nivel medio superior. La situación en el Colegio de Ciencias y Humanidades

El asunto de la postergación del egreso del bachillerato y sus circunstancias es un tema particularmente destacado en la población de alumnos del sistema de bachillerato de la UNAM. Como ya se comentó anteriormente, tanto los jóvenes del CCH como los de la ENP poseen una posición privilegiada con respecto a la situación escolar de los jóvenes de otros sistemas del bachillerato en el país, pues su tránsito a los estudios de licenciatura no requiere de someterse a un examen de selección. No obstante, desde hace ya muchas generaciones, el porcentaje del número de alumnos que egresan en el tiempo establecido rebasa apenas el 50 por ciento.

La información cuantitativa de la situación de egreso se ofrece a través de lo que se conoce como *índices de eficiencia terminal*; este término alude al número de estudiantes que cumplen con el total de créditos académicos establecidos en el plan de estudios que les corresponde y en el tiempo establecido de tres años para el bachillerato.

Así entonces y de acuerdo con el *Prontuario Estadístico del Colegio de Ciencias y Humanidades 2011 y 2016*, los porcentajes de eficiencia terminal del CCH coinciden con los datos nacionales. En los últimos 15 años el porcentaje de alumnos que egresan en tiempo y forma en cada generación ha fluctuado entre un 56% y un 62%. Desde esta perspectiva, se considera entonces que aproximadamente el 40% del total de alumnos que ingresan en cada generación requiere de un ciclo escolar o más para concluir su bachillerato.

Ahora bien, no obstante que los índices de eficiencia terminal permiten contar con una referencia estadística confiable de los niveles de egreso, lo cierto es que estos indicadores se utilizan más frecuentemente con propósitos informativos de la administración escolar. Esta perspectiva dificulta, en realidad, dirigir la atención hacia el 40% de los jóvenes que permanecen en el sistema escolar y que requieren,

en el mejor de los casos, de un año escolar más para terminar el bachillerato. Así entonces, la trascendencia de esta observación es considerar como un asunto fundamental la comprensión de los aspectos que inciden en la problemática del rezago escolar de un número importante de jóvenes estudiantes.

Para ocuparse del asunto de la postergación del egreso se ocupará el término *rezago escolar* pues esta expresión ofrece la posibilidad de conducir la apreciación de esta problemática hacia la experiencia del alumno y no tanto al marco de referencia institucional. El concepto de rezago sugiere una condición de atraso; en este sentido, la consideración es que, un número importante de jóvenes estudiantes del bachillerato aplazan su egreso de este nivel escolar y como consecuencia se aplaza también su ingreso a los estudios de licenciatura.

Es importante admitir que, para el alumno, el recorrido de cada ciclo escolar supone la posibilidad de transitar por distintas circunstancias; algunas de ellas relacionadas con la experiencia de éxito y continuidad con los compromisos académicos y otras más bien complicadas o desordenadas.

La apreciación de que el tránsito por la escuela supone para el alumno un recorrido con diversas posibilidades encauza el enfoque hacia la comprensión del sentido del término *trayectoria escolar*. Esta expresión ofrece, fundamentalmente, dos perspectivas. Por un lado, está la que ofrece información estadística para formular planteamientos del comportamiento de las generaciones escolares y por el otro, la que ubica en su consideración central al estudiante y sus experiencias personales.

Con relación a la perspectiva que basa sus análisis e interpretaciones en los datos estadísticos, Muñoz y Ávila (2013) presentan un estudio muy completo que examina la trayectoria escolar de varias generaciones en el CCH. Su trabajo se basa sustancialmente en la recuperación de los datos de la administración escolar de la institución relacionados con los índices de aprobación y reprobación a lo largo de la estancia de los tres años o más de los alumnos de siete generaciones (de la 2006 a la 2012).

Este trabajo tiene un valor importante por la presentación sistematizada de la información estadística; sin embargo, algunos de sus planteamientos explicativos de determinadas situaciones carecen de fundamentación. Considerando la información cuantitativa que se ofrece en su trabajo, ésta es muy útil como referencia en el análisis y comprensión de la problemática del rezago escolar en el bachillerato. A continuación, se exponen algunos de los datos que pueden distinguirse como relevantes para este documento.

Los indicadores del egreso se articulan con los datos de aprobación, reprobación y no presentación de las materias que deben cursarse para cumplir con el ciclo de estudios de bachillerato; de acuerdo con el reporte de Muñoz y Ávila (2013) aproximadamente el 10% de la población que adeuda entre una y seis asignaturas concluye en cuatro años el bachillerato y el resto lo hace en una inversión de cinco años o más.

Además, Muñoz y Ávila sostienen que el gran problema del rezago escolar radica en la experiencia de reprobación de los alumnos de tercer y cuarto semestre pues pueden identificarse generaciones que han llegado a tener hasta un 75% de su población de alumnos irregulares.

Estos autores identifican que en el tema del rezago escolar pueden incluso distinguirse diferencias notables en relación con su pertenencia al turno matutino o al turno vespertino pues, aproximadamente, del total de alumnos que egresan, 70% corresponden al turno matutino y sólo el 30% al turno vespertino.

Bajo esta perspectiva, el rezago escolar se aprecia así, como un indicador cuantitativo que revela a su vez, los índices de reprobación en la institución y si bien esta información puede ser provechosa para destacar la trascendencia de la situación escolar de muchos alumnos y justificar la implementación de programas de intervención, lo cierto es que, como se abordará más adelante, hace falta reconocer en este tipo de estudios la representación de la experiencia escolar de los alumnos.

Ahora bien, esta otra perspectiva sobre las trayectorias escolares la ofrecen Saucedo (2011) y Velázquez (2007) quienes las aprecian como una serie de posiciones continuas que ocupa el estudiante en el espacio escolar y como el espacio escolar a su vez, también se mueve constantemente, somete al alumno a continuas transformaciones.

Bajo esta perspectiva es posible entonces identificar dos tipos frecuentes de trayectorias escolares. Una de ellas se identifica como trayectoria lineal, en ella, el tránsito escolar del alumno es continuo y sin interrupciones y se considera más bien como excepcional; el alumno asiste y cumple cabalmente con los requerimientos académicos en las diferentes materias que cursa. La otra trayectoria, la más frecuente, se identifica como interrumpida regresional y se caracteriza por la ausencia intermitente en la escuela o los salones de clase; el alumno avanza con variadas interrupciones en el trayecto, con algunos retrocesos, desvíos y abandonos temporales o definitivos.

El rezago escolar se comprende, así, como el resultado que se origina de las decisiones del alumno para no asistir con regularidad al salón de clases o de abandonar completamente este espacio sin que ello implique necesariamente su renuncia a continuar en el sistema escolar. Esta apreciación del rezago escolar es importante en tanto que como afirman Saucedo (2007; 2011) y Velázquez (2007) el abandono o asistencia irregular al salón de clases se relaciona más con la percepción que los jóvenes tienen de su experiencia en el aula. Estas autoras muestran en sus estudios que los alumnos que no se presentan en el salón de clases, pero sí asisten a la escuela, dedican su tiempo a convivir en los espacios comunes (jardineras, patios, pasillos, etcétera) lo que revela que es en estos lugares en donde ellos encuentran sentido a diversas inquietudes personales.

Si intentamos hacer coincidir las dos perspectivas del tema de las trayectorias escolares y, por ende, el del rezago escolar, es evidente que resulta necesario poner atención al tema de la experiencia de reprobación y a la ausencia del alumno en el salón de clases. En este sentido, es fundamental, además, considerar el

reconocimiento de los diversos factores que pueden influir para que un alumno tenga éxito o no en la acreditación de sus materias.

De acuerdo con las disposiciones establecidas en el Reglamento General de Exámenes de la Ley Orgánica de la UNAM², en un curso ordinario, un alumno será evaluado por su profesor y éste asentará el criterio cuantitativo de acreditación, utilizando los números del 6 al 10, el 6 expresa la calificación mínima para acreditar una materia. Cuando el alumno, a criterios de evaluación del profesor no demuestre poseer los conocimientos y aptitudes suficientes, se expresará esta condición con el número 5, que significa no acreditada. Ahora bien, en la UNAM se dispone de otro criterio de evaluación que identifica a los alumnos que no se presentan a las actividades ordinarias de la materia: el NP (no se presentó).

La reprobación, que implica desde el marco de referencia administrativo escolar el no cumplir con el total de créditos académicos establecidos en el plan de estudios, es la condición insitucional que le impedirá a un alumno cerrar oficialmente su tránsito en cualquier nivel escolar.

No obstante, en el bachillerato, la reprobación parece identificarse no sólo con cuestiones asociadas a problemas de carácter intelectual; es decir, podríamos suponer que los alumnos reprueban porque no tiene las capacidades intelectuales para avanzar en el aprendizaje de las múltiples asignaturas que deben cursar. Sin embargo, en el CCH la consideración de la no acreditación está asociada también con el criterio de valoración académica de la no presentación al curso.

Es así que es relevante identificar que los alumnos del bachillerato en la UNAM que no acreditan una materia, pueden encontrarse en alguna de estas dos posibilidades: que sean evaluados por el profesor o que decidan no presentarse a cursar la materia.

La consideración de la ausencia al salón de clases es un aspecto relevante a considerar en instituciones como el CCH pues es obvio que si el alumno no asiste de manera regular a clases les será difícil cumplir con los aspectos de evaluación

²Disponible en: <https://consejo.unam.mx/legislaci%C3%B3n-universitaria>

que establezcan sus profesores de las diferentes asignaturas y aún más, el alumno del CCH tiene la posibilidad de decidir no presentarse nunca al salón.

Así entonces, la reprobación implica la imposibilidad de cumplir con los requisitos académicos de las diferentes materias que integran el plan curricular del bachillerato, lo que administrativamente le impide avanzar a los grados escolares siguientes.

En el margen de lo institucional, las experiencias de reprobación complican la posibilidad del egreso en el tiempo establecido en el plan de estudios, sin embargo, es importante hacer notar que para el alumno la reprobación tiene una implicación directa en el logro de los aprendizajes que debieran permitirles desempeñarse eficientemente en un nivel superior de estudios.

En este punto vale la pena señalar lo que Muñoz (2009) refiere con respecto a la calidad de los saberes de los jóvenes estudiantes; de acuerdo con este autor, al 50% de los estudiantes mexicanos de 15 años de edad se les ubica por debajo del *Nivel 2* de rendimiento académico en las evaluaciones del Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA); este nivel se considera como el mínimo indispensable para un adecuado desempeño en la vida productiva.

En un contrasentido destacado, el 94.2% de los alumnos del CCH considera que lo que está aprendiendo les será de utilidad para continuar sus estudios de nivel superior (Pogliaghi, Mata Zúñiga y Pérez Islas, 2015). Se señala como un contrasentido en tanto que los datos de desempeño académico, más bien muestran grandes dificultades para conseguir el conocimiento que le será útil en su vida académica.

Desde la consideración de la experiencia de la reprobación del alumno, Ezcurra (2005) identifica que en tanto que las instituciones educativas ponen como papel preponderante la aprobación de los cursos, bajo esta lógica, para el estudiante la aprobación es percibida como el resultado académico central; derivado de esto, la reprobación se interpreta como fracaso y, por ende, la

experiencia de fracaso percibida conlleva a la posibilidad de secuelas negativas para el estudiante.

En torno a la reprobación hace falta reconocer que no sólo entran en juego las capacidades cognitivas del estudiante para acceder al aprendizaje y al conocimiento que se aborda a través de las diversas actividades en los salones de clase.

La realidad cotidiana del bachillerato muestra que, en una frecuencia considerable, los estudiantes son inconsistentes con su asistencia a las aulas. La ausencia al salón de clases, el incumplimiento con las actividades o tareas escolares son, junto con los resultados insatisfactorios en los exámenes o procesos de evaluación, las causas principales de la reprobación en el bachillerato.

Visto de esta manera, la institución no debe preocuparse por elevar los índices de eficiencia terminal, más bien, debiera preocuparse por entender las causas o las circunstancias de la reprobación y del bajo rendimiento académico; de esta manera, sería más acertado incidir en el abatimiento del rezago escolar.

La escuela: espacio vital de los jóvenes

Como ya se señaló anteriormente, la consideración de la situación del rezago escolar en el bachillerato, es la expresión de un grupo de experiencias de diferente naturaleza y origen. En este sentido, es preciso que para sugerir las estrategias de atención se conozca el contexto que explica por qué los alumnos dejan de asistir a sus clases o reprueban materias.

Cuando abordamos el tema del rezago escolar, tendemos a dirigir directamente la mirada hacia el alumno para considerar qué es lo que no ha hecho y de qué manera podemos apoyarlo para que restituya lo que no hizo o dejó de hacer.

Si bien es importante conocer las causas o razones por las que el alumno no asiste a su salón de clases, también es importante saber qué es lo que no encuentra en el salón de clases que permita que esto le sea más interesante. Pogliaghi, Mata Zúñiga y Pérez Islas (2015) identifican que contrariamente a lo que los datos refieren

con respecto al desempeño académico, los niveles de reprobación, y el abandono, los jóvenes refieren que el asunto más importante en este momento es conseguir un buen desempeño académico.

Los estudios que han abordado cualitativamente esta problemática refieren que es preciso conocer a los estudiantes y escucharlos porque a ellos es a quienes debieran dirigirse los esfuerzos para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y de formación como individuos escolarizados.

Weiss et al. (2008) puntualizan que la relación y comunicación con los compañeros en el espacio escolar es de enorme importancia para los jóvenes y los lleva a dejar lo académico en segundo término y tratar los estudios desde una lógica instrumental. Es decir, ir a la escuela se considera como un medio para lograr el certificado o pase al nivel superior por lo que los estudiantes administran sólo el esfuerzo necesario para lograr sus objetivos. En este sentido, el bachillerato es considerado por los mismos jóvenes como un espacio de tránsito social, educativo y/o productivo de formación y socialización (Heras, Guerrero y Martínez, 2005; Pogliaghi, Mata Zúñiga y Pérez Islas, 2015).

Es relevante reconocer este sentido que los estudiantes le confieren a los espacios distintos a los salones de clase para que a través del trabajo formal académico puedan extenderse las redes sociales de formación (académica y personal) que se construyen en los patios, las explanadas y los pasillos.

Las problemáticas que el estudiante puede experimentar en su trayecto por el bachillerato deben ser vistas como revelaciones de las vivencias y de las experiencias que implican en sí mismas una serie de circunstancias que ubican a los estudiantes en una condición escolar particular.

Programas de intervención para abatir el rezago: el fracaso de las instituciones.

Derivado de considerar que lo relevante es aumentar las cifras de eficiencia terminal, las instituciones generan programas de intervención que no siempre inciden en la modificación de los aspectos sustanciales del aprendizaje de los

estudiantes. Lamentablemente, y como lo afirma Carranza (2009), la mayor parte de las veces se ignoran las aspiraciones y los deseos de los jóvenes.

Por ejemplo, de acuerdo con la apreciación de Muñoz y Ávila (2013) los alumnos del último semestre del CCH regularizan su situación escolar como resultado del trabajo de los tutores. Sin embargo, esta afirmación es discutible pues no se ofrecen los elementos básicos de investigación que permitan demostrarla.

Para Muñoz Corona y Ávila Ramos los aspectos que han permitido mejorar la eficiencia terminal del Colegio CCH son: recuperar la demanda del sistema CCH con alumnos de mejores promedios, invertir en programas institucionales como la revisión de contenidos de los programas de estudio en 2003, la división de los grupos de matemáticas a 25 alumnos, el equipamiento de las aulas de historia con proyectores, mejorar la condiciones de aprendizaje del inglés, el proceso de actualización del plan y los programas de estudio, la implementación del proyecto de nuevos laboratorios de ciencias. Todo esto hace referencia a modificaciones de infraestructura o a compromisos institucionales relacionados con la enseñanza, pero no hace referencia a acciones dirigidas a modificar aspectos sustanciales de los estudiantes o a los procesos de enseñanza aprendizaje en acción directa de los profesores.

Estos autores afirman que la reprobación genera un fuerte impacto en la autoestima de los estudiantes y considera también que ésta incide en su recuperación escolar. Sin embargo, esta afirmación no se respalda en reportes de investigación que se hubiera llevado a cabo directamente con la población estudiantil, son inferencias que no se recuperan para proponer como incidir en ellas.

Además, afirman que sería conveniente que el Colegio ofreciera de manera más sistemática un curso de nivelación presencial o en línea para todos los estudiantes de reciente ingreso poniendo en realce que el asunto de la reprobación está en la deficiencia de conocimientos.

La gestión directiva 2014-2018 del CCH ha implementado varias acciones, entre ellas está la de un curso en línea de *Inducción al modelo educativo del Colegio*.

El propósito del curso es presentar a los alumnos de nuevo ingreso el Modelo Educativo del Colegio y las cuatro áreas en que se divide el plan de estudios, así como fomentar actividades de autorreflexión sobre el proceso de aprendizaje y brindar algunas herramientas útiles para que inicien con éxito el nuevo ciclo escolar. De acuerdo con los resultados que se han publicado, los estudiantes que presenciaron el curso tuvieron mayor acreditación que los que no lo hicieron; sin embargo, no muestran la propuesta metodológica que pueda dar fundamento a su afirmación.

Por otro lado, tal y como lo destacan Caso-Niebla y Hernández-Guzmán (2007), múltiples estudios se dirigen a la identificación de variables demográficas, pero obviamente este propósito aporta poco a la planeación e instrumentación de programas preventivos de atención a las problemáticas que prevalecen en el bachillerato. Se trata más bien, tal y como lo señala Carranza (2009) de dirigir la atención al conocimiento de los factores asociados de manera directa con lo que el profesor y el alumno realizan en el escenario escolar pues, como lo afirma él, es el acto educativo lo que hay que conocer, cuidar y apoyar.

Para Caso-Niebla y Hernández-Guzmán (2007) los proyectos de intervención que debieran generarse tendrían que orientarse al desarrollo de habilidades, conocimientos y competencias que favorezcan el rendimiento académico y que promuevan la salud psicológica.

Con relación a lo anteriormente expuesto, Muñoz (2009) sugiere que el enfoque teórico metodológico que permitiría avanzar con mayor seguridad hacia el conocimiento de los factores implicados en el rezago escolar es el análisis de las prácticas docentes. Desafortunadamente, las prácticas docentes no siempre conducen al aprendizaje y en ocasiones, se integran como parte de los factores que favorecen el rezago escolar.

Si se parte del criterio de considerar que es el alumno el responsable de su rezago, eso genera que se desarrollen programas para resolver esa condición. Debe implicarse también la responsabilidad que los docentes tienen en esta problemática pues esto generará el verdadero sentido preventivo de atención a este

problema. Quizá la labor más importante en principio que permitiría prevenir que el alumno repruebe o que deje de presentarse en el salón de clases radica en lo que los docentes puedan modificar de su práctica.

CAPITULO 2

LA MOTIVACIÓN EN LA ESCUELA

Debe reconocerse que en el contexto escolar de los jóvenes del bachillerato concurren múltiples y diversos factores que inciden en su disposición para asistir al salón de clases y con ello, abrir la posibilidad de encontrar en este espacio el propósito para dirigir su atención e intención por el aprendizaje y las actividades académicas.

Generalmente se tiende a afirmar como un hecho de perogrullo (desde la perspectiva cotidiana del docente) que los estudiantes que reprueban no están dispuestos a esforzarse en su formación académica. Insisten, la mayor parte de las veces que si no asisten al salón de clases o dejan de hacerlo después de algún tiempo, es porque son “flojos”. Pocas veces, los profesores se dan la oportunidad de reflexionar acerca de lo que ellos hacen o no, que pudiera estar relacionado con el aparente desinterés por las clases.

En este sentido, es importante abordar el papel que juega uno de los procesos psicológicos de naturaleza afectiva básico: la motivación.

La motivación de los estudiantes del bachillerato tiene una relación importante con el descubrimiento de su interés por lo que ocurre en el salón de clases; si los jóvenes del CCH prefieren pasar más tiempo en las jardineras y pasillos de la escuela y no en el salón de clases es porque encuentran en estos espacios un punto de interés que no se revela de la misma manera en las actividades académicas. De acuerdo con Kohn (cit. en Pérez; 2005) afirma que la pregunta que debieran hacerse los docentes no es qué tan motivados están sus alumnos sino de qué manera están motivados. El proyecto académico de los alumnos, en muchos sentidos, dependerá del papel que la motivación forja en su empeño.

Definición de motivación

La motivación es considerada como un proceso psicológico básico de naturaleza afectiva. Así entonces, la mayor parte de las definiciones construidas para identificarlo tienden a considerarlo como un mecanismo que dirige u orienta las

acciones de las personas. La motivación en este sentido y en palabras de Utria (2007) es un constructo que se utiliza para explicar o descubrir el porqué de la conducta. Pintrich y Schunk (cit. en Aguilera y Bono, 2015) la definen como la fuerza que mueve para iniciar, continuar y concretar alguna actividad y en esta perspectiva, sólo es posible advertir su existencia cuando se activa.

Existe una referencia común que implica considerar si una persona está motivada o no; sin embargo, de acuerdo con González-Fernández (2007) lo más apropiado es considerar que es posible identificar la amotivación o desmotivación; ésta se caracteriza por ser un estado de ausencia de la motivación y se relaciona con pensamientos sobre la falta de capacidad o inutilidad de la estrategia elegida, los sentimientos de indefensión y la falta de valoración de la actividad.

En tanto que de acuerdo con Sánchez Hernández y López Fernández (2005a) la motivación se aprende partir de las actividades y las experiencias, los modelos actuales de la motivación son los que refieren a las metas como variables relevantes para explicar la conducta (Navas y González, 2008) por lo que se considera que es un recurso importante que favorece o restringe el proceso de aprendizaje (Bono, 2010).

Así entonces, y de acuerdo con Naranjo (2009) puede afirmarse que, a través de la motivación la persona puede plantearse un objetivo para activarse y actuar; por lo tanto, puede considerarse que la motivación incluye tres elementos: activación, dirección y mantenimiento; si la motivación orienta las acciones, ésta se constituye así en un elemento central que conduce lo que la persona realiza y hacia qué objetivos se dirige. La motivación debe ser considerada como la disposición positiva para realizar alguna actividad y continuar haciéndolo de una forma autónoma.

La motivación en el contexto académico

En la experiencia cotidiana en las escuelas tiende a apreciarse el tema de la motivación de manera muy simple; a veces, puede suponerse que con plantearle al alumno una serie de argumentos reflexivos acerca de la manera en cómo se conduce en el salón de clases se puede tener incidencia en algún tipo de

transformación “motivacional”. La práctica más común es llevar a que el alumno se enfoque en el resultado y no en el proceso.

Si la motivación es el proceso que permite activar la acción, en el ámbito educativo y para el caso de los estudiantes puede considerarse entonces como el motor principal que los acerca o los aleja del salón de clases. Y, de manera más importante, la motivación puede entenderse como una disposición positiva para aprender (Naranjo, 2009).

La motivación juega un papel muy importante en el desempeño del alumno en tanto que es uno de los factores que permite explicar su determinación por aprender e involucrarse en su formación escolar. La motivación del alumno se relaciona con su esfuerzo, su persistencia y las estrategias de aprendizaje utilizadas.

Aunque la motivación se considera como un proceso de naturaleza afectiva, es relevante apreciar su relación con los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje escolar en tanto que debe considerárseles como factores interrelacionados (Montero y De Dios, 2004).

La perspectiva cognitiva permite considerar que lo que la persona piensa sobre lo que puede ocurrir es importante para determinar lo que efectivamente sucede. De esta forma, las ideas, creencias y opiniones que tenga la persona sobre sí y sus habilidades determinan el tipo y la duración del esfuerzo que realiza y, por tanto, el resultado de sus acciones (Naranjo, 2009).

La consideración de la motivación como mediador en el desempeño académico de los estudiantes radica en que la motivación posibilita el establecimiento de metas y, además, se relaciona con aspectos importantes de las actividades que se desarrollan en el salón de clases (Caso-Niebla y Hernández Guzmán, 2007).

Bajo esta apreciación, en la actualidad, la teoría de la orientación a metas relacionadas con el logro es la perspectiva que más aceptación tiene en el ámbito

educativo (Alonso, 2007; Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, González-Pineda y Rosario, 2008).

La motivación al logro se considera como un constructo hipotético que explica el inicio, dirección, perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica centrada en el aprendizaje (Aréchiga, Arellano, Aguiar y Tapia, 2011).

La meta refiere a la disposición u orientación general de un estudiante para actuar de determinada manera ante situaciones de logro, como lo son las situaciones de aprendizaje. De esta manera, las orientaciones a las metas se presentan de acuerdo con las particularidades y demandas que plantea cada escenario educativo (Aguilera y Bono, 2015). Los estudiantes pueden adoptar diferentes estilos motivacionales en función de las tareas de estudio y aprendizaje (Barca-Lozano, Almeida, Porto-Riobbo, Peralbo-Uzquiano y Brenlla-Blanco, 2012).

Las metas determinan la cantidad y la calidad de sus actividades de aprendizaje y estudio, determinan también las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales ante los resultados de éxito o fracaso (Barca-Lozano, Almeida, Porto-Riobbo, Peralbo-Uzquiano y Brenlla-Blanco, 2012).

Una de las variables fundamentales que configuran y condicionan la adquisición de los conocimientos escolares son las metas de aprendizaje que se proponen los alumnos en las diversas situaciones de aprendizaje las cuales orientan el comportamiento en función de las particularidades de los escenarios (Aguilera y Bono, 2015).

Cuando se produce un resultado inesperado o negativo, se inicia la búsqueda de causas que expliquen dicho resultado, lo cual se traduce en contextos de logro, en atribuir dicho resultado a la capacidad, al esfuerzo, a la suerte o a la dificultad de la tarea (Aréchiga, Arellano, Aguiar y Tapia, 2011).

Los estudiantes con metas de aprendizaje orientan su atención hacia la búsqueda de estrategias para resolver correctamente algún problema implicado en la comprensión del contenido. Están interesados en la adquisición de nuevas habilidades y en la mejora de sus conocimientos y el dominio de las tareas. No

dudan por preguntar para encontrar el origen de sus errores, corregirlos y aprender de los mismos. Perciben las tareas académicas como una invitación a conseguir algo, como un desafío, como una oportunidad para conseguir mayor competencia, para disfrutar de una agradable sensación de control personal (Barca-Lozano, Almeida, Porto-Riobbo, Peralbo-Uzquiano y Brenlla-Blanco, 2012).

Linnenbrink y Pintrich (cit. en González-Fernández, 2007) conciben a la orientación como un patrón integrado de pensamientos y razones para la actuación; un esquema organizativo de aproximación, implicación y evaluación de la propia conducta en un contexto de logro. Estos autores conciben cuatro tipos de orientaciones; las dos primeras se incluyen en la meta general del aprendizaje: la *orientación al aprendizaje* y la *evitación al aprendizaje*. Las otras dos forman parte de la meta general de rendimiento: la *orientación al rendimiento* y *evitación de la tarea*.

Si las tareas académicas son consideradas como ajenas, algunos estudiantes no se esforzarán para realizarlas o sólo las harán para evitar consecuencias negativas (Sánchez Hernández y López Fernández, 2005b).

Las características del contexto escolar que influyen sobre la orientación del alumno son: estructura de metas del aula, actividades y tareas que se proponen, potenciación de la autonomía, dureza e importancia de la evaluación (González Fernández, 2007).

Aguilera y Bono (2015) llevaron a cabo un estudio para conocer y describir las elecciones motivacionales de estudiantes secundarios avanzados en diferentes situaciones pedagógicas en el aula. Los resultados mostraron que la meta de aprendizaje fue elegida principalmente para describir las acciones más frecuentes orientadas a obtener mejores notas y para la manera más adecuada de resolver una materia especialmente difícil. Además, la meta de no complicarse la vida fue seleccionada para caracterizar el mejor modo de enfrentar los aprendizajes y para describir el propio comportamiento dentro del aula.

La motivación hacia el aprendizaje es uno de los elementos que permite acceder a la comprensión del desempeño de los estudiantes dentro de clase, ya sea para explicar los logros como para justificar los fracasos en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Aguilera y Bono, 2015).

Las orientaciones se combinan según las particularidades personales en situacionales, son compatibles, no se excluyen (Aguilera y Bono, 2015).

Las metas se convierten en estados dinámicos que fluctúan en respuestas a la información proveniente de dicho contexto (Aguilera y Bono, 2015).

Cuando una persona ha de esforzarse en la realización de una serie de actividades encaminadas a la consecución de un objetivo de aprendizaje, su motivación y el esfuerzo consiguiente varían según sea la respuesta (implícita o explícita) a cuatro preguntas que (implícita o explícitamente) están presentes a lo largo de la actividad (Alonso, 2007):

1. ¿Qué consecuencias favorables o desfavorables puede tener el conseguir o no conseguir el aprendizaje buscado?
2. ¿Puedo conseguir el objetivo buscado y las consecuencias que se derivan de tal logro?
3. ¿Qué tengo que hacer para conseguirlo?
4. ¿Qué costo puede suponer esforzarme por conseguir el objetivo buscado?

Los alumnos se orientan en distinto grado a tres tipos de metas que definen otras tantas orientaciones motivacionales (Alonso Tapia, 2007):

- ✓ Orientación al aprendizaje. Es la atención del alumno hacia la adquisición de nuevas o mejores competencias y de los conocimientos relevantes para sostenerlas; el alumno muestra buena confianza en sí mismo, es capaz de afrontar con éxito las tareas escolares y de regular el aprendizaje, controla sus emociones y en lo general, tiende a ser positivo.
- ✓ Orientación al resultado. El alumno busca conseguir o demostrar públicamente su valía y que los demás lo evalúen positivamente, se esfuerza sólo cuando está en juego algún tipo de evaluación, desea una evaluación

positiva, desea el éxito público y su reconocimiento, desea conseguir metas externas, experimenta resistencia positiva a la presión y se esfuerza cuando percibe la presión del tiempo.

- ✓ Orientación a la evitación. El alumno teme una valoración negativa de la propia valía por lo que busca evitar la experiencia emocional negativa que acompaña al fracaso, rechaza las tareas por considerarlas inútiles.

El papel del docente

En las propuestas de programas de intervención que se desarrollan en las escuelas para tratar de incidir en la problemática del rezago escolar, por lo general, no se les presta atención a los aspectos afectivos de la docencia, la mayoría de las investigaciones y propuestas educativas de intervención se dirigen hacia los aspectos cognoscitivos del aprendizaje: habilidades, destrezas, dominio de contenidos, entre otros.

La motivación para aprender (energía que moviliza nuestras acciones) es dinámica y varía según los contextos de aprendizaje en el que los sujetos se encuentren; de tal modo que los factores contextuales de la clase pueden facilitar o limitar el desarrollo de la motivación y la cognición; en este sentido, el desempeño del profesor es un elemento del contexto de la clase (Bono, 2010; Pintrich, cit. en Montero y de Dios, 2004).

La visión de Pintrich refleja que la motivación del estudiante va más allá del propio individuo y aunque éste tiene un papel activo en la regulación de su motivación, éste se ve claramente influido por el contexto. El contexto se modifica por el comportamiento del alumno (Montero y de Dios, 2004).

De acuerdo con Valle, Nuñez, Cabanach, González-Pineda y Rosario, (2008) el rendimiento académico del estudiante no depende básicamente de su interés por el tipo de materia que esté trabajando sino principalmente de que éste encuentre en las tareas académicas una oportunidad para mejorar y adquirir competencia y control sobre su proceso de estudio y aprendizaje.

Hay una idea de considerar que la escuela y el placer no se relacionan. Lo que hay que hacer en la escuela es crear el interés, partir de sus intereses espontáneos y hacer interesante las actividades académicas. De hecho, los profesores también deben encontrar el aspecto placentero de su trabajo.

Las actividades del profesor en el aula no deben limitarse a establecer los criterios de las diferentes actividades académicas que han de llevarse a cabo, también es importante que ponga a disposición de esas actividades los procesos afectivos que puedan intervenir en la conformación de un determinado clima social en el aula. El clima social en el aula puede promover o puede interferir en el desarrollo de los aprendizajes (García Cabrero, 2009).

La cercanía afectiva con los estudiantes incrementa la percepción física y psicológica de proximidad con los estudiantes, se correlaciona de forma positiva con buenos resultados por parte de los alumnos, tales como el aprendizaje cognitivo y afectivo y la motivación (Ginsberg, 2007).

Podemos suponer que la motivación es inherente al perfil del alumno. Suponemos que depende de él y sólo él, el modificar estas características o que debiera él hacer el esfuerzo por modificarlas. Pocas veces se dirige la atención a cómo los profesores pueden contribuir a la motivación de los alumnos a través de la práctica (en el bueno y en el mal sentido).

Diversas investigaciones de naturaleza cualitativa refieren que los alumnos que prefieren permanecer en las explanadas o en los pasillos es debido a que es ahí donde ellos encuentran aspectos de coincidencia o de su interés (lo social) (Saucedo, 2007; Saucedo, 2011; Velazquez, 2007; Weiss, 2008).

El estudio llevado a cabo por Carbonero, Martín-Anton, Román y Reoyo (2010) muestra que un programa de entrenamiento en motivación, clima de aula y estrategias de aprendizaje generó diferencias significativas en los alumnos en cuanto a orientación a metas intrínsecas, creencias de autocontrol y autoteficacia en el rendimiento académico.

En el otro sentido, las carencias en habilidades de enseñanza adecuadas se relacionan con la desmotivación de los estudiantes, lo que conlleva a poca implicación en las actividades escolares, escaso o inadecuado uso de estrategias de aprendizaje, del bajo rendimiento y desfavorable clima escolar (Carbonero, Martín-Anton, Román y Reoyo, 2010).

Continuamente se bordan algunos aspectos del estudiante para explicar los problemas en el rendimiento académico, el fracaso, la deserción, etcétera, pero se consideran como asuntos ajenos a la práctica del docente.

El profesor no sólo debe contar con un buen conocimiento de su materia, también debe contar con las habilidades para aplicar sus conocimientos, contar con características personales y de habilidades docentes.

Las habilidades docentes básicas son acciones, conductas, actitudes y patrones de comportamiento implicados habitualmente en el aula, que se presentan íntimamente ligadas a las diferentes competencias, estilos de enseñanza-aprendizaje y a las propias funciones y finalidades de la enseñanza (Carbonero, Martín-Anton, Román y Reoyo, 2010).

Los profesores reconocen que los alumnos tienen sus propias pautas personales, sus motivaciones, sus experiencias y percepciones y que éstas siempre poseen algún tipo de repercusión sobre el aprendizaje; el trabajo del profesor dirigido a la motivación tiene implicaciones positivas en los alumnos y en el interés por su actividad docente (Barca-Lozano, Almeida, Porto-Riobbo, Peralbo-Uzquiano y Brenlla-Blanco, 2012).

Para Alonso (2007) las características del entorno instruccional que inciden en la motivación del alumno son:

- Conseguir que los alumnos sientan que actúan con autonomía, que trabajan para conseguir sus propias metas y no las impuestas por otros.
- Proponer objetivos y tareas que impliquen un grado de desafío razonable y cuyo logro sea percibido por los alumnos como algo personalmente valioso.

- Asegurarse de que los alumnos experimentan que progresan en grado razonable para evitar que disminuyan sus expectativas de éxito.

El modo en que los estudiantes perciben el aula como un contexto propicio para la construcción de aprendizajes está relacionado con el impacto motivacional que produce el desempeño de los profesores en ellos, a partir de las pautas de actuación que los docentes despliegan (Bono, 2010).

Asumiendo el enfoque contextualista, hay que considerar que los profesores no influyen directamente sobre la motivación de los estudiantes, sino que es la cultura escolar, concretada en cada profesor, la que genera, origina y ayuda a construir un tipo de motivación. Los patrones prototípicos de actuación del desempeño de los profesores que mejor promueven la motivación en contextos naturales del salón de clase se identifica a partir de las siguientes observaciones en su práctica docente: ¿Cómo planifican? ¿Cómo toman decisiones? ¿Cómo desarrollan sus tareas en el aula? (Bono, 2010).

Las clases donde los profesores son considerados como motivantes incluyen las siguientes características (McLean, 2003, en Bono, 2010):

- Se presenta una adecuada relación entre profesores y alumnos
- El aprendizaje es creativo
- Se trabaja sobre la investigación
- Se pone énfasis en los sucesos personales
- Se alienta la autoevaluación
- Los estudiantes aplican sus criterios para progresar
- La relación entre profesores y alumnos es parte integral de la clase
- Se maximiza la iniciativa estudiantil
- Los estudiantes son conocidos y comprendidos por el profesor
- Los estudiantes son aprendices autónomos
- La actitud de los profesores es de optimismo y confianza

En los componentes curriculares:

- Presenta los objetivos en la clase de manera explícita, clara y promueven la autonomía
- Presenta para el desarrollo de las tareas de manera organizada, flexible y colaborativa.
- Para los contenidos, muestra su utilidad y servicio personal.
- Para las valoraciones, se presentan criterios de valoración conocidos por dominio, centrados en el aprendizaje y en el esfuerzo, deberán ser de complejidad creciente.
- En la relación docente-alumno, se muestran actitudes de proximidad, bidireccionalidad y de andamiaje.

En pocos textos se expone el problema desde una mirada integral o desde una postura crítica que abarque diferentes dimensiones e involucre a todos los actores para ampliar el panorama que hoy culpa al estudiante (Carranza-Peña y Sandoval, 2015).

Hablar de deserción es ubicar al estudiante como el sujeto que por cobardía y falta de lealtad deja la escuela y denominarlo abandono es depositar en el bachiller la responsabilidad de la no permanencia, pensando que se va por propia voluntad o por no querer esforzarse (Carranza-Peña y Sandoval, 2015).

Se advierte una paradoja que exhibe un supuesto interés desde el discurso, pero el descuido en la práctica al no atenderse las necesidades básicas que tiene la escuela y los docentes para mejorar las condiciones del aprendizaje en el aula (Carranza-Peña y Sandoval, 2015).

El clima académico está asociado a la función del entorno de aprendizaje de estimulación del esfuerzo y la motivación por aprender y a la cooperación (Barrios Gaxiola y Frías Armenta, 2016).

La falta de juste entre el ambiente de la institución secundaria y las necesidades de las personas adolescentes, contribuye a un cambio negativo observado en la motivación. El personal docente se vuelve más controlador cuando

la persona requiere más autonomía y las relaciones interpersonales se vuelven más distantes cuando se necesita de más apoyo (Naranjo, 2009).

Las intervenciones para la mejora del estudio han de tener en cuenta la dimensión motivacional del alumno, que puede mediar entre el conocimiento de una estrategia y su puesta en práctica (Sánchez Encalada, 2010).

Propuesta del Curso-taller dirigido a profesores del bachillerato para promover la motivación del alumno.

La propuesta que se presenta a continuación tiene como propósito considerar que, en gran parte, el problema del rezago escolar de los alumnos del bachillerato deviene de la asistencia irregular o nula al salón de clases. Una interpretación que puede hacerse e ello es que es posible que no encuentre en el salón de clase las condiciones y situaciones que le permitan sostenerse en el curso de las actividades obligadas para acreditar las materias.

Se parte del hecho de estimar también, el papel preponderante que el profesor tiene en esta situación. Infortunadamente, muchos de los esfuerzos que se dirigen a la formación y capacitación de los docentes están encaminados preponderantemente a las áreas de actualización disciplinaria y pedagógica. Pocos esfuerzos se enfocan al reconocimiento de los factores y procesos de naturaleza afectiva que están implicados en la dinámica de enseñanza-aprendizaje.

Esta propuesta es una aportación o un primer acercamiento a este tipo de temáticas con la valoración de su importante implicación en la modificación de algunas condiciones de práctica docente que promuevan la permanencia del alumno en el salón de clases, y con ello, fortalecer así el logro de los aprendizajes académicos que se requieren para la buena consecución de su formación en el nivel medio superior.

Curso-taller

El profesor: andamiaje fundamental en la motivación del alumno

Presentación

En la práctica docente cotidiana la preocupación más relevante es el logro de los aprendizajes; no obstante, es común identificar que no todos los estudiantes tienen siempre la disposición adecuada para ello y generalmente suponemos que no están interesados en el aprendizaje.

La evidencia más clara de la falta de interés es cuando observamos que el alumno deja de asistir al salón de clases o su asistencia y cumplimiento con las actividades escolares es irregular; desde esta consideración podemos referir a esta situación como falta de motivación del alumno.

Por lo general, tendemos a suponer que la motivación del alumno es un asunto personal; es decir, que es él quien debiera encontrar o identificar el sentido que lo dirija hacia la consecución en el logro de los aprendizajes. Pocas veces nos damos la oportunidad de poner en consideración la manera en como nuestra actuación en el salón de clase pudiera incidir en la motivación de nuestros alumnos.

Este curso-taller tiene el propósito de generar un espacio de conocimiento y reflexión con relación al tema del clima motivacional en clase para poder así reconocer el papel fundamental de las pautas de enseñanza en la promoción de la motivación de nuestros alumnos.

Para ello, este curso-taller se diseñó a partir de la propuesta de actividades diversas que faciliten la comprensión del tema y el análisis de nuestra práctica docente cotidiana. El sentido debiera ser, que podamos tener la disposición para modificar (si es el caso) aquellos aspectos que pudieran estar incidiendo en la falta de motivación de nuestros alumnos.

Temario

- Pautas de actuación docente relacionadas con la motivación de los alumnos
- Perspectivas teóricas de la motivación en el contexto escolar
- Metas y motivación
- Clima motivacional orientado al aprendizaje

Esquema general de las sesiones: Las sesiones estarán dirigidas a un trabajo de reflexión constante acerca de la práctica cotidiana del docente con el propósito de identificar las pautas de actuación de oportunidad para la promoción de la motivación de los alumnos. Se realizarán diferentes lecturas relacionadas con la temática y se llevarán a cabo diversas actividades relacionadas con el trabajo reflexivo.

Objetivo general: El profesor asistente conocerá sobre la orientación basada en el concepto de clima motivacional y reflexionará sobre la pertinencia de generar cambios en sus pautas de actuación docente dirigidas a promover la motivación de sus alumnos.

Dirigido a: Profesores de nivel medio superior

Duración: 20 horas organizadas en 5 sesiones de 4 horas cada una.

Modalidad: Presencial

Número máximo de asistentes: 20

SESIÓN 1

DIAGNÓSTICO

OBJETIVO: Que el profesor asistente identifique algunas pautas de actuación docente en el salón de clases relacionadas con la motivación de los alumnos.

OBJETIVO	ACTIVIDAD(ES) DEL INSTRUCTOR	ACTIVIDAD(ES) DEL ASISTENTE	RECURSOS DIDÁCTICOS	TIEMPO (MINUTOS)
Conocer el objetivo, el contenido y la dinámica de trabajo del curso-taller.	Presentará los objetivos del curso-taller, explicará la dinámica de las sesiones y los criterios de acreditación del curso-taller.	Participará con dudas, preguntas y/o comentarios.	Diapositivas, pizarrón y marcadores.	30
Conocer a los profesores asistentes al curso-taller e iniciar pautas de acercamiento y confianza entre ellos.	Dirigirá la actividad de presentación <i>Curriculum grupal</i> (Anexo 1). Coordinará la participación de los profesores asistentes.	Colaborará con su equipo de trabajo para la elaboración del curriculum grupal. Apoyará a su equipo en la presentación de su trabajo. Participará con comentarios y/o preguntas.	Pliegos de papel bond, marcadores, cinta adhesiva.	70
Expresar las expectativas personales con relación al tema del curso-taller.	Promoverá y coordinará la participación de los profesores asistentes. Responderá de manera breve las preguntas de los profesores asistentes.	Participará en la dinámica <i>Mis expectativas</i> (Anexo 2).	Pizarrón y marcadores.	40
Identificar sus competencias docentes para facilitar la motivación de sus alumnos y las diversas acciones que realiza en el salón de clases para tal fin.	Dará las instrucciones para contestar el cuestionario <i>Inventario de Autoeficacia Motivacional</i> (Anexo 3) y ofrecerá una breve explicación del marco de referencia teórico y metodológico del instrumento.	Responderá el cuestionario <i>Inventario de Autoeficacia Motivacional</i> .	Cuestionario <i>Inventario de Autoeficacia Motivacional</i> . Bolígrafo o lápiz	20
	Dará las instrucciones para contestar el cuestionario <i>Pautas de Actuación del Profesor</i> (Anexo 4) y ofrecerá una breve explicación del	Responderá el cuestionario <i>Pautas de Actuación del Profesor</i>	Cuestionario <i>Pautas de Actuación del Profesor</i> . Bolígrafo o lápiz	20

OBJETIVO	ACTIVIDAD(ES) DEL INSTRUCTOR	ACTIVIDAD(ES) DEL ASISTENTE	RECURSOS DIDÁCTICOS	TIEMPO (MINUTOS)
	marco de referencia teórico y metodológico del instrumento.			
Reflexionar en torno a la experiencia personal al responder el <i>Inventario de Autoeficacia Motivacional (IAM-D)</i> y al cuestionario <i>Pautas de Actuación del Profesor</i> .	Coordinará la participación de los profesores asistentes e intervendrá en la dinámica para precisar, aclarar o retroalimentar las participaciones.	Participará con comentarios o preguntas. La participación se realizará con relación a los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál era su perspectiva de eficacia motivacional antes de responder al cuestionario? - ¿Considera que su perfil docente corresponde con el de un profesor que promueve la motivación de sus alumnos? 	Pizarrón y marcadores.	40

SESIÓN 2

OBJETIVO: Que el profesor asistente conozca algunas de las principales perspectivas teóricas de la motivación escolar.

OBJETIVO	ACTIVIDAD(ES) DEL INSTRUCTOR	ACTIVIDAD(ES) DEL ASISTENTE	RECURSOS DIDÁCTICOS	TIEMPO (MINUTOS)
Recordar algunos de los aspectos más relevantes de la sesión anterior.	Dirigir la participación de los profesores asistentes.	Participar con sus aportaciones a la pregunta: ¿Cuáles son las tres cosas más importantes que aprendí ayer?		20
Debatir sobre la valoración personal que los alumnos le confieren a los contenidos y aprendizajes de las materias que cursa (situación ficticia).	Entregará un ejemplar de la lectura <i>Mi autoevaluación</i> (Anexo 5). Señalará a los profesores asistentes que en esta lectura debe apreciarse la perspectiva de un alumno "X" acerca de su desempeño en la escuela. Dirigirá la lectura en voz alta del documento. Preguntará cuál es la opinión que les merece el contenido del documento. Coordinará la participación de los profesores asistentes.	Seguirá la lectura en voz alta del documento <i>Mi autoevaluación</i> . Participará expresando su opinión sobre el contenido del documento y con relación a los comentarios de los otros profesores asistentes.	Texto tomado de: Gilbert, I. (2005). <i>Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar</i> . Barcelona: Paidós. Pág. 31.	40
Reflexionar acerca de los beneficios de aprendizaje que los alumnos pueden identificar y obtener de las diferentes materias curriculares y valorar la importancia de explicitar este reconocimiento en el trabajo con los alumnos.	Organizará a los profesores de acuerdo con la materia que imparten o el área académica a la que corresponde la materia que imparte. Solicitará a los profesores que, en equipo, discutan y acuerden las respuestas posibles a la pregunta <i>¿Para qué necesito saber esto?</i> con relación a la materia que imparten,	En equipo, discutirá acerca de la pregunta <i>¿Para qué necesito saber esto?</i> Acordará con su equipo de trabajo las posibles respuestas. Escribirá los acuerdos en un pliego de papel bond. Compartirá sus respuestas con el grupo.	Papel bond, marcadores y cinta adhesiva.	40

OBJETIVO	ACTIVIDAD(ES) DEL INSTRUCTOR	ACTIVIDAD(ES) DEL ASISTENTE	RECURSOS DIDÁCTICOS	TIEMPO (MINUTOS)
	pero considerando la perspectiva del alumno. Coordinará la participación de los asistentes.	En plenaria, comentará sus apreciaciones de la relevancia del tema		
Conocer algunas de las principales perspectivas teóricas de la motivación en el ámbito educativo.	Dirigirá la dinámica <i>Equipos de oyentes</i> (Anexo 6) para abordar la lectura y análisis del material de lectura. Coordinará la participación de los asistentes. Promoverá un espacio de reflexión general (a manera de conclusiones) en relación al contenido de la lectura.	Realizará la lectura en el aula. Participará en la tarea asignada. Participará en la sesión plenaria.	Texto: Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. <i>Revista Educación, 33(2), 153-170.</i>	70
Repasar los aspectos más relevantes de la sesión.	Dará las instrucciones de la actividad de repaso <i>Preguntas y respuestas</i> (Anexo 7). Coordinará la participación de los profesores asistentes.	Resolverá las preguntas planteadas en las tarjetas. Participará con sus respuestas o preguntas.	Tarjetas, bolígrafos o lápices.	30

SESIÓN 3

OBJETIVO: Que el profesor asistente proponga y examine diversas formas de inducir la motivación de los alumnos.

OBJETIVO	ACTIVIDAD(ES) DEL INSTRUCTOR	ACTIVIDAD(ES) DEL ASISTENTE	RECURSOS DIDÁCTICOS	TIEMPO
Recordar algunos de los aspectos más relevantes de la sesión anterior.	Dirigir la participación de los profesores asistentes.	Participar con sus aportaciones a la pregunta: ¿Cuáles son las tres cosas más importantes que aprendí ayer?		20
Conocer y analizar los tipos de metas que persiguen los alumnos en la escuela y la relación con su motivación para las actividades escolares.	Entregará el material de lectura a cada uno de los profesores asistentes. Elaborará en el pizarrón (ocupando toda su extensión) una tabla dividida en ocho en columnas. Organizará al grupo en 8 equipos de trabajo. Asignará un fragmento del texto a cada equipo de trabajo correspondiente con cada uno de los tipos de metas de los alumnos. Coordinará el trabajo de presentación de cada equipo. Promoverá y coordinará la participación de los profesores asistentes.	Realizará la lectura del documento <i>Metas que persiguen los alumnos cuando estudian</i> . En equipo, colaborará para hacer una síntesis del fragmento del texto que se le asigne. Apoyará al equipo para escribir las características más notables del tipo de meta de los alumnos que se les haya asignado. Elaborará el material para completar el cuadro propuesto por el instructor del curso-taller. Presentará la información al grupo. Participará con preguntas y comentarios.	Texto: Metas que persiguen los alumnos cuando estudian. En: García Legazpe, F. (2004). Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora. Elaboración, aplicación y evaluación de un programa para la mejora de la motivación para el aprendizaje en alumnos de 1ro. de ESO dentro del Plan de Acción Tutorial. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid). Págs. 61-75. Pizarrón, hojas blancas tamaño carta, marcadores y cinta adhesiva.	100
Formular una propuesta de cómo abordar los pensamientos negativos y positivos de los alumnos al momento de	Repartirá, de manera aleatoria, las tarjetas entre cada uno de los profesores asistentes. Dará las instrucciones del ejercicio.	Leerá la tarjeta que se le asignó. Comentará acerca de su propuesta para abordar el caso particular que le fue asignado.	Tarjetas con las frases escritas de algunos pensamientos positivos y negativos de los alumnos	100

OBJETIVO	ACTIVIDAD(ES) DEL INSTRUCTOR	ACTIVIDAD(ES) DEL ASISTENTE	RECURSOS DIDÁCTICOS	TIEMPO
<p>realizar alguna tarea académica con el fin de identificar cómo influye la práctica docente en la motivación de los alumnos.</p>	<p>Pegará en el pizarrón una versión ampliada en tamaño de cada una de las tarjetas para conocimiento del contenido de todos los ejemplos de pensamiento que se trabajarán en esta actividad. Coordinará la participación de los profesores asistentes. Aportará comentarios dirigidos a reflexionar acerca de la influencia de la práctica docente en el tipo de pensamientos que pueden generar los alumnos al momento de realizar una tarea.</p>	<p>Las participaciones deberán considerar las siguientes preguntas: ¿Qué le diría al alumno? ¿Qué cambios haría en su dinámica de clase? ¿Cómo le daría retroalimentación al alumno? ¿Cómo lograría mantener o modificar ese tipo de pensamiento? ¿Qué escenario o situación académica podríamos suponer que ocurre en ese momento? ¿De qué manera podría estar influyendo lo que hace o dice el profesor? ¿De qué manera podrían estar influyendo las características de la tarea? Comentaré las participaciones de los otros profesores asistentes.</p>	<p>al momento de realizar una tarea (Anexo 8). Nota: el número de tarjetas que se elaborarán corresponderá con el número de profesores asistentes. En el anexo se incluyen todos los ejemplos (46) que ofrece la bibliografía consultada. Pizarrón, marcadores y cinta adhesiva.</p>	
<p>Repasar los aspectos más relevantes de la sesión.</p>	<p>Organizaré equipos de tres o cuatro integrantes. Pediré que cada equipo cree un resumen de la sesión. Coordinaré la participación de los profesores asistentes.</p>	<p>Colaboraré con su equipo de trabajo para crear un resumen de la sesión utilizando alguna(s) de las siguientes preguntas para orientar el trabajo: ¿Cuáles fueron los principales temas que se abordaron? ¿Qué experiencias he tenido hoy? ¿Qué ideas o sugerencias me llevo de esta sesión? Compartiré al grupo el resumen. Participaré con comentarios o preguntas.</p>		<p>30</p>

SESIÓN 4

OBJETIVO: Que el profesor asistente reconozca y analice algunas pautas de actuación docente que promueven la motivación de los alumnos.

OBJETIVO	ACTIVIDAD(ES) DEL INSTRUCTOR	ACTIVIDAD(ES) DEL ASISTENTE	RECURSOS DIDÁCTICOS	TIEMPO
Recordar algunos de los aspectos más relevantes de la sesión anterior.	Dirigir la participación de los profesores asistentes.	Participar con sus aportaciones a la pregunta: ¿Cuáles son las tres cosas más importantes que aprendí ayer?		20
Interpretar y representar algunas pautas de práctica docente motivante.	Organizará equipos de tres integrantes. Repartirá de manera aleatoria 4 tarjetas. Dará las instrucciones de la actividad. Coordinará la presentación y participación de los profesores asistentes.	En equipo, leerá las tarjetas asignadas. En acuerdo con su equipo de trabajo decidirá la tarjeta que utilizará para representar de manera sencilla un ejemplo de las características de un profesor motivante. Se coordinará con su equipo de trabajo para decidir la forma más adecuada de la representación. Presentará al grupo su representación. Participará con observaciones o aportaciones al trabajo de los otros equipos.	Tarjetas que describen diversas características de profesores motivantes. (Anexo 9). Pizarrón, marcadores, hojas blancas, bolígrafos, cinta adhesiva.	100
Identificar y analizar la contribución del docente en la motivación de los alumnos.	Entregará el material de lectura a cada uno de los profesores asistentes. Entregará una tarjeta blanca a cada uno de los profesores asistentes. Recogerá las tarjetas, las mezclará y las repartirá entre los profesores asistentes.	Realizará la lectura del documento <i>Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de los estudiantes</i> . Escribirá una pregunta en la tarjeta. Leerá la pregunta asignada y pensará en su respuesta.	Texto: Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de los estudiantes. <i>Revista</i>	100

OBJETIVO	ACTIVIDAD(ES) DEL INSTRUCTOR	ACTIVIDAD(ES) DEL ASISTENTE	RECURSOS DIDÁCTICOS	TIEMPO
	<p>Coordinará la participación del grupo. Abordará los aspectos de la lectura que no se comenten por medio de las tarjetas. Promoverá la reflexión acerca de los planteamientos propuestos por la autora del documento leído.</p>	<p>Cuando sea su turno, leerá en voz alta la ficha que recibió y expondrá su respuesta. Comentará las respuestas de los demás profesores asistentes.</p>	<p><i>Iberoamericana de Educación, 54(2), 1-8.</i></p>	
<p>Repasar los aspectos más relevantes de la sesión.</p>	<p>Organizará equipos de tres o cuatro integrantes. Pedirá que cada equipo cree un resumen de la sesión. Coordinará la participación de los profesores asistentes.</p>	<p>Colaborará con su equipo de trabajo para crear un resumen de la sesión utilizando alguna(s) de las siguientes preguntas para orientar el trabajo: ¿Cuáles fueron los principales temas que se abordaron? ¿Qué experiencias he tenido hoy? ¿Qué ideas o sugerencias me llevo de esta sesión? Compartirá al grupo el resumen. Participará con comentarios o preguntas.</p>		<p>30</p>

SESIÓN 5

OBJETIVO: Que el profesor asistente contraste su práctica docente con las contribuciones del concepto de clima motivacional abordadas en este curso-taller.

OBJETIVO	ACTIVIDAD(ES) DEL INSTRUCTOR	ACTIVIDAD(ES) DEL ASISTENTE	RECURSOS DIDÁCTICOS	TIEMPO
Recordar algunos de los aspectos más relevantes de la sesión anterior.	Dirigir la participación de los profesores asistentes.	Participar con sus aportaciones a la pregunta: ¿Cuáles son las tres cosas más importantes que aprendí ayer?		20
Identificar pautas de actuación docente que contribuyan a crear un clima motivacional positivo orientado al aprendizaje.	Organizará al grupo en equipos de 3 integrantes considerando el área académica a la que corresponde la materia que imparte. Proporcionará el material escrito de diferentes situaciones de clases correspondientes a profesores de distintas materias y un guion de preguntas para facilitar la revisión. A cada equipo le entregará un material diferente. Coordinará la participación de los profesores asistentes.	Leerá el texto correspondiente. En equipo, colaborará para realizar el análisis del clima motivacional del material correspondiente. Escribirá en el papel bond, los aspectos más sobresalientes del análisis. Expondrá ante el grupo las conclusiones del trabajo de equipo. Participará con comentarios o preguntas.	Alonso Tapia, J. (1997). <i>Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias</i> . Barcelona: Edebe. Papel bond, marcadores, cinta adhesiva.	80
Analizar la perspectiva de competencia motivacional con base en la reflexión de lo que se abordó en el curso.	Presentará un análisis estadístico de las frecuencias de respuesta de los profesores asistentes en el <i>Inventario de Autoeficacia Motivacional</i> y el cuestionario <i>Pautas de Actuación del Profesor</i> . Enfocará la participación de los profesores asistentes hacia la reflexión en torno a las características de su práctica docente y cómo encauzarla hacia	Participará con preguntas, contribuciones, aclaraciones y/o comentarios relacionados con la información.	Diapositivas	60

OBJETIVO	ACTIVIDAD(ES) DEL INSTRUCTOR	ACTIVIDAD(ES) DEL ASISTENTE	RECURSOS DIDÁCTICOS	TIEMPO
	<p>la promoción de la motivación de sus alumnos. Coordinará la participación de los profesores asistentes.</p>			
<p>Valorar la contribución del curso-taller en el desarrollo de su práctica docente.</p>	<p>Distribuirá una tarjeta a cada profesor asistente para completar las frases escritas en ella. Organizará al grupo en equipos de 3 o 4 integrantes. Coordinará la participación de los profesores asistentes.</p>	<p>Escribirá lo que personalmente considere para completar las siguientes frases:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Me ha sorprendido que... - He aprendido que... - Entendí que... - Me gustó... - No sabía que... - Lo que más/ menos me ha (interesado, gustado, sorprendido, etc) ha sido... <p>Compartirá verbalmente ante su equipo los enunciados que utilizó para completar las frases. Contribuirá con comentarios al trabajo de sus compañeros de equipo. Expondrá al grupo los aspectos más relevantes que se aportaron en esta actividad. Participará con comentarios a lo expuesto por los otros equipos de trabajo.</p>	<p>Tarjetas Bolígrafos</p>	<p>60</p>

CONCLUSIONES

Pareciera que, a la hora de abordar el asunto del rezago escolar y de las diferentes problemáticas que se manifiestan con relación a los alumnos, se centra la atención sólo en lo que el estudiante hace o no o deja de hacer y entonces la afirmación se establece como: el problema del rezago es asunto del alumno.

Las intervenciones institucionales sólo se han dirigido a atender aspectos administrativos: más periodos para presentar de manera extraordinaria las materias o un mayor número de tutores, sin saber con exactitud la influencia o impacto de este programa en el abatimiento del rezago.

Los cursos que se ofrecen a los profesores se dirigen fundamentalmente a atender cuestiones de contenidos de las diferentes asignaturas, a habilidades pedagógicas, entre otros, pero no al conocimiento de los procesos y aspectos psicológicos que se despliegan en el salón de clase y en relación a la práctica docente con algunos procesos inherentes al desempeño académico de los alumnos.

En el CCH no hay estudios que muestren la práctica del docente y su relación con factores relevantes de influencia en el desempeño escolar o en su relación con el fracaso escolar.

Debiera promoverse una intensa y constante reflexión de los profesores sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que debiera reflejarse en la promoción de habilidades eficaces para el trabajo en el salón de clases. El trabajo debiera centrarse en los profesores pues al modificar su práctica docente se modifican diversos aspectos en los alumnos, tal y como lo muestra el estudio de Carbonero, Martín-Anton, Román y Reoyo (2010).

El entrenamiento a profesores en motivación debe complementarse con el entrenamiento de otro tipo de factores asociados con las actividades que se llevan a cabo en el salón de clase: estrategias de aprendizaje, clima en el aula, autorregulación, autoeficacia, planeación de las clases, etcétera.

El docente debe tener amplios y profundos conocimientos del qué enseñar, cómo hacerlo y poseer o ser capaz de adquirir competencias y estilos de enseñanza efectivos (Carbonero, Martín-Anton, Román y Reoyo, 2010).

Hacen falta estudios que permitan identificar los perfiles motivacionales de nuestros alumnos para así entonces modificar algunos patrones de trabajo en el salón de clase. Si logramos que los alumnos asistan a clase a través de la modificación en las prácticas docentes, será más factible suponer que tenemos la posibilidad de incidir en el logro de los aprendizajes, en el desarrollo de habilidades y en la promoción de actitudes positivas. Deben interesarnos, sobre todo, los alumnos que no se presentan o dejan de hacerlo.

Debemos, como afirma Carranza-Peña y Sandoval (2015) cambiar el paradigma respecto a la permanencia escolar, desde una perspectiva más humana y holística que comprenda la complejidad, la historicidad y la participación, donde se ubique al estudiante en el contexto de las circunstancias del tiempo y el espacio que le toca vivir y a las que se tiene que adecuar, a veces excluido, discriminado y sin el suficiente apoyo de su medio, su familia, de la escuela y de los docentes para continuar sus estudios. No debe mirarse al alumno en términos de sus deficiencias sino de lo que necesitan saber, de sus intereses de aprendizaje y la atención de los mismos mediante procesos participativos y dinámicos.

El docente no puede distanciarse de las causas que provocan la no permanencia (Carranza-Peña y Sandoval, 2015).

Hay que modificar el patrón de la desesperanza aprendida ayudándoles a ganar confianza en sí mismos y a desarrollar habilidades para aprender (Sánchez Hernández y López Fernández, 2005).

Es por ello, que debe considerarse relevante dirigir los esfuerzos de intervención hacia la conformación de iniciativas que fortalezcan la permanencia de los jóvenes en las aulas.

FUENTES DE CONSULTA

- AGUILERA, M. S. Y BONO, A. (2015). Incidencia de las metas de aprendizaje en estudiantes secundarios avanzados de Argentina: un estudio descriptivo cuantitativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-23.
- ALONSO, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. En: Pérez Solís, M. (Ed.). *La orientación escolar en centros educativos*. Madrid: MEC. Págs. 209-242.
- ALONSO, J. (2007). Evaluación de la motivación en entornos educativos. En: M. Álvarez y R. Bisquera (Ed.). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Kluwer.
- ARÉCHIGA, C.; ARELLANO, D. Y TAPIA, C. O. (2011). Motivación al logro en estudiantes universitarios de Guaymas, Sonora: un estudio descriptivo. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.
- BARCA-LOZANO, A.; ALMEIDA, L. S.; PORTO-RIOBOO, A. M.; PERALBO_UZQUIANO, M. Y BRENLLA-BLANCO, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28(3), 848-859.
- BARRIOS GAXIOLA, M. I. Y FRÍAS ARMENTA, M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 63-82.
- BONO, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(2), 1-8.
- BROC CAVERO, M. A. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Obligatoria y Bachillerato LOGSE. *Revista de Educación*, 340, 379-414.
- CARBONERO, M. A., MARTÍN-ANTÓN, L. J.; ROMÁN, J. M. Y REOYO, N. (2010). Efecto de un programa de entrenamiento al profesorado en la motivación, clima de aula

y estrategias de aprendizaje de su alumnado. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1.

CARRANZA, J. A. (2009). Bachillerato para los jóvenes. *Este País*, 217.

CARRANZA PEÑA, L.; SANDOVAL-FORERO, E. A. (2015). Docencia, convivencia y permanencia escolar en el bachillerato tecnológico. *Ra Ximhal*, 1(1), 83-108.

CASO-NIEBLA, J. Y HERNÁNDEZ-GUZMÁN, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501.

CONSEJO NACIONAL DE LA POBLACIÓN. (2010). Dinámica demográfica 1990-2010 y proyecciones de población 2010-2030. Recuperado de: http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Proyecciones/Cuadernos/15_Cuadernillo_Mexico.pdf

ELLIFF, H. Y HUERTAS, J.A. (2015). Clima motivacional de clase: en búsqueda de matices, *Revista de Psicología*, 11(21), 61-74. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/clima-motivacional-clase-matices.pdf>

EZCURRA, A. M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la Educación Superior. *Perfiles Educativos*, XXVII(107), 118-133.

FERNÁNDEZ-HEREDIA, B. DE LA L. (2011). Desarrollo y validación inicial del Cuestionario sobre Clima Motivacional de Clase (CMCQ) en una muestra de estudiantes de bachillerato. *Revista de Educación y Desarrollo*, 17, 79-88.

FLORES, R. Y GÓMEZ, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-floresgomez.html>

- GARCÍA CABRERO, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universtaria*, 10(11). Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>
- GARCÍA LEGAZPE, F. (2004). Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora. Elaboración, aplicación y evaluación de un programa para la mejora de la motivación para el aprendizaje en alumnos de 1ro. de ESO dentro del Plan de Acción Tutorial. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/38405727_Motivar_para_el_aprendizaje_desde_la_actividad_orientadora_elaboracion_aplicacion_y_evaluacion_de_un_programa_para_la_mejora_de_la_motivacion_para_el_aprendizaje_en_alumnos_de_1_de_ESO_dentro_del_Plan
- GARCÍA MARTÍN, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART12.pdf>
- GIL MONTES, V. Y SOTO, M. A. (2008). Educación y escolarización de los jóvenes ¿pedagogía de la exclusión y la desesperanza? *El Cotidiano*, 24(152), 73-78. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/325/32515209.pdf>
- GILBERT, I. (2005). Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar. Barcelona: Paidós.
- GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, Vol. X, No. 25. Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/article1.pdf>
- HERAS, A. I.; GUERRERO, W. E. Y MARTÍNEZ, R. A. (2005). Las aulas escolares como zonas ambiguas: micro-análisis interaccional sobre percepciones de sí y del otro. *Perfiles Educativos*, XXVII,(109-110), 53-83.
- HUERTA, R. (2010). Economía del conocimiento y globalización. *CIECAS*. 99-114.

- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. (2015). ¿Cuántos niños y jóvenes se matriculan en educación básica o media superior? Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2015/PanoramaEducativoDeMexico/AT/AT01/2015_AT01__b.pdf
- MONEREO, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista iberoamericana de educación*, 52, 149-178.
- MONTERO, I. Y DE DIOS, M. J. (2004). Sobre la obra de Paul R. Pintrich: La autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1), 189-196. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/264417014>
- MORAL DE LA RUBIA, J. (2006). Predicción del rendimiento académico universitario. *Perfiles Educativos*, XXVIII, 113, 38-63.
- MUÑOZ, L. L. Y ÁVILA, J. (Coords.). (2013). Población estudiantil del CCH. Ingreso, tránsito y egreso. Trayectoria escolar: siete generaciones 2006-2012. México: UNAM.
- MUÑOZ IZQUIERDO, C. (2009). Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas: la experiencia de México. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 28-45. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art1.pdf>.
- NARANJO, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153-170.
- NARRO, J.; MARTUSCELLI, J. Y BARZANA, E. (Coords.).(2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Recuperado de: <http://www.planeducativonacional.unam.mx>

- NAVARRO, N. L. (2001). Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono. *Notas. Revista de Información y análisis*, 15, 28-37.
- NAVAS, L. Y GONZÁLEZ, M. (2008). Un análisis exploratorio y predictivo sobre las orientaciones de meta sobre el contenido de las metas de los estudiantes. *Horizontes Educativos*, 13(1), 23-34.
- NUÑEZ, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga: Universidade do Minho.
- OLIVARES, E. (31 de marzo de 2015). Miles de jóvenes, sin universidad por indolencia del gobierno federal. *La Jornada*, pp. 32.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO. (2015). Panorama de la Educación 2015. Disponible en: <https://www.oecd.org/mexico/education-at-a-glance-2015-mexico-in-spanish.pdf>
- PÉREZ, M. (2005). Los garrotes y las zanahorias. (Glosa de un ensayo de Alfie Kohn). México: UACM.
- PETRI, H. L. Y GOVERN, J. M. (2006). Motivación. Teoría, investigación y aplicaciones. México: Thomson.
- POGLIAGHI, L.; MATA, L. A Y PÉREZ, J. A. (2015). La experiencia estudiantil. Situaciones y percepciones de los estudiantes de bachillerato de la UNAM. México: UNAM.
- PRONTUARIO ESTADÍSTICO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES. (2011). Recuperado de: http://www.cch.unam.mx/planeacion/sites/www.cch.unam.mx/planeacion/files/HOJA_AGENDA_DEF.pdf
- PRONTUARIO ESTADÍSTICO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES. (2016). Recuperado de:

http://www.cch.unam.mx/planeacion/sites/www.cch.unam.mx.planeacion/files/Agenda_2016_ok.pdf

- ROMÁN, M. (2009). Abandono y deserción escolar: Duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 7(4), 3-9. Recuperado de : <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55114094001>
- SÁNCHEZ ENCALADA, M. L. (2010). El sistema de tutorías como estrategia para fortalecer el rendimiento académico de estudiantes universitarios. México: UNAM. Tesis
- SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, M. Y LÓPEZ FERNÁNDEZ, M. (Comps.). (2005a). De la motivación y del síndrome del fracaso. México: UACM.
- SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, M. Y LÓPEZ FERNÁNDEZ, M. (Comps.). (2005b). Del estudio y el estudiante. Lecturas para la reflexión. México: UACM.
- SAUCEDO, C. L. (2007). La importancia de la escuela en las experiencias de vida de los estudiantes: su valoración y retrospectiva a través de relatos de vida. En: C. Guzmán Gómez y C. Saucedo Ramos. (Coords.). La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela. México: Pomares.
- SAUCEDO, C. L. (2011). El fracaso y el éxito escolar desde el punto de vista de las personas. Saarbrücken; Germany: Editorial Académica Española.
- SERVÍN, R. (20 de julio de 2014). Rechazados por UNAM, IPN y UAM, 9 de cada 10 aspirantes a licenciatura. *El Financiero*. Recuperado de <http://www.elfinanciero.com.mx/sociedad/rechazados-por-unam-ipn-y-uam-de-cada-10-aspirantes-a-licenciatura.html>
- SCHUNK, D. H. Y ZIMMERMAN, B. J. (2008). Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- TERIGI, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- UTRIA, O. (2007). La importancia del concepto de motivación en la psicología. *Revista Digital de Psicología*, 2(3), 55-78. Recuperado de: http://www.konradlorenz.edu.co/images/publicaciones/suma_digital_psicologia/3_motivacion_oscar_utria.pdf
- VALLE, A.; NUÑEZ, J. C.; CABANACH, R. G.; RODRÍGUEZ, S.; GONZÁLEZ-PINEDA, I. A. Y ROSARIO, P. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 111-122.
- VELÁZQUEZ, L. M. (2007). Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela. En: C. Guzmán y C. Saucedo. (Coords.). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: Pomares. Pp. 44-68.
- VIDALES, S. (2009). El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una Universidad Mexicana. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 320-341. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094017>
- WEISS, E. (2012). La educación media superior en México ante el reto de su universalización. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6(6). En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5927/pr.5927.pdf
- WEISS, E.; GUERRA, I.; GUERRERO, E.; HERNÁNDEZ, J.; GRIJALVA, D.; ÁVALOS, J. (2008). Young people and high school in México: subjectivation, others and reflexivity. *Ethnography and Education Journal*, 3(1), 17-31

ANEXOS

Anexo 1

Dinámica *Curriculum grupal*

1. Se dividirá al grupo en equipos de 3 o 5 integrantes.
2. Se les dirá que cada equipo constituye una increíble selección de talentos y experiencias.
3. Se les sugerirá que una manera de identificar los recursos del curso-taller es a través de un curriculum grupal.
4. Se distribuirán pliegos de papel bond y marcadores para que los grupos preparen sus currículos. Éste deberá incluir cualquier información que “venda” al grupo en conjunto. Entre los datos que pueden incluirse están:
 - Formación académica
 - Conocimientos sobre el contenido del curso-taller
 - Experiencia laboral
 - Cargos académicos y/o administrativos
 - Habilidades
 - Pasatiempos, talentos, viajes, familia
 - Logros académicos y/o laborales
5. Cada equipo presentará su currículum al grupo.

Tomado y modificado de: Silberman, M. (2006). Aprendizaje Activo. Argentina: Editorial Troquel. Pág. 51.

Anexo 2

Dinámica *Mis expectativas*

1. Entregar una ficha a cada uno de los profesores asistentes.
2. Pedir a cada uno de los profesores asistentes que escriban cualquier pregunta que tengan sobre el curso-taller.
3. Hacer circular las tarjetas en la dirección a las agujas del reloj. A medida que las reciben, los profesores asistentes deben leerlas y hacer una marca si la pregunta también les interesa (por ejemplo, un asterisco).
4. Identificar las preguntas que más marcas haya recibido y responder a cada una de ellas de manera breve.
5. Si se considera conveniente, también podrá darse respuesta a las preguntas que no tiene marca.
6. Guardar las tarjetas e identificar las que contengan preguntas que se puedan responder en alguna de las sesiones siguientes.

Tomado y modificado de: Silberman, M. (2006). Aprendizaje Activo. Argentina: Editorial Troquel. Pág. 65.

Anexo 3

*Inventario de Autoeficacia Motivacional (IAM-D)**

Nombre: _____

Materia que imparte: _____ Turno: _____

Estimado(a) profesor(a), por favor, expresa tu acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones referidas a la tarea de motivar a los estudiantes, encerrando en un círculo la opción que mejor refleje tu opinión, teniendo en cuenta que 1 significa totalmente en desacuerdo y 6 totalmente de acuerdo.

Totalmente en desacuerdo 1 2 3 4 5 6 Totalmente de acuerdo							
1	Me siento preparado para hacer que mis estudiantes se motiven en la clase	1	2	3	4	5	6
2	Siento que manejo suficientes estrategias para entusiasmar a los alumnos.	1	2	3	4	5	6
3	Soy capaz de propiciar la participación en clases.	1	2	3	4	5	6
4	Me siento capaz de contextualizar la materia para que tenga sentido para los alumnos.	1	2	3	4	5	6
5	Soy capaz de hacer que mis estudiantes crean que son capaces de aprender y rendir como cualquier otro.	1	2	3	4	5	6
6	Me siento capaz de hacer que mis estudiantes quieran realizar las tareas que les propongo en clase.	1	2	3	4	5	6
7	Soy capaz de diseñar tareas o actividades de clase que generen el interés de los estudiantes por la materia.	1	2	3	4	5	6
8	Me siento capaz de hacer que los alumnos reconozcan la importancia de aprender los contenidos o habilidades trabajadas en clases	1	2	3	4	5	6
9	Soy capaz de convencer a mis estudiantes de invertir el tiempo necesario para realizar bien una actividad, aunque les implique un mayor esfuerzo.	1	2	3	4	5	6
10	Soy capaz de generar altas expectativas de mis alumnos sobre su propio desempeño escolar.	1	2	3	4	5	6
11	Me siento capaz de hacer que mis alumnos reconozcan la utilidad de aprender los contenidos o habilidades trabajadas en clases.	1	2	3	4	5	6
12	Me siento capaz de motivar a mis alumnos.	1	2	3	4	5	6

13	Logro que mis estudiantes se entretengan con mis clases.	1	2	3	4	5	6
14	Me siento capaz de hacer que mis estudiantes tomen la palabra y/o compartan sus experiencias en clases.	1	2	3	4	5	6
15	Soy capaz de hacer que mis estudiantes se sientan competentes para realizar las diferentes actividades escolares.	1	2	3	4	5	6
16	Me siento preparado para mostrar la utilidad del contenido que estamos trabajando.	1	2	3	4	5	6
17	No importa cuán dura o difícil sea la materia, siempre consigo que mis alumnos se interesen en ella.	1	2	3	4	5	6
18	Siempre logro relevar la importancia de la materia para motivar a mis alumnos.	1	2	3	4	5	6
19	Siento que tengo facilidad para “enganchar” a mis alumnos en la clase.	1	2	3	4	5	6
20	Cuando me lo propongo, logro que todos los estudiantes del curso participen.	1	2	3	4	5	6
21	Mis estudiantes comprenden el sentido de lo que enseño gracias a mis esfuerzos.	1	2	3	4	5	6
22	Me siento capaz de hacer que mis alumnos se interesen en las tareas que les propongo.	1	2	3	4	5	6
23	Logro que mis estudiantes entiendan lo importante que es aprender la materia que enseño.	1	2	3	4	5	6
24	Soy capaz de hacer que mis estudiantes sientan que son capaces de aprender todo lo que enseño.	1	2	3	4	5	6
25	Soy capaz de suscitar el esfuerzo de mis alumnos en su estudio.	1	2	3	4	5	6
26	Soy capaz de mostrar la utilidad de aprender las materias que enseño.	1	2	3	4	5	6
27	Tengo la capacidad de entusiasmar a mis estudiantes.	1	2	3	4	5	6
28	Siento que manejo estrategias que promueven la participación de los estudiantes.	1	2	3	4	5	6
29	Logro que mis estudiantes le encuentren sentido a la materia.	1	2	3	4	5	6
30	Mis competencias profesionales me permiten convencer a mis estudiantes que ellos pueden aprender cualquier cosa si se lo proponen y trabajan para ello.	1	2	3	4	5	6
31	Logro que a mis estudiantes les guste trabajar en clases.	1	2	3	4	5	6
32	Casi siempre me es posible motivar a los alumnos.	1	2	3	4	5	6
33	Logro hacer que mis clases entusiasmen a la mayoría de mis estudiantes.	1	2	3	4	5	6

34	Soy capaz de hacer que mis estudiantes inviertan tiempo en estudiar.	1	2	3	4	5	6
35	Normalmente logro que mis estudiantes perciban la utilidad de la materia que enseño.	1	2	3	4	5	6

*Jorge Valenzuela / Ilich Silva-Peña / Carla Muñoz / Andrea Precht (2012).

Referencia: Valenzuela, J.; Silva-Peña, I.; Muñoz, C. y Precht, A. (2015). Características psicométricas de un inventario para explorar la autoeficacia motivacional docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 859-878.

Anexo 4

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN PAUTAS DE ACTUACIÓN DEL PROFESOR*

Nombre: _____

Materia que imparte: _____ Turno: _____

Este cuestionario fue elaborado para identificar las pautas de actuación de los profesores relacionadas con la motivación de los alumnos. Por favor, trata de responder sinceramente según lo que en realidad haces, independientemente de lo que creas que debería hacerse. Muchas gracias por tu colaboración.

Señala la FRECUENCIA con que llevas a cabo las pautas que se indican, según la siguiente escala:

0–Nunca 1–Casi nunca 2–Algunas veces 3–Muchas veces 4–Muchísimas veces

1. Comienzo de las actividades de aprendizaje					
<i>1.1. Activación de la curiosidad.</i>					
1. Presento información nueva o sorprendente.	0	1	2	3	4
2. Planteo problemas e interrogantes.	0	1	2	3	4
<i>1.2. Explicación de la relevancia de la tarea.</i>					
3. Empleo situaciones que ilustren la importancia de la tarea propuesta.	0	1	2	3	4
4. Les indico de forma directa la finalidad de la tarea.	0	1	2	3	4
<i>1.3. Activación y mantenimiento del interés.</i>					
5. Varío y diversifico las tareas.	0	1	2	3	4
6. Activo los conocimientos previos.	0	1	2	3	4
7. En mis exposiciones, uso un discurso jerarquizado y cohesionado.	0	1	2	3	4
8. Empleo ilustraciones y ejemplos.	0	1	2	3	4
9. Utilizo historias o narraciones para ilustrar las explicaciones.	0	1	2	3	4
10. Les sugiero metas parciales.	0	1	2	3	4
11. Oriento la atención al proceso.	0	1	2	3	4
12. Planifico con precisión las actividades que van a realizar.	0	1	2	3	4
2. Desarrollo de las actividades de aprendizaje					
<i>2.1. Manifestación de la aceptación incondicional.</i>					
13. Permiso que los alumnos intervengan espontáneamente.	0	1	2	3	4
14. Escucho activamente y les pido aclaraciones.	0	1	2	3	4
15. Repito parte de sus respuestas para mostrar que le escucho.	0	1	2	3	4
16. Asiento con la cabeza mientras el alumno o alumna habla.	0	1	2	3	4
17. Destaco lo positivo de las respuestas, aunque sean incompletas.	0	1	2	3	4
18. Pido razones de las respuestas incorrectas.	0	1	2	3	4
19. Evito hacer comparaciones de los alumnos ante ellos.	0	1	2	3	4
20. Dedico el tiempo necesario a cualquier alumno o alumna que demanda ayuda.	0	1	2	3	4
<i>2.2. Implicación autónoma de alumnos y alumnas en el aprendizaje</i>					
21. Les explico el sentido y la importancia de las tareas y los aprendizajes propuestos.	0	1	2	3	4
22. Les doy oportunidades de opción.	0	1	2	3	4
23. Les subrayo el progreso y el papel activo del alumno.	0	1	2	3	4
24. Les sugiero el establecimiento de metas propias.	0	1	2	3	4

25. Les sugiero la división de tareas en pequeños pasos.	0	1	2	3	4
26. Les enseño a preguntarse “¿cómo puedo hacerlo?” y a buscar medios.	0	1	2	3	4
27. Les subrayo la importancia de pedir ayuda.	0	1	2	3	4
28. Les señalo la importancia de pedir que le enseñen a hacer las cosas por sí solo/a.	0	1	2	3	4
29. Les invito a preguntarse qué enseñan los errores.	0	1	2	3	4
30. Hago que alumnos y alumnas se paren a sentir y disfrutar sus logros.	0	1	2	3	4
2.3. Facilitación de la experiencia de aprendizaje: diseño de las tareas.					
31. Creo la conciencia del problema que supone no saber algo.	0	1	2	3	4
32. Explico los procedimientos o estrategias que deben aprenderse.	0	1	2	3	4
33. Ejemplifico ante los alumnos de modo explícito (modelado) el uso de los procesos de pensamiento.	0	1	2	3	4
34. Voy corrigiéndoles para que hagan un uso progresivamente más preciso de procedimientos y estrategias (moldeamiento).	0	1	2	3	4
35. Posibilito y animo a la práctica independiente.	0	1	2	3	4
2.4. Facilitación de la experiencia de aprendizaje: interacción profesor-alumno					
a) Mensajes					
36. Oriento hacia el proceso más que hacia el resultado.	0	1	2	3	4
37. Oriento hacia la búsqueda de medios para superar las dificultades.	0	1	2	3	4
38. Le señalo al alumno sus progresos específicos para reforzar su aprendizaje.	0	1	2	3	4
39. Sugiero que se reflexione sobre el proceso seguido.	0	1	2	3	4
40. Hago que el alumno se pare a pensar sobre lo que ha aprendido.	0	1	2	3	4
41. Señalo que nadie es tonto, que todo se puede aprender.	0	1	2	3	4
b) Recompensas					
42. Utilizo recompensas si el interés inicial es muy bajo.	0	1	2	3	4
43. Las empleo si el atractivo de la tarea requiere práctica.	0	1	2	3	4
44. Las ofrezco cuando se requiere cierta destreza para disfrutar de la tarea.	0	1	2	3	4
c) Modelado de valores. Cuando estoy con los alumnos en clase.					
45. Les manifiesto que yo afronto lo que hago buscando ante todo aprender.	0	1	2	3	4
46. Les muestro que valoro los errores como algo de lo que se puede aprender.	0	1	2	3	4
47. Les hago ver que escuchar, incluso al menos capaz, es valioso: siempre se aprende algo...	0	1	2	3	4
2.5. Facilitación de la experiencia de aprendizaje: interacción entre alumnos					
48. Les propongo tareas que implican cooperación.	0	1	2	3	4
49. Lo hago sólo si la tarea es abierta, posibilitando el contraste de puntos de vista.	0	1	2	3	4
50. Lo hago prestando atención al tamaño del grupo.	0	1	2	3	4
51. Lo hago prestando atención a las características de los alumnos.	0	1	2	3	4
52. Proporciono un guion que incluye objetivos y pautas básicas de organización.	0	1	2	3	4
3. Evaluación del aprendizaje					
53. Hago explícita la importancia de los conocimientos y destrezas evaluados.	0	1	2	3	4
54. Diseño la tarea y el tipo de preguntas de modo que permitan ayudar a superar los errores.	0	1	2	3	4
55. Les hago preguntas sobre qué han aprendido, cómo, para qué	0	1	2	3	4
56. Los criterios de calificación son objetivos y se dan a conocer de antemano.	0	1	2	3	4

57. Incluyo tareas de dificultad variada para facilitar a todos un cierto éxito.	0	1	2	3	4
58. Evito en lo posible la comparación entre alumnos.	0	1	2	3	4
59. Doy a los alumnos información sobre cómo superar los errores.	0	1	2	3	4

- * García Legazpe, F. (2004). Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora. Elaboración, aplicación y evaluación de un programa para la mejora de la motivación para el aprendizaje en alumnos de 1ro. de ESO dentro del Plan de Acción Tutorial. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/38405727_Motivar_para_el_aprendizaje_desde_la_actividad_orientadora_elaboracion_aplicacion_y_evaluacion_de_un_programa_para_la_mejora_de_la_motivacion_para_el_aprendizaje_e_n_alumnos_de_1_de_ESO_dentro_del_Plan

Anexo 5

Autoevaluación

Algunos de mis trabajos obligatorios no fueron como esperaba ¡pero es que me distraigo muy fácilmente con mis compañeros! Me he de esforzar en concentrarme. Sin embargo, lo he hecho razonablemente bien en las asignaturas que IMPORTAN y son RELEVANTES PARA LA VIDA, como la de estudios religiosos.

¿A quién le importa Ø, averiguar el valor de “x” o ese **!&%?!!! Pitágoras?

En estudios religiosos al menos hablamos del mundo y del terrible estado en que se encuentra.

En física nos dijeron que la ciencia da respuesta al CÓMO, pero los estudios religiosos la dan al POR QUÉ. No hace falta ser ningún Einstein para darse cuenta de qué es más importante. Dejémonos de matemáticas y ciencias y lengua (*&&%!!*%\$!!!) y empecemos a hablar de las

PERSONAS

El mundo está hecho un desastre y, sin embargo, estamos todos rompiéndonos todos la cabeza con los triángulos, la difusión y las obras de Shakespeare. ¿Con ello vamos a dar vivienda a quienes no la tienen? ¡NO! ¿Vamos a acabar con el hambre? ¡NO!

¿Vamos a terminar con la guerra y la violencia?

¡NO! ¡NO! ¡NO!

Tomado de: Gilbert, I. (2005). Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar. Barcelona: Paidós. Pág. 31.

Anexo 6

Dinámica *Equipos de oyentes*

1. Se dividirá al grupo en cuatro equipos y se asignarán las siguientes tareas:

Equipo 1

Rol: Interrogar.

Tarea: Después de la lectura, formularán al menos dos preguntas sobre el documento leído.

Equipo 2

Rol: Aprobar.

Tarea: Después de la lectura, comentarán la información con la que estuvieron de acuerdo (o encontraron útil) y explicarán por qué.

Equipo 3

Rol: Desaprobar

Tarea: Después de la lectura, comentará acerca de la información con la que discreparon (o encontraron inútil) y explicarán por qué.

Equipo 4.

Rol: Dar ejemplos

Tarea: Después de la lectura, brindará algunas aplicaciones o ejemplos específicos del material.

2. Se otorgará tiempo para realizar la lectura.
3. Se le pedirá a cada equipo que cuestione, apruebe, etc.
4. Se comentarán las participaciones.

Anexo 7

Dinámica *Preguntas y respuestas*

1. Entregar 2 tarjetas a cada profesor asistente.
2. Pedir que completen las oraciones de las tarjetas:
Tarjeta 1. Todavía tengo una pregunta sobre _____
Tarjeta 2. Puedo responder a una pregunta sobre _____
3. Formar equipos y pedir a cada uno que elija la pregunta a formular más pertinente y la pregunta a responder más interesante de las tarjetas que poseen los miembros de su grupo.
4. Pedir a cada grupo que informe la pregunta a formular que ha elegido. Averiguar si hay alguien que pueda responderla. En caso contrario, lo hará el instructor del curso-taller.
5. Pedir a cada equipo que informe la pregunta a responder que ha elegido. Promover que los integrantes del equipo compartan la respuesta con el resto de la clase.

Tomado y modificado de: Silberman, M. (2006). Aprendizaje Activo. Argentina: Editorial Troquel. Pág. 178.

Anexo 8

AUTOMENSAJES POSITIVOS U ORIENTADOS AL APRENDIZAJE

- Tendré mucha o poca inteligencia, pero la que tengo se debe a mi esfuerzo.
- Si me lo propusiera lograría ser más inteligente de lo que soy.
- Sólo los más inteligentes saben hacer bien las cosas.
- Con un poco de esfuerzo, uno puede llegar a ser tan listo como cualquiera.
- No creo que tenga problema; esto es muy fácil.
- Vamos a ver cómo puedo solucionar esto.
- Si lo intento, lograré hacerlo.
- Seguro que esta vez me sale mejor que a nadie.
- Esto es una tontería; no sé para qué lo ponen si lo hace cualquiera.
- Esto es muy fácil; no tengo más que pensarlo un poco.
- Me ha costado trabajo, pero lo he conseguido; cuando me lo propongo, nada se me resiste.
- He tenido muy mala suerte; he de evitar que esto me vuelva a ocurrir.
- Por fin acabé; soy el mejor.
- Esto ha sido rápido; con un poco de esfuerzo sale enseguida.
- Esto marcha; a ver si consigo que no se me olvide cómo lo he hecho; voy a repasarlo.
- Por fin he terminado, estoy contento; realmente he aprendido mucho con esta tarea.
- Esto está claro; creo que si tengo que hacer otra tarea como esta no tendré ningún problema.
- Después de esto, creo que puedo conseguir lo que me proponga.
- Me ha salido bien; desde luego, el que vale, vale.

AUTOMENSAJES NEGATIVOS

- Nunca podré ponerme a la altura de los más inteligentes.
- Estoy convencido de que el listo nace y no se hace.
- Sólo los más inteligentes saben hacer bien las cosas.
- Estoy convencido de que uno no puede hacer nada para mejorar su inteligencia.

- Con frecuencia envidio la suerte de los más listos y pienso que nunca llegaré a ser como ellos.
- En realidad, no sé por qué me preocupo; sé que esto no me saldrá bien.
- No sé por dónde empezar; esto es demasiado difícil para mí.
- La verdad es que no sé cómo podré hacer esto.
- Me parece que, haga lo que haga, esto nunca me saldrá bien.
- No sé por qué me preocupo; lo mío no tiene solución.
- Siempre me toca a mí lo más difícil.
- No sé por qué me preocupo; esto no es demasiado importante.
- Esto es una tontería; no sé para qué lo ponen si lo hace cualquiera.
- Esto es demasiado difícil para mí; nunca lo podré hacer.
- Si esto me sale mal se reirán de mí todos mis compañeros.
- Seguramente me ha salido mal; la verdad es que nunca cambiaré.
- La verdad es que esto no es lo mío.
- Cuando el profesor se dé cuenta de que no me ha salido bien, no sé lo que va a pasar.
- La verdad es que ha sido cosa de suerte.
- Todo lo que necesito es un poco de suerte.
- Los demás se burlarán de mí si no lo consigo.
- Me salió mal; no creo que valga para estas cosas.
- Está visto; por mucho que me esfuerce nunca lo conseguiré.
- Ya he acabado; ha sido un desastre; desde luego, sirvo para poco.
- Nunca he tenido suerte para estas cosas.
- Lo que salga de todo esto es sólo una cuestión de suerte.
- Soy un desastre.
-

***Fuente:** García Legazpe, F. (2004). Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora. Elaboración, aplicación y evaluación de un programa para la mejora de la motivación para el aprendizaje en alumnos de 1ro. de ESO dentro del Plan de Acción Tutorial. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid). Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/38405727_Motivar_para_el_aprendizaje_desde_la_actividad_orientadora_elaboracion_aplicacion_y_evaluacion_de_un_programa_para_la_mejora_de_la_motivacion_para_el_aprendizaje_e_n_alumnos_de_1_de_ESO_dentro_del_Plan](https://www.researchgate.net/publication/38405727_Motivar_para_el_aprendizaje_desde_la_actividad_orientadora_elaboracion_aplicacion_y_evaluacion_de_un_programa_para_la_mejora_de_la_motivacion_para_el_aprendizaje_en_alumnos_de_1_de_ESO_dentro_del_Plan)

Anexo 9

Características que corresponden a los profesores motivantes.

- El profesor presenta, explícitamente, los objetivos de la clase.
- El profesor establece sus objetivos de aprendizaje centrados en el alumno.
- El profesor presenta metas de mediana complejidad, que generan sensación de competencia en el alumno.
- El profesor promueve metas de aprendizaje tendientes a la autonomía del estudiante.
- Para el desarrollo de las tareas, el profesor presenta las actividades de manera organizadas.
- El profesor flexibiliza las tareas en clase.
- El profesor presenta las tareas centradas tanto en los contenidos como en las estrategias de aprendizaje.
- El profesor se esfuerza por relacionar explícitamente la actividad del día con las tareas previas y con las posteriores.
- El profesor alienta a los estudiantes en la realización de tareas.
- El profesor trabaja en clase en conjunto con los alumnos.
- El profesor trabaja con los contenidos de clase de manera organizada.
- El profesor presenta contenidos de complejidad media.
- El profesor ofrece contenidos vinculados con problemáticas vigentes y actualizados.
- El profesor ofrece contenidos acordes a los alumnos y a la disciplina.
- A partir del proceso de evaluación que el profesor establece los alumnos conocen y tienen la sensación de que participan en los criterios de valoración.
- El proceso de evaluación que el profesor establece genera sensación de aprendizaje.
- Las evaluaciones que el profesor establece son de complejidad creciente.

- La actitud del profesor es siempre de escucha de las intervenciones de los alumnos.
- El profesor interviene con los alumnos para obrar como andamio cuando los alumnos lo solicitan.
- El profesor acepta distintos puntos de vista en el salón de clase.
- El profesor despliega un estilo democrático en el salón de clases.

* Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(2), 1-8.