



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**EL IMPACTO DE LA MOTIVACIÓN SOBRE EL RENDIMIENTO  
ESCOLAR EN ADOLESCENTES**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A:**

**ROSA ELIZABETH BARÓN BUENDÍA**

**DIRECTORA DE TESIS**

**MTRA. YOLANDA BERNAL ÁLVAREZ**



**Facultad  
de Psicología**

**Ciudad Universitaria, Cd., Mx., 2019**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO I: MOTIVACIÓN .....</b>	<b>9</b>
<b>1. Concepto y elementos relacionados con la motivación.....</b>	<b>10</b>
<b>2. Tipos de motivación.....</b>	<b>11</b>
2.1. Motivación intrínseca. ....	11
2.2. Motivación extrínseca. ....	12
2.3. Motivación positiva.....	12
2.4. Motivación negativa. ....	12
<b>3. El ciclo motivacional.....</b>	<b>13</b>
3.1. Etapas del ciclo motivacional. ....	13
<b>4. El medio motivador. ....</b>	<b>14</b>
4.1. Naturaleza de las tareas. ....	14
4.2. El medio social y escolar.....	15
4.3. El medio físico.....	16
4.4. Características individuales. ....	16
<b>5. Teorías de la motivación.....</b>	<b>17</b>
5.1. Jerarquía de las necesidades de Maslow. ....	17
5.2. Motivación de logro de Atkinson. ....	20
5.3. Teoría de la autodeterminación (TAD) de Deci y Ryan.....	21
5.4. Teoría cognitivo-social de Bandura.....	24
<b>6. Factores biológicos relacionados con la motivación. ....</b>	<b>26</b>
<b>7. Motivación escolar.....</b>	<b>28</b>
<b>8. Componentes básicos de la motivación escolar.....</b>	<b>31</b>

8.1.	Componente de valor.....	31
8.2.	Componente de expectativa. ....	31
8.3.	Componente afectivo. ....	31
<b>9.</b>	<b>Evaluación de la motivación escolar.....</b>	<b>32</b>
9.1.	Cuestionario MEVA.....	32
9.2.	Cuestionario MAE. ....	33
9.3.	Cuestionario MAPE.....	34
9.4.	Cuestionario MAPEX. ....	35
9.5.	Cuestionario AM.....	36
9.6.	Encuesta de Hábitos y Actitudes en el Estudio (EHAE).....	36
<b>10.</b>	<b>Factores psicosociales asociados a la baja motivación escolar. ....</b>	<b>37</b>
10.1.	Acoso escolar y bullying. ....	37
10.2.	Violencia familiar y del entorno social.....	38
10.3.	Pobreza. ....	40
<b>11.</b>	<b>Motivación escolar y adolescencia.....</b>	<b>41</b>
<b>CAPÍTULO II: RENDIMIENTO ESCOLAR .....</b>		<b>44</b>
<b>1.</b>	<b>Concepto de rendimiento escolar.....</b>	<b>46</b>
<b>2.</b>	<b>Tipos de rendimiento escolar.....</b>	<b>48</b>
2.1.	Rendimiento escolar individual. ....	48
2.2.	Rendimiento escolar social. ....	49
2.3.	Rendimiento inmediato. ....	49
2.4.	Rendimiento diferido. ....	50
<b>3.</b>	<b>Factores relacionados con el rendimiento escolar. ....</b>	<b>50</b>
3.1.	Factores psicológicos y características individuales. ....	50

3.2.	Contexto familiar .....	53
3.3.	Factores académicos.....	56
3.4.	Factores socioeconómicos.....	57
3.5.	Factores Institucionales. ....	58
3.6.	Factores pedagógicos.....	59
<b>4.</b>	<b>Bajo rendimiento y fracaso escolar.....</b>	<b>60</b>
4.1.	Fracaso escolar. ....	60
4.2.	Deserción escolar. ....	62
<b>5.</b>	<b>El papel de estudiante. ....</b>	<b>64</b>
5.1.	Tipos de estudiantes de acuerdo con Covington (1984). ....	64
5.2.	Autoconcepto, autoestima y rendimiento escolar.....	65
5.3.	Autocontrol y rendimiento escolar.....	66
<b>6.</b>	<b>La institución y el docente. ....</b>	<b>68</b>
<b>7.</b>	<b>Impacto de la motivación en el rendimiento escolar. ....</b>	<b>71</b>
<b>CAPÍTULO III: ADOLESCENCIA .....</b>		<b>78</b>
<b>1.</b>	<b>Concepto y definición de adolescencia. ....</b>	<b>79</b>
<b>2.</b>	<b>Características propias de la adolescencia.....</b>	<b>80</b>
2.1.	Cambios fisiológicos. ....	80
2.2.	Factores hormonales del desarrollo.....	80
2.3.	Madurez sexual.....	83
2.4.	Desarrollo psicológico.....	85
2.5.	Desarrollo cognitivo y neurológico. ....	89
2.6.	Desarrollo social.....	92
<b>3.</b>	<b>La adolescencia desde diferentes aproximaciones teóricas. ....</b>	<b>95</b>

3.1.	Teoría psicoanalítica .....	95
3.2.	Teoría psicosocial, de acuerdo con Erick Erickson. ....	97
3.3.	Teoría cognitiva, de acuerdo con Piaget.....	98
3.4.	Teoría conductual. ....	100
3.5.	Teoría biológica. ....	100
3.6.	Teoría del aprendizaje social. ....	102
3.7.	Teoría antropológica. ....	103
3.8.	Teoría sociocultural.....	105
<b>4.</b>	<b>Principales problemáticas que enfrentan los adolescentes en la actualidad. ....</b>	<b>108</b>
4.1.	Adicciones y narcotráfico. ....	108
4.2.	Redes sociales.....	109
4.3.	Trastornos de la conducta alimentaria. ....	110
4.4.	Trastornos mentales. ....	111
4.5.	Suicidio. ....	112
4.6.	Infecciones de transmisión sexual (ITS) y embarazo.....	112
<b>CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE TALLER DIRIGIDO A LOS PROFESORES.</b>		<b>114</b>
<b>1.</b>	<b>Justificación. ....</b>	<b>114</b>
<b>2.</b>	<b>Objetivos.....</b>	<b>115</b>
2.1.	Objetivo general.....	115
2.2.	Objetivos específicos. ....	115
<b>3.</b>	<b>Desarrollo del programa .....</b>	<b>116</b>
3.1.	Población .....	116
3.2.	Número de participantes:.....	116
3.3.	Escenario .....	116
3.4.	Duración.....	116

<b>4. Temario</b> .....	<b>116</b>
4.1. Materiales .....	118
<b>5. Procedimiento</b> .....	<b>119</b>
<b>6. Evaluación</b> .....	<b>125</b>
<b>7. Alcances y limitaciones</b> .....	<b>125</b>
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>127</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>129</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>149</b>

## INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo es presentar las principales aproximaciones teóricas implicadas en la motivación escolar en los adolescentes.

La adolescencia es una etapa de múltiples cambios, tanto a nivel biológico, psicológico como social, comprender cuáles son los factores relacionados con la motivación, así como los efectos que tiene sobre el rendimiento escolar es de crucial importancia para evitar la deserción escolar. Sabemos que uno de los aspectos más relevantes para que se dé el aprendizaje es la motivación y no hay duda alguna acerca de que cuando esta no existe, los estudiantes difícilmente aprenden.

La motivación constituye el motor del aprendizaje; es esa chispa que permite encenderlo e incentiva el desarrollo del proceso. Según Woolfolk, “la motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta”. De esta manera, la motivación forma una parte activa del accionar del estudiante (Rodríguez J. O., 2006, pág. 1).

Es así que, la motivación puede provocar cambios tanto a nivel escolar como en la vida en general. Al ser la adolescencia una época crítica para la motivación académica del estudiante es importante su estudio.

En muchas ocasiones aquellos estudiantes con mayor éxito académico son devaluados por el resto de sus compañeros, lo cual dificulta la motivación hacia el estudio. Este descenso en la motivación parece estar relacionado con la influencia que ejerce el grupo de iguales, dicha influencia se incrementa significativamente durante la adolescencia, contrariamente a lo que ocurre con la influencia familiar. Durante la adolescencia, aumenta la importancia de las relaciones con los compañeros y, al mismo tiempo, la actitud anti intelectual de los estudiantes puede reducir la dimensión cognitiva de la motivación académica (Veiga, 2015, págs. 1, 2).



En este mismo sentido, actualmente se reconocen dos grandes marcos interpretativos sobre los factores que influyen en la deserción escolar. El primero pone énfasis en la situación socioeconómica y en el contexto familiar de los niños y jóvenes como fuentes principales de diversos hechos que pueden facilitar directa o indirectamente el retiro escolar; el segundo marco hace referencia a las situaciones que se presentan dentro del sistema educativo que tornan conflictiva la permanencia de los estudiantes en el colegio.

En el año 2000, en países como México, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, entre otros, la deserción escolar afectaba a un porcentaje situado entre el 25% y el 35% de los adolescentes (Espíndola, 2002, pág. 23).

Por otro lado, los resultados obtenidos en México en la prueba PISA (Programa para la evaluación internacional de alumnos) del año 2015 arrojaron un bajo resultado en las áreas de ciencias, matemáticas y lectura, “en México, el 11% de la variación en el rendimiento en ciencias es atribuible a las diferencias en estatus socio-económico de los estudiantes, y los estudiantes en desventaja socio-económica tienen más del doble de probabilidad que pares más aventajados socio-económicamente de no alcanzar el nivel de competencia básicos en ciencias... Los estudiantes en México obtienen en promedio 416 puntos. Este puntaje promedio sitúa a México por debajo del promedio OCDE de 493 puntos y a un nivel similar al de Colombia, Costa Rica, Georgia, Montenegro, Qatar y Tailandia” (OCDE, 2015, pág. 2).

La SEP propone que se establezca una cultura de combate al abandono escolar con acciones para prevenirlo, dentro de las cuales se encuentra la de motivar el interés del joven por el estudio, así como el otorgar reconocimientos a docentes que motivan a sus alumnos (SEP, 2013, págs. 6, 10).

Hay muchos factores que influyen sobre la decisión de continuar estudiando, como son: el origen social, la movilidad social, el género, la educación de los padres, el lugar de origen, la trayectoria escolar, las características socioeconómicas, los medios de comunicación, el transporte, las condiciones de apoyo al estudio, entre

otros. De ahí que la motivación sea considerada como la orientación dinámica continua que regula el funcionamiento del individuo en su medio.

No es suficiente contar con las herramientas que brinda el medio ambiente, es necesario considerar de igual manera la disposición que tienen las personas para lograr sus objetivos, es decir, cuáles son los motivos que los guían para conseguir las metas propuestas y qué tan dispuestas están en comprometerse para alcanzarlas (Martínez y Valderrama, 2010, págs. 169, 170).

En el primer capítulo se revisará lo referente al concepto de motivación, los componentes que la conforman, sus tipos, así como las teorías que intentan explicarla, también se expondrán algunas de las pruebas y encuestas que nos auxilian para evaluar la medición de la motivación en los estudiantes. Por otro lado, serán mencionados algunos de los factores psicosociales y biológicos implicados en la motivación académica, las consecuencias de la escasa motivación en la escuela y el papel del educador como factor de apoyo al estudiante adolescente.

En el segundo capítulo se abordará lo relacionado con el rendimiento escolar, se mencionará la forma en cómo se relaciona con la motivación.

En el tercer capítulo se hablará de la adolescencia, desde sus características particulares y los cambios biopsicosociales que experimentan los jóvenes, hasta las teorías que ayudan a interpretar esta etapa, así como las principales problemáticas que los adolescentes enfrentan.

En el último capítulo se expondrá una propuesta de intervención dirigida a los profesores que imparten clases a adolescentes.

## CAPÍTULO I: MOTIVACIÓN

*No fuerces con severidad a los muchachos a que aprendan:  
condúceles mediante lo que les estimula  
para que puedas comprender mejor las aptitudes de su mente  
(Platón, s.f.; citado por Gilbert, 2005).*

El hecho de que el profesor muestre la utilidad de aprender el contenido de las asignaturas, manteniendo una adecuada organización del material, así como claridad expositiva, brindando la posibilidad de revisar los temas nuevamente, probablemente favorecerá la motivación en la mayoría de los alumnos. Pero, el proceso de aprendizaje además de ser una tarea del docente, también lo es del educando (Alonso, 2005, pág. 8).

Es de vital importancia el papel del alumno en este proceso, especialmente su disposición, que implica tener cierta motivación para hacer frente al aprendizaje y al contexto en el que este inmerso (Alonso, 1991; citado por Hernández, 2014, pág. 12).

Pero, la presencia o la ausencia de motivación en los estudiantes no pueden atribuirse únicamente a las características personales del sujeto. Y es así como entran en juego las relaciones entre el alumnado y sus profesores (Rodríguez J. O., 2006, pág. 1).

Esto hace que aumente la preocupación en los educadores por encontrar solución a la problemática de la motivación del alumnado (Alonso, 1991; citado por Hernández, 2014, pág. 12).

## 1. Concepto y elementos relacionados con la motivación.

Para comprender el comportamiento humano es fundamental conocer la motivación humana. El concepto de motivación se ha utilizado con diferentes sentidos. En general, el *motivo* es el impulso que lleva a la persona a actuar de determinada manera, es decir, que da origen a un comportamiento específico (Campos y Ramírez, 2003, pág. 55).

El *motivo* puede ser un estímulo físico, por ejemplo, la sed y la consecuente necesidad de beber, dicho estímulo también puede ser social, como el surgimiento de algún tipo de reto, y la consecuente necesidad de competencia, o psicológico como cuando se presenta alguna evaluación o examen y el sujeto tiene necesidad de logro ante este estímulo (Flores y col., 2014, pág. 52).

En este aspecto la motivación se relaciona con el sistema de cognición del individuo. Cognición o conocimiento representa lo que las personas saben respecto de sí mismos y del ambiente que las rodea. El sistema cognitivo de cada persona incluye sus valores personales y está profundamente influido por su ambiente físico y social, también por su estructura y procesos fisiológicos, así como por sus necesidades y experiencias anteriores. En consecuencia, todos los actos del individuo están guiados por su cognición, es decir, por lo que siente, piensa y cree (Campos y Ramírez, 2003, pág. 55).

La motivación es un aspecto de enorme relevancia en las diversas áreas de la vida, entre ellas la educativa y la laboral, debido a que orienta las acciones de los sujetos y de esta manera es un elemento central que los conduce a dirigir y a realizar sus objetivos. De acuerdo con Santrock (2006, pág. 18), la motivación es “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido”.

Ajello (2003, pág. 251), señala que la motivación debe ser entendida como “la trama que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona y en las que esta toma parte”. De esta manera, se puede definir la motivación como el proceso por el cual el sujeto se plantea un objetivo, utiliza los

recursos adecuados y mantiene una determinada conducta, con el propósito de lograr una meta.

Según Bisquerra (2000, pág. 138), “la motivación es un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta”. Se puede decir entonces que, en la motivación intervienen múltiples variables, tanto biológicas como adquiridas, que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas.

Herrera y col. (2004, pág. 142) indican que la motivación es una de las claves explicativas más importantes de la conducta humana para explicar el porqué del comportamiento. Es decir, la motivación representa lo que originariamente determina que la persona inicie una acción (activación), se dirija hacia un objetivo (dirección) y persista en alcanzarlo (mantenimiento). Estos autores, luego de recopilar las opiniones de muchos otros, formulan la siguiente definición de motivación:

“Podríamos entenderla como aquel proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta, modulado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y por las tareas a las que se tienen que enfrentar”.

Asimismo, diversos autores han considerado a la motivación como un elemento esencial para entender el aprendizaje y el rendimiento académico logrados por los estudiantes (Pintrich, 1994; Alonso, 1995; González, 2005; Anaya-Durand y Anaya-Huertas, 2010; citados por Steinmann y col., 2013, pág. 586).

## **2. Tipos de motivación.**

### **2.1. Motivación intrínseca.**

Es aquella motivación que la persona lleva consigo, no depende del exterior y la pone en marcha cuando lo considera oportuno (Soriano, 2001, pág. 6).

De acuerdo con Camacho y col. (2015, pág. 4), la motivación intrínseca es aquella que posee el propio sujeto, que nace de su interés y disfrute por aprender algo. En sus experimentaciones ellos encontraron que cuando a una persona que está motivada intrínsecamente es recompensada por realizar alguna labor, ella pierde el interés por dicha tarea si se le retira la recompensa. También observaron que los estudiantes con alta motivación intrínseca tienen mayor autoconfianza.

## 2.2. Motivación extrínseca.

Es un tipo de motivación que proviene desde fuera del individuo, puede ser provocada por otras personas o por el ambiente, es decir, depende del exterior. (Soriano, 2001, pág. 6).

## 2.3. Motivación positiva.

Es un proceso mediante el cual el individuo inicia, sostiene y dirige su conducta hacia la obtención de una recompensa, sea externa o interna. Este resultado positivo estimula la repetición de la conducta que lo produjo. Sus consecuencias actúan como reforzadores de tal comportamiento (Atlantic International University, 2002, pág. 122).

## 2.4. Motivación negativa.

Este tipo de motivaciones implican la evitación de un castigo, perjuicio o daño (Carrillo y col., 2009, pág. 20).

La motivación negativa es el proceso de activación, mantenimiento y orientación de la conducta individual, con la finalidad de evitar una consecuencia desagradable, ya sea que venga del exterior o del interior de la persona. Este resultado negativo tiende a inhibir la conducta que lo generó (Atlantic International University, 2002, pág. 122).

### 3. El ciclo motivacional.

De acuerdo con Chiavenato (citado por Pettit y Gralia, 2004, pág. 96), la satisfacción de una necesidad transcurre por distintas fases a las que él denomina “ciclo motivacional”, este comienza cuando surge una necesidad, la cual persiste al punto de que origina un cambio en el comportamiento, que hasta ese momento era estable. Cada vez que surge una determinada necesidad o deseo se rompe el estado de equilibrio produciendo un estado de tensión o insatisfacción; este desequilibrio lleva a la persona a desarrollar un comportamiento o acción capaz de provocar la descarga de la tensión logrando liberar al individuo de la insatisfacción y del desequilibrio.

#### 3.1. Etapas del ciclo motivacional.

Si las personas obtienen la satisfacción de la necesidad que originalmente causó el desequilibrio, el ciclo motivacional se llevará a cabo de acuerdo con el siguiente esquema:

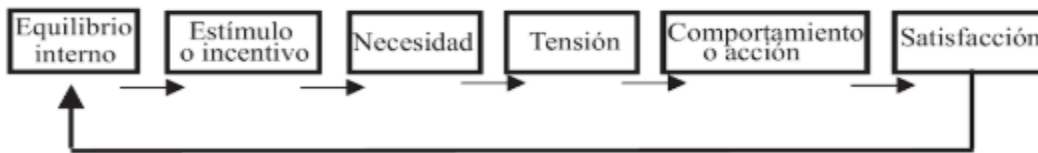


Figura 1. Pettit y Gralia (2004 pág. 96).

Sin embargo, en caso de que sea imposible la satisfacción de la necesidad el ciclo motivacional quedaría ilustrado de la siguiente manera:

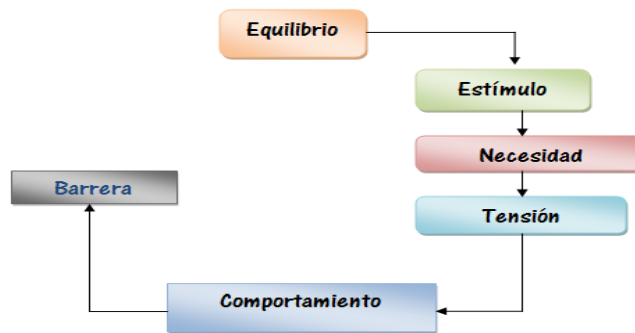


Figura 2. Adaptado de: Mancinas (2007, pág. 32).

En este caso, el incumplimiento de la necesidad puede generar en el individuo un estado de frustración (Pettit y Graglia, 2004, pág. 96).

También puede haber desorganización del comportamiento (conducta ilógica y sin explicación aparente), agresividad, apatía, desinterés, ansiedad, aflicción, nerviosismo y otras manifestaciones como insomnio, problemas circulatorios y digestivos, entre otros (Atlantic International University, 2002, pág. 122).

Pero en algunos, lo que surge es la “compensación”, la cual implica la transferencia del deseo hacia otro objeto, persona o situación (Pettit y Graglia, 2004, pág. 96).

Para algunos autores como Flores y col. (2014, pág.52), el ciclo motivacional propiamente dicho, “abarca el procesamiento de información responsable de la elección de una meta, mediante la operación de procesos cognitivos que afectan a las variables subyacentes en las fases de pre-decisión, decisión, y post-acción”.

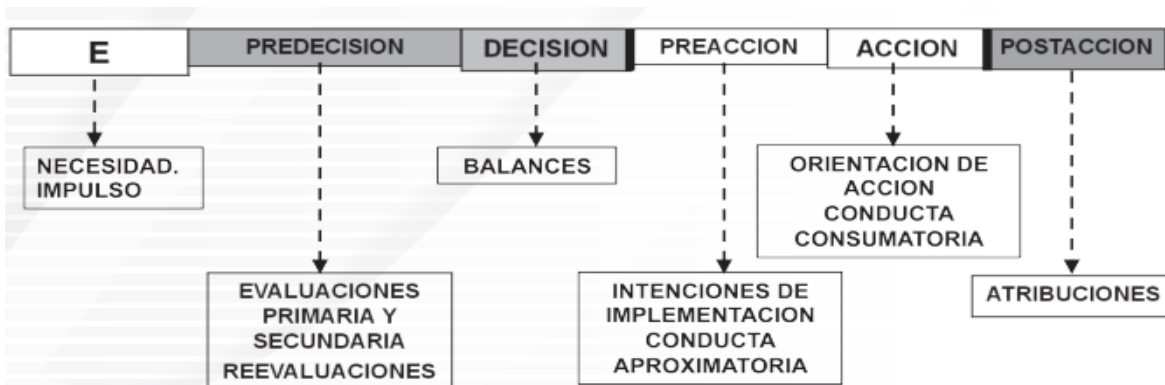


Figura 3. Flores y col. (2014, pág. 52).

#### 4. El medio motivador.

##### 4.1. Naturaleza de las tareas.

Implica la afinidad e interés que tenga el sujeto hacia determinada tarea, esta afinidad dependerá de sus habilidades y características de personalidad (Mancinas, 2007, pág. 32).



El interés supone sensaciones de implicación, de estimulación y el sentido de que la tarea es significativa para las personas. Existe evidencia de que el interés temático está relacionado con la adopción de una estrategia profunda de procesamiento para la lectura de textos académicos. Además, las tareas deben suponer retos. Deben dar oportunidades a los alumnos para que empleen su creatividad y tomen decisiones (Crozier, 2001, pág. 422).

#### 4.2. El medio social y escolar.

Está relacionado con los amigos, la familia, los colegas, y todas aquellas personas que sean considerados como los soportes más relevantes para cada individuo. También puede ser algún mentor real o ficticio (Carrillo y col., 2009, pág. 21).

En este sentido, Alonso (2005, pág. 8), propone pautas de actuación del profesorado para intervenir en tres momentos diferentes para influir sobre la motivación de sus alumnos, estas son:

a) Al comienzo de las actividades de aprendizaje, momento en que los profesores deben activar la intención de aprender, y en el que es especialmente importante despertar la curiosidad por lo que se va a enseñar, pueden ayudar a los alumnos a que relacionen el problema a trabajar y los contenidos a aprender con lo que ya saben y mostrarles para qué puede servir aprenderlo, generando así el interés por conseguir metas que comportan un desafío favorecedor del desarrollo personal.

b) Durante las actividades de aprendizaje, presenciales o no presenciales, momento en que los profesores deben conseguir que la atención de los alumnos se mantenga focalizada en el proceso y progreso del aprendizaje, más que en los resultados. Para transmitir “aceptación incondicional”: Permitiendo que los alumnos intervengan espontáneamente, escuchándolos activamente, señalando lo positivo de sus respuestas, aunque sean incompletas, dedicándoles el tiempo a cualquier alumno o alumna que demande ayuda. Además, para que los alumnos se impliquen de forma autónoma en el aprendizaje el docente debe promover el papel activo del alumno en el mismo sugiriendo el establecimiento de metas propias

c) A lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje o al final de este, en los momentos en que se evalúan los logros de los alumnos. Dado el enorme impacto de las situaciones de evaluación en la motivación y en el modo de afrontar los alumnos en el trabajo académico, para evitar que tenga impacto negativo, por ejemplo, evitando en lo posible la comparación entre alumnos y brindando información a los alumnos sobre cómo superar los errores (Alonso, 2005, pág. 8).

En este tenor, los maestros podrían influir positivamente para que los estudiantes logren o mantengan una motivación orientada a la autonomía. Pues en un estudio realizado por Flores y Gómez (2010, pág.118), se observó que en México la escuela generalmente promueve más una motivación que orienta hacia la dependencia (hacia el profesorado, por ejemplo), y con esto aleja a los estudiantes de la posibilidad de estar motivados para aprender de manera autónoma y sentirse capaces de lograrlo. Sólo unos cuantos, los de alto rendimiento académico, son quienes la mayoría de las veces logran motivarse por ellos mismos (Flores y Gómez, 2010, pág.119).

#### 4.3. El medio físico.

Implica que los elementos espacio temporales sean favorables, por ejemplo, la distancia de la escuela al hogar, los horarios escolares, el costo del transporte, el ambiente para el estudio como la luz, el sonido, etcétera (Mancinas, 2007, pág. 32).

#### 4.4. Características individuales.

Se refiere a aquellas aptitudes que fomentan la motivación, puede ser el equilibrio emocional, el pensamiento positivo, la aplicación de buenas estrategias, el seguimiento de rutinas que conlleven al éxito de las tareas, etcétera (Carrillo y col., 2009, pág. 22).

Para Zamora (2013, pág. 214) es útil reconocer los estados emocionales y de ánimo para evitar que los adolescentes se instalen en las emociones que son de

carácter negativo y en cambio, buscar que perduren las positivas, como la superación, la motivación, el sentirse satisfecho, etcétera.

## 5. Teorías de la motivación.

A continuación, revisaremos algunas de las teorías sobre la motivación.

### 5.1. Jerarquía de las necesidades de Maslow.

Según Maslow, una persona está motivada cuando siente deseo, anhelo, voluntad, ansia o carencia. De acuerdo con este autor, la motivación estaría compuesta por diferentes niveles, cuya base jerárquica de necesidad varía en cuanto al grado de potencia del deseo, anhelo, etc. Además, menciona que los sujetos siempre permanecen en un estado de insatisfacción relativa, de carácter espiritual e intelectual, lo cual estimula aún más el comportamiento, fomentando con ello nuestro ser o existencia como ser humano (Elizalde y col., 2006, pág. 433).



Figura 4. Esquivel (2011, pág. 257).

Las *necesidades fisiológicas* tienen que ver con la supervivencia del individuo y de la especie y constituyen presiones fisiológicas que llevan al individuo a buscar cíclicamente la satisfacción de estas.

Por su parte, las *necesidades de seguridad* llevan al individuo a protegerse de todo peligro real o imaginario, físico o abstracto. La búsqueda de seguridad, el deseo de estabilidad, la huida del peligro, la búsqueda de un mundo ordenado y previsible son manifestaciones típicas de este tipo de necesidades. Al igual que las necesidades fisiológicas, las de seguridad se relacionan con la supervivencia del individuo (Campos y Ramírez, 2003, pág. 55).

En la medida que el individuo logra controlar sus necesidades fisiológicas y de seguridad, aparecen lenta y gradualmente otras necesidades más elevadas como las sociales, de estima y de autorrealización (Arango y Ramírez, 2007, pág. 411).

Las *necesidades de afiliación o sociales* están relacionadas con la relación del individuo con otras personas, involucran el amor, el afecto, la amistad, la participación en grupo, etc.

Las *necesidades de reconocimiento o estima* se relacionan con la autoevaluación y la autoestima de los individuos. La satisfacción de estas necesidades conduce a sentimientos de confianza en sí mismo, aprecio propio, reputación, reconocimiento, amor propio, prestigio, estatus, valor, fuerza, poder, capacidad y utilidad. Su frustración puede generar sentimiento de inferioridad, debilidad y desamparo.

Por último, las *necesidades de autorrealización* están relacionadas con el deseo de cumplir la tendencia natural de cada individuo de utilizar todo su potencial, es decir, lograr su realización. Este tipo de necesidad se puede expresar en el deseo de progresar cada día más y desarrollar todo su potencial y talento (Campos y Ramírez, 2003, pág. 55).

Maslow (2012, pág. 122), considera a la autorrealización como:

“La realización creciente de las potencialidades, capacidades y talentos, como cumplimiento de la misión –o llamada, destino, vocación-, como conocimiento y aceptación más plenos de la naturaleza intrínseca propia

y como tendencia constante a la unidad, integración o sinergia dentro de los límites de la propia persona”.

Además, las necesidades asumen formas que varían de una persona a otra. La teoría de sobre la motivación de Maslow se basa en las siguientes premisas:

- El comportamiento humano puede tener más de una motivación. El comportamiento motivado es un medio por el cual se pueden satisfacer muchas necesidades aisladas simultáneamente.
- Ningún comportamiento es casual, sino motivado; es decir, está orientado hacia objetivos.
- Las necesidades humanas están dispuestas en una jerarquía de importancia, esto quiere decir que, una necesidad superior sólo se manifiesta cuando la necesidad inferior (más apremiante) logra ser satisfecha. Toda necesidad se relaciona con el estado de satisfacción o insatisfacción de otras necesidades. Una vez satisfechas las necesidades básicas de alimentación, vestido y abrigo, el hombre puede desear amigos, se torna social y grupal. Una vez satisfechas estas necesidades adquisitivas, desea reconocimiento y respeto de sus amigos, puede lograr independencia y competencia. Satisfechas estas necesidades de estatus y de autoestima, comienza a buscar la realización de sí mismo, la libertad y modos cada vez más elevados de ajuste y adaptación (Campos y Ramírez, 2003, pág. 60).

Si bien Maslow presenta este orden de prioridad, considerado como el orden normal o lógico, en diferentes etapas de nuestra vida y ante determinadas circunstancias, el orden puede variar; es más, existen casos de personas que anteponen a las necesidades fisiológicas, necesidades de autorrealización (Carrillo y col., 2009, pág. 21).

- La necesidad inferior (más apremiante) monopoliza el comportamiento del individuo y tiende a organizar automáticamente las diversas facultades del

organismo. En consecuencia, las necesidades más elevadas (menos apremiantes) tienden a quedar relegadas en un plano secundario.

Debido a esta preeminencia, no todos los individuos consiguen llegar a los niveles más elevados de las necesidades, porque deben satisfacer primero las necesidades inferiores (Campos y Ramírez, 2003, pág. 58).

## 5.2. Motivación de logro de Atkinson.

Alrededor de los años sesenta Atkinson propone una teoría donde se integran los conceptos de *motivo*, *expectativa* y *valor*. Menciona que cierto tipo de comportamiento, como aquel que es relacionado con el logro, puede ser explicado como una función multiplicativa de estos componentes (Rodríguez M. G., 2013, pág. 329).

Además, utiliza estos elementos para explicar el compromiso que tienen las personas en las tareas de logro, lo que significa que la relación entre el motivo, la expectativa y el valor son razones suficientes para que las personas tengan un compromiso para llevar a cabo las tareas de logro (López E. M., 2017, pág. 134).

El motivo o necesidad, representa una disposición o rasgo relativamente estable del sujeto que lo orienta a esforzarse por resolver exitosamente una tarea y sentir orgullo ante ello (motivo de aproximación al éxito) o, por el contrario, a evitar el fracaso y sus consecuencias (motivo de evitación al fracaso), “de modo que la tendencia de los sujetos hacia uno u otro motivo determinará su implicación en tareas de logro”. Asimismo, la expectativa o probabilidad de éxito refleja la probabilidad que percibe el sujeto que posee para alcanzar una meta. El valor incentivo de la tarea se puede entender como una reacción afectiva que se produce en el sujeto al resolver exitosamente una tarea (Miñano y col., 2008, pág. 484).

Así como la necesidad de logro es concebida como la capacidad de sentir orgullo en la realización de algo, el motivo para evitar el fracaso se puede considerar

como una capacidad para experimentar vergüenza al no lograr una meta (Hernández G. M., 2002, pág. 298).

De acuerdo con esta teoría, alcanzar los objetivos de dificultad media es lo que más motiva porque en estos, las expectativas de éxito son máximas. Si el grado de dificultad aumenta excesivamente, la motivación decae, ya que las probabilidades de éxito disminuyen. Por otra parte, si el objetivo es demasiado sencillo la motivación también declina ya que el hacer algo excesivamente fácil no se considera un logro (Rodríguez y Ellgrin, 2010, pág. 89).

Para Atkinson, cualquier información que influya en las creencias de los sujetos acerca del éxito influye en la magnitud de la probabilidad de éxito. Él argumenta que el valor incentivo de una meta de logro es un afecto denominado *orgullo de logro*, por tanto, se experimentará mayor orgullo al tener éxito en una tarea difícil, que en una fácil (Hernández G. M., 2002, pág. 299).

### 5.3. Teoría de la autodeterminación (TAD) de Deci y Ryan.

En los años ochenta Edward Deci y Richard Ryan desarrollaron la TAD bajo influencia de las teorías conductistas y humanistas. De la primera teoría toman la obligatoriedad de someter sus hipótesis a las pruebas empíricas, aunque no con una visión mecanicista ni automatizada, sino resaltando la importancia del individuo como ser humano activo, tal como lo proponían Maslow y Rogers desde el humanismo. Por tanto, integran ambos aportes definiendo la orientación de la TAD como empírico-humanista (Stover y col., 2017, pág. 116).

La teoría de la autodeterminación es una teoría general de la motivación y de la personalidad que consta de una serie de mini-teorías, estas son: *La teoría de la evaluación cognitiva*, que estudia los efectos de los contextos sociales sobre la motivación intrínseca; la *teoría de la integración organísmica*, que se ocupa del concepto de internalización, es decir, de cómo las personas integran las prescripciones y valores externos; la *teoría de la orientación casual*, que revisa las diferencias individuales en las conductas de autodeterminación y la búsqueda de entornos que apoyen tal autodeterminación; por último, la *teoría de las*

*necesidades básicas*, que elabora el concepto de necesidades básicas y lo relaciona con la salud psicológica y el bienestar (Gámez e Hipólito, 2006, pág. 31).

En esta teoría se reconoce la necesidad que tiene el ser humano de ser el protagonista o agente causal principal de los hechos que le afectan. Estos autores refieren que las personas anhelamos ser los gestores de nuestra existencia. Ello ocurre sólo cuando es uno mismo el que decide que sus preferencias, gustos personales e intereses, y orientamos nuestras decisiones y acciones. Algunos autores consideran, a esta autodeterminación o autonomía, el componente fundamental de la motivación intrínseca, aquel que organiza y da fuerza a una acción. La satisfacción de esta necesidad básica de auto-determinación eleva la motivación intrínseca, esto es, el gusto o placer de realizar una actividad sobre la cual se ejerce el control. Asimismo, la motivación extrínseca puede transformarse en intrínseca si se consigue que los motivos se internalicen (Orbegoso, 2016, pág. 80).

La motivación intrínseca representa el más alto grado de autodeterminación y se refiere al hecho de realizar una actividad para sí mismo, por el placer y satisfacción derivados de la participación. Es una propensión natural del individuo que lo impulsa y lo dirige, donde las recompensas son inherentes a la propia actividad. Por lo tanto, la motivación intrínseca es activada por factores psicológicos (necesidades no biológicas), específicamente por la efectividad o capacidad (Amado, 2015, pág. 86).

El proceso de internalización de los motivos o de transformación de lo extrínseco en intrínseco atraviesa una serie de etapas:

- *Amotivación*: Es el primer momento o etapa, en donde el sujeto no emprende una tarea por considerarse inadecuado para llevar a cabo la misma.
- *Regulación Externa*: La tarea o acción es realizada con el objetivo de ganar una recompensa o para evitar un castigo.



- *Regulación Introyectada*: Aparece cierto control del sujeto quien, con sus acciones puede determinar la obtención de recompensas y la evitación de castigos.
- *Regulación Identificada*: El sujeto repara en el valor intrínseco de la tarea. No ignora los aspectos extrínsecos, pero se ha avanzado un nivel hacia lo interno.
- *Regulación Integrada*: El valor de la conducta en cuestión es vinculado o asociado al sentido del yo. Este momento no equivale exactamente a motivación intrínseca, pero es el último paso previo al reconocimiento del valor personal que tiene llevar a cabo la tarea.

La autodeterminación implica la necesidad de elegir cómo iniciar y regular la propia conducta. A la inversa, toda restricción externa, ya sean situaciones o personas, que limiten nuestra conducta, nos generarán desagrado (Orbegoso, 2016, pág. 81).

Al contrario de la autodeterminación, encontramos la desmotivación, que ocurre cuando no existe en el sujeto la intención de realizar alguna actividad, y por tanto el comportamiento no ha sido motivado ni intrínseca ni extrínsecamente. Como resultado de ello, la conducta será desorganizada e irá acompañada de sentimientos de incompetencia, frustración, miedo o carencia de control (Amado, 2015, pág. 86).

Para hacer posible la autodeterminación, se requiere poseer tres cualidades:

- *Lugar de causalidad percibido*: Es, para el individuo, la fuente causal de sus acciones. Y oscila entre dos polos, uno interno y otro externo.
- *Elección percibida*: Se refiere a la capacidad de elegir entre diferentes opciones.
- *Voluntad*: Que es el grado de libertad para decidir iniciar y comprometerse en cierta actividad.

A partir de estas cualidades algunos autores han dividido a la gente en dos grupos, en función de si posee un lugar de causalidad interno o externo; si percibe que puede elegir o no y si experimenta que puede ejercer su voluntad libremente o no (Orbegoso, 2016, pág. 81).

No obstante, la motivación de cada alumno parece ser algo individual y personal, la TAD como anteriormente hemos señalado, señala que ésta puede ser influida por los factores sociales del contexto de enseñanza-aprendizaje, incidiendo sobre la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: *competencia*, *autonomía* y *relaciones sociales*, que se consideran innatas, universales y esenciales para la salud, bienestar y desarrollo psicológico. La necesidad de competencia es la necesidad de actuar eficazmente en el medio que los rodea, así como en sentirse competente al realizar alguna actividad. La necesidad de autonomía se refiere a la necesidad de las personas a regir sus propios comportamientos; la necesidad de relaciones sociales tiene que ver con la necesidad que tienen los individuos de ser parte de su entorno social (Amado, 2015, pág. 87).

Las personas que actúan con autodeterminación se muestran más comprometidas con sus tareas. La autodeterminación se ve favorecida o limitada por los ambientes, las relaciones y los contextos sociales. Una consecuencia del fracaso prolongado en el control del ambiente es el desarrollo de cierta pasividad o resignación llamada “desamparo aprendido” por Seligman (Orbegoso, 2016, pág. 80).

#### 5.4. Teoría cognitivo-social de Bandura.

En esta teoría Albert Bandura habla sobre el proceso mediante el cual, la conducta de los individuos es modificada en función de determinados juicios y observaciones (Gómez y col., 2008 pág. 302).

Bandura propone que las expectativas de *autoeficacia* determinan qué comportamientos se inician, cuánto esfuerzo se invierte en ellos y durante cuánto tiempo. Tales expectativas derivan de cuatro fuentes de información: *logros de ejecución* (experiencias propias de desempeño exitoso real), *experiencias vicarias*

(observación de otros sujetos realizando las mismas actividades, o de la imaginación de uno mismo efectuando tales acciones), *persuasión verbal* (apoyo recibido por esa vía de ese modo) y *estados fisiológicos* (interpretación de signos corporales para examinar las propias capacidades) (Stover y col., 2017, pág. 117).

La autoeficacia o eficacia personal, se refiere a la convicción de que uno puede emitir exitosamente un comportamiento, y las expectativas de un resultado implican que la persona considera que ese comportamiento específico va a llevarlo a obtener el resultado esperado. La autoeficacia es un factor de gran influencia, pero no es el único determinante del comportamiento (Gómez y col., 2018, pág. 302).

La autoeficacia, también es considerada como “aquellos pensamientos de una persona referidos a su capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para conseguir determinados logros” (Bandura, 1997; citado por Camposeco, 2012, pág. 132).

Además de la eficacia personal, es necesario integrar sub-competencias cognitivas, sociales y conductuales en actuaciones encaminadas a alcanzar determinados propósitos. En ciertas ocasiones, esos objetivos se consiguen después de un esfuerzo perseverante en el que se ensayan estrategias y actividades alternativas. Cuando esto ocurre, los sujetos inseguros abandonan rápidamente si a pesar de sus esfuerzos iniciales, no han obtenido los resultados esperados. Bandura señala cuatro rasgos fundamentales de su concepción de la actuación humana en los que se subraya el carácter de “agente” de la persona. Esos rasgos son:

- *Intencionalidad*, puesto que las acciones suelen realizarse siempre con algún propósito e integrarse en planes de acción.
- *Premeditación*, pues esos planes se anticipan a posibles eventos futuros representados cognitivamente por el sujeto.
- *Autorreacción*, ante el curso que va tomando la conducta, misma que se activa una vez comparada la situación real con el plan diseñado.

- *Autorreflexión*, que es la capacidad metacognitiva para examinar el funcionamiento personal y para reflexionar sobre uno mismo y sobre la adecuación del propio pensamiento (Camposeco, 2012, pág. 132).

En esta teoría Bandura recalcó la importancia de las evaluaciones personales y evidenció el papel central de la autoeficacia en los comportamientos de miedo y evitación, los mismos que pueden favorecer o entorpecer, la motivación y acciones humanas (Covarruvias y col., 2013, pág. 226).

Según este autor, los eventos sobre los que la autoeficacia ejerce influencia, además de la autorregulación de la motivación, son muy variados, pudiendo aplicarse a procesos de pensamiento, a estados afectivos, a la puesta en marcha de acciones y al cambio de las condiciones en el ambiente (Camposeco, 2012, pág. 132).

Considerar la teoría de Bandura es importante en el ámbito educativo porque por más esfuerzo que hagamos por enseñar, explicar, repetir, motivar y transmitir, si el alumno no confía en sí mismo y en sus posibilidades (manteniendo una expectativa de eficacia baja), no va a tener ganas de aprender y por lo tanto, no llegará al pleno dominio de los contenidos (Soriano, 2001, pág. 6).

## **6. Factores biológicos relacionados con la motivación.**

Las teorías biológicas de la motivación han mostrado que los mecanismos que generan las pulsiones o necesidades internas dependen de varios factores: información genética, procesos homeostáticos y ritmos biológicos. El código genético determina circuitos neuronales y algunos patrones de conducta fijos para responder a estímulos específicos del ambiente. Los estados de motivación se generan también a partir de procesos homeostáticos dirigidos a mantener constantes parámetros fisiológicos esenciales para la supervivencia de las especies (Escobar y col., 2002, pág. 99).

De acuerdo con esta línea de investigación, se ha definido a la motivación como el conjunto de factores neuronales y fisiológicos que inician, sostienen y dirigen una determinada conducta. Teniendo en cuenta que el entorno es cambiante los animales, incluido el ser humano, debe de adaptarse para mantener la homeostasis corporal.

Los procesos reguladores de la misma se componen de respuestas endócrinas autonómicas y conductuales, referidas tanto a estímulos externos como internos. Los mecanismos reguladores fisiológicos, que intentan paliar las alteraciones en condiciones internas, así como vigilar la supervivencia del sujeto y la continuidad de su especie, tienen tres funciones fundamentales: 1) Dirigir la conducta hacia un objetivo específico, 2) Organizar secuencias conductuales dirigidas a una finalidad, 3) Incrementar el nivel de activación cerebral con el fin de mejorar la ejecución del sujeto. Sobre este último punto, es conveniente señalar que los sistemas cerebrales de refuerzo constituyen un importante componente de la motivación (Redolar, 2008, pág. 107).

A los cambios provenientes del medio ambiente, también denominados, “fluctuaciones cíclicas”, se han complementado otros procesos, los llamados “cronostáticos”, que ajustan los valores de regulación de acuerdo con las fluctuaciones del ambiente. A estas variaciones cíclicas que resultan en la regulación fisiológica se les conoce como ritmos biológicos. Estos últimos, son procesos regulados por relojes biológicos que confieren un orden temporal al organismo, como una estrategia de adaptación ante las variaciones ambientales, lo que le confiere al organismo la capacidad de anticipación (Escobar y col., 2002, pág. 99).

Es claro que los determinantes biológicos favorecen la constancia de la vida, todos los órganos y tejidos llevan a cabo funciones que ayudan a preservar esta constancia. Pero dichas funciones biológicas, constituyen respuestas que corresponden únicamente a las influencias que son capaces de afectar de forma directa, ya sea de forma positiva o negativa, al proceso de conservación de la vida. Además, como anteriormente se ha señalado, el nivel biológico existe tanto

en el ser humano como en todos los animales, aunque en el primero son adoptadas formas específicas y superiores, no es el único nivel pues otros factores como el psicológico y el social necesitan ser considerados, pues participan también en la regulación del comportamiento (González, 2008, pág. 221).

## **7. Motivación escolar.**

En el plano educativo, la motivación debe ser considerada como la disposición positiva para aprender y continuar aprendiendo de manera autónoma (Pereira, 2009, pág. 154).

Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas. Cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales necesarias para alcanzar las metas propuestas. Afectivas, en tanto que comprende elementos como la autovaloración, el autoconcepto, etcétera. Ambas variables actúan en constante interacción con variables contextuales o sociales con el fin de complementarse y hacer eficiente la motivación, tan esencial dentro del ámbito escolar (López N. G., 2013, pág. 44).

Los adeptos a los planteamientos conductuales explican la motivación con conceptos como “recompensa” e “incentivo”. Una recompensa es un objeto o evento atractivo que se proporciona como consecuencia de una conducta particular. Un incentivo es un objeto que alienta o desalienta la conducta, la promesa de una calificación alta es un incentivo, recibir la calificación es una recompensa. Por tanto, de acuerdo con la perspectiva conductual, una comprensión de la motivación del estudiante comienza con un análisis cuidadoso de los incentivos y recompensas presentes en la clase (Navarro R. E., 2003, pág. 5).

Por otro lado, la perspectiva humanista enfatiza fuentes intrínsecas de motivación como las necesidad de dar sentido a la propia vida y la autorrealización personal (Rivera, 2014, pág. 128).

En general, las teorías humanistas tienen en común la creencia de que las personas están motivadas de modo continuo por la necesidad innata de explotar su potencial. Así, desde esta perspectiva, motivar a los estudiantes implica fomentar sus recursos internos, su sentido de competencia, autoestima, autonomía y realización. Por su parte, las teorías del aprendizaje social son integraciones de los planteamientos conductuales y cognoscitivo: En estas se considera tanto el interés de los teóricos conductuales con los resultados o efectos de la conducta, como el interés de los teóricos cognoscitivos en el impacto de las creencias y expectativas individuales (Navarro R. E., 2003, pág. 5).

Sería excelente que todos los alumnos llegaran a la escuela con la motivación suficiente para aprender, pero generalmente esto no es así. El docente, en primera instancia, debe considerar cómo lograr que los estudiantes participen de manera activa en el trabajo de la clase, es decir, que se genere en ellos un estado de motivación (Covarrubias y Mendoza, 2013, pág.226).

Podemos decir que, “la motivación para aprender”, consta de muchos elementos, entre los que se incluyen: La planeación, la concentración en la meta, la conciencia metacognoscitiva de lo que se desea aprender (considerando las estrategias para hacerlo), la búsqueda activa de nueva información, la retroalimentación, el elogio, la satisfacción por el logro y la poca ansiedad o temor al fracaso (Navarro R. E., 2003, pág. 6).

De acuerdo con Curwin (2014, pág. 113), motivar y estimular el aprendizaje debe involucrar ciertas pautas por parte de los docentes, entre estas se encuentran el creer y tener un interés genuino por los estudiantes; negándose a perder la confianza en ellos, con independencia de lo difícil que esto pueda ser, o de los intentos que los estudiantes hagan por abandonar la meta; examinando las mejoras que cada profesor puede brindar. Aunado a esto, se espera que los docentes:

- Acojan y acepten a los estudiantes tal y como son.

- Construyan lecciones educativas que logren la implicación de los estudiantes.
- Que también ellos (los docentes) logren motivarse.
- Que utilicen la evaluación como vía para estimular y construir el aprendizaje.

En conjunto con lo anterior, de acuerdo con Junco (2010, pág. 3), el aprendizaje escolar sin motivación es irrealizable.

En este sentido, la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite generar una actitud dinámica en el educando con el propósito de lograr determinadas metas, las cuales pueden ser desde las más próximas, como lo es la obtención de buenas calificaciones, hasta aquellas que le permitan no solamente conseguir el conocimiento, sino incluso generarlo. Es así que, el aprendizaje no sólo está relacionado con la adquisición de capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias, sino también con la disposición y voluntad para alcanzar los fines establecidos. Al hablar de motivación y aprendizaje, se deberá tener en cuenta la importancia de conocer y potencializar las habilidades, destrezas y conocimientos previos que los alumnos posean, para que el docente pueda planear las actividades conjuntas que resulten al estudiante atractivas y motivadoras (Gutiérrez, 2016, pág. 76).

Pintrich (1994; citado por Steinmann y col., 2013, pág. 586) considera, que la motivación no es una variable sencilla, pues está determinada por la interacción de componentes relacionados con el contexto de la clase, los sentimientos y creencias de los alumnos sobre su propia motivación y los comportamientos observables de los estudiantes. Visto de esta manera, el proceso motivacional es el resultado de una combinación de factores asociados con dos dimensiones personales: la intrínseca, ligada a los intereses, deseos y expectativas de los individuos; y la extrínseca, entendida como los aspectos del contexto que pueden funcionar como estímulos. Una determinada combinación de estos factores puede



ser la causa del deterioro de las pautas motivacionales a lo largo de la escolaridad, de tal manera que a medida que se avanza en los diversos niveles educativos, se va perdiendo la motivación por la tarea y por el aprendizaje (Steinmann y col., 2013, pág. 586).

## **8. Componentes básicos de la motivación escolar.**

### **8.1. Componente de valor.**

De acuerdo con los trabajos llevados a cabo en los años noventa por Pintrich y De Groot, el componente de valor tiene que ver con los motivos, propósitos o las razones para implicarse en la realización de una actividad. Estos aspectos están englobados dentro de lo que es el componente motivacional de valor, ya que la mayor o menor importancia y relevancia que una persona le asigna a la realización de una actividad es lo que determina, en este caso, que la lleve a cabo o no (Núñez J. C., 2009, pág. 47).

### **8.2. Componente de expectativa.**

Son las creencias que cada individuo posee sobre su capacidad para realizar una tarea, estas pueden ser tanto positivas como negativas (Quimbayo y col., 2014, pág. 88).

En este caso, tanto las auto-percepciones como las creencias sobre uno mismo (generales y específicas) como las referidas a la propia capacidad y competencia se convierten en pilares fundamentales de la motivación académica (Núñez J. C., 2009, pág. 47).

### **8.3. Componente afectivo.**

Son los sentimientos y afectos que se tienen sobre sí mismo y sobre las actividades a realizar, Estos se pueden expresar en formas diversas a través de ansiedad, vergüenza, orgullo, y expresan el autoestima y los sentimientos de autoeficacia que posee cada persona (Quimbayo y col., 2014, pág. 88).

## 9. Evaluación de la motivación escolar.

### 9.1. Cuestionario MEVA.

Este cuestionario consta de tres partes. La primera parte fue diseñada para evaluar el grado en que es importante para los estudiantes la consecución de metas (deseo de autonomía y control personal, deseo de aceptación incondicional, deseo por aprender y experimentar competencia; deseo de aprender lo que es relevante y útil-, deseo de ser útil y poder ayudar a otros; deseo de trabajar con los amigos; deseo de obtener recompensas externas a la tarea, deseo de ser valorado positivamente; deseo de no ser valorado negativamente; deseo de no dejarse desbordar por la presión; deseo de influir y causar impacto en los demás; deseo de evitar los efectos negativos del trabajo escolar, todas estas categorías agrupadas en función de la orientación motivacional (Ministerio de Educación y Ciencia, pág. 261).

A continuación, se ejemplifica esta primer parte del cuestionario MEVA, en donde se evalúa el grado en que es importante para los estudiantes la consecución de las metas:

- ❖ Motivación por aprender e incrementar la propia competencia:
  - Motivación por aprender e incrementar la propia competencia. Ej.: “Cuando un profesor pide voluntarios para hacer un problema o una tarea, suelo ofrecerme yo, porque si te equivocas, te corrige y así aprendes más”.
  - Deseo del éxito y su reconocimiento. Ej.: “Si puedo, lo primero que miro al terminar un trabajo es si está mejor que el que han hecho otras personas”.
  - Búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia (miedo al fracaso). Ej.: “Cuando me pregunta el profesor a veces me pongo tan nervioso/a que me bloqueo y se me olvida lo que he estudiado”.
  - Motivación externa. Ej.: “Si mis padres o mi profesor me ofrecen algo por sacar una determinada nota, me esfuerzo mucho más por aprender”.

– Deseo de ayudar o de ser útil. Ej.: “Es un hecho que mi interés por aprender aumenta cuando pienso que lo que estoy estudiando puede servirme para ayudar a otras personas”.

– Disposición habitual al esfuerzo. Ej.: “Normalmente preparo los exámenes con tiempo y estudiando mucho” (Alonso, 2005, pág. 138).

La segunda parte del cuestionario fue diseñada para evaluar el grado de interés de los alumnos por las trece materias escolares principales que se estudian en Secundaria y Bachillerato. Finalmente, la tercera parte incluye 32 elementos para evaluar en qué medida las expectativas de éxito o fracaso dependen de la percepción de competencia o autoeficacia, de la percepción de que el esfuerzo es lo que permite controlar el resultado, o de la percepción del papel de los profesores o de la suerte, variables que implican que el resultado se halla bajo el control externo (Ministerio de Educación y Ciencia, pág. 266).

Los datos han permitido profundizar en la comprensión de las orientaciones motivacionales señaladas al poner de manifiesto que las mismas son el resultado de la interacción entre motivaciones más básicas ligadas a la búsqueda y consecución de metas o incentivos más específicos (Alonso, 2005, pág. 138).

De los 32 elementos de esta prueba, ocho hacen referencia a las expectativas en relación con los estudios en general y el resto a cuatro materias escolares: Matemáticas, Ciencias, Geografía-Historia y Redacción, seis elementos por asignatura. La mitad de los elementos se refieren a expectativas de éxito y la otra mitad a expectativas de fracaso. En todos los casos los alumnos debían responder señalando su grado de acuerdo con cada afirmación en una escala de cinco puntos (Ministerio de Educación y Ciencia, pág. 267).

## 9.2. Cuestionario MAE.

Este cuestionario evalúa Motivación y Ansiedad de Ejecución; las Escalas de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje (Fuerte, 2014, pág. 217).

Está compuesto por 72 ítems con dos alternativas de respuesta (sí/no) que se agrupan en 6 factores, cuatro de motivación y dos de ansiedad: tendencia a la sobrecarga de trabajo, indiferencia laboral y separación entre el mundo privado y el laboral, autoexigencia en el trabajo, motivación general positiva hacia la acción, reacción de inhibición ante situaciones de estrés, y reacción de activación y acción en situaciones de estrés (Matud y col., 2006, pág. 650).

### 9.3. Cuestionario MAPE.

Evalúa los motivos relacionados con el aprendizaje como la motivación de evitación de juicios negativos y consecución de juicios positivos, vagancia contra disposición al esfuerzo y motivación de lucimiento (Fuerte, 2014, pág. 217).

Fue elaborado partiendo de los planteamientos teóricos de Dweck y Elliot (1986; citado por Legazpe, 2005, pág. 184) sobre la motivación de logro. Estas autoras consideran que las metas implicadas en la consecución de logros académicos pueden ser de dos tipos: a) metas de aprendizaje, cuando el sujeto busca incrementar su competencia, y b) metas relacionadas con la calidad de la ejecución, cuando el sujeto busca conseguir un juicio favorable o evitar o evitar un juicio desfavorable sobre su competencia. La persecución de metas de aprendizaje estaría asociada a patrones motivadores adaptativos (preferir situaciones que suponen un desafío para el sujeto, mayor persistencia ante las dificultades, etc.) mientras que la persecución de metas de ejecución se relacionaría con patrones “mal adaptativos”, como el evitar situaciones que supongan un desafío, menor persistencia ante tareas difíciles, etc. (Legazpe, 2005, pág. 186).

Estas autoras señalan la necesidad de diferenciar, dentro de la motivación de logro, el deseo de aprender o de incrementar la propia competencia y el deseo de éxito y su reconocimiento. Ambos implican conseguir un éxito, pero en el primer caso se valora la naturaleza de la actividad y del incremento de competencia que supone mientras que, en el segundo caso, el incremento de competencia pierde valor frente a la consecución de aprobación de los demás, objetivo que se vuelve

más valorado. Por otra parte, esta distinción permite esclarecer las relaciones entre el deseo de éxito y el miedo al fracaso (Alonso y col., 2000, pág. 9).

El cuestionario está compuesto de 72 elementos, en cada uno de ellos, el alumno debe señalar si está de acuerdo o no refiriéndose a sí mismo. A través del cuestionario, sus respuestas nos permiten obtener información acerca de las metas que el alumno persigue sintetizadas en ocho escalas de primer orden y tres de segundo orden. Las escalas son:

Escalas de primer orden:

1. Evitación de esfuerzo académico y preferencia por actividades que no impliquen esfuerzo *versus* actividades que sí impliquen esfuerzo. 2. Ansiedad inhibidora del rendimiento, 3. Motivación de lucimiento, 4. Motivación de evitación de juicios negativos de competencia *versus* de incremento de competencia, 5. Auto conceptualización como trabajador y disposición al esfuerzo, 6. Vagancia *versus* laboriosidad, 7. Motivación de consecución de juicios positivos de competencia *versus* motivación por incremento de competencia, 8. Ansiedad facilitadora del rendimiento.

Escalas de segundo orden: I. Motivación de evitación de juicios negativos de competencia y consecución de juicios positivos *versus* motivación por el aprendizaje e incremento de competencia. II. Vagancia *versus* disposición al esfuerzo. III. Motivación de lucimiento (Legazpe, 2005, pág. 185).

#### 9.4. Cuestionario MAPEX.

Está formado por 168 ítems agrupados en 12 escalas que evalúan diferentes objetivos o metas que se puedan dar en entornos universitarios (como, por ejemplo, deseo de aprender, de evitar el fracaso, de ser útil, de obtener recompensas externas, de buscar el reconocimiento público, disposición de esfuerzo, etc.) y una serie de pautas de autorregulación y expectativas. El MAPEX está basado en otro cuestionario previo y de estructura similar (MEVA), dirigido a la población de estudiantes de Secundaria (Monereo y col, 2011, pág. 33).

### 9.5. Cuestionario AM.

El cuestionario AM (Automensajes Motivacionales) fue elaborado para evaluar la frecuencia subjetiva con que pensamientos que influyen en la motivación vienen a la mente en los alumnos; tanto en situaciones generales como específicas (Legazpe, 2005, pág. 186).

### 9.6. Encuesta de Hábitos y Actitudes en el Estudio (EHAE).

La EHAE sirve como mecanismo útil para ayudar a comprender, al estudiante, aquellos principios esenciales para estudiar con eficiencia, así como la importancia del papel que desempeñan los factores motivacionales en el éxito académico.

Escalas:

- Hábitos de estudio:
  - a) Escala de Evitación-Retraso de la EHAE: Mide su rapidez para terminar los trabajos escolares y su facilidad para concentrarse y no perder el tiempo con distracciones inútiles.
  - b) Escala de Métodos de Trabajo de la EHAE: Mide su empleo de procedimientos de estudio efectivo, su eficacia para hacer los trabajos escolares y su habilidad para estudiar.
  - c) La Calificación de Hábitos de Estudio de la EHAE: Combina las dos calificaciones anteriores con el fin de proporcionarle una medida global de su conducta de estudio.
  
- Actitudes hacia el estudio:
  - a) La Escala de Aprobación del Maestro de la EHAE: Mide su opinión acerca de los maestros y de las actividades de estos en el salón de clases.
  - b) La Escala de Aceptación de la Educación: Mide su aprobación en relación con las metas, prácticas y requerimientos educativos.

c) La Calificación de Actitudes Hacia el Estudio: Combina las dos calificaciones anteriores a fin de proporcionarle una medida global de sus sentimientos y creencias acerca de su escuela.

- Orientación hacia el estudio:

a) La Calificación de Orientación de la EHAE hacia el Estudio: Combina sus calificaciones de las cuatro escalas básicas a fin de proporcionarle una medida única de sus hábitos y actitudes hacia el estudio.

Calificaciones altas en las EHAE son típicas de estudiantes que obtienen buenas calificaciones escolares, mientras que las bajas calificaciones en la EHAE son típicas de aquellos alumnos que obtienen bajas calificaciones escolares (Brown y Holtzman, 1971, págs. 2,3).

## **10. Factores psicosociales asociados a la baja motivación escolar.**

### 10.1. Acoso escolar y bullying.

Se define como “bullying” a una forma de maltrato, intencionado y perjudicial de un estudiante, o grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente considerado más débil, al que convierten en su víctima habitual; este maltrato suele ser persistente, puede durar semanas, meses e incluso años. La mayoría de los agresores actúan de esa forma, sin provocación aparente sino movidos por un abuso de poder y un deseo de intimidar y dominar e incluso por “diversión”. El fenómeno se presenta en el contexto escolar, donde tanto el agresor como la víctima coinciden (Ramírez C. , 2008, pág. 354).

Aunque con frecuencia los medios de comunicación masiva y expertos usen como sinónimos los términos violencia escolar y acoso escolar/bullying, se trata de dos fenómenos distintos. La violencia escolar abarca todas aquellas acciones y conductas negativas realizadas por cualquier tipo de actor en el entorno escolar y en sus alrededores, incluyendo peleas entre alumnos, pandillerismo, comportamientos antisociales, o vandalismo, entre otros.

El acoso escolar se produce exclusivamente entre pares, es decir, entre alumnos/as, siendo una de las múltiples expresiones de violencia en el ámbito escolar. Con una existencia probablemente tan amplia como las propias instituciones educativas, es un fenómeno complejo que, con frecuencia, pasa inadvertido por estudiantes, maestros, padres de familia y directivos, ya que tiende a considerarse como algo cotidiano y, por lo tanto, natural. Estos suelen conceptualizar el acoso escolar como algo “normal” e intrínseco a la propia experiencia de “ir a la escuela”, que emerge en las etapas difíciles del desarrollo de los menores, como puede ser la adolescencia (Santoyo y Frías, 2014, pág. 14),

Hay distintos tipos de víctimas, las típicas, entre las que se encuentran los estudiantes más ansiosos e inseguros que suelen ser cautos, sensibles y tranquilos; poseen baja autoestima, tienen una opinión negativa de sí mismos y de su situación; y frecuentemente son considerados como fracasados. A este tipo de víctimas se le ha llamado pasivas o sumisas y no responderán al ataque ni al insulto. Otro tipo de víctimas son las provocadoras que se caracterizan por una combinación de modelos de ansiedad y reacción agresiva. Estos estudiantes suelen tener problemas de concentración y se comportan de forma que causan irritación y tensión a su alrededor. Algunos de ellos pueden ser hiperactivos. Respecto a los agresores o acosadores, hay varios tipos, los típicos que se distinguen por su belicosidad, suelen caracterizarse por la impulsividad y una imperiosa necesidad de dominar a otros, pueden ser ansiosos e inseguros (Castillo-Pulido, 2011, pág. 6).

## 10.2. Violencia familiar y del entorno social.

El término “violencia familiar” hace referencia a cualquier forma de abuso, ya sea físico, psicológico o sexual, que tiene lugar en la relación entre los miembros de una familia. Como todo abuso, implica un desequilibrio de poder, y es ejercido desde el más fuerte hacia el más débil con el fin último de ejercer un control sobre la relación. Tradicionalmente, en nuestra sociedad, dentro de la estructura familiar jerárquica, los dos principales ejes de desequilibrio los han constituido el género y



la edad, siendo las mujeres, los niños y los ancianos las principales víctimas de la violencia dentro de la familia (Patrón y Limiñana, 2005, pág. 11).

En este sentido, los adolescentes continúan siendo una de las poblaciones más vulnerables debido a su dependencia física, afectiva, económica y social hacia los adultos a su cargo. Varias investigaciones señalan que la exposición constante de los jóvenes a la violencia familiar desde temprana edad tiene alcances devastadores en el desarrollo cognitivo, afectivo y social, haciéndolos susceptibles a presentar síntomas que van desde dolores de cabeza o estómago, problemas de sueño, estrés y angustia hasta estados depresivos, psicóticos, presentando bajo rendimiento escolar, teniendo problemas de conducta y adicciones.

Además de las consecuencias directas, varios estudios encuentran que los hijos repiten los patrones de violencia vividos en sus hogares. Los padres actúan como modelos de comportamientos violentos que los hijos observan y luego imitan. Aunque no hay un patrón uniforme, algunos estudios reportan una mayor agresión hacia mujeres adolescentes en comparación con los hombres. Una de las posibles explicaciones de este comportamiento se basa en una mayor preocupación de los padres sobre la autonomía de las hijas, especialmente en el aspecto de su sexualidad. Además, de que es más difícil maltratar a los varones por su mayor tamaño y fuerza. Una explicación alternativa es que los adolescentes del sexo masculino reportan menores agresiones debido a la gran aceptación social de los hombres envueltos en violencia (Suárez y Menkes, 2006, pág. 1, 2).

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas, en América Latina se encuentran los cinco países con mayores tasas de homicidio entre los adolescentes.

Los datos de 28 países indican que 9 de cada 10 mujeres adolescentes que han sufrido relaciones sexuales por la fuerza informan haber sido víctimas por alguien cercano o conocido por ellas, mencionan que esto había ocurrido por primera vez durante la adolescencia. Además, en los últimos 25 años se registraron 59 tiroteos en las escuelas de 14 países que, según los informes, causaron por lo menos un

fallecimiento. En 2016 se documentaron cerca de 500 agresiones o amenazas de ataques contra escuelas en 18 países o territorios alrededor del mundo. Igualmente, 732 millones de niños en edad escolar entre 6 y 17 años (1 de cada 2) viven en países donde el castigo corporal en la escuela no está completamente prohibido (UNICEF, 2017, pág. 22).

### 10.3. Pobreza.

En los años ochenta comenzó a desarrollarse el concepto de pobreza multidimensional, su importancia estriba en considerar diversos elementos que están presentes en la pobreza, no sólo por la falta de recursos monetarios y materiales, también considera las carencias en educación, seguridad y libertad. Respecto al rezago educativo, este implica que una persona es incapaz de leer, escribir, o realizar las operaciones matemáticas básicas, e incluso el no tener un nivel de escolaridad, que la sociedad considera básico, limita las perspectivas culturales y económicas de todo ser humano, por lo que restringe su capacidad para interactuar, tomar decisiones y funcionar activamente en su entorno social (Ortiz y Ríos, 2013, pág. 195).

La dificultad de poseer un sustento económico estable crea una estructura social de desequilibrio en la que “sobrevive” el sistema escolar, los niños y la propia trayectoria académica. Los escenarios observados, en algunas aulas, confirman el hecho de que a pesar de la situación de pobreza en la que viven algunos estudiantes, es posible que ellos desarrollen actitudes que les permiten alcanzar alto rendimiento académico. Un principio teórico que sustenta esta investigación es la resiliencia, que es la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves (Ramírez y col., 2011, pág. 665).

Otras investigaciones sustentan esta exposición, Silas (2008; citado por Ramírez y col., 2011, pág. 665) realizó un estudio sobre la forma en que los profesores de jóvenes en situación de marginación se transforman en personas resilientes. Con

base en los hallazgos se pueden destacar varias ideas, la primera es que las instituciones educativas y los profesores se encuentran en una posición clave para poder ejercer una influencia efectiva en los alumnos, la cual va más allá de la mera transmisión de conocimientos, pues pueden ejercer efectos sobre la permanencia escolar, brindándoles interacciones llenas de significado. Pues los hallazgos indican que las familias en situación de pobreza están sometidas a una serie de demandas que se constituyen en poderosas fuentes de amenaza y estrés crónico (Ramírez y col., 2011, pág. 665).

### **11. Motivación escolar y adolescencia.**

Para Flores y Gómez (2010, pág. 118) no es apropiado hablar de la motivación como un estado existente o inexistente, lo adecuado es reconocer que, sin importar el grado que los estudiantes cursan, su sexo y su rendimiento, todos los alumnos están motivados, sólo que no de la misma manera. El reconocimiento de estas diferencias puede orientar los cambios para propiciar una motivación orientada a la autonomía y el aprendizaje.

Mucho se podrá decir en este sentido, pues por lo general los estudiantes muestran una aparente falta de motivación en esta etapa de la vida. A los padres les resultará familiar la pauta de inactividad que caracteriza a los jóvenes, ya que estos últimos, frecuentemente pasan gran cantidad de tiempo aislados en su habitación, escuchando música o tirados en la cama, teniendo dificultades para levantarse en la mañana, parecen agotados ante la más ligera sugerencia de hacer sus tareas escolares. Sin embargo, pese a que el adolescente parezca carente de metas, es muy posible que esté llevando un intenso “trabajo” psicológico. Por lo anterior es importante tomar en cuenta las características personales y circunstancias para comprender mejor esta aparente “pereza” o “falta de motivación” (Crozier, 2001, pág. 422).

Para otros autores es importante señalar la notable transición que los estudiantes tienen que atravesar, que va de la niñez a la adolescencia, coincide con un importante cambio, el paso de la educación Primaria a la Secundaria. En este proceso el adolescente puede tener problemas tales como: disminución del rendimiento académico, menor motivación hacia las tareas escolares, entre otros (Zamora, 2013, pág. 214).

Oliva (1999; citado por Zamora, 2013, pág. 215) menciona que:

“...los adolescentes están experimentando cambios físicos, psíquicos y sociales, que suelen ir asociados a la adolescencia, por lo que con frecuencia se les ha atribuido la responsabilidad en el incremento del fracaso escolar: los nuevos intereses sexuales, los conflictos con los padres, los trastornos emocionales o los desengaños amorosos son considerados como potenciales perturbadores de la motivación del adolescente hacia la escuela...”.

También se da un cambio en la relación entre los adultos y los adolescentes tanto en el contexto familiar como en el escolar, pues esta se va volviendo más distante, tensa e indiferente. Muchas veces los docentes en el aula adoptan maneras muy estrictas de tratar a los adolescentes, por lo que, para hacerles frente, el estudiante generalmente reacciona violentamente (Zamora, 2013, pág. 222).

Se puede decir que, la motivación escolar es un constructo complejo porque todos los estudiantes son distintos. Además, la adolescencia es un momento particularmente difícil, pues muchas veces los jóvenes están desorientados, no saben lo que quieren. Es por esto que el papel del docente es de crucial relevancia para motivar a sus alumnos en clase (Cereno y Bautista, 2016, pág. 21).

Otro aspecto importante a considerar en este sentido, es que el alumno que

dice: "¿Por qué me obligan a estudiar...?" pone de manifiesto una preocupación que está latente siempre en mayor o menor grado, pero que se acentúa especialmente a partir de la adolescencia: el deseo de *actuar con autonomía*, haciendo las cosas porque él desea, y no porque le obligan. Para que se produzca la experiencia de autonomía y control personal, así como su influjo positivo en la motivación y en el aprendizaje, es necesario que ellos perciban el trabajo escolar como una actividad liberadora y potencializadora de su autonomía personal, en vez de verlo como una actividad impuesta que sólo beneficia a otros (Alonso, 2003, pág. 28).

En un trabajo realizado por Kershner (1996; citado por Crozier, 2001, pág. 422) refiere que realizó entrevistas a alumnos, calificados por sus maestros como alumnos "muy trabajadores", y descubrió cuestiones relativas tanto a la motivación intrínseca como a la extrínseca, pues la mayoría de los alumnos se esforzaban mucho para que en un futuro logaran conseguir títulos y un buen empleo, pero también trabajaban en clases que les interesaban y en las que se entretenían. Sin embargo, lo que para un estudiante resulta interesante, para otro puede no ser así, por eso es tarea del docente adecuarse a cada alumno. La novedad, la sorpresa, la fantasía, el humor, incluso la incongruencia, pueden usarse para dar un carácter entretenido a los materiales de enseñanza (Crozier, 2001, pág. 422).

Para Alonso Tapia (1992, pág. 38), en relación con la motivación, en primer lugar, conviene no esperar hasta la llegada de la adolescencia para actuar. Para este autor, resulta claro que la mayoría de los patrones motivacionales desadaptativos se gestan antes, por lo que parece necesario que las intervenciones se realicen desde antes. Considera que la mejora de la motivación de los estudiantes en general y de los adolescentes en particular, no es sólo cuestión del esfuerzo aislado de un profesor, pues es un tema que involucra a toda la comunidad educativa.

## CAPÍTULO II: RENDIMIENTO ESCOLAR

*Recuerda que: si esperas algo diferente de tus estudiantes, ofréceles algo diferente. Si esperas creatividad por parte de tus estudiantes, muéstrales tu creatividad en acción*  
(Dabdoub, 2010, pág. 12).

Los sistemas educativos de gran parte de los países de Latinoamérica comparten en alguna medida los siguientes rasgos: insuficiente cobertura de la educación preescolar, elevado acceso al ciclo básico y escasa capacidad de retención, tanto en el nivel primario como en el secundario. Así, la repetición y el retraso escolar son fenómenos que con alta frecuencia anteceden a la deserción, unidos a un bajo nivel de aprendizaje de los contenidos básicos de la enseñanza, amenazan al adecuado aprovechamiento del potencial de los individuos (Enríquez y col., 2013, pág. 656).

Por su parte, el momento que vive la educación en México es preocupante. Avilés (2007; citado por Flores y col., 2016, pág. 98) señala que 12 millones de niños mexicanos no asisten a la escuela y que de cada 100 que inician su formación básica 78 la concluyen, en secundaria 68, en preparatoria 24 y únicamente 14 terminan una licenciatura, implicando una pérdida del 86% para el sistema educativo y el país. Para el año 2015 los resultados no son más alentadores; Rodríguez y col. (2015; citado por Flores y col., 2016, pág. 98) señalan que aproximadamente el 25% de cada 100 estudiantes a nivel superior abandonan su formación en el primer semestre. La mayoría de ellos inician con materias reprobadas y bajos promedios, en el tercer semestre se presenta una deserción del 36%, cifra que se incrementa semestre a semestre, hasta alcanzar el 46%.

Las características anteriores dificultan que las instituciones de educación superior logren formar profesionales altamente capacitados para enfrentar las demandas

sociales y así garantizar su ingreso al mundo laboral. En el proceso se presentan dificultades en la aprehensión de conocimientos que se manifiestan en bajas calificaciones, reprobación de materias, deserción, tiempo extra de estancia en la universidad y dificultad para concluir los requisitos para la obtención del título; todos estos problemas se pueden englobar en un concepto denominado bajo rendimiento académico (Flores y col., 2016, pág. 98).

El bajo rendimiento escolar o académico, es el resultado de múltiples factores y causas, existen indicadores alterables como las características de la escuela, del profesor, prácticas pedagógicas, etc. Los indicadores no alterables que incluyen tamaño e ingreso de la familia, género del estudiante, entre otros (Enríquez y col., 2013, pág. 656).

Es así que, el rendimiento escolar es una problemática que preocupa hondamente a estudiantes, padres, profesores y autoridades; y no sólo en nuestro país, sino prácticamente en todo el mundo (Lamas, 2015, pág. 314).

Como se ha referido, un gran número de alumnos se encuentran inmersos en este circuito de bajo rendimiento y desmotivación afectándolos a largo plazo a ellos mismos e incluso a la sociedad. Pues, cuando una gran proporción de la población carece de habilidades básicas, el crecimiento económico de un país a largo plazo se ve amenazado (OCDE, 2012, pág. 2).

Las sociedades cuyos niveles educativos son altos, se destacan en cobertura y calidad, mejoran sus perspectivas de integración exitosa en la economía global, a la vez que mejoran las oportunidades de los individuos que las componen. El reto educativo es uno de los más grandes desafíos para la sociedad mexicana y sus autoridades (Flores y col., 2013, pág. 15).

Además de lo anterior, sabemos que la educación favorece la formación integral del ser humano, permite el desarrollo de capacidades y dominios para el desempeño en diversos aspectos de la vida diaria. Son distintos los factores que afectan el logro académico, como es el caso de los recursos con los que cuentan

las escuelas, el nivel socioeconómico y cultural, la formación de los docentes, el compromiso de los padres, la metodología utilizada, entre otros (Alaníz, 2009; citado por Plata y col., 2014, pág. 135).

Muchas veces los conflictos emocionales y de la conducta como la que se presenta en los adolescentes dificultan aún más el problema. Estos pueden estar en riesgo de disminuir su rendimiento escolar. Por otro lado, dado que la relaciones interpersonales y sociales positivas son un factor importante para la permanencia de los estudiantes en la escuela, aunque tengan dificultades en sus vidas, resulta necesario que tanto docentes como alumnos aprendan a convivir en la comunidad educativa, tanto con aquellos con éxito social y académico como con los que presentan problemas en su rendimiento y en sus relaciones interpersonales y sociales (Jadue, 2002, pág. 202).

Para fomentar el aprendizaje y el rendimiento escolar es necesario cierto grado de motivación. Existen determinantes internos y externos que pueden influir en el buen o mal desempeño que presenta el alumno (Martinez, 2017, pág. 13).

Diversas son las estrategias que las instituciones educativas emplean para subsanar las problemáticas antes planteadas, pero es un hecho que generalmente se centran en resolver el problema de las calificaciones a través de exámenes extraordinarios, asesorías, tutorías, apoyos en línea, grupos de recursamiento, entre los más relevantes; atacando así el síntoma más no el origen, y por esta razón la problemática se resuelve momentáneamente, pero las causas que generan los conflictos permanecen, convirtiéndose el problema en un proceso cíclico (Flores y col., 2016, pág. 98).

### **1. Concepto de rendimiento escolar.**

El concepto de rendimiento proviene del ámbito industrial, hace referencia a la rentabilidad y rendimiento del personal, los recursos y el uso de estos últimos. Este término ha sido trasladado a distintos ámbitos, uno de ellos es el ámbito



educativo, en mayor parte ha conservado su visión economicista, dificultando el logro de una definición única, sin embargo, se pueden encontrar definiciones enfocadas cada vez más al contexto del aula (Guerrero y col., 2013).

En ocasiones, al “rendimiento escolar” se le denomina también “aptitud escolar” o “desempeño académico”, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos, la vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos. Algunos autores definen al rendimiento académico como el producto de la asimilación de los programas de estudio, expresado en calificaciones dentro de una escala convencional (Figuroa, 2004, pág. 11).

Esto quiere decir que la evaluación aplicada a los estudiantes sobre el conocimiento, habilidades y destrezas que tienen sobre un campo específico, se traducirán, mediante un proceso de cuantificación, a una calificación numérica. Existen diferentes escalas para asignar dicha calificación, siendo las más usuales la de 0 a 10 y la de 0 a 100 (Núñez R. G., 2011, pág. 24).

Si partimos de la definición de Jiménez (2000, pág. 21), la cual postula que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”, encontramos que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo, la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa. En el mejor de los casos, si pretendemos conceptualizar el rendimiento académico a partir de su evaluación, es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera como es influido por el grupo de pares, el aula o el propio contexto educativo (Navarro R. E., 2003, pág. 5).

En concordancia con lo anterior, es posible señalar que, las calificaciones cuantitativas obtenidas no representan el único proceso de evaluación y seguimiento, se requiere tener en cuenta otras variables que permitan definir y

establecer mecanismos que conlleven al mejoramiento del proceso académico para ello es necesario identificar otros factores tales como los sociales, el desempeño en el aula, el ambiente educativo y familiar que tienen incidencia en el desempeño educativo (Stover y col., 2017, pág. 117).

Entonces podemos decir que, no se puede reducir el concepto de “rendimiento académico” a la suma de calificaciones como producto del examen de conocimientos al que es sometido el alumno, para verificar y controlar su aprendizaje. Actualmente el concepto de rendimiento académico se refiere a una serie de cambios conductuales expresados en el área educativa, que trasciende y se ubica en el campo de la comprensión y sobre todo en el que se hallan implicados los hábitos, destrezas, habilidades y otros (Blanco, 2005, pág. 14).

## **2. Tipos de rendimiento escolar.**

### **2.1. Rendimiento escolar individual.**

Es el que se manifiesta en la adquisición de conocimientos, hábitos, destrezas, habilidades, actitudes, aspiraciones, etcétera, el cual permitirá al profesor tomar decisiones pedagógicas posteriores. A su vez, este tipo de rendimiento se divide en:

- a) General: Es el que se manifiesta en el aprendizaje, en los hábitos culturales, así como en la conducta del alumno mientras el estudiante acude al Centro Educativo.
  
- b) Específico: Es el que se da en la resolución de los problemas personales, desarrollo en la vida profesional, familiar y social. Se evalúa la vida afectiva del alumno, se considera su conducta parcelada: sus relaciones con el maestro, con él mismo, con su modo de vida y con los demás (Figuroa, 2004, pág. 11).

Por su parte, Pérez (1990; citado por Barrientos, 2011, pág. 8), realiza una clasificación en base a una posición parcial, es decir, sin considerar al rendimiento escolar como el resultado de diversos factores. Por ejemplo, menciona:

- La concepción acerca de que el rendimiento depende de la “buena o mala voluntad” que el alumno tenga. Olvidándose de otros factores, como la inteligencia, las aptitudes, actitudes y ciertas condiciones de vida de los alumnos.
- La concepción desde el punto de vista de la capacidad según la cual, si el alumno no rinde es porque no tiene la capacidad suficiente para hacerlo, y a la inversa, se suele esperar un alto rendimiento en un estudiante que tiene “buena capacidad”.
- La concepción operacional presenta una visión más integradora de las variables que influyen en el rendimiento. Trata de ver en qué medida el alumno utiliza lo que ha aprendido para aplicarlo a nuevas situaciones (Barrientos, 2011, pág. 9).

## 2.2. Rendimiento escolar social.

De acuerdo con Figueroa (2004; citado por Blanco, 2005, pág. 14), la institución educativa, al influir sobre un individuo, no se limita a éste, sino que a través de él mismo ejerce influencia en la sociedad en la que el individuo se desarrolla.

Desde el punto de vista cuantitativo, el primer aspecto de influencia está determinado por la extensión de la sociedad, manifestada a través del campo geográfico y demográfico, éste último constituido por el número de personas a las que se extiende la acción educativa (Ramos, 2009, pág. 4).

## 2.3. Rendimiento inmediato.

Aunque en su definición no exista un único consenso, la definición más habitual está dada en términos de la superación, o no, de las exigencias que existan para aprobar una asignatura, curso, ciclo o titulación, y la evaluación estará en función de la duración respectiva de la asignatura, curso, etc. Y puede ser positivo si se

alcanza el éxito, por ejemplo, al finalizar puntualmente la titulación durante los años previstos en el plan de estudios. O negativo, si existe retraso (finalización empleando más tiempo del establecido oficialmente) o abandono de los estudios (De Miguel, 2001, pág. 13).

#### 2.4. Rendimiento diferido.

Se refiere a la repercusión que la formación académica tendrá en un futuro sobre la vida laboral y social del individuo. La valoración de este tipo de rendimiento es mucho más compleja, ya que entran en juego otras variables de índole más personal y social de los sujetos, difíciles de cuantificar (De Miguel y Arias, 1999; citado por Tejedor, 2003, pág. 5).

### 3. Factores relacionados con el rendimiento escolar.

El rendimiento académico es en uno de los principales aspectos a tener en cuenta en el proceso de aprendizaje, es por ello que se requiere identificar cuáles factores están asociados y contribuyen al mejoramiento permanente de este. Entre estos factores se encuentran los socioeconómicos, la duración de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas por los docentes, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, así como los conceptos previos que tienen los estudiantes (Suárez y col., 2017, pág. 179).

(Maquilón y Hernández (2011 pág. 3), dividen a las variables relacionadas con el rendimiento escolar de los estudiantes, en variables externas, en las que se encuentran: las aptitudes del docente, el clima de clase, la familia, los procedimientos de evaluación, su situación económica, etc.; y en variables internas o psicológicas, como la actitud hacia la asignatura, la experiencia, los conocimientos previos, la motivación, etc.

#### 3.1. Factores psicológicos y características individuales.

Este aspecto hace referencia a aspectos individuales o psicológicos de los alumnos que impactan en el rendimiento académico, es decir, las motivaciones

personales y habilidades de cada uno de ser único, que da cuenta de una historia singular para percibir el mundo e interpretarlo con sus capacidades, aptitudes y actitudes en el simple deseo de la búsqueda del saber. Como lo describe Montes y col. (2010; citados por Cruz y col., 2014, pág. 2).

Estos abarcan la motivación, el autoconcepto académico, la eficacia percibida, el bienestar psicológico, la asistencia a clases, el género, etcétera (Medina y col., 2018 pág. 11).

Para Izar y col. (2011, pág. 5), los cambios hormonales por modificaciones endocrinológicas, el padecer deficiencias en los órganos de los sentidos, la desnutrición, los problemas de peso y salud también juegan un papel importante en el desempeño escolar.

Existen variables de personalidad vinculadas con el rendimiento escolar, entre las que se encuentran la resiliencia, la autoestima y la autoeficacia, las cuales propician que el sujeto participe, se involucre activamente, resista las adversidades y tenga un mejor desempeño en la escuela. Al respecto, las investigaciones reportan que los niños con capacidad resiliente muestran facilidad para establecer relaciones, resolver problemas, desarrollar un sentido de identidad, hacer planes y determinar expectativas. Además, son individuos que manifiestan mayor introspección, independencia, capacidad de relacionarse, iniciativa, humor, creatividad, moralidad, autoestima y pensamiento crítico, poseen mayor tolerancia a la frustración y son cooperativos, tienen madurez intelectual, son activos, seguros, competentes, flexibles y expresan interés por nuevos retos, confían en sí mismos y en el ambiente que les rodea. Múltiples estudios han puesto de manifiesto que los estudiantes con un desarrollo positivo de tales características exhiben un mayor rendimiento escolar (Plata y col., 2014, pág. 135).

Reasoner (1982; citado por Saffie, 2000, pág. 12), plantea que la autoestima afecta cualquier área de la vida, especialmente la del rendimiento escolar. Los estudios en relación al rendimiento escolar indican que éste es el resultado de la

confluencia de diversos factores que inciden en el aprendizaje, tales como: la inteligencia en general, los estudios cognitivos, la atención, concentración, memoria, pensamiento, motivación y autoestima. Para alcanzar un adecuado rendimiento es necesario lograr una integración adecuada de todos ellos. Por lo que un adolescente con bajo rendimiento presentaría un déficit en una o más áreas que influyen en el aprendizaje. Estas dificultades harían de él un sujeto menos reflexivo, además, este tipo de estudiante, es decir, el adolescente, frecuentemente se ve involucrado en problemas por no poseer mecanismos inhibitorios de la conducta, es desorganizado dentro del aula, es poco paciente y demuestra desinterés por lo ya aprendido (Saffie, 2000, pág. 12).

Continuando con esta línea de investigación, otros estudios han demostrado que los individuos con bajo rendimiento escolar demuestran menor resiliencia. Por el contrario, un nivel alto de autoestima condiciona una mayor responsabilidad, compromiso, seguridad y motivación para el desempeño de tareas y logros escolares. Respecto de la autoeficacia, se ha corroborado de manera empírica que cuando un alumno cuenta con un juicio de autoeficacia positivo tiene un elevado rendimiento escolar, este juicio media el esfuerzo y la persistencia que se empleará. Sin embargo, cabe señalar que los estudios no han sido elaborados en México (Plata y col., 2014, pág. 135).

Otros factores incluyen la ansiedad o depresión (Rivera, 2000; citado por Armenta y col., 2008), manifestados como nerviosismo, falta o exceso de sueño, incapacidad para concentrarse, apatía y, en casos extremos, depresión profunda (Rodríguez y col., 2002; citados por Armenta y col., 2008, pág. 153).

Medina y col. (2018, pág. 13) encontraron que aquellos alumnos que percibían deficiencias en sus habilidades comunicacionales dentro del aula no eran capaces de ofrecer propuestas, soluciones e inconformidades, a diferencia de aquellos alumnos que les resultaba fácil solicitar ayuda ante alguna tarea o dificultad escolar.

Por otra parte, la competencia emocional y social es la habilidad para comprender, manejar y expresar los aspectos emocionales de nuestra propia vida de tal manera que seamos capaces de manejar las tareas cotidianas como el aprender, interactuar con los demás y adaptarnos a las complejas demandas del crecimiento y del desarrollo. Los alumnos que poseen una alta competencia emocional conocen tanto sus emociones como las de los demás; las expresan en forma adecuada y pueden controlarlas durante sus actividades cognitivas y sociales de manera tal que les facilitan la ejecución de dichas actividades.

Por lo tanto, la fortaleza y la debilidad de la competencia emocional en los estudiantes puede ayudarnos a predecir su éxito tanto en las interacciones sociales, como en otros ámbitos tales como el rendimiento escolar, particularmente cuando las circunstancias requieren el manejo de las emociones y/o adecuadas relaciones sociales. Muchos investigadores actualmente creen que para contar con el rendimiento cognitivo en su total potencial es necesario considerar conjuntamente los aspectos emocionales, motivacionales y volitivos del pensamiento. Las alteraciones en las habilidades sociales, inseparables del desarrollo emocional, afectan la conducta y el aprendizaje en la escuela, lo que se traduce en bajo rendimiento y riesgo de fracaso y de deserción (Jadue, 2002, pág. 202).

### 3.2. Contexto familiar.

El contexto familiar es uno de los constructos más analizados en relación con el bajo rendimiento escolar. El clima familiar, entendido como rasgos, actitudes y comportamientos de los miembros del grupo familiar, principalmente los padres, resulta ser un subsistema muy importante por su relación con el trabajo escolar del alumno. Para valorarlo suele hacerse referencia a los intercambios (afectivos, motivacionales, intelectuales, etc.) producidos en el seno de la familia, a la utilización del tiempo de permanencia en el domicilio por los diferentes miembros de la unidad familiar y a las relaciones establecidas entre la familia y su entorno (Beneyto, 2015, pág. 6).

La mayoría de las investigaciones subrayan la importancia de un adecuado funcionamiento familiar, así como de la existencia de un clima satisfactorio en el hogar, para que el desarrollo de sus miembros sea correcto. Asimismo, en las familias conflictivas o desestructuradas los sujetos reciben poca estimulación y la calidad de la misma es menor, con lo que su desarrollo general, y, en concreto, el académico se ve perjudicado. Un clima tenso, ansioso, no equilibrado y en el que no están cubiertas las necesidades básicas, no es el óptimo para suscitar interés y progreso escolar en los hijos; y como consecuencia se produce, en el alumno, una disminución de la motivación de logro, poca asimilación de modelos conductuales, lenguaje empobrecido, con una percepción de inadecuación entre los códigos utilizados en casa y en la escuela, así como falta de autocontrol en las labores (Ladrón de Guevara, 2000; citado por Beneyto, 2015, pág. 6).

Igualmente, existen investigaciones que demuestran que los estilos de crianza paternos influyen sobre tres variables específicas en los hijos: rendimiento académico, autoestima, conducta social dentro del ámbito escolar y familiar. El estilo familiar democrático se relaciona con niveles adecuados de rendimiento académico y autoestima, así como con conducta social adecuada dentro de la escuela y familia, mientras que otros estilos de aprendizaje se correlacionan con bajos niveles de rendimiento escolar, de autoestima y de conducta social. En cuanto al rendimiento escolar de los hijos de padres permisivos, se reporta que estos presentan mayores problemas conductuales, tendencia a las adicciones, baja motivación de logro y menor rendimiento, este tipo de argumentos entra en controversia con los postulados que califican favorablemente este estilo de crianza (Martinez, 2017, pág. 13).

Asimismo, de acuerdo con Cano (2007; citado por Chaparro, 2016, pág. 7), el clima intelectual de la familia es un predictor significativo de la aproximación al aprendizaje. Las familias que promueven la discusión, el interés en la cultura, y que motivan a sus hijos a comprometerse en el trabajo escolar, maximizan el significado y comprensión de las actividades escolares. LaRocque y col. (2011; citado por Chaparro, 2016, pág. 7), concluyeron que la implicación de los padres



se asocia con una mayor asistencia a clases, mejores resultados en evaluaciones escolares, tasas más altas de egreso de niveles escolares superiores y menor repetición de grados (Chaparro, 2016, pág. 7).

	Padres:	Hijos:
<b>MODELO DEMOCRÁTICO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prestan atención a las demandas y preguntas de sus hijos y muestran interés.</li> <li>- Manifiestan una combinación de afecto y apoyo con ciertas dosis de control y democracia.</li> <li>- Favorecen la autonomía e independencia.</li> <li>- Son controladores y exigentes en sus demandas, pero al mismo tiempo se muestran cariñosos, razonables y comunicativos.</li> <li>- Establecen reglas claras y promueven la conducta asertiva.</li> <li>- No invaden ni restringen la intimidad del niño.</li> <li>- Sus prácticas disciplinarias se orientan más hacia la inducción que hacia el castigo.</li> <li>- El castigo es razonado y verbal, pero no físico.</li> <li>- La comunicación es efectiva y bidireccional, sin órdenes ni gritos.</li> <li>- Esperan de los hijos cooperación, responsabilidad y control.</li> <li>- Muestran pocas conductas problemáticas (adicciones, violencia...), bajos niveles de estrés y un clima familiar estable.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se sienten valorados y queridos.</li> <li>- Se sienten respetados e importantes dentro del núcleo familiar.</li> <li>- Se muestran autónomos e independientes.</li> <li>- Se desarrollan como seres responsables y queridos en el seno familiar.</li> <li>- Respetan las normas y poseen una elevada autoestima.</li> <li>- Desarrollan importantes habilidades sociales que incrementan su capacidad de relación y cooperación con los demás.</li> <li>- Valoran el diálogo y la negociación como elementos esenciales en la dinámica familiar.</li> <li>- Desarrollan escasas conductas adictivas y/o problemáticas.</li> </ul>

Figura 5. Barca y col. (2007, pág. 853).

Conell y Prinz (2002; citados por Martínez, 2017, pág. 13) reportan que el nivel escolar de la madre se relaciona con las interacciones didácticas adecuadas y cercanas ya que dichos patrones de relación corresponden a niveles altos de habilidades sociales y de comunicación en los alumnos (Martínez, 2017, pág. 13).

Igualmente, en un trabajo elaborado por Mullis y col. (2003; citado por Barca y col., 2007, pág. 853), se destaca que el nivel educativo de los padres y la presencia de un ambiente estimulador en el hogar suele ir asociado al buen rendimiento académico de los hijos, así como las prácticas educativas afectuosas se asocian a una alta percepción del adolescente de sus propias capacidades académicas, es decir, al éxito escolar (Barca y col., 2017, pág. 853).

En esta misma línea, la investigación científico-educativa actual reconoce la importancia del contexto familiar en el rendimiento y aprovechamiento educativo de los alumnos. Así, el interés por el estudio de la familia en relación con el desarrollo académico de los estudiantes se justifica en sí mismo si consideramos que el microentorno familiar es, para muchos investigadores, el principal ámbito de

crecimiento y maduración de las personas desde la infancia. En el seno familiar, los hijos adquieren los primeros aprendizajes, forjan gran parte de su personalidad y asimilan pautas de conducta y actuación que constituyen los cimientos sobre los que se sustentará su aprendizaje posterior. Además, generalmente serán los padres quienes establecerán con los hijos el vínculo afectivo más estable, mostrando un constante interés por potenciar su desarrollo general, y constituyéndose como una de las figuras que más capacidad potencial tiene para motivar al alumno hacia el aprendizaje, responsabilizándose, también, de construir el ámbito estimular natural donde éste se desenvuelve. Así, el papel de los padres en la educación es fundamental, considerándolos como uno de los principales determinantes del rendimiento académico de los alumnos (Beneyto, 2015, pág. 6).

### 3.3. Factores académicos.

Respecto a los factores académicos, estos comprenden la repetición de asignaturas, los métodos de estudio no definidos, la falta de espacios pedagógicos adecuados para el estudio, la falta de orientación profesional y vocación (Suárez y col., 2017, pág. 183).

En este sentido, algunas instituciones de educación superior están llevando a cabo diversas acciones para apoyar la mejora del rendimiento académico y evitar la deserción de los estudiantes. Para lograr la transformación del servicio que se ofrece a los estudiantes de nivel superior se ha propuesto la tutoría como un acompañamiento y apoyo docente de carácter individual. Por medio de la tutoría el profesor puede alcanzar una mejor comprensión de los problemas que enfrenta el alumno en su adaptación al ambiente universitario, de las condiciones individuales para un desempeño aceptable durante su formación, y del logro de los objetivos académicos que le permitirán enfrentar los compromisos de su futura práctica profesional. Todas estas acciones son importantes y transformadoras en la educación superior ya que permiten mejorar el desempeño y la eficiencia en las licenciaturas, así como incrementar la retención, las tasas de egreso y la titulación (Chong, 2017, pág. 143).

La orientación educativa es fundamental para atender los problemas en alumnos a nivel Secundaria, pues su práctica puede proporcionar apoyo pedagógico para atender a los alumnos en sus necesidades académicas con respecto a sus hábitos, técnicas de estudio, problemas de motivación y bajo rendimiento escolar (Ramírez y Ramos, 2016, pág. 138).

Otro factor involucrado es el rendimiento académico previo, pues numerosas investigaciones han señalado que el mejor indicador del éxito académico futuro es algún tipo de rendimiento escolar anterior (Tejedor, 2003, pág. 5).

Aunque en ocasiones este postulado resulta contradictorio como lo expresado en el artículo de Flores y col. (2016) titulado: “Bajo rendimiento académico: Más allá de los factores sociopsicopedagógicos”. En este orden, otro factor que es referido tanto por padres como por maestros, el cual está afectando cada vez más el rendimiento académico es el mal uso de las recientes tecnologías, debido a que generan distracción y fomentan actitudes como el desinterés y el desorden dentro del aula: “[...] muchachos con música a todo volumen, contestan celulares en clase [...]” (Meneses y col., 2013, pág. 440).

#### 3.4. Factores socioeconómicos.

Son los factores relacionados con los bajos ingresos familiares, el desempleo, el poco apoyo familiar, la falta de recursos tecnológicos, el horario incompatible para aquellos estudiantes que requieren estudiar y trabajar, el nivel educativo de los padres, la ocupación de los padres y la comunidad o vecindad (Suárez y col., 2017, pág. 180).

También se refieren a las condiciones que tienen los estudiantes para satisfacer las necesidades tales como: alimentación, vestuario, vivienda, esparcimiento, transporte, material de estudio, entre otras. Si las condiciones son favorables en este aspecto, probablemente las actividades académicas tendrán resultados satisfactorios. El nivel socioeconómico, representa la capacidad para acceder a un conjunto de bienes y estilo de vida (AMAI, 2013; citado por Cruz y col., 2014, pág.

2). Se puede decir que el nivel socioeconómico es una mediación de factores demográficos, sociales, tecnológicos y mediáticos, que a través de una dinámica social compleja derivan en un estilo de vida definido (Cruz y col., 2014, pág. 2).

Sin embargo, el nivel económico de la familia sólo es determinante en el rendimiento escolar cuando es muy bajo, cuando puede colocar al individuo en una situación de carencia, pues los bajos recursos económicos no necesariamente están asociados a un bajo nivel cultural. Podemos decir entonces que, el factor económico no tiene por qué ser determinante en el rendimiento escolar. No obstante, el deterioro de las condiciones económicas hace que los padres decidan no enviar al niño a la escuela, o que el niño/a no tenga tiempo de hacer deberes o estudiar, porque tiene que ayudar en la casa (Armenta y col., 2008, pág. 153).

A la par, es común oír entre los alumnos con bajo rendimiento académico dar como excusa que no tienen apoyo económico de sus padres para cumplir con las actividades fuera de clase que el maestro les pide como reforzamiento del aprendizaje, sin embargo, encontramos alumnos de alto nivel académico que, con pocos recursos económicos, logran cumplir con las evaluaciones de medición del conocimiento plenamente y acorde con el programa de estudio del maestro y además con expectativas superadas. ¿A qué se debe esta contradicción? (Cruz y col., 2014, pág. 2).

### 3.5. Factores Institucionales.

Estos son ocasionados por procesos definidos en la institución, por ejemplo, la desmotivación por parte de los docentes, los programas con poco sentido e impacto social, la infraestructura física y tecnológica inadecuada, así como la baja calidad educativa (Suárez y col., 2017, pág. 183).

En este tenor, como indicador de calidad y eficacia educativa, el rendimiento académico también constituye un elemento de especial importancia para el análisis institucional, como lo expresa Artunduaga (2008; citado por Zapata y col., 2016, pág. 14), al señalar que fenómenos como la repetición escolar y la

deserción estudiantil, evidencian deficiencias en el sistema universitario; así, el fracaso educativo, no es un tema de responsabilidad exclusiva del estudiante, sino que integra a la institución educativa en cuanto a que es corresponsable de dicho fracaso. Esta perspectiva de corresponsabilidad resulta especialmente útil en nuestro contexto educativo nacional, donde es urgente el diseño e implementación de estrategias que permitan impactar y revertir las altas tasas nacionales de deserción escolar (Zapata y col., 2016, pág. 14).

De igual modo, en una investigación realizada por Muñoz y Guzmán (2010; citado por Castro, y col., 2014, pág. 507), se determinó que las escuelas con mejor infraestructura física y tecnológica, con recursos didácticos de mejor calidad y maestros con niveles más altos de habilidades y experiencia logran mejores resultados académicos. No obstante, el análisis de Castro y col. (2014, pág. 508) no permite determinar la medida en que los insumos físicos y los recursos humanos de las escuelas inciden en el rendimiento escolar, es decir, el rendimiento escolar de los alumnos parece no depender de la calidad de los insumos educativos a que aquellos tienen acceso.

Podemos decir que la correlación entre variables institucionales y el rendimiento académico ha constituido un tema ampliamente estudiado; argumento justificado por su valor estratégico al ayudar a que las instituciones educativas identifiquen e intervengan sobre las variables de impacto en el desempeño académico de sus estudiantes, permitiendo con ello la implementación de correctivos tempranos (Zapata y col., 2016, pág. 14).

### 3.6. Factores pedagógicos.

Son aquellos aspectos que se relacionan con la calidad de la enseñanza. Entre ellos se encuentran: el número de alumnos por maestro, los materiales y los métodos didácticos utilizados, la motivación de los estudiantes y el tiempo dedicado por los profesores a la preparación de sus clases (Izar y col., 2011, pág. 5).

Asimismo, en México se han realizado estudios para comprender a los agentes educativos (maestros, directores, supervisores, etc.) implicados en el rendimiento escolar de los estudiantes, analizando el desempeño del profesorado se ha observado que la administración escolar y el papel del director son factores que explican la baja calidad de la educación (Schmelkes, 1997; citado por Méndez, 2011, pág. 60). En los casos analizados, los directores tenían escaso contacto con lo que sucede en el aula y carecían de liderazgo pedagógico. En otras evaluaciones, se ha señalado también que otro de los factores que afectan a la calidad de la educación tienen que ver con la superación del maestro (Méndez, 2011, pág. 60).

Analizar y reflexionar sobre estos factores proporciona algunos recursos para la toma de decisiones orientadas a mejorar los niveles de pertinencia, equidad y calidad educativa, no sólo en las instituciones, sino en los docentes interesados en mejorar la calidad de la enseñanza (Castro y col., 2014, pág. 155).

#### **4. Bajo rendimiento y fracaso escolar.**

El fracaso habla de estudiantes que no logran el rendimiento esperado por ellos y por parte de la institución, dentro del tiempo estipulado y cuyos resultados negativos comprometen sus estudios y su porvenir (Sánchez y col., 2016, pág. 4).

##### **4.1. Fracaso escolar.**

De acuerdo con Enríquez y col. (2013, pág. 656), cuando se presenta el fracaso escolar, los alumnos no alcanzan una preparación mínima que les permita vivir de forma autónoma en la sociedad, encontrar un trabajo, organizarse de manera independiente y comportarse de forma cívica, responsable y tolerante. La expresión más simple de este hecho se sintetiza en el porcentaje de alumnos que no obtienen la titulación que acredita haber finalizado satisfactoriamente la educación obligatoria.

Po otra parte, al momento de buscar las causas del fracaso escolar se apunta hacia los programas de estudio, la masificación de las aulas, la falta de recursos de las instituciones y raras veces al papel de los padres y su actitud de creer que su responsabilidad acaba donde empieza la de los maestros (Navarro R. E., 2003, pág. 6).

El fracaso escolar es un fenómeno bastante complejo, ya que cuenta con múltiples factores concomitantes y, a su vez, tiene influencia en por lo menos, tres aspectos. El primero es a nivel educativo, puesto que los alumnos que fracasan truncan su expectativa de terminar alguna carrera; el segundo, es a nivel psicológico, pues el fracaso suele repercutir en sentimientos de frustración que contribuyen, por lo general, a provocar una baja autoestima y por último, el tercero, a nivel social, porque generalmente al no obtener su carrera profesional, aumentan las posibilidades de desempleo, subempleo, o de emplearse con salarios poco remunerados y con un bajo nivel de estatus social. La reprobación es, tanto un signo como un síntoma de que algo no marcha bien en la trayectoria escolar de los estudiantes de una escuela. Lo ideal sería que todos los alumnos que se inscriben a las asignaturas de sus carreras las aprobasen, pero esto en la realidad no se da (Núñez, 2011, pág. 24).

En este punto, es importante poner énfasis en las características individuales presentes en cada estudiante, las cuales están asociadas a la reprobación y al fracaso escolar. Es relevante tomar en cuenta la fase del desarrollo por la que atraviesa cada sujeto, en este caso, la adolescencia es una fase crítica, ya que en este momento el elevado narcisismo llega a sus máximos niveles, las imágenes distorsionadas en la construcción de la identidad, los fuertes sentimientos de omnipotencia, entre otras características propias de esta etapa, se podrían estar expresando en alguna medida sobre los resultados escolares (Díaz y col., 2017, pág. 16).

Aunado a lo anterior, en muchas ocasiones, hay adolescentes que, contando con capacidad intelectual suficiente, no obtienen buenos resultados escolares porque no saben qué hacer ante una tarea determinada, fallan en la planificación al

intentar abordarla, no se sienten capaces de resolverla, o no eligen la estrategia adecuada en el momento oportuno. Esto supone que, aun disponiendo de los medios y recursos cognitivos suficientes, no saben utilizarlas estrategias de aprendizaje adecuadas, planificando y controlando de forma consciente lo que hacen, por lo tanto, no consiguen los resultados esperados (Ruíz, 2013, pág. 59).

Sin embargo, en la actualidad existe un amplio acuerdo en reconocer que las interpretaciones unidimensionales del fracaso escolar son inexactas y que por lo tanto es necesario abordar esta cuestión desde una perspectiva multidimensional (Beneyto, 2015, pág. 6).

Igualmente, no debemos olvidar que, el rendimiento escolar es una construcción social a partir de las teorías de la economía. Que se sitúa en las experiencias escolares compartidas en las instituciones y en la legitimación de políticas educativas presentes en el país, alumnos y docentes miembros de las academias de las diferentes instituciones desde la educación básica hasta la superior. El rendimiento escolar como constructo social, no puede ser considerado como neutro, apolítico, no histórico, o despojado del, contexto, pues no puede ser una categoría totalmente objetiva, o verdad absoluta derivada de la evaluación.

Por lo que, “si queremos una mejora en los resultados obtenidos en la actividad educativa [...] debemos de alejarnos de marcos teóricos y referentes reduccionistas, revestidos de supuesta neutralidad y carentes de sentido humano, ya que están imposibilitados para dar cuenta de procesos complejos como lo es la actividad educativa [...]” (Sánchez y col., 2016, pág. 4).

#### 4.2. Deserción escolar.

Durante su etapa escolar, cierta cantidad de alumnos pueden no disponer o hacer mal uso de las estrategias y competencias necesarias para solventar con éxito las exigencias y demandas de la vida académica, además de que pueden llegar a experimentar actitudes negativas hacia esta, como pérdida de interés en sus estudios o, incluso, agotamiento físico y psíquico (Palacio y col., 2012; citados por



Usán y Salavera, 2018, pág. 97). Todas estas experiencias pueden desembocar en una falta de motivación absoluta del alumnado y mermar sobre su rendimiento e, inclusive, conducir al abandono prematuro de sus estudios (Musitu y col., 2012; citados por Usán y Salavera, 2018, pág. 97).

En muchos casos para los jóvenes, las calles resultan más atractivas que la escuela. Diversas investigaciones indican que aquellos estudiantes que han abandonado la escuela son más propensos a terminar en la cárcel, independientemente de su raza o nacionalidad. Este resultado ha sido tan prevalente que algunos jóvenes parecen incluso resignados a ello, o peor aún, lo ven como una meta a alcanzar. Algunas investigaciones ponen de manifiesto que los ambientes urbanos fomentan una cultura que promueve directa o indirectamente el fracaso, mentalidad que a menudo florece entre los menos motivados. Cabe mencionar además que se ha observado que los estudiantes que tienen un buen desempeño escolar a menudo son castigados y rechazados por muchos de sus compañeros (Curwin, 2014, pág. 113).

La deserción estudiantil se define como el abandono de los estudios en la educación superior, cuyas causas identificadas se atribuyen a factores sociales, económicos, familiares e individuales que afectan el desarrollo académico de los estudiantes (Suárez y col., 2017, pág. 179).

Algunas de estas causas son: la influencia del grupo de iguales, la poca identificación con la cultura escolar, los problemas económicos para hacer frente a gastos escolares como transporte, necesidad de trabajar los menores para ayudar a la familia, los patrones educativos familiares inadecuados y la desmotivación (Camacho y Del Campo, 2015, pág. 4).

La característica más notable de todos ellos es la falta de interés por el estudio y todo lo que tenga que ver con el aprendizaje escolar, desinterés que parece venir determinado, entre otros factores, por la dificultad que han encontrado para

entender las explicaciones dadas por los profesores, la dificultad de comprender y aprender la información transmitida por los textos escolares, la elevada experiencia de fracaso y la ausencia de valor y significación de los objetivos de aprendizaje propuestos, causas que de algún modo se determinan recíprocamente (Hernández, 2007, pág. 13).

En un estudio realizado por Ruíz y col. (2014, pág.22) observaron en un grupo de estudiantes, que la segunda causa más frecuente de la reprobación de asignaturas se originaba porque al alumnado no le agradaba estudiar; es decir, no encontraba valor alguno en la educación y es por esta razón que no ponían atención en clases, la desmotivación sumada a no tener un proyecto de vida, que les pudiera proporcionar cierto sentido e importancia para concluir con el estudio, eran grandes motivos para intervenir.

Fue así como se percataron de la necesidad que había de que la planta docente trabajara con alumnos y alumnas que no tuvieran un buen aprovechamiento académico; lo cual, en muchas ocasiones puede reflejarse desde la primera evaluación, que por lo general se efectúa un mes después de iniciar el ciclo escolar; en ese momento, los docentes pueden identificar al alumno que reprueba, que no cumple con tareas extraescolares, que no asiste constantemente a clases, con la finalidad de que pueda apoyarlo y acompañarlo en su proceso de aprendizaje, para evitar que repruebe y con ello impedir que abandone la escuela (Ruíz y col., 2014, pág. 22).

## **5. El papel de estudiante.**

### **5.1. Tipos de estudiantes de acuerdo con Covington (1984).**

De acuerdo con Covington (1984, Navarro R. E., 2003, pág. 5), existen los siguientes tipos o categorías de estudiantes:

- Los orientados al dominio. Sujetos que tienen éxito escolar, se consideran capaces, presentan alta motivación de logro y muestran confianza en sí mismos.
- Los que aceptan el fracaso. Sujetos derrotistas que presentan una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendido, es decir que han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible, y por lo tanto renuncian al esfuerzo.
- Los que evitan el fracaso. Aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño; para “proteger” su imagen ante un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en el salón de clases, retraso y la realización de una tarea, trampas en los exámenes, etc. (Navarro R. E., 2003, pág. 5).

## 5.2. Autoconcepto, autoestima y rendimiento escolar.

El cuanto a la correlación que existe entre el rendimiento académico y el autoconcepto (en todas sus dimensiones o componentes: social, académica, conductual, física), de acuerdo con la investigación de García F. (2005, pág. 91), sólo se encontraron correlaciones significativas entre el rendimiento académico y el autoconcepto en sus dimensiones conductual y académica. Estos resultados nos indican una relación directa que versa así: a mayor autoconcepto académico mayor será el rendimiento académico, así mismo, a mayor autoconcepto conductual, mayor rendimiento académico.

Respecto al autoestima del estudiante, esta autora menciona que este elemento se encuentra influido por la percepción de competencia o adecuación que tiene el estudiante a las diferentes dimensiones del autoconcepto, su investigación arrojó que todas estas dimensiones (social, académica, de conducta y física) se correlacionan positivamente con la variable autoestima, sin embargo, observó que las que más fuertemente se correlacionan son: en primer lugar, la física, en segundo la conducta, en tercero la social, y en cuarto la académica (García F., 2005, pág. 91).

Estos resultados nos indican que los adolescentes que manifiestan un mayor autoconcepto físico tienen una mayor autoestima o a la inversa, y lo mismo ocurre con todas las demás dimensiones (social, académica y de conducta), pero con menor correlación.

Los estudios de Harter (1994; citado por García F., 2005, pág. 91) han comprobado que en la adolescencia temprana (8 a 14 años) las dimensiones que más a menudo suelen asociarse con la autoestima son: la académica, la social, la de conducta y la apariencia física, mientras que para los adolescentes medios y tardíos de 15 a 21 años son: la habilidad en el trabajo, las amistades íntimas y el atractivo de carácter romántico.

Si bien, existen correlaciones positivas entre la autoestima y el rendimiento académico, así como entre esta y las dimensiones del autoconcepto conductual y el académico; no obstante, presentan una correlación mayor el autoconcepto escolar con el rendimiento académico, que este último con el autoconcepto conductual o con la autoestima. La variable autoconcepto académico presenta mayor correlación con el rendimiento académico que con la autoestima (García F. L., 2005, pág. 91).

### 5.3. Autocontrol y rendimiento escolar.

Las teorías de atribución del aprendizaje relacionan el “locus de control”, es decir, el lugar de control donde la persona ubica el origen de los resultados obtenidos, con el éxito escolar. De acuerdo con Almaguer (1998 citado por Navarro, 2003, pág. 6) si el éxito o fracaso se atribuye a factores internos, el éxito provoca orgullo, aumento de la autoestima y expectativas optimistas sobre el futuro. Si las causas del éxito o fracaso son vistas como externas, la persona se sentirá afortunada por su buena suerte cuando tenga éxito y amargada por su destino cruel cuando fracase. En este último caso, el individuo no asume el control o la participación en los resultados de su tarea y cree que es la suerte la que determina lo que sucede (Woolfolk, 1995; citado por Navarro, 2003, pág. 7).

Se ha encontrado que los individuos con más altas calificaciones poseen un locus de control interno (Almaguer, 1998; citado por Navarro, 2003, pág. 7).

Por otra parte, existen autores como Goleman (1996, citado por Navarro, 2003, pág. 8), quien en su libro: "*Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*", relacionan el rendimiento académico con la inteligencia emocional y destacan el papel del autocontrol como uno de los componentes a reeducar en los estudiantes, la inteligencia emocional "es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc.". Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social (Navarro R. E., 2003, pág. 8).

El rendimiento escolar del estudiante depende del más fundamental de todos los conocimientos: aprender a aprehender. En este sentido, los objetivos a reeducar como clave fundamental son los siguientes:

- Confianza. La sensación de controlar y dominar el propio cuerpo, la conducta y el mundo.
- Curiosidad. Relacionada con el interés por descubrir algo que puede resultar positivo y placentero.
- Intencionalidad. El deseo y la habilidad de lograr algo de manera premeditada. Generalmente al surgir esta conducta la persona se siente eficaz y competente.
- Autocontrol. La capacidad de modular y controlar las propias acciones; sensación de control interno.
- Relación. La capacidad de relacionarse con los demás.
- Capacidad de comunicación. El deseo y la capacidad de intercambiar ideas, sentimientos y conceptos con los demás. Esta capacidad exige la confianza en los demás (incluyendo hacia los adultos) y el goce de relacionarse con ellos.

- Cooperación. La capacidad de armonizar las propias necesidades con las de los demás en las actividades grupales (Goleman, 1996; citado por Navarro, 2003, pág. 8).

En virtud de lo anterior, la síntesis reflexiva gira en torno a educar en el autocontrol, ya que la capacidad de controlar los impulsos, aprendida con naturalidad desde la primera infancia, constituiría una facultad fundamental en el ser humano, lo que nos lleva a pensar que dicha habilidad debe potenciarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los alumnos, si es que el propósito es que lleguen a ser personas con una voluntad sólida y capaces de autogobernarse. Sin embargo, considerar la dimensión motivacional del rendimiento académico a través del autocontrol del alumno y destacar su importancia en los procesos de enseñanza aprendizaje, no es suficiente para impactar de manera significativa en el desempeño escolar, también debe considerarse el desarrollo de las habilidades sociales para el logro del éxito (Navarro R. E., 2003, pág. 9).

## **6. La institución y el docente.**

Para Basto (2017, pág. 14), el rendimiento académico es un concepto que en la educación y en la psicología destaca debido a su importancia, ya que permite evaluar la eficacia y la calidad de los procesos educativos de los estudiantes, mismos que son el resultado de los esfuerzos de las instituciones educativas, y específicamente de los docentes, convirtiéndolo así en un indicador y guía de los procesos y productos de un sistema educativo, así como del rol del docente, sirviendo de este modo para la toma de decisiones a partir de la cualificación.

Para Isaza y Henao (2012, citado por Basto, 2017, pág. 15), los estudios sobre el rendimiento académico se agrupan de dos maneras: “los centrados en el docente y sus actuaciones de enseñanza, y aquellos referidos a los aspectos intra e inter psíquicos de los estudiantes”. Así, el primer grupo atribuye la responsabilidad del rendimiento académico al docente y en el segundo, la responsabilidad recae en el

estudiante dejando a un lado aspectos o variables ligadas al docente (Basto, 2017, pág. 15).

Por lo general, las situaciones de aprendizaje se centran en el estudiante, por su parte el docente es quien diseña, planifica y desarrolla situaciones de aprendizaje interesantes, estimulantes y significativas para los estudiantes (Ramos y Gutiérrez, 2013, pág. 23).

Es claro que una de las exigencias que se hacen al profesor es la de “motivar a sus alumnos” para el aprendizaje. Esta exigencia se hace desde una posición fuera del aula, asumiendo que se trata de una tarea básica en el oficio docente que debería formar parte de los saberes profesionales de cualquier profesor, obviando la complejidad del asunto y lo que implica la preparación para ello (Valenzuela y col., 2015, pág. 353).

De acuerdo con la OCDE (2012, pág. 3), los alumnos de escuelas en las que los profesores apoyan más a sus alumnos tienen menos probabilidades de tener un bajo rendimiento, mientras que los alumnos cuyos profesores tienen bajas expectativas en ellos y dichos profesores se ausentan con más frecuencia, tienen más probabilidades de tener un rendimiento bajo en matemáticas, incluso teniendo en cuenta el nivel socioeconómico de los alumnos y las escuelas.

Además, en los centros escolares con mayor concentración de alumnos con rendimiento bajo, la calidad de los recursos educativos es inferior, y la escasez de profesorado más acusada, en promedio en los países de la OCDE, incluso tomando en cuenta el nivel socioeconómico de los alumnos y los centros escolares. En los países y economías en los que los recursos educativos están distribuidos de manera más equitativa entre los centros escolares, hay menos casos de rendimiento bajo en matemáticas, y más de alumnos de alto rendimiento, incluso al comparar sistemas educativos con recursos de calidad similar. Los análisis también revelan que la coexistencia de alumnos favorecidos y desfavorecidos al interior de las escuelas (inclusión social) está más relacionada

con proporciones menores de alumnos con bajo rendimiento en un sistema educativo (OCDE, 2012, pág. 3).

Por otra parte, en una investigación realizada por Muñoz y Pozo (2011, pág. 507), se encontró que las escuelas con mejor infraestructura física y tecnológica, recursos didácticos de mejor calidad y maestros con niveles más altos de habilidades y experiencia, logran mejores resultados académicos. No obstante, el análisis de los autores no permite determinar la medida en que los insumos físicos y los recursos humanos de las escuelas inciden por separado en el aprovechamiento escolar; es decir, el rendimiento escolar de los alumnos no parece depender de manera preponderante de la calidad de los insumos educativos a los cuales ellos tienen acceso (Castro y col., 2014, pág. 155).

En una investigación efectuada por la Universidad de Antioquia con el objetivo de analizar cómo los procesos institucionales, la dirección de los colegios y las circunstancias del colegio y de sus estudiantes pueden afectar el rendimiento (en una prueba que realiza el Estado para el ingreso a la educación superior, realizada por los educandos del onceavo grado), los resultados indicaron que, cuando el capital humano del profesor es superior, el rendimiento se eleva. Lo mismo sucede cuando la institución enfatiza y revisa los procesos metodológicos, pedagógicos y los conceptos de enseñanza que desarrolla el docente (Tobón y col., 2009 citado por Castro y col., 2014, pág. 156).

Para Picó (2013, pág. 19), las actitudes positivas que tenga el profesorado ejercerán un efecto positivo en la motivación de los estudiantes. Los profesores consiguen transmitir esta actitud mediante un comportamiento agradable y con un estilo de comunicación reflexivo. En cambio, las actitudes negativas que ejerzan sobre los alumnos provocarán en estos un efecto negativo en su motivación y, consecuentemente, un bajo rendimiento académico. Esta actitud negativa se muestra, por parte del profesor, a través de su tono de voz y su expresión gestual y facial.



Sin embargo, pese a los esfuerzos que los maestros puedan realizar, motivar a los alumnos adolescentes no será tan sencillo, pues se encuentran experimentando una fase de su vida que es muy compleja. Sus intereses se situarán fuera de la escuela por lo que los contenidos académicos estarán fuera de sus pensamientos. Una de las claves en este sentido, es conseguir que el alumno se vuelva autónomo, proporcionándole, en un inicio, los mecanismos para automotivarse y que, de esta manera, su aprendizaje sea autorregulado, para no dejar en las manos de los profesores la responsabilidad de la motivación de sus alumnos (Beltrán, 1998; citado por Picó, 2013, pág. 19).

Aunque lejos de constituir la solución de los problemas de la educación, manipular las variables del contexto de clase para favorecer la motivación por el aprendizaje sigue siendo un camino válido y que puede dar fruto. En este sentido: “resulta central el rol de los docentes como promotores de orientaciones motivacionales que favorezcan el aprendizaje, mediante la construcción de entornos motivacionalmente ricos” (Alemán y col., 2011, pág. 159).

## **7. Impacto de la motivación en el rendimiento escolar.**

Al hacer referencia, ya sea a las causas del bajo rendimiento o al fracaso escolar, el concepto de motivación aparece de manera recurrente (Usán y Salavera, 2018, pág. 97).

Igualmente, numerosas investigaciones han mostrado el efecto significativo que tiene la motivación en los procesos de aprendizaje (Valenzuela y col., 2015, pág. 353).

La investigación educativa ha planteado que aquellos estudiantes caracterizados por sus altos niveles de motivación se implican en mayor medida en el proceso de aprendizaje, aplicando un mayor nivel de esfuerzo y más adecuadas estrategias de aprendizaje. Todo lo cual ocasiona un mayor nivel de rendimiento y satisfacción. De este modo, la características motivacionales de un estudiante

podrían describir su inclinación a involucrarse en los distintos tipos de tareas académicas (Suárez y Hernández, 2005, pág. 116).

A la par, “la motivación y el esfuerzo están íntimamente relacionados. La motivación hace que se produzca el esfuerzo, y el esfuerzo efectivo consigue buenos resultados, los cuales, a su vez, aumentan la motivación. Es por ello por lo que, en la realización del trabajo escolar debemos considerar estos aspectos ya que el uno influye notablemente en el otro” (Escaño y Gil, 2008; citados por Ramos, 2014, pág. 12). Podemos señalar que el rendimiento académico resulta una parte fundamental en la vida del estudiante, ya que dejará huella en su futuro. Vivimos en una sociedad muy competente, que exige profesionales calificados, por lo que aquellas personas que, desde el colegio, presentan problemas de rendimiento escolar, están destinando su futuro a realizar trabajos menos calificados, de menor prestigio social y de baja remuneración (Gutiérrez y Silviana, 2012; citados por Ramos, 2014, pág. 12).

De acuerdo con (Alonso, 2001; citado por Alemán y col., 2011, pág. 159) motivación y rendimiento académico se encuentran íntimamente relacionados de forma bidireccional. Él señala que: “muchas veces los alumnos no aprenden porque no están motivados. En cambio, otras veces no están motivados porque no aprenden”. En estos casos su modo de afrontar el aprendizaje y las estrategias utilizadas no son efectivas (Alemán y col., 2011, pág. 160).

La motivación constituye un condicionante decisivo del aprendizaje y el rendimiento académico. De acuerdo con Rinaudo y col. (2006; citado por Steinmann, 2013, pág. 586), los estudiantes motivados lograrán rendimientos académicos más satisfactorios lo que redundará en desempeños profesionales de calidad y en construcción de saberes de excelencia. Sin embargo, la motivación no consiste únicamente en aplicar técnicas o métodos de enseñanza, sino que llega más allá, la motivación escolar conlleva una compleja interrelación de componentes cognitivos, afectivos, sociales y de carácter académico que se encuentran involucrados y que, de alguna manera, tienen que ver con las

actuaciones de los estudiantes y de los profesores (Expósito y col., 2010; citados por Steinmann, 2013, pág. 586).

Caso-Niebla y Hernández (2007; citado por Barrios y Frías, 2016, pág. 78) encontraron que el rendimiento escolar estaba relacionado con la motivación, las habilidades de estudio y el uso de sustancias. Además de lo anterior, en los adolescentes el desequilibrio en su desarrollo físico y emocional, la vida emocional y la falta de comunicación con los integrantes de la familia también están implicados en el bajo desempeño, la reprobación, e incluso la deserción escolar (Barrios y Frías, 2016, pág. 78).

Pintrich (2006, pág. 342), indica que las emociones y las sensaciones negativas, como el aburrimiento, la tristeza o el miedo pueden disminuir la motivación intrínseca en la ejecución de una tarea (aunque algunas de ellas, como, por ejemplo, el miedo puede aumentar la motivación extrínseca para hacer la tarea). De acuerdo con este autor resulta evidente que los procesos afectivos y motivacionales puedan actuar recíprocamente y que, a través de estas interacciones puedan influir en la cognición, el aprendizaje y el rendimiento.

Por su parte, los datos obtenidos por Barca y col. (2012, pág. 853), permiten mencionar que, las estrategias de autoeficacia y autorregulación (capacidad percibida de autorregulación del aprendizaje), las estrategias de apoyo, de organización y comprensión, así como las metas de aprendizaje, son algunas de las variables que también contribuyen a la explicación del rendimiento académico del alumnado analizado.

Podemos señalar que, las actividades relacionadas con la autoeficacia ejercen una función, como variables motivacionales, similar a un incentivo mediacional que incide directamente sobre el rendimiento académico e indirectamente sobre el aprendizaje. Así, actividades que se derivan de este tipo de estrategias son aquellas relacionadas con la buena valoración que estos alumnos hacen de sí mismos como personas y como alumnos que aprenden. A su vez, las estrategias

de apoyo sirven para dar seguridad al sujeto al afrontar las tareas de estudio (Barca y col., 2012, pág. 853).

Asimismo, Pintrich (2006, pág. 342), menciona que cuando el estudiante tiene altos niveles de autoeficacia, ésta ayuda a sostener la motivación para el estudio.

En un estudio similar realizado por Valle y col. (2006; citado por Barca y col. 2012, pág. 853) se concluye que la motivación del alumnado debería entenderse como un proceso de gestión de múltiples metas. Estos autores determinaron que dicha gestión motivacional puede afectar a los diferentes resultados del rendimiento escolar, ya sean positivos o negativos (Barca y col., 2012, pág. 854).

En otra investigación realizada por Valle y col. (2009; citados por Antolín, 2013, pág. 22) fueron determinados cuatro perfiles motivacionales en estudiantes de Secundaria:

- El primero era un perfil motivacional orientado al aprendizaje y al logro.
- El segundo se trataba de un perfil con alta motivación generalizada.
- El tercer grupo era un perfil motivacional con predominio de miedo al fracaso.
- Y, por último, el cuarto era un perfil con baja motivación generalizada.

En cuanto a las semejanzas y diferencias entre estos cuatro perfiles motivacionales (como por ejemplo, en relación con las estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio y rendimiento académico), se puede indicar que el perfil con alta motivación generalizada y el perfil motivacional orientado hacia el aprendizaje y al logro mostraron puntuaciones significativamente superiores en estrategias cognitivas y en estrategias de autorregulación del estudio que el tercer y cuarto perfil de motivacional.

Otro estudio también elaborado por Valle y col. (1999; citados por Antolín, 2013, pág. 39), en el que se analizaron las variables cognitivo-motivacionales que influyen en el aprendizaje y en el rendimiento académico, cuya muestra fue tomada en un grupo de estudiantes universitarios. Se percataron que los alumnos

universitarios emplean múltiples variables personales, ya sean cognitivas, de tipo motivacional o afectivas, para analizar las tareas antes de realizarlas. Se demostró que el nivel motivacional empleado tiene una influencia concluyente en las estrategias de aprendizaje. Del mismo modo, el tipo y la cantidad de estrategias que se manejen influirán de manera decisiva en el esfuerzo y perseverancia, lo cual incide directamente sobre el rendimiento académico (Antolín, 2013, pág. 39).

Por otro lado, actualmente se está demostrando que la autoeficacia del profesor (que se refiere a las creencias que tiene el profesor sobre sus propias capacidades para ayudar a los estudiantes a aprender) está relacionada con el rendimiento del estudiante, y ésta misma, es decir, la autoeficacia del profesorado afecta la motivación del estudiante. Se puede decir entonces que, la autoeficacia del profesor influye en los mismos tipos de actividades en que lo hace la autoeficacia del estudiante: elección de actividades, esfuerzo, persistencia, logro (Pintrich, 2006, pág. 342).

Como se ha referido en el primer capítulo, en relación con la motivación, para Bandura el rendimiento en una tarea se debe en gran parte a las elaboraciones cognitivas y capacidades percibidas por el propio sujeto que las realiza. En el caso de Barca y col. (2012, pág. 854), ellos observaron que dichas capacidades percibidas o el hecho de que los alumnos se sientan capaces de realizar las tareas con éxito, es lo que hace que el rendimiento sea positivo y que facilite la motivación de logro; es decir, que sea en sí mismo un éxito. Esta conducta final ejerce un incentivo muy positivo en orden a la conducta siguiente que es el aprendizaje de algún contenido y que finaliza en el rendimiento académico (Barca y col., 2012, pág. 854).

En este tenor, Thornberry (2003; citada por Barrientos, 2011, pág. 9) realizó un estudio para conocer si existe relación entre la motivación de logro y el rendimiento académico, y a su vez, si esta relación se da en función al tipo de gestión educativa. Los participantes fueron 166 alumnos (94 de un colegio público y 72 de un colegio privado de Lima) de segundo de secundaria, cuyas edades se

encontraban entre los 12 y 15 años. El instrumento utilizado fue la prueba de motivación de logro creada por la misma autora, en la que se cuenta con dos dimensiones: la motivación de logro académico y la deseabilidad social.

Los resultados evidencian que existe una relación importante entre la motivación de logro y el rendimiento académico de los estudiantes, sobre todo, cuando se analizan las acciones orientadas al logro; sin embargo, tanto los factores socioeconómicos como el género de los alumnos no influyen en dicha relación. Por otro lado, en cuanto a las diferencias de gestión educativa, se observa que los alumnos de colegios estatales presentan mayor motivación de logro, mientras que los de colegios privados presentan un mayor rendimiento académico, encontrándose en estos últimos que los pensamientos orientados al logro, sí guardan relación con su desempeño académico (Barrientos, 2011, pág. 10).

Así también Thornberry (2008; citada por Barrientos, 2011, pág.10) realizó una investigación sobre estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima Metropolitana. La muestra estuvo compuesta por 116 alumnos ingresantes al primer ciclo de estudio de una universidad privada, para lo cual elaboró la escala de motivación académica, en el que evalúa las dimensiones motivacionales de autoeficacia académica, atribuciones causales y motivación de logro. La autora concluye que existe correlación positiva entre el rendimiento académico y las estrategias metacognitivas, pero esta relación no logra ser predictiva del rendimiento académico. En cambio, la motivación académica sí logra predecir el rendimiento académico en un 12.6 % (Barrientos, 2011, pág. 10).

Por su parte, de acuerdo con Rivera (2014, pág. 29), los indicadores relacionados con la motivación intrínseca que más inciden sobre el rendimiento académico son la autoestima y la autorrealización del alumno. A su vez, los aspectos más destacados de la motivación extrínseca que influyen positivamente en el rendimiento del alumno son la influencia de los compañeros en la realización de las tareas, así como la influencia de los profesores sobre el compromiso para

tener buen desempeño. Esto nos demuestra que el docente es un guía en el mejoramiento del rendimiento de los estudiantes, al menos a nivel Bachillerato.

Ella concluyó que la motivación intrínseca, es muy importante para mantener un buen rendimiento académico, por tanto, se considera seguir reforzando al alumno incentivándolo para que mejore en sus tareas académicas, aumente su esfuerzo alcanzando todas las metas propuestas. Además, refiere que la motivación extrínseca es la que mayor influencia tiene en el rendimiento académico del estudiante, por lo tanto, es necesario aumentar esa motivación con proyectos que impulsen el trabajo en equipo, la buena orientación de los docentes hacia los estudiantes y promuevan la escuela para padres para incentivarlos a participar del proceso enseñanza-aprendizaje (Rivera, 2014, pág. 30).

## CAPÍTULO III: ADOLESCENCIA

*Ninguna palabra impresa, ni súplica verbal puede enseñar  
a las mentes jóvenes lo que debieran ser, no lo harán  
todos los libros de los estantes, sino lo que  
los propios maestros sean  
(anónimo; citado por Gilbert, 2005, pág. 21).*

La adolescencia es una de las fases de la vida más fascinantes y quizás más complejas, una época en que la gente joven asume nuevas responsabilidades y experimenta una nueva sensación de independencia. Los jóvenes buscan su identidad, aprenden a poner en práctica valores aprendidos en su primera infancia y a desarrollar habilidades que les permitirán convertirse en adultos atentos y responsables. Cuando los adolescentes reciben el apoyo y el aliento de los adultos, se desarrollan de formas inimaginables, convirtiéndose en miembros plenos de sus familias y comunidades y dispuestos a contribuir. Llenos de energía, curiosidad y de un espíritu que no se extingue fácilmente, los jóvenes tienen en sus manos la capacidad de cambiar los modelos de conducta sociales negativos y romper con el ciclo de la violencia y la discriminación que se transmite de generación en generación.

A la vez que luchan con cambios físicos y emocionales, los adolescentes de hoy deben también hacer frente a fuerzas externas sobre las que carecen prácticamente de control. Los imperativos de la cultura, el género, la mundialización y la pobreza han empujado a millones de adolescentes de forma prematura a asumir funciones y responsabilidades propias de adultos. La guerra y los disturbios civiles, el VIH/SIDA, la industrialización, la urbanización y el creciente desempleo han socavado gravemente la educación y el desarrollo de millones más. A medida que desaparecen las redes sociales tradicionales, la estructura de la familia se remodela y a veces se viene abajo, y la capacidad de



los sistemas de apoyo de la familia y la comunidad disminuye. Al ver cómo su mundo pierde seguridad, coherencia y estructuras, los adolescentes se ven abocados con demasiada frecuencia a hacer elecciones difíciles, casi siempre sin nadie que los ayude. Muchos de los riesgos que asumen los adolescentes no son tanto un reflejo de sus propias actitudes y deseos, sino más bien la consecuencia de presiones que ejercen sobre ellos algunos adultos, por sus formas de comportamiento abusivas y explotadoras, por los ejemplos que establecen y por las políticas que crean (UNICEF, 2002, pág. 7).

### 1. Concepto y definición de adolescencia.

- Concepto de adolescencia.

Período de transición biopsicosocial que ocurre entre la infancia y la edad adulta, en el que ocurren modificaciones corporales y de adaptación a nuevas estructuras psicológicas y ambientales que llevan a la vida adulta (Diverio, 2006, pág. 11).

- Definición.

La adolescencia se caracteriza por ser un momento vital en el que suceden un gran número de cambios que afectan a todos los aspectos fundamentales de una persona. Las transformaciones tienen tanta importancia que algunos autores hablan de este periodo como de un segundo nacimiento. De hecho, a lo largo de estos años se modifica nuestra estructura corporal, nuestros pensamientos, nuestra identidad y las relaciones que mantenemos con la familia y la sociedad. El término latín *adolescere*, del que se deriva el de “adolescencia” señala este cambio: *adolescere* significa “crecer”, “madurar”. La adolescencia constituye así una etapa de cambios que, como nota diferencial respecto de otros estadios, presenta el hecho de conducirnos a la madurez.

Este periodo de transición entre la infancia y la edad adulta transcurre entre los 11-12 años y los 18-20 aproximadamente. El amplio intervalo temporal que corresponda a la adolescencia ha creado la necesidad de establecer subetapas.

Así, suele hablarse de una adolescencia temprana entre los 11-14 años; una adolescencia media entre los 15-18 años y una adolescencia tardía o juventud a partir de los 18 años (Moreno, 2015, pág. 32).

Es importante tener en cuenta que ninguna definición será lo suficientemente buena como para describir adecuadamente a cada adolescente, no son un grupo homogéneo y cada uno tiene una gran variabilidad en su maduración. Además, los distintos aspectos biológicos, intelectuales, emocionales o sociales pueden no llevar el mismo ritmo madurativo y pueden ocurrir retrocesos, sobre todo en momentos de estrés (Casas y Ceñal, 2005, pág. 22).

## **2. Características propias de la adolescencia.**

### **2.1. Cambios fisiológicos.**

Es así que, la adolescencia no es un proceso continuo, sincrónico y uniforme, los distintos aspectos biológicos, intelectuales, emocionales o sociales pueden no llevar el mismo ritmo madurativo y ocurrir retrocesos o estancamientos, sobre todo en momentos de estrés (Güemes-Hidalgo, 2017, pág. 233).

No obstante, aunque el organismo de cada adolescente madura de manera distinta, podemos decir que en la adolescencia se despliegan un conjunto de cambios corporales que incluyen desde el crecimiento físico hasta los neuroendocrinos que ponen en marcha unas modificaciones corporales que culminarán en la consolidación de un cuerpo adulto y facilitarán la aparición de los caracteres sexuales secundarios, diferenciados en el varón y en la mujer. Aparecen por primera vez manifestaciones de la capacidad genésica y reproductiva con la menstruación y la primera emisión seminal (Espinosa, 2002, pág. 1).

### **2.2. Factores hormonales del desarrollo.**

La pubertad en la adolescencia implica cambios biológicos notables, estos forman parte de un largo y complejo proceso de maduración. Dichos cambios son el

resultado de diversos factores que involucran la producción hormonal. Primero, el hipotálamo libera elevados niveles de la hormona liberadora de gonadotropina (GnRH), lo que da lugar al aumento de las hormonas reproductivas clave: La hormona luteinizante (LH) y la hormona folículo estimulante (FSH). Las acciones de estas hormonas son distintas en las niñas y en los varones. En las niñas, los mayores niveles de la hormona folículo estimulante (FSH) dan inicio a la menstruación. En los varones, la hormona luteinizante (HL) inicia la secreción de testosterona y androstenediona (Papalia, 2017, pág. 324).

De acuerdo con Casas y Ceñal (2005, pág. 23), el fin último de la pubertad es conseguir la capacidad reproductiva propia de cada sexo. El desarrollo sexual femenino suele iniciarse con la aparición de botón mamario, mientras que el desarrollo sexual masculino se inicia cuando los testículos alcanzan un volumen de 4 cm<sup>3</sup>.

Además, la pubertad está marcada por dos etapas: 1) La adrenarquia y 2) La gonadarquia.

La primera etapa, adrenarquia, discurre entre los 6 u 8 años, durante esta etapa, las glándulas suprarrenales secretan niveles crecientes de andrógenos, sobre todo dehidroepiandrosterona (DHEA). A los diez años, los niveles de DHEA son diez veces mayores de lo que eran entre las edades de uno y cuatro años. La DHEA influye en el crecimiento del vello púbico axilar y facial, así como en el crecimiento corporal, mayor grasa en la piel y en el desarrollo del olor corporal (Papalia, 2017, pág. 325).

La segunda etapa, gonadarquia, está señalada por la maduración de los órganos sexuales que desencadenan una segunda explosión en la producción de DHEA. En esta segunda etapa, los ovarios de las niñas aumentan su producción de estrógeno, lo que estimula el crecimiento de los órganos genitales femeninos y el desarrollo de los senos, y del vello púbico y axilar. En los varones, los testículos incrementan la producción de andrógenos, en particular testosterona, que estimula

el crecimiento de los genitales masculinos, la masa muscular y el vello corporal (Papalia, 2017, pág. 325).

Finalmente, los factores de crecimiento semejantes a la insulina (IGFs) van a contribuir al estirón de la pubertad, junto con la secreción de esteroides sexuales (Muñoz y Pozo, 2011, pág. 507).

El estirón suele caracterizarse por torpeza y falta de garbo, mientras el niño aprende a controlar su “nuevo” cuerpo. En parte, la torpeza también se debe a que dicho estirón no siempre es simétrico: por un tiempo una pierna puede ser más larga que la otra y una mano más grande que la otra. Otros cambios son el aumento de tamaño y de la actividad de las glándulas sebáceas (productoras de grasa) de la piel, lo que puede ocasionar brotes de acné. Además, en la piel aparece un nuevo tipo de glándula sudorípara que genera un olor corporal más fuerte (Papalia, 2017, pág. 329).

Además de intervenir en la menstruación, la FSH en la mujer promueve la maduración del folículo ovárico, al tiempo que estimula la secreción de estradiol. Este también interviene en el desarrollo de las mamas, en los cambios que se presentan en los genitales externos e internos, en la distribución de la grasa corporal, en el cierre del cartílago de crecimiento y, en combinación con la LH, intervienen en la maduración de los folículos primordiales (Muñoz y Pozo, 2011, pág. 508).

En ambos sexos, la grasa se deposita en el área de los senos; se trata de un depósito permanente en la mujer y temporal en el varón. Conforme ocurre el estirón del crecimiento, los niños por lo general pierden la mayor parte de la grasa adicional y, en cambio, las niñas suelen conservarla (Papalia, 2017, pág. 329).

Como se ha referido, mantener el balance es función de dos áreas del cerebro: el hipotálamo y la hipófisis. El hipotálamo es la parte del cerebro que da inicio al crecimiento y con el tiempo, a la capacidad reproductora durante la adolescencia. La hipófisis, situada por debajo del cerebro, segrega varias clases de hormonas, entre ellas la hormona del crecimiento -que además regula el crecimiento global

del cuerpo- y también algunas hormonas tróficas secundarias. Estas últimas estimulan y regulan el funcionamiento de otras glándulas, entre ellas las sexuales: los testículos en el varón y los ovarios en la mujer.

En el hombre, las glándulas sexuales secretan andrógenos y producen espermatozoides, en la mujer secretan estrógenos y controlan la ovulación. Por último, las hormonas segregadas por la hipófisis y por las glándulas sexuales además de tener efectos físicos en los adolescentes también tienen efectos a nivel emocional (Papalia, 2017, pág. 329).

### 2.3. Madurez sexual.

*Maduración sexual del varón:* En el varón el comienzo del desarrollo sexual es entre los 9,5 y 13,5 años (media: 11,6 años). El tiempo promedio para completar la pubertad es de 3 años (Iglesias, 2013, pág. 89).

La primera indicación de la pubertad es el crecimiento rápido de los testículos y del escroto, también el pene pasa por un crecimiento acelerado. Mientras tanto, el vello púbico empieza a aparecer, pero sin que madure por completo hasta después de terminado el desarrollo de los genitales. Durante ese periodo se produce un crecimiento rápido del corazón y de los pulmones. Los varones generan más eritrocitos que las mujeres por la presencia de testosterona.

La abundante producción de eritrocitos puede ser una de las causas de la mayor fuerza y capacidad atlética de los adolescentes. La primera emisión de semen puede ocurrir a los 11 años o hasta los 16. En general se produce durante el estirón del crecimiento y es posible que se deba a la masturbación o a los sueños eróticos. Por lo común, las descripciones sobre la voz de los niños adolescentes comprenden su voz vacilante y cambios abruptos de tono. Sin embargo, el cambio de voz real tiene lugar más tarde en la secuencia de modificaciones de la pubertad y, en muchos varones, ocurre de manera gradual (Craig, 2009, pág. 349).

*Maduración sexual de la mujer:* En las chicas el botón mamario es el primer signo de comienzo puberal y puede acontecer entre los 9 y 13 años (media de 11,2

años). La menarquia está relacionada con la edad de la menarquia de la madre y las condiciones socioeconómicas. La edad de la menarquia tiende a descender en todos los países cuando las condiciones socioeconómicas son buenas. Influyen escasamente el clima y la raza. La media de edad de la menarquia está alrededor de los 12,4 años (Iglesias, 2013, pág. 390).

La menarquía es el signo más evidente y simbólico de la transición de la niña a la adolescencia, se presenta más tarde en la secuencia, luego de que el estirón del crecimiento alcanza su punto culminante. Por lo regular la menarquía tiene lugar cuando la niña se acerca a la estatura adulta y ha almacenado un poco de grasa corporal. Los primeros ciclos varían mucho entre las niñas; además, suelen variar de un mes a otro. En muchos casos los primeros ciclos son irregulares y anovulatorios, es decir, no se produce el óvulo. Pero no conviene que la adolescente suponga que no es fértil. La menstruación produce “cólicos” menstruales en casi la mitad de las adolescentes. La tensión premenstrual es frecuente y muchas veces se observan irritabilidad, depresión, llanto, inflamación e hipersensibilidad de los senos. Además de estos cambios, también comienzan a desarrollarse el útero y la vagina, acompañados del agrandamiento de los labios vaginales y del clítoris (Craig, 2009, pág. 358).

Los cambios en el estado de ánimo se vuelven menos extremos al tiempo en que los adolescentes van entrando en la edad adulta, y este descenso que se aprecia en las variaciones emocionales puede ser el resultado de la adaptación gradual a los niveles hormonales.

Las investigaciones realizadas han demostrado que los cambios propios de la pubertad están relacionados con un aumento en las emociones negativas. Sin embargo, la mayoría de los investigadores coinciden al afirmar que la influencia ejercida por los niveles hormonales es pequeña y que, cuando dicha influencia se puede detectar, aparece asociada con otros factores como el estrés, los patrones alimentarios, la actividad sexual y las relaciones sociales (Santrock, 2006, pág. 434).

#### 2.4. Desarrollo psicológico.

Crear que los adolescentes están totalmente regidos por los cambios hormonales es una clara exageración. Lo cierto es que en esta etapa ocurren cambios en el estado emocional, en la necesidad de mayor privacidad y en la tendencia a ser temperamentales. Sin embargo, aunque muchos de los padres consideren que los jóvenes no suelen pensar en su futuro, esto no siempre es así, pues suelen preocuparse en exceso por su rendimiento escolar, su apariencia física, la violencia escolar, el no tener amigos, por el posible divorcio de sus padres, por la muerte, etc. (Hernández, 2018, pág. 80).

Sin embargo, investigadores han hallado que, del quinto curso de primaria al tercero de secundaria, la afirmación de sentirse “muy feliz” disminuye en un 50 por 100 para los adolescentes de ambos sexos. Resulta importante que los adultos reconozcan que los cambios de humor constituyen un aspecto normal de la adolescencia temprana, y que la mayor parte de los adolescentes pasan por esta etapa de alteraciones anímicas y luego llegan a ser adultos competentes. No obstante, en el caso de algunos adolescentes, dichos cambios en el ánimo pueden ser el reflejo de problemas graves. Por ejemplo, los índices de depresión son más elevados para las chicas durante la adolescencia.

Resulta evidente que las experiencias relacionadas con el entorno pueden ejercer una mayor influencia en las emociones de los adolescentes que los cambios hormonales. Los elementos sociales influyen de dos a cuatro veces más en la tendencia a la ira y a la depresión en chicas adolescentes jóvenes. En definitiva, tanto los factores sociales como las experiencias relacionadas con el entorno influyen en la cambiante faceta emocional de los adolescentes (Santrock, 2006, pág. 434).

Algunos autores desglosan los cambios psicológicos ocurridos en la adolescencia de acuerdo con las siguientes fases:

- De los 10 - 13 años (adolescencia temprana):

Se produce una reestructuración de la imagen corporal, se vive un ajuste a los cambios corporales emergentes, el ánimo es fluctuante; hay una fuerte autoconciencia de las necesidades y deseos de comprensión y apoyo por parte de los mayores. Aun cuando las figuras parentales dejan de ser la fuente casi exclusiva de fomento de la autoestima, se hace imprescindible tener la posibilidad de compartir los problemas con los padres; las amistades también se tornan cruciales (Krauskopof, 1999, pág. 1).

Los cambios en la imagen corporal llegan a producirles una gran preocupación y curiosidad. El grupo de amigos, normalmente del mismo sexo, sirve para contrarrestar la inestabilidad producida por estos cambios, en él se compara la propia normalidad con la de los demás y la aceptación por sus compañeros de la misma edad y sexo. Los contactos con el sexo contrario se inician de forma “exploratoria”. También, se inician los primeros intentos de modular los límites de la independencia y de reclamar su propia intimidad, pero sin crear grandes conflictos familiares (Casas y Ceñal, 2005, pág. 24).

La pérdida del cuerpo infantil implica abandonar identificaciones infantiles y encontrar nuevas orientaciones de conducta. Existen duelos por la pérdida del cuerpo y el estatus infantil, así como de la imagen de los padres seguros y protectores de la niñez. Las reacciones ocasionadas por la menarquía pueden ir desde la indiferencia parental al festejo o anuncios del drama de la sexualidad y la procreación; para los varones, las poluciones nocturnas son casi un secreto que puede vivirse con preocupación o perplejidad; la discreción es la respuesta que reciben con mayor frecuencia. La construcción de su masculinidad pasa por comprobaciones de virilidad exhibidas ante los pares para llegar a iniciarse en las pautas de la conquista heterosexual que las posiciones tradicionales de género demandan a su rol sexual (Krauskopof, 1999, pág. 2).

La capacidad de pensamiento es totalmente concreta, no perciben las implicaciones futuras de sus actos y decisiones presentes. Creen que son el



centro de una gran audiencia imaginaria que constantemente les está observando, con lo que muchas de sus acciones estarán moduladas por este. Su orientación es existencialista, narcisista y son tremendamente egoístas (Casas y Ceñal, 2005, pág. 24).

El desarrollo de las características sexuales secundarias, el aumento de peso, de estatura son modificaciones externas socialmente impactantes, que llevan a la incertidumbre sobre las posibilidades de desempeñar un rol como hombre o mujer, lo que facilita la vulnerabilidad ante comentarios, prejuicios y estereotipos (Krauskopof, 1999, pág. 3).

- De los 14 - 16 años (adolescencia media):

Las preocupaciones psicológicas giran prioritariamente en torno a la afirmación personal-social y afloran las vivencias del amor, la pareja como extensión del yo. Es frecuente que para las muchachas los novios sean la figura de mayor confianza para compartir afectos y preocupaciones. La búsqueda de autonomía y canalización de los emergentes impulsos sexuales, la exploración de las capacidades sociales, el apoyo en la aceptación por el grupo de pares dinamiza la afirmación personal y social en la adolescencia (Krauskopof, 1999, pág. 4).

Al ser los cambios corporales mucho más lentos, se consigue restablecer la imagen corporal. Además, en esta etapa, los jóvenes tienen una sensación de omnipotencia e invulnerabilidad con el pensamiento mágico, pues piensan que a ellos jamás les ocurrirá ningún percance; esta sensación facilita los comportamientos de riesgo que conllevan a la morbi-mortalidad (relacionada con el alcohol, tabaco, drogas, embarazo, etc.) de este período de la vida y que puede determinar parte de las patologías posteriores en la época adulta. La lucha por la emancipación y el adquirir el control de su vida está en plena efervescencia y el grupo adquiere una gran importancia, sirve para afirmar su autoimagen y definir el código de conducta para lograr la emancipación (Casas y Ceñal, 2005, pág. 23).

El desarrollo intelectual trae nuevos recursos para la diferenciación identitaria y para el replanteamiento de las relaciones con el mundo. La simbolización, la generalización y la abstracción introducen visiones más amplias y diversas de los acontecimientos. De la posición infantil de estar "en el mundo", pasa a situarse en "perspectiva" frente a él y a sí mismo. Ahora puede reflexionar, volver la mirada sobre su propia forma de pensar y ser, así como sobre la de los demás. Estos logros, junto a la necesidad de diferenciación, conducen al característico cuestionamiento de aspectos comportamentales y posiciones que se habían aceptado anteriormente. La confrontación que se desencadena amenaza las necesidades de control y la autoestima de los mayores involucrados (padres, maestros, etc.) (Krauskopof, 1999, pág. 5).

- De los 17 - 21 años (adolescencia tardía):

En las culturas modernas, se espera que, en la fase final de la adolescencia, el locus de control externo, propio del estatus dependiente de la niñez y de la relación asimétrica con las figuras adultas, haya evolucionado hacia un locus de control interno. Las opiniones de los miembros de su grupo aún tienden a ser importantes al comienzo de esta etapa, pero su ascendiente disminuye en la medida en que los adolescentes adquieren mayor confianza y claridad en su identidad y sus propias opiniones. La temeridad -un rasgo común de la temprana y mediana adolescencia, cuando los individuos experimentan con el "comportamiento adulto"-, declina durante la adolescencia tardía, en la medida en que se desarrolla la capacidad de evaluar riesgos y tomar decisiones conscientes, aunque esto no siempre es así (Krauskopof, 1999, pág. 6).

Esta fase relativamente estable puede alterarse por la "crisis de los 21", cuando teóricamente empiezan a enfrentarse a las exigencias reales del mundo adulto. Las relaciones familiares son de adulto a adulto y el grupo pierde importancia para ganar las relaciones individuales de amistad. Las relaciones son estables y capaces de reciprocidad y cariño y se empieza a planificar una vida en común, familia, matrimonio y proyectos a futuro (Casas y Ceñal, 2005, pág. 22).

Para algunos autores, las muchachas tienen una particular propensión a padecer trastornos alimentarios, tales como la anorexia y la bulimia; esta vulnerabilidad se deriva en parte de profundas ansiedades sobre la imagen corporal alentadas por los estereotipos culturales y mediáticos de la belleza femenina. No obstante, estos riesgos, la adolescencia tardía es una etapa de oportunidades, idealismo y promesas (2011, pág. 7).

## 2.5. Desarrollo cognitivo y neurológico.

Durante la adolescencia hay una expansión de la capacidad y el estilo de pensamiento que aumenta la conciencia del individuo, su imaginación, su juicio y su intuición. Estas mejores habilidades conducen a una rápida acumulación de conocimientos que extienden el rango de problemas y cuestiones que enriquecen y complican su vida (Craig, 2009, pág. 349).

La reciente utilización de técnicas de resonancia magnética ha proporcionado una información muy interesante acerca de los cambios que tienen lugar en el cerebro durante los años de la adolescencia. Estos cambios afectan fundamental a la corteza prefrontal, estructura fundamental en muchos procesos cognitivos y que experimenta un importante desarrollo a partir de la pubertad que no culmina hasta los primeros años de la adultez temprana.

Otros cambios afectan al circuito mesolímbico, relacionado con la motivación y la búsqueda de recompensas, que va a verse influido por las alteraciones hormonales asociadas a la pubertad. Como consecuencia de esas modificaciones, durante los primeros años de la adolescencia se produce un cierto desequilibrio entre ambos circuitos cerebrales, el cognitivo y el motivacional, que puede generar cierta vulnerabilidad y justificar el aumento de la impulsividad y las conductas de asunción de riesgos durante la adolescencia (Delgado, 2007, pág. 241).

Muchos de los problemas relacionados con determinadas conductas de riesgo en la adolescencia podrían estar en relación con esta cuestión. Sin embargo, el adolescente de 12 a 14 años generalmente ha sustituido el pensamiento concreto

por una mayor capacidad de abstracción que lo va capacitando cognitiva, ética y conductualmente para saber distinguir con claridad los riesgos que puede correr al tomar algunas decisiones arriesgadas, otra cuestión es que el deseo y la posibilidad de experimentar supere a la prudencia (Iglesias, 2013, pág. 90).

A pesar de que el número de neuronas no experimenta cambios importantes, desde el mismo momento del nacimiento comienzan a establecerse nuevas conexiones entre neuronas. Se trata de un proceso de arborización o sinaptogénesis que va a crear un número excesivo de conexiones, de tal forma que a los pocos meses este número será muy superior al de las existentes en el cerebro adulto. Este periodo temprano de proliferación sináptica, de varios meses de duración, es seguido por otro que se prolonga hasta el final de la infancia y en el que se eliminan aquellas conexiones que no se usan, quedando reducido el número de sinapsis a los niveles propios de la adultez.

La supresión de conexiones inactivas se complementa con la mielinización o fortalecimiento de las sinapsis que se mantienen y utilizan, mediante el recubrimiento del axón neuronal con una sustancia blanca aislante -mielina- que incrementa la velocidad y la eficacia en la transmisión de los impulsos eléctricos de una neurona a otra. Todo este proceso no es independiente del contexto, y se verá influido por las experiencias vividas por el sujeto, lo que refleja la enorme plasticidad del cerebro humano para adaptarse a las circunstancias ambientales existentes en un determinado momento.

Hasta hace poco se pensaba que los cambios arriba descritos tenían lugar durante la primera década de la vida, de forma que la arquitectura cerebral estaba definida al llegar la pubertad. Sin embargo, hoy día en numerosos trabajos científicos se indica que, si bien esto es cierto para muchas zonas cerebrales, otras continúan desarrollándose durante la adolescencia (Delgado, 2007, pág. 242).

Tanto en los niños como en las niñas, a pesar de que el cerebro puede haber llegado a su máximo tamaño, no termina de desarrollarse y madurar sino hasta los 25 a 30 años. La parte frontal del cerebro, llamada corteza prefrontal, es una de

las últimas regiones del cerebro que madura (National Institute of Mental Health, 2017, pág. 1).

En cambio, aquellas zonas que soportan funciones más básicas, como las motoras o sensoriales, maduran en los primeros años de la infancia. Estudios señalan que en la zona prefrontal la sustancia gris aumenta hasta los 11 años en las chicas y los 12 en los chicos para disminuir después, lo que sin duda está reflejando el establecimiento de nuevas sinapsis en esa zona en la etapa inmediatamente anterior a la pubertad y su posterior recorte, en una secuencia que va desde la corteza occipital hasta la frontal. Junto a este proceso de poda, el aumento lineal de la sustancia blanca a lo largo de la adolescencia indica la mielinización progresiva de las conexiones neuronales, tanto en la corteza frontal como en las vías que la unen a otras zonas cerebrales. Todos estos cambios en el córtex prefrontal conllevan una activación menos difusa y más eficiente en esta zona durante la realización de tareas cognitivas.

Si tenemos en cuenta el importante papel que la corteza prefrontal tiene como soporte de la función ejecutiva y de la autorregulación de la conducta; es razonable pensar en una relación causal entre estos procesos de desarrollo cerebral y muchos de los comportamientos propios de la adolescencia, como las conductas de asunción de riesgos y de búsqueda de sensaciones. Por otra parte, resulta evidente el valor adaptativo que tiene el hecho de que durante la adolescencia se produzca un recorte acusado de conexiones neuronales y que la plasticidad cerebral sea importante durante estos años. Esto implica un modelado casi definitivo del cerebro para adaptarlo a las circunstancias ambientales presentes en esta etapa, que pueden diferir de las de la infancia y ser más parecidas a aquellas que van a acompañar al sujeto a lo largo de la vida adulta (Delgado, 2007, pág. 243).

Frith (2007; citado por De Caro, 2013, pág. 2), sostiene que como en la adolescencia “el cerebro todavía se está desarrollando: es adaptable y necesita ser moldeado y modelado”. El cerebro adolescente es sumamente sensible, por lo cual la experiencia durante esta etapa del ciclo vital es fundamental. Por lo que la

educación es crucial, así como la protección por parte de los adultos para reducir las probabilidades de conductas de riesgo para la salud. Incluso, en los casos de sujetos que durante el período sensible de la adolescencia padecieron diversos traumas, un estrés sostenido, o por falta de cuidados de los adultos mantuvieron un comportamiento de consumo sistemático de tabaco, alcohol o drogas ilegales, una alimentación inadecuada o una falta de educación formal, es posible que estas funciones no lleguen a desarrollarse tanto como podrían (De Caro, 2013, pág. 3).

Además, algunos estudios recientes han encontrado evidencia sobre la implicación de la corteza prefrontal en otras capacidades relacionadas con la cognición social, tales como la autoconciencia y la empatía. Así, estas funciones también van a experimentar un claro avance durante la adolescencia, lo que va a favorecer en chicos y chicas un comportamiento interpersonal cada vez más avanzado. Si la corteza prefrontal dista mucho de haber madurado por completo al inicio de la adolescencia, es de esperar que, tal como hemos comentado, las facultades que dependen de ella presenten algunas limitaciones en ese momento, pero que vayan mejorando con el avance de la adolescencia (Delgado, 2007, pág. 242).

Por último, Kuhn (2006; citado por De Caro, 2013) alerta sobre el riesgo de reducir todo lo que ocurre durante la adolescencia en el plano psicológico, a la insuficiente maduración de la corteza prefrontal. Si bien, está claro que es un factor muy importante a tener en cuenta, la realidad es que sostener esa postura implicaría caer en un reduccionismo eliminativo (De Caro, 2013, pág. 2).

## 2.6. Desarrollo social.

Para Peter Blos (2003, pág. 29), la adolescencia: “ha sido siempre un estado de expatriación y de alienación. En busca de una nueva matriz social [...]”. Esta matriz social es la que buscan muchos de los adolescentes al integrarse a grupos “combativos y foráneos”. Lo que no advierten los jóvenes, es que estos grupos

suelen ser “una pantalla para mantener fuera de la visión y el contacto a sus conflictos interiores”. Siguiendo a este autor:

Es desde luego, la función social de la adolescencia abrazar una ideología impregnada de la singularidad de una vida individual particular y transformarla en manifestaciones sociales características del hombre moral. Aquí, me estoy refiriendo a los atajos que toma el adolescente cuando trata de eludir la regresión; lo seducen entonces fácilmente las causas y los grupos sociales que definen para él, lo bueno y lo malo, y él hace suyos los agravios sufridos por esta gente (Blos, 2003, pág. 33).

A la par, el empeño que tiene el adolescente por cambiar su ambiente es un afán, menciona también Peter Blos (2003, pág. 29), de establecer armonía y congruencia entre sus estructuras psíquicas y el ambiente que lo rodea, con la finalidad que puedan soportarse una a la otra.

Los grupos de iguales son importantes en la adolescencia para que los jóvenes aprendan y adquieran destrezas interpersonales que son valiosas para vivir en sociedades complejas en constante cambio. Estas destrezas también son importantes para que puedan “pilotar socialmente” las relaciones que desarrollan en el proceso de crecimiento desde la infancia hasta la edad adulta. Estos grupos de iguales establecen las normas generales del comportamiento adolescentes para los que se sienten atraídos a identificarse con sus valores (Coleman, Psicología de la adolescencia, 2003, pág. 121).

Igualmente, en los jóvenes tiene lugar un proceso de sobre identificación masiva, en que todos se identifican con cada uno, y que explica, por lo menos en parte, el proceso grupal en el que participa el adolescente. A veces el proceso es tan intenso que la separación del grupo parece casi imposible y el individuo pertenece más al grupo de coetáneos que al grupo familiar. El fenómeno grupal adquiere una relevancia crucial, ya que se transfiere al grupo gran parte de la dependencia que anteriormente se mantenía con la estructura familiar, y en especial con los padres. El grupo constituye así la transición necesaria en el mundo externo para lograr la individuación adulta. Después de pasar por la experiencia grupal, el individuo

podrá empezar a separarse y asumir su identidad adulta. En ocasiones se produce “una identificación negativa”, basada en el reconocimiento del adolescente con figuras negativas (Lázaro, 2013, pág. 5).

Uno de los factores de influencia más poderosos es la percepción de las normas del grupo de iguales. Con frecuencia, incluso los jóvenes se sienten presionados para participar en actividades sexuales (Papalia, 2017, pág. 324).

No obstante, el apoyo mutuo para no tener sexo, es un factor protector para el inicio temprano de la actividad sexual en la adolescencia, la cual representa un problema de salud pública por las consecuencias que conlleva, como el embarazo adolescente, el aumento de las infecciones de transmisión sexual, la infección por VIH/SIDA y los problemas familiares, económicos y sociales que se generan (Tascón, 2016, pág. 1).

Para la mayoría de los adolescentes, establecer un sentido de autonomía es una parte tan importante de volverse adulto como establecer un sentido de identidad. La autonomía, como la identidad, son cuestiones psicosociales que salen una y otra vez a la superficie durante todo el ciclo vital. Aunque, al mismo tiempo que se les pide a los adolescentes ser más autónomos psicológica y socialmente, irónicamente generalmente son menos autónomos en lo económico.

Muchas veces los padres consideran que, mientras su hijo viva en su casa, ellos pueden decidir a qué hora debe llegar por la noche. Es por ello por lo que, pocas veces el joven se identifica con sus padres; por el contrario, se rebela contra el dominio, el sistema de valores y la intrusión de éstos en su vida privada, ya que necesita separar su identidad de la de ellos. Frecuentemente son sus compañeros los que apoyan al individuo a encontrar su propia identidad dentro del contexto social. Por lo que el sentimiento de solidaridad en grupos de adolescentes es fuerte (Olvera, 2006, pág. 129).



### **3. La adolescencia desde diferentes aproximaciones teóricas.**

#### **3.1. Teoría psicoanalítica.**

La teoría de Freud supone la extensión universal de su concepción del desarrollo en las diferentes culturas, así como una definición del desarrollo adolescente en función de la dinámica psicosexual. La adolescencia se corresponde con la etapa genital, que sigue a la fase infantil de latencia y es cuando se resuelve definitivamente la situación edípica. La misión del adolescente es lograr la primacía genital y la definitiva búsqueda no incestuosa del objeto amado (Lozano, 2014, pág. 15).

El psicoanálisis insiste particularmente en los aspectos psicológicos de la transformación de la pubertad. Al separarse de la familia, el joven busca un objeto para la satisfacción de su líbido fuera de ella. Al hacerlo, los hijos llevan consigo su Super-Yo, y al adquirir la completa autonomía, entonces pueden experimentar hacia sus padres, un afecto nuevo, más tranquilo, con estima y reconocimiento y despojado de sus elementos pasionales de la infancia. Sin embargo, todo esto motiva nuevos conflictos, también acrecentados a menudo por la incomprensión de los padres (Bonaventura, 1962, pág. 116).

La adolescencia entrama el cuerpo, lo psíquico y lo social. Es un complejo que resignifica la historia, la sexualidad, el narcisismo, las pulsiones, las relaciones, el armado identificador y autoorganiza la subjetividad. El protagonismo corporal de la pubertad impone un trabajo de simbolización inédito en busca de opciones para relacionarse con los otros, con el entorno y con lo imaginario social, propone preludio de la inscripción del joven en el espacio social ampliado. Hay una "exigencia de trabajo" psíquico que implica esfuerzo, energía y creación de algo nuevo. Si el adolescente puede reapropiarse de su historia infantil estableciendo nuevas alianzas con su cuerpo, con la realidad, con su mundo relacional y con las distintas instancias psíquicas, habrá transformación y creación subjetiva (Hornstein, 2006, pág. 117).

De acuerdo con Aberastury y col. (1978, pág. 34) para comprender este momento conocido como “adolescencia”, es importante considerar la ambivalencia y la resistencia que puede haber en los padres y en la sociedad para aceptar el proceso de crecimiento. Ella consideró que era preciso que el niño se tomara el tiempo necesario para “hacer las paces con su propio cuerpo” para sentirse conforme con él. En este proceso no sólo se trata de una renuncia del niño hacia su cuerpo infantil, sino que abandona la fantasía omnipotente de bisexualidad, base de su actividad masturbatoria. Se requiere de lo anterior para que pueda dar paso a la unión con el otro sexo: “La única forma de aceptar el cuerpo de otro es aceptar el propio cuerpo” (Arminda y col., 1978, pág. 34).

A la par, la pulsión sexual ahora se pone al servicio de la reproducción. Cabe decir que: “Como en todos los otros casos en que deben producirse en el organismo nuevos enlaces y nuevas composiciones en mecanismos complejos, también aquí pueden sobrevenir perturbaciones patológicas por interrupción de esos reordenamientos” (Freud, 2011, pág. 89).

Asimismo, Aberastury y Knobel (2009, pág. 56), refieren que para que el niño pueda hacer frente a todos los cambios que experimenta en su cuerpo, que incluso también tienen lugar a nivel social, tendrá que hacer un cambio en su personalidad y refugiarse en su “mundo interno” para poder estar seguro, porque en todo el crecimiento existe un impulso a lo desconocido, pero también temor hacia aquello desconocido para él.

Por su parte, Peter Blos (1962; citado por Saavedra, 2004, pág. 68) elaboró una teorización psicoanalítica que considera cinco estadios, tomando como base el concepto de “líbido”.

*Preadolescencia:*

- Despertar de las pulsiones.
- Aumento cuantitativo de la tensión pulsional.
- Despertar pulsional indiferenciado.

*Primera adolescencia:*

- Ausencia de catexis de los objetos amorosos incestuosos.
- El equilibrio del aparato psíquico no se ve amenazado por complejos edípicos.

*Adolescencia:*

- Descubrimiento del objeto heterosexual.
- Etapa narcisista por desprendimiento entre la ligazón de los padres y el amor heterosexual.
- Trance depresivo por desprendimiento de los primeros objetos de amor.

*Final de la adolescencia:*

- Consolidación de las funciones y los intereses del Yo.
- El “Yo” es el heredero de la adolescencia en correlación con el Super-Yo que es heredero del complejo de Edipo.

*Posadolescencia:*

- Entrada a la vida adulta (Saavedra, 2004, pág. 69).

## 3.2. Teoría psicosocial, de acuerdo con Erick Erickson.

La integración psicosocial y psicosexual de esta etapa tiene la función de la formación de la identidad personal en los siguientes aspectos: a) *identidad psicosexual*, por el ejercicio del sentimiento de confianza y lealtad con quien pueda compartir amor, como compañeros de vida; b) la *identificación ideológica*, por la asunción de un conjunto de valores, que son expresados en un sistema ideológico o en un sistema político; c) la *identidad psicosocial*, por la inserción en movimientos o asociaciones de tipo social; d) la *identidad profesional*, por la selección de una profesión en la cual poder dedicar sus energías y capacidades de trabajo y crecer profesionalmente; y e) la *identidad cultural y religiosa*, en la que

se consolida su experiencia cultural y religiosa, además de fortalecer el sentido espiritual de la vida (Bordignon, 2005, pág. 57).

El concepto de *crisis de identidad* se basó en parte en la experiencia personal de Erickson. De acuerdo con él, la identidad se construye a medida que los jóvenes resuelven tres problemas importantes: la elección de una ocupación, la adopción de valores con los cuales vivir y el desarrollo de una identidad sexual satisfactoria.

Según Erickson, los adolescentes que resuelven satisfactoriamente la crisis de identidad desarrollan la virtud de la fidelidad, es decir, un sentimiento sostenido de lealtad, fe, o un sentimiento de pertenencia a un ser querido o amigos o compañeros. Consideró que el principal peligro de esta etapa era la confusión de identidad o de roles. No formar un sentido coherente de identidad puede demorar en gran medida la obtención de la adultez psicológica.

Cierto grado de confusión es normal. Eso explica la naturaleza en apariencia caótica de buena parte de la conducta del adolescente y la dolorosa conciencia de sí mismos. El exclusivismo y la intolerancia a las diferencias, sellos distintivos de la escena adolescente, son defensas contra la confusión de identidad (Papalia, 2017, pág. 329).

En esta teoría, “identidad” significa una suerte de totalidad, un sentido de ser, que tiene sus raíces en la niñez y alcanza su mayor importancia en la adolescencia, “el joven, para experimentar la totalidad, debe sentir una continuidad progresiva entre lo que se ha convertido al cabo de los largos años de la niñez y lo que promete ser en el futuro anticipado” (Lefrançois, 2001, pág. 340).

### 3.3. Teoría cognitiva, de acuerdo con Piaget.

La teoría de Piaget releva los cambios en el pensamiento durante la adolescencia, donde el sujeto tiende a la elaboración de planes de vida y las transformaciones afectivas y sociales van unidas a cambios en el pensamiento, donde la adolescencia es el resultado de la interacción entre factores sociales e individuales (Dávila, 2004, pág. 21).

Los adolescentes entran en lo que Piaget denominó el nivel más alto de desarrollo cognoscitivo -las operaciones formales- cuando perfeccionan la capacidad de pensamiento abstracto. Esta capacidad les proporciona una nueva forma más flexible de manipular la información. Pueden utilizar símbolos para representar otros símbolos (por ejemplo, hacer que la letra “x” represente un número desconocido) y por consiguiente pueden aprender álgebra y cálculo. Pueden apreciar mejor las metáforas y alegorías y por ende encuentran más significados en la literatura, también pueden pensar en términos de lo que podría ser y no sólo de lo que es; pueden imaginar posibilidades, formar y formular hipótesis.

La capacidad para pensar de manera abstracta tiene implicaciones emocionales: “Mientras un niño pequeño puede amar a un padre u odiar a un compañero de clase, el adolescente puede amar la libertad y odiar la explotación [...] lo posible y lo ideal cautivan la mente y el sentimiento” (Ginsburg y Opper, 1979; citado por Papalia, 2017, pág. 329).

Con la aparición de las operaciones formales, el joven consigue tener a su disposición varias capacidades que son importantes. Quizá la más importante sea la capacidad para construir proposiciones “contrarias a los hechos”. Este cambio se ha descrito como un desplazamiento de énfasis en el pensamiento en el adolescente, de lo “real” a lo “posible” y facilita un enfoque hipotético deductivo para la resolución de problemas (Coleman y Hendry, 2003, pág. 121).

Este razonamiento hipotético deductivo implica un enfoque metódico y científico para la resolución de problemas, caracteriza al razonamiento de operaciones formales; involucra la capacidad de desarrollar, analizar y probar una hipótesis, se puede comparar al joven con un científico que resuelve un problema.

¿Qué impulsa el cambio al razonamiento formal? Piaget lo atribuía a una combinación de maduración del cerebro y ampliación de oportunidades medioambientales. Ambos factores son esenciales. Incluso si el desarrollo neurológico de los jóvenes ha avanzado lo suficiente para permitir el razonamiento formal, sólo pueden conseguirlo con la estimulación apropiada. Igual que con el

desarrollo de las operaciones concretas, la educación y la cultura juegan un papel, como reconoció al final Piaget (Papalia, 2017, pág. 329).

### 3.4. Teoría conductual.

Los conductistas, a diferencia de Freud o de Erickson, no describen etapas específicas, pues los cambios son acumulativos (Berger, 2007, pág. 47).

Después de haber fracasado en su intento por hacerse escritor, hacia 1926 Skinner se “hace conductista” con el interés de tratar de “comprender la conducta humana”. Para Skinner toda conducta está determinada por contingencias ambientales, sean estas filogenéticas u ontogenéticas (Plazas, 2006, pág. 372).

El enfoque conductual postula la idea de que la mayor parte de la conducta es aprendida, suponen que la personalidad se forma según las experiencias de los individuos. Los conductistas mencionan que el aprendizaje puede darse por medio de dos vías: el condicionamiento clásico y operante. En el condicionamiento operante las conductas son modificables (España, 2016, pág. 36).

El condicionamiento clásico es un tipo de aprendizaje en el que se asocia un estímulo que acarrea significado con un estímulo neutro que no tenía ningún significado especial antes del acondicionamiento (Berger, 2007, pág. 47).

La visión de Skinner concibe la conducta como un producto limitado por el ambiente, donde se presentan estímulos que pueden actuar como reforzadores que incrementan la incidencia conductual. Con base a lo anterior, es posible reforzar o modificar cualquier conducta en los adolescentes, pues son moldeables si se presta la atención oportuna a sus actividades. Se les puede otorgar un premio por un logro alcanzado o quitar permisos u objetos cuando se ha realizado un acto indebido (España, 2016, pág. 36).

### 3.5. Teoría biológica.

La teoría de Gesell sugiere que la maduración está mediada por los genes y la biología, los cuales determinan el orden de aparición de los rasgos conductuales y

tendencias evolutivas. Así, las capacidades y las habilidades aparecen sin la influencia de un entrenamiento especial o práctica. Excepto en los casos de severas anomalías biológicas, las hembras y los varones llegan a la madurez sexual e intelectual en los primeros años de la adolescencia y a la madurez física al final de ella. Cada uno de estos procesos inevitables de maduración es independiente del control personal; en consecuencia, los verdaderos problemas de la adolescencia caen dentro de las zonas de madurez social, emotiva, moral y económica. Cierta maduración en estas zonas es también inevitable ya que las hormonas sexuales desempeñan su papel en la determinación de la madurez de los intereses y las actitudes del adolescente (Acedo, 2016, pág. 30).

Por otra parte, para Stanley Hall, la adolescencia es, una edad especialmente dramática y tormentosa en la que se producen innumerables tensiones, con inestabilidad, entusiasmo y pasión, en la que el joven se encuentra dividido entre tendencias opuestas. Además, la adolescencia supone un corte profundo con la infancia, es como un nuevo nacimiento (tomando esta idea de Rousseau) en la que el joven adquiere los caracteres humanos más elevados (Dávila, 2004, pág. 87).

Hall es considerado por muchos el padre de la “psicología de la adolescencia”. Se trata del primer psicólogo que estableció una psicología de la adolescencia como hecho en sí y que utilizó métodos científicos para su estudio. Él tomó el concepto darwiniano de la evolución biológica y lo elaboró como una teoría psicológica de la recapitulación. Las principales etapas evolutivas de Hall son: infancia, niñez, juventud y adolescencia. La adolescencia es el periodo que se extiende desde la pubertad hasta alcanzar el estatus de adulto. Según Hall, finaliza relativamente tarde, entre los veintidós y veinticinco años. Describió a la adolescencia como un periodo característico de “tormenta en ímpetu”. Es un movimiento literario lleno de idealismo, realizaciones, de reacción contra lo viejo, expresión de sentimientos, pasiones y sufrimientos personales.

En términos de la teoría de la recapitulación, la adolescencia corresponde a una época en la que la raza humana se hallaba en una etapa de turbulencia y

transición. Hall describió la adolescencia como un segundo nacimiento, “pues es entonces cuando aparecen los rasgos más evolucionados y más esenciales humanos”, Hall percibía la vida emotiva del adolescente como una fluctuación entre varias tendencias contradictorias (Sánchez L. Y., 2015, pág. 60).

### 3.6. Teoría del aprendizaje social.

El trabajo inicial de Bandura sobre el aprendizaje estaba fundamentado en los principios conductistas del reforzamiento y el castigo. Sin embargo, Bandura desafió y amplió los conceptos conductistas del aprendizaje. Él creía que las perspectivas conductistas eran precisas, pero incompletas porque sólo ofrecían una explicación parcial del aprendizaje. Las teorías conductistas dejaban del lado las influencias sociales en el aprendizaje. La teoría del aprendizaje social fue considerada como una teoría “neoconductista” (Woolfolk, 2006, pág. 16).

Bandura propone un paradigma que mantiene preferencia por la investigación focalizada en el desarrollo humano, sólo comprendida por la acción del aprendizaje dentro de contextos sociales a través de modelos en situaciones reales y simbólicas. Centra su énfasis en el papel que juegan los procesos cognitivos vicarios, autorreguladores y autorreflexivos, como fundamentos determinantes en el funcionamiento psicosocial, resaltando que el pensamiento humano constituye un poderoso instrumento para la comprensión del entorno (Vielma y Salas, 2000, pág. 34).

El enfoque que tiene esta teoría refiere que el aprendizaje tiene lugar a través de la observación de los demás (Woolfolk, 2006, pág. 16).

Este paradigma se explica con la incorporación de los procesos psicológicos internos como mediadores cognitivos, factores que influyen en forma determinante sobre las conductas modeladas por el ser humano en cualquier momento de su desarrollo. Bandura argumenta que las personas, además de ser conocedoras y ejecutoras, son autorreactivas y con capacidad de autodirección, ya que la regulación de la motivación y de la acción actúan, en parte, a través de criterios



internos y de repuestas evaluativas de las propias ejecuciones (Vielma y Salas, 2000, pág. 34).

Este modelado se produce cuando un individuo competente (modelo), demuestra en la práctica la conducta adecuada ante el adolescente; la participación guiada consiste en que el modelo ayuda a ejecutar la conducta apropiada. El modelado puede ayudar al adolescente a adquirir conductas nuevas y destrezas de afrontamiento (Nicolson y Ayers, 2001, pág. 32).

La capacidad de previsión añade otra dimensión al proceso de autorregulación, por cuanto la misma está dirigida a metas y resultados proyectados en el futuro, los cuales son representados cognitivamente en el presente. De tal manera que los futuros anticipados pueden generar un efecto causal sobre el comportamiento humano, así al interpretar nuestra conducta desde una perspectiva social, necesariamente hay que inferir que está mediada por los procesos de pensamiento, por la motivación, la afectividad y los procesos influyentes en la ejecución de las actividades humanas (Vielma y Salas, 2000, pág. 34).

Los educadores y los padres deben ser conscientes de que a veces los adolescentes tienen creencias, actitudes y expectativas irracionales, ilógicas y distorsionadas sobre sí mismos y sobre los demás. Pueden pensar de forma negativa sobre sus capacidades, su atractivo y sus perspectivas futuras, sobre todo en comparación con sus compañeros. Es por ello que estos adultos deben ayudar a los adolescentes a corregir este tipo de pensamientos ilógicos. Los educadores y los padres deben estimular a los adolescentes a que descubran y centren sus pensamientos en los aspectos positivos y pedirles que hagan sobre sí mismos afirmaciones positivas (Nicolson y Ayers, 2001, pág. 32).

### 3.7. Teoría antropológica.

Pasando ahora a los estudios de la antropología cultural, la referencia es la conocida obra de Margaret Mead, ella realizó un estudio en Samoa (1969; citado por Saavedra, 2004, pág. 68) desde un enfoque antropológico cultural y en oposición a los postulados básicos de G. Stanley Hall y Freud; sus resultados le

permitieron negar la tesis que supone una universalidad y la inseparabilidad de la naturaleza humana de ciertas pautas conductuales importantes en el desarrollo (Saavedra, 2004, pág. 69).

Mead intenta mostrar que las crisis emocionales del adolescente no son una realidad inevitable (de carácter psicobiológico) sino que están canalizadas socialmente. Reconocía que los jóvenes americanos de su época necesitan un periodo preparatorio para una sociedad compleja, cambiante y exigente, pero que en otro tipo de sociedad esta adolescencia conflictiva no era necesaria (Lozano, 2014, pág. 19).

Ella propuso:

- La crianza del niño no revela discontinuidad alguna entre la niñez y la edad adulta.
- Llegar a la adultez no exige exigencias nuevas adicionales a las que atendió en la niñez.
- La edad adolescente no significa una expectativa nueva.
- La personalidad ideal no busca prestigio ni experimenta conflicto alguno; por el contrario, los evita mostrándose solidario.
- Los adolescentes no luchan por ideales, ni sufren por convicciones.
- Los “sobredotados” no son estimulados, ni hay indulgencia para los rezagados.
- La organización familiar es convencional, sin la exigencia de lealtades profundas y permanentes.
- El contexto social es conservador, con mínimos cambios sociales.
- Los adolescentes tienen pocas opciones para elegir y pueden revocarlas. En ambos casos lo hacen sin traumas.
- El trabajo se asume desde la niñez en el marco de una economía familiar (Saavedra, 2004, pág. 69).

En una aproximación también antropológica, tenemos la concepción de la adolescencia de Feixa (2011; citado por Lozano, 2014, pág. 19), él examina la

evolución del concepto de adolescencia en diferentes culturas y a lo largo de la historia. La adolescencia es más una construcción cultural, con evidente base biológica, que una etapa evolutiva natural, común y fija a todas las sociedades y épocas. El concepto de adolescencia, tal y como hoy lo conocemos, aparece en 1904 de la mano de Stanley Hall, sin embargo, es la sociedad la que determina los valores para esta etapa de la evolución humana (Lozano, 2014, pág. 40).

### 3.8. Teoría sociocultural.

La tesis central de esta teoría es que el desarrollo humano es el resultado de la interacción dinámica entre las personas en desarrollo y la sociedad que las rodea. La cultura es vista no como una variable externa que incide en la persona en desarrollo, sino como una parte integral del desarrollo de cada persona (Cole, 1996; citado por Berger, 2007, pág. 47).

De esta manera se propone que el factor determinante del desarrollo psicológico está fuera del individuo, es decir, en su medio externo, el cual, de acuerdo con periodos o franjas de edad, el sujeto puede asimilar la experiencia social a través de las interacciones para luego interiorizarlas. De esta manera se van desarrollando funciones y al llegar a la adolescencia el sujeto encuentra niveles más altos de desarrollo que han sido mediados culturalmente (García y Parada, 2018, pág. 355).

El pionero de esta perspectiva es Lev Vygotsky un psicólogo de la ex Unión soviética. Vygotsky estaba particularmente interesado en las competencias cognitivas que desarrollan entre las personas de diferentes etnias y culturas, así como la forma en la que aprenden los niños con distintas capacidades aprenden en la escuela (Berger, 2007, pág. 47).

Su teoría plantea la existencia de lo que él ha dado en llamar la *zona de desarrollo próximo*. Él explica la relación entre adultos y menores, como una relación de asimetría de igual valor humano, en la que los adultos sirven de mediadores para que los menores adquieran los instrumentos de la cultura (conceptos, procedimientos, entre otros) y se introduzcan en el mundo de los significados de la

cultura, en la cual están inmersos los mayores. Desde esta perspectiva, se refuerza la creencia vygotskiana de que se producen, más bien procesos de reconstrucción del conocimiento que de construcción de éste. En este sentido actúa la zona de desarrollo próximo, porque es la que explica la apropiación de conocimientos, como el paso desde una zona de *desarrollo real* o *actual* a una zona de desarrollo próximo (Alpizar, 2002, pág. 21).

La zona de desarrollo próximo es aquella en la que un niño puede ser guiado en el curso de la interacción por un compañero más avanzado, ya sea adulto o un compañero de clase, Por lo tanto, esta zona se crea durante la interacción social (Morrison, 2005, pág. 41).

Lo anterior no niega, sin embargo, que en un futuro muy cercano el estudiante pueda resolver esos problemas o situaciones de manera autónoma, pues de lo que se trata, es que el adulto les brinde los soportes necesarios para llegar a hacer por sí mismo de forma independiente, aquello en lo que se requería alguna ayuda. En este sentido, para Vygotsky las relaciones asimétricas mayores-menores o docentes-alumnos son particulares e indispensables, para construir actividades de aprendizaje dentro de la zona del desarrollo próximo. Así, la educación debe servir para influir los procesos de desarrollo del niño o de la niña y ocuparse no sólo del actual nivel de desarrollo de éstos, sino estimularlos para que desarrollen actividades en la zona de desarrollo próximo, con el fin de impulsar su proceso de desarrollo (Alpizar, 2002, pág. 21).

Además, Vygotsky creía que el aprendizaje y el desarrollo constituyen un proceso dinámico e interactivo. El aprendizaje conduce al desarrollo y las experiencias que los individuos tienen influyen en su desarrollo:

El aprendizaje no es el desarrollo; sin embargo, un aprendizaje debidamente organizado resulta en desarrollo mental y pone en movimiento una variedad de procesos de desarrollo que no serían posibles sino es por el aprendizaje. Así, el aprendizaje es una parte necesaria y un aspecto universal del proceso de desarrollar las funciones psicológicas culturalmente organizadas y específicamente humanas (Morrison, 2005, pág.41).

Es pertinente señalar que la zona de desarrollo próximo tiene diferente tamaño entre las personas, por eso también se le conoce como zona de desarrollo potencial. Quien tenga mayor riqueza en esta zona, tendrá mayores posibilidades de aprendizaje. En este sentido, para Vygotski las relaciones asimétricas mayores-menores o docentes-alumnos son particulares e indispensables, para construir actividades de aprendizaje dentro de la zona del desarrollo próximo. Así, la educación debe servir para influir los procesos de desarrollo de los individuos y ocuparse no sólo del actual nivel de desarrollo de éstos, sino estimularlos para que desarrollen actividades en la zona de desarrollo próximo, con el fin de impulsar su proceso de desarrollo (Alpizar, 2002, pág. 47).

A la par, Vygotsky consideró que el aspecto clave para caracterizar el pensamiento adolescente es la capacidad de asimilar (por primera vez) el proceso de *formación de conceptos*, lo cual permitirá al sujeto, de esta edad de transición, precisamente apropiarse del “pensamiento en conceptos” y le permitirá también avanzar a una nueva y superior forma de actividad intelectual; es esa forma de pensamiento verbal lógico, la única que permite al sujeto la expresión correcta del conocimiento científico. El pensamiento en conceptos ocurre tan sólo en la adolescencia. Sin embargo, la construcción de este tipo de pensamiento no implica, que este va a ser lo único tipo de función intelectual que el sujeto empleará de allí en adelante, las diferentes formas evolutivas van a coexistir y serán empleadas dependiendo de las circunstancias (Faroh, 2007, pág. 158).

Tomando en cuenta el largo proceso evolutivo del pensamiento infantil, consideramos importante incluir la siguiente cita de Vygotsky (1934-1993, citado por Faroh, 2007, pág. 162) donde el autor sintetiza la complejidad que comporta ese proceso: “[...] el concepto surge durante una operación intelectual; no es el juego de las asociaciones lo que conduce a la construcción del concepto”. Al desarrollarse el pensamiento en conceptos, este a su vez, va a cobrar un significado central, decisivo y básico para todas las funciones y procesos restantes. Estos se reestructurarán debido a los éxitos que alcanza el

pensamiento adolescente, influenciando de modo categórico a la personalidad y a la concepción del mundo de la persona que inicia esta etapa de transición (Faroh, 2007, pág. 162).

#### **4. Principales problemáticas que enfrentan los adolescentes en la actualidad.**

##### **4.1. Adicciones y narcotráfico.**

El consumo de drogas y la drogadicción es un fenómeno global que ha impactado en la sociedad de diferentes maneras, de acuerdo con las características particulares de cada grupo poblacional, siendo por lo general más nocivo en los más desprotegidos, como el caso de niños, jóvenes y personas en situación de pobreza. Los patrones en el consumo de drogas también se ven influenciados por las dinámicas locales como lo son: la cultura, las tradiciones, la ubicación geográfica, la migración, el narcotráfico, entre otras (Gómez y Almanza, 2016, pág. 450).

Además, otras adicciones como el alcohol mantienen cifras altas a nivel nacional, en los hombres el consumo fue de 54% y en las mujeres de 52.5%. En el último año, el 35.5% de los jóvenes bebió alcohol (36.2% hombres y 34.9% mujeres); por nivel educativo, la prevalencia más alta se encuentra a nivel bachillerato de 24.2% a 54.3%. A su vez, el 30.4% de los estudiantes ha fumado alguna vez en su vida, 34% hombres y 26.8% mujeres; los porcentajes de consumo se incrementan significativamente en la transición de secundaria (20.8%) a bachillerato (46.2%). Los Estados con prevalencias superiores al nacional son Ciudad de México (39.9%) y Estado de México (36.6%).

Los resultados de la Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en Estudiantes (ENCODE) muestran que a nivel nacional el consumo es más alto en la Ciudad de México (25%), Quintana Roo (22%), Estado de México (21.1%), Jalisco (20.1%) y Chihuahua (19.8%) (Villatoro y col., 2016, pág. 231).

Por si esto fuera poco, desde hace aproximadamente cinco años los jóvenes de las grandes urbes de México se han convertido en “carne de cañón” de las grandes organizaciones del crimen organizado las cuales han reclutado a miles de adolescentes para ampliar sus filas. Aunque los jóvenes no nacen dentro de un grupo criminal, el hecho de la vinculación con estos descansa en una característica de las nuevas generaciones, a la que llamamos “gratificación postergada”, que no es más que la presión que ejerce la sociedad sobre la juventud y que prolonga la incursión de los jóvenes en los canales lícitos para incorporarse al sistema productivo. Por lo anterior, las masas juveniles permanecen en un periodo de espera, principalmente los jóvenes que en cierta medida tienen una preparación académica. Aquellos que no están a la espera, son precisamente los que no estudian ni trabajan y que encuentran en la delincuencia organizada un medio para lograr sus metas, pues es ahí donde acceden a grandes sumas de dinero (Encinas, 2016, pág. 5).

#### **4.2. Redes sociales.**

Las redes sociales pueden resultar contradictorias a la hora de observar los efectos que pueden provocar en las personas, es decir, pueden ser positivas en muchos aspectos como a la hora de posibilitar la comunicación y el aprendizaje a través de ellas, pero, por otro lado, implican problemas en cuanto a la privacidad, integridad o dignidad de la persona. En relación con esto Garitaonandia (2006; citado por Martín, 2015, pág. 20), afirma que existen factores negativos y positivos en cuanto al uso de Internet y de las redes sociales. Entre los aspectos negativos destaca la posibilidad de ser acosado y victimizado en las redes, posibles conflictos con padres y educadores, así como conductas no saludables y nocivas como el aislamiento social. Por otro lado, entre los aspectos positivos se recalca la posibilidad del aprendizaje a través de estas y el activismo social por parte de los jóvenes a través de las redes sociales (Martín, 2015, pág. 20).

La tecnología suele darnos una ilusión de compañía sin las exigencias que supone la amistad presencial. Es posible crear relaciones superfluas, pero poco profundas, en las cuáles el componente emotivo es decididamente excluido o

reducido al emotivón. El problema es que puede que los adolescentes se escondan tras una pantalla y no sepan relacionarse en la vida real. Además, este tipo de relación puede tener para ellos, el atractivo de llegar a ofrecerles determinadas emociones placenteras que no encuentran fácilmente en la vida real. Por otra parte, la brecha digital existente entre padres e hijos, con gran desconocimiento en muchos casos por parte de aquellos de lo relacionado con la informática y las posibles medidas de control y prevención, dificulta aún más el proceso educativo, de orientación y seguimiento (Fernández y Ruíz, 2014, pág. 571).

Entre los riesgos que existen al usar internet y las redes sociales están: la recepción no deseada de peticiones de contacto por parte de otros pares o adultos; la recepción de contenidos potencialmente nocivos como pornografía, violencia y situaciones humillantes hacia otros o hacia uno mismo y páginas que ensalzan comportamientos socialmente desviados como el racismo y la xenofobia, el consumo de drogas o de conductas alimentarias disfuncionales como la anorexia o la bulimia; finalmente, los menores pueden ser objeto de ciberbullying y otras formas de acoso en la Red como el acoso sexual.

La inmadurez de los menores dificulta su capacidad para manejar la autorregulación necesaria para controlar el tiempo que pasan en la Red sin que su salud física, mental o su vida cotidiana y social se vean perjudicadas. Este punto nos dirige hacia la dependencia adolescente de Internet o de diferentes aplicaciones y servicios que se ofrecen a través de la Red y conecta con los usos problemáticos y adictivos de la Red (García C. , 2014, pág. 463).

#### **4.3. Trastornos de la conducta alimentaria.**

Los trastornos de la conducta alimentaria (TCA), como: la anorexia nerviosa y la bulimia nerviosa afectan principalmente a adolescentes. Dichos trastornos se encuentran estrechamente relacionados con la preocupación por la imagen corporal y la baja autoestima (Silva y Milton, 2014, pág. 97).



Se consideran padecimientos de la salud mental, que por lo general afectan más a las mujeres. En su etiología convergen factores biológicos, psicológicos y sociales. Las adolescentes y los jóvenes que los sufren tienden a esconderlos por escasa conciencia de enfermedad y motivación al cambio. Así, en vez de solicitar tratamiento por su TCA a especialistas, terminan consultando (o siendo llevadas por sus padres) por problemas secundarios (alteraciones menstruales, constipación, etc.). Todos los trastornos de la salud mental relacionados con la conducta alimentaria a lo largo de la vida quedan reunidos bajo una misma categoría. Ésta involucra los siguientes trastornos: Pica, trastorno de rumiación, trastorno de comer evitativo/restrictivo, anorexia nerviosa, bulimia nerviosa, trastorno por atracón (Gaete y col., 2012, pág. 566).

#### **4.4. Trastornos mentales.**

Se calcula que el 20% de los adolescentes de todo el mundo tiene problemas mentales o de comportamiento. La depresión es la enfermedad que más contribuye a la carga mundial de morbilidad entre los jóvenes de 15 a 19 años de edad, y el suicidio es una de las tres causas principales de mortalidad entre las personas de 15 a 35 años. En conjunto, unos 71.000 adolescentes cometen suicidio anualmente y una cifra 40 veces superior lo intenta. Alrededor de la mitad de los trastornos mentales de una vida comienzan antes de los 14 años de edad y el 70% antes de los 24. La frecuencia de trastornos mentales entre los adolescentes ha aumentado en los últimos 20 y 30 años; dicho aumento se atribuye a la ruptura de las estructuras familiares, al aumento del desempleo entre los jóvenes y a las poco realistas aspiraciones educativas y profesionales que las familias tienen para sus hijos e hijas (UNICEF, 2011, pág. 5).

Se ha observado que los problemas mentales de los jóvenes que no reciben asistencia tienen una repercusión en el rendimiento académico (Terán, y col., 1995; citado por Navarro y col., 2012, pág. 378)

También se les relaciona con: el desempleo, el uso de estupefacientes, estilos de vida peligrosos, delitos, una salud sexual y reproductiva deficiente, autolesiones y

un escaso cuidado de sí mismos, factores todos que aumentan los riesgos de otras enfermedades y de muerte prematura. Conforme pasa el tiempo, suelen sufrir discapacidades. Los factores de riesgo de los problemas de salud mental están suficientemente demostrados e incluyen los malos tratos en la infancia; la violencia en la familia, la escuela y el vecindario; la pobreza; la exclusión social y la desventaja en materia de enseñanza.

Las enfermedades psiquiátricas y la toxicomanía en los progenitores, así como la violencia marital, también aumentan la situación de riesgo de los adolescentes, al igual que estar expuestos a las alteraciones sociales y la angustia psicológica que acompañan a los conflictos armados, los desastres naturales y otras crisis humanitarias. El estigma dirigido hacia los jóvenes con trastornos mentales, y las violaciones de los derechos humanos a las que están sometidos, aumentan las consecuencias adversas (UNICEF, 2011, pág. 6).

#### **4.5. Suicidio.**

Los adolescentes son los que presentan con mayor frecuencia esta problemática, la conducta suicida se ha presentado con mayor frecuencia entre los 15 y 24 años, en 2007 en México, el 27% de las personas muertas por suicidio estaban en este grupo de edad (Loyo, y otros, 2014, pág. 1446).

La tasa de suicidio en jóvenes de 15 a 29 años por entidad de residencia es más alta en Aguascalientes, Campeche y Chihuahua. En tanto que Oaxaca, Morelos y Guerrero tienen las tasas más bajas. La adolescencia media y tardía constituyen factores de riesgo, agravados por trastornos depresivos, falta de un proyecto de vida, así como familias disfuncionales con presencia de trastornos relacionados con la salud mental (alcoholismo, trastornos psiquiátricos, violencia familiar e intento suicida) (Cuesta-Revé, 2017, pág. 74).

#### **4.6. Infecciones de transmisión sexual (ITS) y embarazo.**

Las ITS son enfermedades que se propagan por contacto sexual. Se estima que cada año se diagnostican 19 millones de nuevas infecciones de transmisión

sexual. Las razones principales de la prevalencia de las ITS entre los adolescentes incluyen la actividad sexual temprana, la multiplicidad de parejas, el hecho de no usar condones o de no utilizarlos de manera regular y correcta. A pesar de que el riesgo de contraer ITS es mayor en adolescentes, ellos perciben que su riesgo personal es bajo (Papalia, 2017, pág. 329).

Por otro lado, el embarazo en la adolescencia se considera un problema de salud pública por la Organización Mundial de la Salud (OMS) debido a las repercusiones biopsicosociales que tiene en la salud de la madre y del hijo(a). Las complicaciones del embarazo y el parto son la principal causa de muerte de las adolescentes en la mayoría de los países.

La falta de orientación y educación en salud es un factor determinante en el alto número de embarazos prematuros. A nivel mundial cerca de 16 millones de adolescentes entre 15 y 19 años dan a luz cada año, en países de bajos y medianos ingresos. Las adolescentes no están preparadas para la maternidad y experimentan depresión, ansiedad, resentimiento y sentimientos de fracaso, vergüenza, culpa, ira y negación (Valencia y col., 2017, pág. 376).

## **CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE TALLER DIRIGIDO A LOS PROFESORES.**

### **“Conociendo la importancia de la motivación escolar en los adolescentes”.**

#### **1. Justificación.**

Esta propuesta de taller está dirigida a los profesores que imparten clases a estudiantes adolescentes. Etapa de la vida en que generalmente los alumnos atraviesan diversos cambios en su desarrollo y en su entorno, que inciden directa o indirectamente sobre su motivación y por ende sobre su rendimiento escolar.

Como se ha visto a lo largo de los capítulos anteriores, estas circunstancias son parte de las causas que conducen a los adolescentes al fracaso escolar, alterándose de esta forma, el curso de su trayectoria escolar, repercutiendo también en su adaptación a la vida adulta.

Por este motivo, a través de este taller se propone que los docentes puedan concientizarse acerca del impacto que tiene la motivación sobre el rendimiento escolar de sus alumnos, así como el que adquieran algunas estrategias que les faciliten abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje para que ellos, es decir, los docentes, logren mediante su práctica, promover la motivación de los estudiantes hacia el estudio.

## **2. Objetivos.**

### 2.1. Objetivo general.

Que los profesores conozcan la importancia que tiene la motivación sobre el rendimiento escolar en los adolescentes, esto se llevará a cabo mediante la exposición de los tópicos indicados en el temario, proyección de cortometrajes y una película que tratan acerca de la problemática y los efectos de la baja motivación, como lo es el abandono escolar. Así mismo, se utilizarán lecturas que favorezcan en los participantes la reflexión acerca del papel que ellos tienen dentro del aula, con el propósito de concientizar sobre la relevancia de propiciar ambientes motivadores.

### 2.2. Objetivos específicos.

Que los docentes:

- ✓ Identifiquen el concepto de motivación escolar.
- ✓ Que conozcan la importancia de la motivación escolar para lograr un buen rendimiento escolar.
- ✓ Que reconozcan las características de la adolescencia y su relación con la motivación escolar.
- ✓ Que interioricen la relevancia de su participación como apoyo para lograr la motivación en los estudiantes.
- ✓ Que adquieran estrategias y desarrollen habilidades para favorecer la motivación en clase.

### **3. Desarrollo del programa**

#### 3.1. Población:

Profesores que imparten clases a estudiantes a nivel Secundaria de la Escuela Pública Secundaria no. 103 del poblado de Tecámac, Estado de México, con experiencia de 5 años de experiencia laboral o menos, que tienen a su cargo grupos de adolescentes de alrededor de 12 a 18 años.

#### 3.2. Número de participantes:

De 15 a 20 profesores.

#### 3.3. Escenario:

Dentro de las escuelas Secundaria Pública no. 103.

#### 3.4. Duración:

12 horas.

### **4. Temario.**

#### **Sesión 1.** Introducción al taller.

En esta sesión se dará inicio al taller, presentándoles a los participantes los objetivos del mismo, así como también los conceptos de motivación y sus diferentes vertientes.

Se realizará una evaluación para saber con qué conocimientos cuentan los profesores sobre este tema.

- Bienvenida y presentación.
- Importancia del taller: Repercusión e impacto de la motivación sobre el rendimiento escolar en la etapa adolescente.

- Evaluación diagnóstica para conocer con qué conocimientos llegan los profesores sobre el tema principal del taller.
- ¿Qué entendemos por motivación?
- ¿Qué es la motivación escolar?
- ¿Cuáles son los factores que influyen en la motivación?
- Tipos de motivación.
- Teorías de la motivación.

**Sesión 2.** ¿Para qué motivar?: Relación entre el rendimiento escolar y motivación.

Durante esta sesión se proporcionará la definición de fracaso escolar. Se explicarán las relaciones entre motivación y rendimiento escolar, situaciones especialmente importantes durante la adolescencia debido a la implicación que tiene la motivación sobre el abandono escolar, presentándoles las cifras que existen en nuestro país.

- Efectos de la baja motivación escolar.
- Fracaso escolar.
- Deserción escolar.

**Sesión 3.** La adolescencia, momento de trascendencia.

En esta sesión se estudiarán las definiciones de adolescencia, se analizarán los cambios que durante esta etapa se presentan y la implicación que estos tienen sobre la motivación en los estudiantes.

- ¿Qué es la adolescencia?
- Cambios en la adolescencia que repercuten en la vida académica de los jóvenes.

**Sesión 4.** Papel del docente.

Esta sesión versará sobre la importancia que tiene la motivación en el aula, intentando que el profesorado participante del taller pueda reflexionar sobre la relevancia de su rol motivador.

- Función del profesor para mejorar la motivación del alumnado.

### **Sesión 5.** ¿Cómo podemos hacer las clases más interesantes?

Esta sesión tratará acerca de la forma en que los profesores pueden influir sobre estudiantes respecto a la motivación de estos últimos.

Asimismo, con esta sesión se concluirá el taller aplicando la evaluación correspondiente para percatarnos de si efectivamente logramos el propósito de que los participantes conocieran sobre el impacto de la motivación sobre el rendimiento escolar de sus estudiantes.

- Pasos para motivar.
- Evaluación final y cierre del taller.

#### 4.1. Materiales.

Laptop para proyectar diapositivas y películas, hojas blancas, pizarrón, plumines de colores, copias sobre la lecturas en las cuales se va a trabajar, las cuales a continuación se señalan:

- Lectura 1, “Un ejemplo para reflexionar”. Esta lectura trata acerca de un estudiante ficticio que enfrenta diversos cambios en su vida, los cuales le dificultarán el conservar su motivación hacia el estudio adecuado. La intención de realizar esta lectura es el que los participantes puedan observar cómo es que ellos pueden influir favorablemente sobre sus estudiantes, por ejemplo, en el texto sólo una profesora influye positivamente sobre el alumno, a diferencia de otros profesores que no son capaces de ver como el entorno del protagonista repercute sobre su desempeño escolar.
- Lectura 2. Primera parte: “Un problema: ¿Qué hacer para motivar a mis alumnos?” (Tapia, 2003, pág. 30). La cual habla acerca del problema que se presenta especialmente en la Secundaria respecto a que los alumnos por lo regular pierden interés y se esfuerzan menos conforme avanzan en este nivel de enseñanza, ya que por lo general recursan algún año escolar.



Además, se puede leer en este texto que existen dos posibles perspectivas que adoptan los profesores, una gira en torno a que estos pueden ver como la causa de tal falta de motivación a las características personales de cada estudiante, pensando con ello que es poco lo que los profesores pueden hacer, por lo que algunos de ellos terminan por dejar de esforzarse. La segunda visión se refiere a aquella en la que los maestros pueden ver que a pesar de que el contexto escolar puede resultar adverso, ellos tienen un lugar fundamental al ser capaces de favorecer el interés y esfuerzo del alumnado.

- Segunda parte: “Motivar en la adolescencia. Teoría, evolución e intervención (Tapia, 1991, pág. 14). En esta parte se presentan los principios que el autor propone para fomentar la motivación durante las clases, por ejemplo, al asignar una determinada tarea escolar, enfatizando sobre la trascendencia que tiene la transmisión y orientación académicas adecuadas.

## **5. Procedimiento.**

En los siguientes apartados se describirá el método de trabajo que se utilizará por cada sesión del taller: “Conociendo la importancia de la motivación escolar en los adolescentes”, lo cual tiene como propósito el facilitar que los docentes puedan reflexionar acerca de la importancia que tiene la motivación en el aula, y de su rol activo respecto a tal motivación, especialmente en esta etapa de la vida en la que sus estudiantes atraviesan por diversos cambios propios de la adolescencia. Si bien, con sólo un taller es muy difícil conseguir cambios inmediatos, debido a que generalmente para producirlos se requiere de continuas y diversas intervenciones al respecto, la intención es el que los participantes logren al menos sensibilizarse acerca de las consecuencias positivas de generar climas motivacionales propicios, incidiendo así, sobre el rendimiento escolar de sus alumnos.

Así mismo, se realizará una evaluación pretest y posttest con la finalidad de observar los efectos que este taller tuvo en los docentes que participaron en él.

## Sesión 1. Introducción al taller:

Objetivo	Contenido	Procedimiento	Dinámica de trabajo	Materiales	Duración
<p><b>Presentar a los docentes el taller: “Conociendo la importancia de la motivación escolar en los adolescentes”.</b></p>	<p>- Presentación de los participantes.</p> <p>- Temática: Importancia de la motivación en el entorno escolar.</p>	<p>-Bienvenida y presentación.</p> <p>-Dinámica “A, B, C, este soy yo”.</p> <p>-Evaluación o pre-test.</p> <p>-Presentación en Power Point sobre el concepto, tipos y teorías de la motivación.</p> <p>-Explicación (por parte del monitor o encargado del taller) sobre los factores relacionados con la motivación y la importancia de generar un tipo de motivación autónoma.</p>	<p>-La sesión dará inicio con la presentación del monitor o encargado del taller, él expondrá los objetivos y el contenido del taller. Posteriormente el monitor explicará la dinámica “A, B, C, este soy yo” para que la lleven a cabo los docentes, con la finalidad de que se puedan conocer entre ellos y “romper el hielo”. Esta dinámica consiste en que cada uno de ellos escriban en una hoja de papel su nombre en forma vertical, y que posteriormente ellos puedan completar con cada letra de su nombre alguna cualidad o característica de ellos mismos, al terminar en parejas comentarán entre al respecto. - Después el monitor repartirá a cada profesor una hoja de evaluación diagnóstica o pre-test, para saber con qué conocimientos cuentan sobre la importancia de la motivación en sus alumnos al momento de iniciar este taller. Enseguida el monitor, por medio de una presentación en Power Point, impartirá el tema sobre el concepto de motivación escolar, tipos de motivación, teorías de la motivación. El monitor enfatizará los factores escolares que influyen sobre la motivación escolar en los adolescentes. Así como la importancia de que al inicio de los cursos escolares que ellos imparten, los docentes puedan favorecer la motivación en los alumnos, para que posteriormente los estudiantes, puedan lograr una motivación autónoma.</p>	<p>Hojas blancas y copias (para la evaluación inicial).</p> <p>Sillas.</p>	<p>2 horas.</p>

## Sesión 2. ¿Para qué motivar?: Relación entre el rendimiento escolar y motivación:

Objetivo	Contenido	Procedimiento	Dinámica de trabajo	Materiales	Duración
Que los docentes conozcan la importancia de la motivación sobre el rendimiento escolar en sus alumnos.	Temática: Importancia y efectos de la relación entre la motivación y el rendimiento escolar.	-Repaso de la sesión anterior. - Proyección de los cortometrajes para revisar los temas: rendimiento y motivación escolar. -Presentación en Power Point de la relación entre rendimiento y motivación escolar.	Esta sesión iniciará con un breve recordatorio de lo revisado la sesión anterior, tratando de que la mayoría de los profesores puedan participar.  En esta ocasión se revisarán los siguientes temas: Relación entre el rendimiento escolar y motivación, consecuencias de la baja motivación escolar, fracaso escolar y deserción escolar.  Para hacerlo nos apoyaremos de la proyección de los cortometrajes que en conjunto se llaman: "El aula vacía". En esta serie de cortos, diez directores reflejan la problemática e impacto del abandono escolar en América Latina. La intención de proyectar estos cortometrajes es concientizar a los profesores sobre la necesidad de intervenir antes de que sucedan esta clase de fenómenos para evitar en lo posible su aparición en las aulas que ellos tienen a cargo.  Al término, el monitor, apoyado de una presentación en Power Point, destacará la estrecha relación que existe entre la motivación escolar y el rendimiento académico en los estudiantes. Se presentarán los estudios que existen al respecto para que los docentes sepan la gran importancia que tiene que los adolescentes estén motivados en las asignaturas que los docentes les ofrecen.	Laptop para proyectar diapositivas. Sillas.	2 horas.

### Sesión 3. La adolescencia, momento de trascendencia:

Objetivo	Contenido	Procedimiento	Dinámica de trabajo	Materiales	Duración
Que los docentes reconozcan la importancia de comprender a los adolescentes respecto a los cambios que estos últimos se encuentran experimentando en su desarrollo y en general en todos los aspectos de su vida, para que los docentes puedan ser empáticos hacia sus alumnos, en la medida de lo posible.	Temática: La adolescencia, cambios bio-psico-sociales y afrontamiento escolar.	<p>-Repaso de lo aprendido en la sesión anterior.</p> <p>-Experiencia de sensibilización a través de la evocación de recuerdos de la adolescencia.</p> <p>-Explicación (por parte del encargado del taller acerca de los cambios propios de la adolescencia y formas de afrontamiento en el ámbito escolar.</p>	<p>Esta sesión iniciará haciendo un breve resumen de lo analizado en la sesión pasada. Posteriormente se hará la siguiente actividad.</p> <p>Se pedirá a todos los participantes que cierren sus ojos, y que traten de imaginar cómo era su vida hace unos años cuando ellos eran adolescentes, intentando que se acuerden especialmente de un día que les haya resultado significativo, por ejemplo, algo conflictivo o difícil, ya sea en la Secundaria o en la Preparatoria. Con esta asociación en mente, tratarán de imaginar de qué modo les hubiera gustado que los docentes hubieran reaccionado con ellos. Al terminar esta actividad los docentes formarán equipos de dos o tres personas y platicarán acerca de la experiencia al recordar su adolescencia, pensarán en la forma en que ellos pueden ahora involucrarse de mejor manera con sus alumnos adolescentes.</p> <p>Después el monitor hará una breve reseña en el pizarrón acerca de los cambios que los adolescentes presentan durante la adolescencia, intentando que todos los profesores participen con los conocimientos que tienen acerca de la adolescencia.</p>	<p>Pizarrón, plumines de colores.</p> <p>Sillas.</p>	2 horas

### Sesión 4. Papel del docente:

Objetivo	Contenido	Procedimiento	Dinámica de trabajo	Materiales	Duración
Que los participantes reconozcan la importancia de su papel como profesores para mejorar la motivación del alumnado.	Temática: Papel del profesor en la motivación escolar.	<p>-Repaso de lo aprendido en la sesión anterior.</p> <p>-Presentación en Power Point acerca de la importancia del profesorado para favorecer la motivación escolar.</p> <p>-Lectura y análisis acerca del texto “Un ejemplo para reflexionar”.</p>	<p>Iniciaremos haciendo un breve resumen del tema revisado en la sesión pasada.</p> <p>Posteriormente, el monitor explicará por medio de una presentación en Power Point la importancia de la intervención de los docentes para promover la motivación de sus alumnos. En dicha presentación se revisará el papel del profesor en su acción motivadora como lo es:</p> <p>La importancia de suscitar el interés en sus estudiantes, el fomentar el mantenimiento de la motivación en ellos (profesores y alumnos), y la necesidad de crear ambientes motivadores en el aula.</p> <p>Después, el monitor les repartirá la lectura: “Un ejemplo para reflexionar”, los participantes la leerán y posteriormente formarán equipos de dos o tres integrantes, con la finalidad de que se tomen un momento para analizar el caso presentado y que puedan reflexionar acerca de qué pueden ellos hacer, pensando en las medidas que ellos podrían haber tomado si tuvieran un estudiante como el que se refiere en la lectura.</p>	<p>Laptop para proyectar diapositiva.</p> <p>Copias sobre las lecturas en las cuales se va a trabajar.</p> <p>Sillas.</p>	2 horas

### Sesión 5. ¿Cómo podemos hacer las clases más interesantes?:

Objetivo	Contenido	Procedimiento	Dinámica de trabajo	Materiales	Duración
<p>Que los participantes adquieran algunas habilidades para fomentar la motivación en las clases que ellos imparten.</p>	<p>Temática: La importancia de hacer clases interesantes para propiciar la motivación escolar.</p>	<p>-Lectura de “Un problema: ¿Qué hacer para motivar a mis alumnos?”. Los participantes del taller realizarán una lluvia de ideas, además, mencionarán algunas ideas de cómo pueden favorecer la motivación en el estudiante.</p> <p>-Proyección de película para sensibilizar a los participantes acerca de la influencia que tienen como profesores para favorecer acciones positivas de los alumnos hacia el estudio.</p> <p>-Evaluación post-test.</p> <p>Cierre del taller.</p>	<p>Durante esta sesión, el monitor repartirá la lectura 2: “<i>Un problema: ¿Qué hacer para motivar a mis alumnos?</i>”, del autor Alonso Tapia (1992, 2003, pág. 22), la cual trata acerca de la manera en cómo los profesores pueden influir en la motivación de los estudiantes.</p> <p>Los participantes la leerán y posteriormente el monitor les pedirá que realicen una “lluvia de ideas” por cada punto de del cuadro (de la segunda parte de la lectura 2) llamado: “Principios para el diseño motivacional de la instrucción”, extraído de “<i>Motivar en la adolescencia. Teoría, evolución e intervención</i>” (Alonso Tapia, 1991, pág. 12). Por ejemplo, en el primer punto: “En relación con la forma de presentar y organizar la tarea”, los docentes mencionarán algunas ideas de cómo pueden favorecer la motivación en el estudiante. Como en el ejemplo anterior, los participantes harán lo mismo por cada punto del cuadro presentado.</p> <p>Posteriormente, el monitor proyectará la película: “la sociedad de los poetas muertos”, en dicha cinta los participantes podrán ver la relación e importancia que puede tener el profesor en el estudiante adolescente.</p> <p>Por último, se realizará la evaluación final para observar qué cambios se produjeron al término de este taller.</p> <p>Se realizará la evaluación post- test para conocer los efectos que este taller tuvo sobre los participantes.</p> <p>Agradecimientos y cierre del taller.</p>	<p>Laptop para proyectar películas.</p> <p>Copias sobre las lecturas en las cuales se va a trabajar y para realizar la evaluación final.</p> <p>Sillas.</p>	<p>4 horas</p>

## 6. Evaluación.

Se aplicarán una serie de preguntas antes y después del taller. Las cuales se enlistan a continuación:

**1. Define el concepto “motivación escolar”.**

**2. ¿Qué se entiende por motivación intrínseca y motivación extrínseca?**

**3. Reflexiona sobre lo siguiente: ¿De qué manera se relaciona la motivación con el rendimiento escolar?**

**4. ¿Cuáles son las consecuencias más probables del tener una baja motivación escolar en el alumnado?**

**5. Describe dos de las teorías que explican la adolescencia.**

**6. ¿Qué cambios propios de la adolescencia consideras que pueden repercutir negativamente sobre el desempeño escolar?**

**7. ¿Cuáles son las principales problemáticas biopsicosociales que enfrentan los adolescentes?**

**8. ¿De qué manera los profesores pueden influir sobre la motivación de sus alumnos? Menciona algunos ejemplos que especifiquen tal influencia.**

**9. ¿Qué cambios realizarías en tus clases para volverlas más interesantes?**

**10. ¿Qué importancia tiene el participar en este taller y de qué forma crees que te pueda servir en un futuro?**

## 7. Alcances y limitaciones.

### Alcances.

- Al estar dirigido a los profesores que dan clases a estudiantes adolescentes, se pretende hacer conciencia en ellos acerca de la importancia de la motivación escolar y de su posibilidad de acercarse con

una mayor empatía a los alumnos para incidir positivamente sobre dicha motivación.

- Se busca que sea de utilidad para que los docentes puedan generar espacios que fomenten la motivación encaminada a la mejora del rendimiento escolar.
- Se pretende proporcionar estrategias para hacer clases más dinámicas favoreciendo el interés y la motivación en los adolescentes.
- Al ser aplicado al grupo de profesores, estos podrán discutir sobre diferentes opciones que puedan promover cambios favorables.

### **Limitaciones.**

- Al no acceder también al alumnado, es difícil que los resultados que se esperan obtener, realmente se vean plasmados sobre el rendimiento escolar.
- Al sólo ser aplicado en 5 sesiones no se puede asegurar que los conocimientos aprendidos sean aplicados en la práctica.
- Tomando en cuenta el hecho de que la aplicación de este taller pueda tener origen en una obligación más que en un interés propio por parte de los docentes participantes, puede no tener efectos significativos ya en la práctica.



## CONCLUSIONES

Es preocupante la situación educativa en la que actualmente se encuentra nuestro país. En lo que a rendimiento escolar se refiere, los últimos resultados de la prueba PISA, ubican a México en una posición poco alentadora. A la par, no se ha conseguido disminuir las cifras de deserción escolar. Muchas son las causas que influyen para generar dicho escenario, dentro de ellas se encuentra la baja motivación para el estudio.

Como se ha plasmado a lo largo de la revisión teórica en esta tesis, el estudio de la motivación escolar en los adolescentes es un tema complejo. Para poder abordarla, es necesario tener una visión panorámica, que incluya el análisis de todas las dimensiones, tomando en cuenta a los propios estudiantes, los padres de familia, los docentes, las instituciones académicas y las autoridades gubernamentales que se encargan de la educación.

En la adolescencia, los estudiantes atraviesan por una serie de cambios tanto a nivel físico, como emocional y social. Esto puede influir significativamente en la manera en cómo ellos valoran sus estudios, pudiéndole dar prioridad a su apariencia física, a las relaciones con sus pares, a sus conflictos emocionales, entre otras cuestiones inherentes a este periodo de la vida, por lo que generalmente su motivación y, por lo tanto, su rendimiento académico se ven afectados.

La falta de compromiso que puede llegar a darse en los estudiantes adolescentes presagia su bajo rendimiento académico, problemas de conducta e incluso el abandono escolar lo que, a su vez, afecta su futuro en la vida laboral.

México es uno de los países con más altas cifras de deserción escolar, por lo cual es indispensable actuar lo más pronto posible para revertir esta situación la cual afecta a los propios estudiantes, así como a la sociedad en general.

Asimismo, el contexto actual ejerce gran influencia sobre la motivación de los adolescentes, pues en muchas ocasiones se convierten en presa fácil de las redes del narcotráfico, ya que para ellos resulta más atractivo optar por ganancias inmediatas, en vez del esfuerzo a largo plazo que implica estudiar años en la escuela, para recibir un título profesional e iniciar con un trabajo digno, del cual común y desafortunadamente se obtienen menos remuneraciones económicas.

Estas y otras problemáticas requieren ser estudiadas para poder comprender realmente qué puede estar afectando la motivación y el aprendizaje en clase. Pues al no tener una visión amplia de los factores que determinan el rendimiento escolar, resulta sencillo calificar a los jóvenes como desinteresados y perezosos.

Otras variables como el entorno familiar, la pobreza, la violencia y el acoso escolar repercuten sobre el desempeño escolar. Respecto a esto, es necesario que los padres de familia se involucren, para que puedan promover entornos favorables para la motivación escolar de sus hijos adolescentes.

Aparte de lo anterior, el papel del docente también es indispensable, pues ellos pueden incentivar y generar aulas con ambientes motivadores, además de vínculos empáticos con sus alumnos, entendiendo sus preocupaciones y necesidades, creando así una atmósfera en la que los estudiantes mejoren precisamente su interés hacia la escuela y su desempeño.

La importancia de esto radica en el hecho de que, aunque al principio el alumno pueda no tener la suficiente motivación intrínseca, los docentes provean pautas (motivándolos extrínsecamente) para que paulatinamente se desarrolle dicha motivación en los adolescentes, encaminándose así, hacia la autonomía.

En este sentido, es importante señalar que al igual que el estudiante, el profesorado también necesita estar motivado, debido a que su participación juega un papel importante sobre la motivación de sus alumnos.

Por otro lado, es conveniente no esperar hasta que llegue la adolescencia para poder intervenir, es posible que, desde antes, los docentes tengan en cuenta lo importante de planificar las asignaturas, haciéndolas más novedosas y creativas para impulsar la motivación hacia las mismas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aberastury, A., & Knobel, M. (2009). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. México: Paidós.

Aberastury, A., Lustig, E. S., Zak, R., Knobel, M., Rivelis de Paz, L., Kalina, E., y otros. (1978). *Adolescencia*. Buenos Aires: Ediciones Kargieman.

Acedo, P. A. (2016). *Adolescencia y control del estrés a través de estilos de afrontamiento positivos. Tesina*. México: UNAM.

Alemán, M. J., Trías, D., & Curione, K. (2011). Orientaciones motivacionales, rendimiento académico y género en estudiantes de bachillerato. *Ciencias psicológicas*, 5 (2).

Alonso, T. J. (2005). *Ministerio de Educación y Ciencia. La orientación escolar en centros*. Recuperado el 21 de marzo de 2019, de La motivación para el aprendizaje: Perspectivas de los alumnos: [http://www.orientacioncadiz.com/files/EOEs/EOE%20ARCOS/2005\\_motivacion\\_para\\_el\\_aprendizaje\\_Perspectiva\\_alumnos.pdf](http://www.orientacioncadiz.com/files/EOEs/EOE%20ARCOS/2005_motivacion_para_el_aprendizaje_Perspectiva_alumnos.pdf)

Alonso, T. J. (2005). Motivación para el aprendizaje: La perspectiva de los alumnos. *La orientación escolar en centros educativos. Ministerio de Educación y Ciencia*.

Alonso, T. J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17 (3).

Alonso, T. J. (1991). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Recuperado el 14 de mayo de 2015, de [https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/libros\\_jesus/1992/motivar\\_adolescencia\\_partes/determinantes\\_motivacionales.pdf](https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/libros_jesus/1992/motivar_adolescencia_partes/determinantes_motivacionales.pdf)

Alonso, T. J. (2003). *Motivar para el aprendizaje : teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.

Alonso, T. J., Montero, I., & A., H. J. (2000). Evaluación de la motivación en sujetos adultos: el cuestionario MAPE-3. *Universidad Autónoma de Madrid*.

Alpizar, J. S. (2002). *Educación y Aprendizaje*. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC).

Amado, A. D. (2015). *Didáctica de la expresión corporal en el ámbito educativo: Análisis y aplicaciones prácticas orientadas a la formación docente*. Múnich: Grin Verlag.

Antolín, A. R. (2013). *Motivación y Rendimiento escolar en educación primaria*. Recuperado el 13 de marzo de 2019, de Unviersidad de Almería: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3060/Trabajo.pdf?sequence=1>

Arango, Z. M., & Diana, R. M. (2007). Análisis desde la teoría motivacional de las causas de ingreso y deserción del estudiante universitario. *Scientia et Technica Año XIII* (37).

Armenta, N., Pacheco, C., & Pineda, E. (2008). Factores socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista IIPSI*, 11 (1).

*Atlantic International University*. (2002). Recuperado el 21 de febrero de 2019, de Psicología Organizacional. Motivación, capítulo 2: <http://cursos.aiu.edu/psicologia%20organizacional/pdf/tema%202.pdf>

Barca Lozano, A., Almeida, L., Porto-Rioboo, A., Peralbo-Uzquiano, M., & Brenlla-Blanco, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de psicología. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia*, 8 (3).

Barca, L. A., Rioboo, P. A., & Brenlla, B. J. (2017). Contextos familiares y rendimiento escolar en el alumnado de educación Secundaria. *Revista de Psicología* (2).

Barrientos, C. L. (2011). *Motivación escolar y rendimiento académico en alumnos del cuarto año de Secundaria de una institución educativa estatal de Ventanilla*. Recuperado el 14 de marzo de 2019, de Universidad San Ignacio de Loyola: [http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1094/1/2011\\_Barrientos\\_Motivaci%C3%B3n%20escolar%20y%20rendimiento%20acad%C3%A9mico%20en%20alumnos%20del%20cuarto%20a%C3%B1o%20de%20secundaria%20de%20una%20instituci%C3%B3n%20educativa%20estatal%20de%20Ve](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1094/1/2011_Barrientos_Motivaci%C3%B3n%20escolar%20y%20rendimiento%20acad%C3%A9mico%20en%20alumnos%20del%20cuarto%20a%C3%B1o%20de%20secundaria%20de%20una%20instituci%C3%B3n%20educativa%20estatal%20de%20Ve)

Barrios, G. M., & Frías, A. M. (2016). Factores que Influyen en el Desarrollo y Rendimiento Escolar de los Jóvenes de Bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25 (1).

Basto, R. R. (2017). *La función del docente y el rendimiento académico: una aportación al estado del conocimiento*. Recuperado el 13 de marzo de 2019, de COMIE: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2030.pdf>

Beneyto, S. S. (2015). *El entorno familiar y el rendimiento académico*. Alicante: Editorial Área de Innovación y Desarrollo.

Beneyto, S. S. (2015). *El entorno familiar y el rendimiento académico*. Alicante: Editorial Área de Innovación y Desarrollo.

Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. España: Editorial Médica Panamericana.

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. *CISSPRAXIS*.

Blanco, P. J. (2005). *Universidad Francisco Gavidia*. Recuperado el 27 de diciembre de 2018, de Rendimiento académico: [ri.ufg.edu.sv/jspui/bitstream/11592/6360/3/371.262-B634f-CAPITULO%20II.pdf](http://ri.ufg.edu.sv/jspui/bitstream/11592/6360/3/371.262-B634f-CAPITULO%20II.pdf)

Blos, P. (2003). *La transición adolescente*. Buenos Aires: Amorrortu/ASSAPIA.

Blos, P. (2003). *Los comienzos de la adolescencia*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Bonaventura, E. (1962). *Introducción al psicoanálisis*. México: Editorial Nacional.

Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2 (2).

Brown, F. W., & Holtzman, W. H. (1971). Manual. Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio. 2, 3. Estados Unidos: The Psychological Corporation.

Camacho, M. M., & Del Campo, C. (2015). Impacto de la motivación intrínseca en el rendimiento académico a través de trabajos voluntarios: Un análisis empírico. *Revista Complutense de Educación*, 26 (1).

Campos, D., & Ramírez, O. D. (2003). *Facultad de Medicina, UNAM*. Recuperado el 22 de diciembre de 2018, de Motivación Humana: <http://psiquiatria.facmed.unam.mx/docs/ism/unidad2.2.pdf>

Camposeco, T. F. (2012). La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico. 132. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.

Carrillo, M., Padillo, J., Rosero, T., & Villagomez, M. d. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, 4 (2).

Casas, R. J., & Ceñal, G. F. (2005). Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, IX (1).

Castillo-Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación*.

Castro Molinares, S., Paternina Meriño, A. B., & Gutiérrez Barro, M. R. (2014). Factores pedagógicos relacionados con el rendimiento académico en estudiantes de cinco instituciones educativas del distrito de Santa Marta, Colombia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación. Universidad Intercontinental, 16 (2)*.

Castro, M. S., Paternina, M. A., & Gutiérrez, B. M. (2014). Factores pedagógicos relacionados con el rendimiento académico en estudiantes de cinco instituciones educativas del distrito de Santa Marta, Colombia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*.

Cereno, C. A., & Bautista, C. A. (2016). *Antología de motivación escolar (Vol. 16)*. México: Editorial Digital UNID.

Chaparro, C. L., González, B. C., & Caso, N. J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista electrónica de investigación educativa, 18 (1)*.

Chong, G. E. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista latinoamericana de estudios, XLVII (1)*.

Coleman, J. C. (2003). *Psicología de la adolescencia (4 ed.)*. Madrid: Morata.

Coleman, J. C., & Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia (4 ed.)*. Madrid: Morata.

Covarrubias, A. C., & Mendoza, L. M. (2013). La Teoría de autoeficacia y el desempeño docente: El caso de Chile. *Estudios hemisféricos y polares, 4 (2)*.

Craig, G. J. (2009). *Desarrollo psicológico (9 ed.)*. México: Pearson Educación.

Crozier, W. R. (2001). *Diferencias individuales en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Cruz, Z., Juana, M., Vázquez, J., Espinosa, E., & Alejandrina, A. (2014). *Influencia del nivel socioeconómico en el rendimiento académico de los alumnos del programa educativo de ingeniería industrial en la Universidad Politécnica de Altamira*. Tamaulipas, México: Universidad Politécnica de Altamira.

Cuesta-Revé, D. C. (2017). Aspectos epidemiológicos del suicidio en adolescentes. *Revista Mexicana de Pediatría*, 84 (2).

Curwin, R. (2014). *Motivar a estudiantes difíciles. En contextos educativos desfavorecidos y de exclusión*. Madrid: Narcea Ediciones.

Dabdoub, L. (2010). *La creatividad y el aprendizaje. Cómo lograr una enseñanza creativa*. México: Limusa.

Dávila, L. Ó. (2004). *Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. Última Década. Centro de Estudios Sociales*.

De Caro, D. M. (2013). *El estudio del cerebro adolescente: contribuciones para la Psicología del desarrollo*. Recuperado el 18 de marzo de 2019, de V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX: <https://www.aacademica.org/000-054/332.pdf>

De Miguel, D. M. (2001). *Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior*. Oviedo: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, CIDE.

Delgado, A. O. (2007). Desarrollo cerebral y asunción de riesgos. *Apuntes de psicología. Universidad de Sevilla*, 25 (3).

Díaz, B. D., Ruíz, O. A., & Morales, R. (2017). *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*. Recuperado el 28 de febrero de 2019, de Congreso Nacional de Investigación Educativa: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2546.pdf>

Diverio, I. S. (2006). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. Recuperado el 17 de Noviembre de 2018, de Instituto de la Juventud:



[http://www.injuve.es/sites/default/files/LA%20ADOLESCENCIA%20y%20%20entorno\\_completo.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/LA%20ADOLESCENCIA%20y%20%20entorno_completo.pdf)

Edel, N. R. (2003). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1 (20).

Elizalde, H. A., Martí, V. M., & Martínez, S. F. (2006). Una revisión crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el Enfoque Centrado en la persona. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 5 (15).

Encinas, G. J. (2016). *Conciencia*. Recuperado el 20 de marzo de 2019, de Jóvenes sicarios. La generación desechable: vivir rápido y morir joven: <http://eprints.uanl.mx/11201/1/Documento8.pdf>

Enríquez, G. C., Segura, C. Á., & Tovar, C. J. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Investigaciones Andina*, 15 (26).

Escobar, B. C., & Hernández, G. M. (2002). *Motivación y conducta: sus bases biológicas*. México: Manual Moderno.

España, V. E. (Octubre de 2016). Acoso escolar en el adolescente y sus efectos psicosociales. *Tesina*, 36. México: UNAM.

Espíndola, E. (2002). Educación y conocimiento: una nueva mirada. *Revista Iberoamericana* (30).

Espinosa, J. L. (2002). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Redalyc*, 1.

Esquivel, S. S. (2011). La educación como medio para disminuir la pobreza. *Revista electrónica del Centro de Estudios en Administración Pública de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM* (8).

Faroh, A. C. (2007). Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski. *Academia Paulista de Psicología*.

Fernández, Á. B., & Ruiz, F. I. (2014). Los adolescentes y el uso de las redes sociales. (I. J. Psychology, Ed.) *Departamento. Psicología y Antropología. Universidad de Extremadura*, 3 (1).

Figuroa, C. (2004). *Sistemas de evaluación académica* (1 ed.). El Salvador: Universitaria.

Flores, A. L., Vélez, B. H., & Rojas, R. M. (2014). Intervención motivacional en psicología de la Salud: Revisión de sus fundamentos conceptuales, definición, evolución y estado actual. *Psicología, avances de la disciplina*, 2 (8).

Flores, M. R., & Gómez, B. J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12 (1).

Flores, O. M., Coronel, H. R., & Sánchez, C. F. (2016). Bajo rendimiento académico: Más allá de los factores sociopsicopedagógicos. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 2 (1).

Flores, U., Florez, N., Luna, M., Valenti, G., & Rodrigo, S. E. (2013). *ENLACE. SEP*. Recuperado el 27 de diciembre de 2018, de Desempeño escolar México 2010. Un enfoque en la calidad con equidad: [http://enlace.sep.gob.mx/content/ms/docs/2013/DESEMPENO\\_ESCOLAR\\_MEXICO\\_2010.pdf](http://enlace.sep.gob.mx/content/ms/docs/2013/DESEMPENO_ESCOLAR_MEXICO_2010.pdf)

*Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF*. (2002). Recuperado el 13 de Noviembre de 2018, de Adolescencia. Una etapa fundamental: [https://www.unicef.org/ecuador/pub\\_adolescence\\_sp.pdf](https://www.unicef.org/ecuador/pub_adolescence_sp.pdf)

Freud, S. (2011). *Ensayos sobre sexualidad*. España: Globus.

Fuerte, A. M. (2014). Pautas para el estudio de la motivación académica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 6 (1).

Gaete, M. V., López, C., & Matamala, M. (2012). Trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes y jóvenes. *Revista médica clínica condesa*, 23 (5).

Gámez, A. E., & Hipólito, M. H. (2006). *¿Por qué hacemos lo que hacemos?: Dimensiones básicas de la motivación*. España: Ediciones Idea.

García, C. I., & Parada R., D. A. (2018). Construcciones de adolescencia": una concepción histórico y social inserta en las políticas públicas. *Javeriana* (85).

García, C. (2014). Los riesgos de los adolescentes en Internet:. *Revista latina de comunicación social* (69).

García, F. L. (2005). Autoconcepto, autoestima y su relación con el rendimiento académico. *Tesis* , 91-93. Nuevo León, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar*. España: Paidós.

Gómez, A. H., & Almanza A., A. M. (2016). Impacto del narcotráfico en jóvenes de Tamaulipas, México: drogas e inseguridad. *Revista de Psicología.*, 34 (2).

Gómez, R. C., Hernandez, B. G., Rojas, U. A., Santacruz, O. H., & Uribe, R. M. (2008). *Psiquiatría Clínica. Diagnóstico y tratamiento en niños, adolescentes y adultos* (3 ed.). Colombia: Editorial Médica Panamericana.

González, S. D. (2008). *Psicología de la motivación*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.

Güemes-Hidalgo, M. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría integral*, XXI (4).

Guerrero, T. M., Suárez, G. M., & Calderón, C. M. (2013). *Correlación entre diferentes tipos de aprendizaje y aprovechamiento escolar*. Recuperado el 27 de diciembre de 2018, de Universidad Autónoma de Querétaro: [dip.uaq.mx/joveninvestigador/php/descargar\\_archivo\\_ext.php?id=246&no=85](http://dip.uaq.mx/joveninvestigador/php/descargar_archivo_ext.php?id=246&no=85)

- Gutiérrez, M. A. (2016). *Antología de motivación escolar* (Vol. 1). México: UNID.
- Hernández, C. V. (2018). *La comunicación familiar como aspecto fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje en la adolescencia (en los adolescentes de 15 a 17 años)*. México: Tesina de licenciatura, UNAM.
- Hernández, G. M. (2002). *Motivación animal y humana*. México: Manual Moderno.
- Hernández, G. M. (2002). *Motivación animal y humana*. México: Manual Moderno.
- Hernández, M. B. (2007). Causas del bajo rendimiento escolar origina un alto nivel de deserción escolar y habilidades para estudiar ayudan a mejorar el rendimiento escolar. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* (11).
- Herrera, F. R. (2004). Tratamiento de las corrientes motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación. Sección de Investigación*, 37 (2).
- Hornstein, M. C. (2006). *Adolescencias: Trayectorias turbulentas*. Argentina: Paidós.
- Iglesias, D. J. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, XVII (2).
- Izar, L. J., Ynzunza, C. C., & López, G. H. (2011). Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rioverde, San Luis Potosí, México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*.
- Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios pedagógicos* (28).
- Junco, H. I. (2010). La motivación en el proceso de aprendizaje. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*.
- Kempes, O. A. (2018). *Motivación y rendimiento escolar*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Krauskopof, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: *Adolescencia y Salud*, 1 (2).

Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3 (1).

Lázaro, P. J. (2013). Psicología del adolescente y su entorno. *Ediciones mayo*.

Lefrançois, G. (2001). *El ciclo de la vida* (6 ed.). México: Thomson.

Legazpe, F. G. (2005). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. España: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.

López, E. M. (2017). *Motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes de la facultad de Ingeniería eléctrica y electrónica en una Universidad de Lima, Perú*. Lima: Universidad Cayetano Heredia.

López, N. G. (junio de 2013). *La motivación académica*. Recuperado el 23 de diciembre de 2018, de Universidad de Almería: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2288/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Loyo, L. M., Morfín, T. L., García de Alba G., J. E., Quintanilla M., R., Hernández Millán, R., Contreras P., E., y otros. (2014). Intento de Suicidio en Adolescentes Mexicanos: Perspectiva desde el Consenso Cultural. *Actas de investigación psicológica*, 4 (1).

Lozano, A. V. (2014). Teoría de teorías sobre la adolescencia. *Última década. Centro de Estudios Sociales*.

Mancinas, J. M. (Julio de 2007). *Facultad de Ingeniería, UNAM. Educación continua*. Recuperado el 21 de febrero de 2019, de Motivación: [http://www.ptolomeo.unam.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/132.248.52.100/15006/decd\\_4975.pdf?sequence=1](http://www.ptolomeo.unam.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/132.248.52.100/15006/decd_4975.pdf?sequence=1)

Maquilón, S. J., & Hernández, P. F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*.

Martín, R. M. (2015). *Jóvenes y redes sociales*. Obtenido de Universidad de la Laguna:

<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/2511/Jovenes%20Y%20redes%20sociales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez, H. A., & Valderrama, J. L. (2010). Motivación para estudiar en jóvenes de educación media superior. *Nova Scientia*.

Martinez, P. L. (2017). *Estilo de paternidad y rendimiento escolar en niños de primaria*. México: UNAM.

Maslow, A. (2012). *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del Ser*. España: Kairós.

Matud, M., Ibañez, I., Bethancourt, J., Rodríguez, C., & M. López, J. G. (2006). Relevancia de las variables motivacionales y de percepción de control del pensamiento en mujeres y hombres de la población general. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32 (145).

Medina, N., Ferreira, J., & Robinson, M. (2018). Factores personales que inciden en el bajo. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 20 (1).

Méndez, R. O. (2011). Calidad de la educación y rendimiento escolar en estudiantes de sexto grado en Monterrey, México. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, VI (12).

Meneses, Gilberto, B. W., Morillo, C. S., Nava, A. G., & Grisales, G. M. (2013). Factores que afectan el rendimiento escolar en la institución educativa rural Las Mercedes desde la perspectiva de los actores institucionales. *Plumilla Educativa. Universidad de Manizales*.

Miñano, P. P., Castejo, C. J., & Cantero, V. M. (2008). Predicción del rendimiento académico desde las variables cognitivo-motivacionales de un modelo de expectativa-valor. *International Journal Of Developmental and Educational Psychology. INFAD, Revista de Psicología*, 4 (1).

Monereo Font, C., & Pozo Muncio, J. I. (2011). *La identidad en Psicología de la Educación: Necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea.

Moreno, A. (2015). *La adolescencia*. Barcelona: UOC.

Morrison, G. S. (2005). *Educación infantil* (9 ed.). Madrid: Pearson Prentice Hall.

Muñoz, C. M., & Pozo, R. J. (2011). Pubertad normal y sus variantes. *Pediatr Integral*, XVI (6).

*National Institute of Mental Health*. (2017). Recuperado el 18 de marzo de 2019, de Institutos Nacionales de la Salud: [https://www.nimh.nih.gov/health/publications/espanol/el-cerebro-de-los-adolescentes/som-16-4307\\_156333.pdf](https://www.nimh.nih.gov/health/publications/espanol/el-cerebro-de-los-adolescentes/som-16-4307_156333.pdf)

Navarro, P. E., Meléndez, M. J., Galán, A. S., & Sancerni, B. M. (2012). Desarrollo infantil y adolescente: trastornos mentales más frecuentes. *Psicothema*, 24 (3).

Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2).

Nicolson, D., & Ayers, H. (2001). *Problemas de la adolescencia: Guía práctica para el profesorado y la familia*. Madrid: Narcea.

Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *Universidad de Oviedo*.

Núñez, R. G. (2011). *Universidad de Guadalajara*. Recuperado el 27 de diciembre de 2018, de Un acercamiento al rendimiento académico de los estudiantes de la

Licenciatura en Sociología de la Universidad de Guadalajara:  
[http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/vinculos/pdfs/vinculos4/V4\\_3.pdf](http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/vinculos/pdfs/vinculos4/V4_3.pdf)

OCDE. (2015). Recuperado el 20 de febrero de 2019, de  
<https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>

OCDE. *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*. (2012).  
 Recuperado el 27 de diciembre de 2018, de PISA. Estudiantes de bajo  
 rendimiento escolar. ¿Por qué se quedan atrás? y ¿cómo ayudarles a tener éxito?:  
<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>

Olvera, M. P. (2006). *Desarrollo de los Adolescentes III Identidad y Relaciones Sociales. Antología de lecturas*. Aguascalientes: Biblioteca de los Centros de Integración Juvenil.

Orbegoso, G. A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci. Algunas recomendaciones teóricas. *Educare, Revista Científica de Educación*, 2 (1).

Ortiz, G. J., & Ríos, B. H. (2013). La Pobreza en México, un análisis con enfoque multidimensional. *Análisis Económico. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco*, 69 ( XXVIII), 195.

Papalia, D. E. (2017). *Desarrollo humano* (13 ed.). México: McGraw Hill.

Patró, H. R., & Limiñana, G. R. (2005). Víctimas de violencia familiar: consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas. *Anales de Psicología*, 21 (1).

Pereira, M. L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricasy algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación. Universidad de Costa Rica*, 32 (2).

Pérez, I. A. (2007). Factores asociados con el bajo rendimiento académico en alumnos de 2 año de la Escuela Secundaria Técnica Número 38 "José María Morelos y Pavón". *Tesis* . Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.



Pettit, C. M., & Graglia, M. S. (2004). *Introducción a la Psicología social*. Argentina: Brujas.

Picó, L. M. (2013). La importancia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitat de les Illes Balears*.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (2 ed.). España: Prentice Hall.

Plata, Z. L., González, A. N., López, F. H., Valdéz, M. J., & González, E. S. (2014). Factores psicológicos asociados con el rendimiento escolar en estudiantes de educación básica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16 (2).

Plazas, E. A. (2006). B.F. Skinner: La búsqueda de orden en la conducta voluntaria. *Universidad de San Buenaventura*, 5 (2).

*Premios nacionales de investigación educativa. Ministerio de Educación y Ciencia*. (2003). España: CIDE.

*Premios nacionales de investigación educativa. Ministerio de Educación y Ciencia*. (2003). España: CIDE.

Quimbayo, F. L., & Olaya, Z. R. (2014). *Universidad Santo Tomás. Educación Abierta y a Distancia*. Recuperado el 26 de febrero de 2019, de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/415/Concepciones%20de%20aprendizaje%20autonomo%20de%20los%20estudiantes%20de%20enfermeria.pdf?sequence=1>

Ramayo, R. B. (2017). *La función docente y el rendimiento académico: una aportación al estado del conocimiento. Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE*. Recuperado el 28 de diciembre de 2018, de Universidad Autónoma de Tlaxcala: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2030.pdf>

Ramírez, C. (2008). Acoso escolar. Efectos del bullying. *Encuentro con expertos. Boletín de Pediatría* (48).

Ramírez, J. F., & Jesús, R. A. (2016). *La orientación educativa como apoyo para mejorar el rendimiento escolar en los alumnos de la Secundaria 155: Un curso taller sobre técnicas de estudio*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Ramírez, J. F., & Ramos, A. M. (2016). *La orientación educativa como apoyo para mejorar el rendimiento escolar en los adolescentes de la escuela Secundaria 155: un curso-taller sobre técnicas de estudio*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Ramírez, M., Devia Quiñones, R. E., & León Salazar, R. A. (2011). Pobreza y rendimiento escolar: estudio de caso de jóvenes de alto rendimiento. *Educere. Universidad de los Andes*, 15 (52), 665.

Ramos, F. M. (2014). *La motivación y su relación en el rendimiento académico*. . Recuperado el 28 de marzo de 2019, de Universidad de Almería: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3064/Trabajo.pdf?sequence=1>

Ramos, G. D. (Octubre de 2009). *Autoconcepto y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios inscritos en la Licenciatura de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Francisco Gavidia en el ciclo I-2008*. Recuperado el 27 de febrero de 2019, de Universidad Francisco Gavidia: <http://ri.ufg.edu.sv/jspui/bitstream/11592/7372/1/371.264-R175a.pdf>

Ramos, M. P., & Gutiérrez, S. (28 de agosto de 2013). *Ministerio de Educación de Guatemala*. Recuperado el 19 de diciembre de 2018, de Situaciones de aprendizaje. Pautas metodológicas para el desarrollo de competencias en el aula: [http://uvg.edu.gt/educacion/maestros-innovadores/documentos/aprendizaje/Situaciones\\_aprendizaje.pdf](http://uvg.edu.gt/educacion/maestros-innovadores/documentos/aprendizaje/Situaciones_aprendizaje.pdf)

Redolar, R. D. (2008). *Cerebro y adicción. Neurobiología del refuerzo*. Cataluña: UOC.

Rivera, M. G. (2014). *Tesis: La motivación del alumno y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de Bachillerato Técnico en Salud Comunitaria del Instituto República Federal de México de Comayagüela*. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional, Francisco Morazán.

Rodríguez, B. G., & Ellgring, H. (2010). *Los motivos y las emociones en la vejez*. Madrid: UNED, Aula abierta.

Rodríguez, J. O. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*.

Rodríguez, M. G. (Septiembre de 2013). *La motivación en la educación superior: Aplicación de un Path Analysis*. Recuperado el 22 de febrero de 2019, de Revista de Humanidades y Ciencias Sociales. Vol. 4: [http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2507/1/revista\\_%20de%20humanidades\\_y\\_ciencias\\_sociales\\_No%204%20enero-junio%202013.84-118.pdf](http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2507/1/revista_%20de%20humanidades_y_ciencias_sociales_No%204%20enero-junio%202013.84-118.pdf)

Ruíz, L. P. (marzo de 2013). *Pediatría Integral*. Recuperado el 28 de febrero de 2019, de SEPEAP: <https://www.pediatriaintegral.es/numeros-antteriores/publicacion-2013-03/los-problemas-escolares-en-la-adolescencia/>

Ruiz, R. R., García, C. J., & Pérez, O. M. Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* , 10 (5).

Saavedra, R. M. (2004). *Cómo entender a los adolescentes para educarlos mejor*. México: Pax México.

Saffie, R. N. (2000). *¿Valgo o no valgo?: autoestima y rendimiento escolar*. Chile: LOM Ediciones.

Sánchez, L. A., Sánchez, V. M., & Quiñones, S. H. (2016). Rendimiento escolar. *Humanidades, tecnología y ciencia*. IPN.

Sánchez, L. Y. (2015). Adaptación de adolescentes institucionalizados del albergue Villa Juvenil, del sistema para el Desarrollo Institucional de la Familia del Estado de México. *Tesis*. UAEM.

Santoyo, C. D., & Frías, S. M. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIV (4).

Santrock, J. (2006). *Psicología del desarrollo. El ciclo vital* (10 ed.). México: McGraw Hill.

SEP. (2013). Manual para prevenir los riesgos del abandono escolar. En S. d. Pública. México: Progreso.

Silva, T. N., & Milton Mesa, D. E. (2014). Riesgos de trastornos alimentarios en adolescentes del último año de la enseñanza media en institutos adventistas de Argentina. *Actualización en Nutrición*, 15 (4).

Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Área de Psicología evolutiva y de la educación de la Escuela de Magisterio de Teruel. Universidad de Zaragoza*.

Steinmann, A., Bosch, B., & Aiassa, D. (2013). Motivación y expectativas de los estudiantes por aprender ciencias en la Universidad. Un estudio exploratorio. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18 (57).

Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E., & Fernández Liporace, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14 (2).

Stover, J. B.-B., Edith, U. F., & Mercedes, F. L. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 2 (14).

Suárez, B. E., Suárez, B. E., & Pérez, L. E. (2017). Análisis de los factores asociados al rendimiento académico de estudiantes de un curso de informática. *Revista de Pedagogía*, 38 (103).

Suárez, L., & Menkes, C. (2006). Violencia familiar ejercida en contra de los adolescentes mexicanos. *Rev Saúde Pública*, 40 (4).

Suárez, R. J., & Hernández, S. A. (2005). Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de psicología*, 1 (21).

Tapia, J. A. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Recuperado el 21 de marzo de 2019, de Universidad Autónoma de Madrid: <http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/publicaciones/castellano/cap1.pdf>

Tascón, L. A. (2016). Actividad sexual temprana y embarazo en la adolescencia: estado del arte. *Revista chilena de ginecología y obstetricia*, 81 (3).

Tejedor, J. T. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, LVI (224).

Trechera, L. J. (2005). *Saber motivar*. Recuperado el 15 de febrero de 2008, de Psicología online: <http://www.psicologia-online.com/articulos/2005/motivacion.shtml>

UNICEF. (2011). Recuperado el 17 de diciembre de 2018, de La adolescencia temprana y tardía: <https://www.unicef.org/spanish/sowc2011/pdfs/La-adolescencia-temprana-y-tardia.pdf>

UNICEF. (2011). Recuperado el 11 de diciembre de 2018, de Estado mundial de la infancia. La salud mental del adolescente: Un desafío: <https://www.unicef.org/spanish/sowc2011/panels.php>

UNICEF. (2017). Recuperado el 24 de diciembre de 2018, de Una situación habitual. Violencia en las vidas de los niños y los adolescentes: [https://www.unicef.org/publications/files/Violence\\_in\\_the\\_lives\\_of\\_children\\_Key\\_findings\\_Sp.pdf](https://www.unicef.org/publications/files/Violence_in_the_lives_of_children_Key_findings_Sp.pdf)

Usán, S. P., & Salavera, B. C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32 (125).

Valencia, M. E., Nava, G. C., & Arenas M., L. (2017). Embarazo en la adolescencia en una región de México: un problema de Salud Pública. *Revista de Salud Pública*, 19 (3).

Valenzuela, J., Muñoz Valenzuela, C., Silva Peña, I., Gómez Nocetti, V., & Precht Gandarillas, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional. *Estudios Pedagógicos*, XVI (1).

Valero, G. J. (2003). *La escuela que yo quiero* (cuarta ed.). México: Progreso.

Veiga, F. (2015). Cuando se pierde la motivación escolar de los adolescentes con mejor autoconcepto. *Revista psicodidáctica*, 20 (2).

Vielma, E. V., & Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en. *Educere. Universidad de los Andes*, 3 (9).

Villatoro, V. J., Medina Mora, I. M., Martín del Campo, S. R., Fregoso, I. D., Marýcarmen, B. G., Resendiz, E. E., y otros. (2016). El consumo de drogas en estudiantes de México: tendencias y magnitud del problema. *Salud Mental*, 4 (39).

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa* (9 ed.). México: Pearson Educación.

Zamora, R. N. (2013). *Cómo motivar a los adolescentes de Secundaria para mejorar su rendimiento*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Zapata Vélez, A. M., Cabrera Díaz, G. P., & Velásquez Palacio, M. A. (2016). Factores institucionales incidentes en el rendimiento académico: un estudio de percepción. *Revista de Psicología, Universidad de Antioquía*, 8 (1).

## ANEXOS

### Lectura 1: “Un ejemplo para reflexionar”

(Elaboración propia).

A mitad del mes de agosto Juan se incorporó a un nuevo ciclo escolar, entró al primer año de Secundaria. Los últimos meses ha habido muchos cambios en la vida de Juan, pues en mayo de este mismo año sus padres se divorciaron debido a violencia intrafamiliar, por lo mismo él fue enviado por el juez a vivir con su madre en un nuevo domicilio ahora en la Ciudad de México. Antes, cuando Juan cursaba la educación Primaria en Tabasco, contaba con un amigo muy cercano a él, ellos habían estado en el mismo salón desde el Kinder.

Los primeros días en la nueva escuela han sido difíciles para Juan porque no ha podido congeniar con sus compañeros, frecuentemente lo molestan llamándole “foráneo” y poniéndole apodos. Además, el cambio ha sido abrupto a nivel académico, porque en Tabasco muchos de los maestros faltaban a menudo a clase y los alumnos salían temprano de la escuela, por lo que sus conocimientos están rezagados en comparación con los otros estudiantes.

Teniendo tantos problemas, a Juan no le resultan tan interesantes las clases en su nueva escuela, piensa en la forma de poder evitar ir, por ejemplo, refiriéndole a su madre que se siente mal, para que de esta manera pueda faltar. La madre por el momento no ha conseguido apoyar mucho a su hijo porque pasa casi todo el tiempo en el Hospital donde labora.

Además, de toda la situación en la que Juan se encuentra, los maestros no le han proporcionado la suficiente atención como probablemente él requiera. Extraña el apoyo que una antigua profesora le brindaba, pues en alguna ocasión ella lo encontró llorando cerca de las canchas de fútbol y se acercó con él para preguntarle sobre lo que estaba sucediendo, e incluso después de referirlo con el psicólogo de la escuela, la profesora abrió un espacio después de clases en el que

le brindaba regularización escolar, pues Juan había bajado su desempeño académico en aquel momento.

**Lectura 2:** *“Un problema: ¿Qué hacer para motivar a mis alumnos?”*

(Alonso, 2003, pág. 30).

Una de las quejas que se escuchan con más frecuencia a profesores de todos los niveles educativos, pero, especialmente, a partir de tercero o cuarto de Primaria, es que muchos de sus alumnos y alumnas no muestran interés por los contenidos escolares ni ponen el esfuerzo necesario para adquirir los conocimientos y capacidades que constituyen el objeto de la actividad docente. Estas quejas se acentúan durante la Enseñanza Secundaria, período al que un número no despreciable de alumnos accede después de haber repetido algún curso, hecho que se incrementa notablemente a lo largo de esta etapa escolar.

1. Dos modos de interpretar y afrontar el problema.

El desinterés y el bajo rendimiento son interpretados y afrontados por los profesores de distintos modos. Algunos piensan que el contexto familiar y social no favorece la motivación de los alumnos porque estos no ven que se valore el esfuerzo y la adquisición de capacidades y competencias, algo que a menudo es cierto. Frecuentemente se escucha: "Hoy a nuestros alumnos y alumnas sólo les interesa aprobar, y con el menor esfuerzo posible." Pensar así, sin embargo, implica atribuir la responsabilidad de su escaso interés y de la baja motivación a las actitudes personales con que acuden a la escuela y a factores externos a ella. Esto tiene una doble consecuencia. Primero, que muchos profesores y profesoras piensen que es poco lo que pueden hacer frente a un contexto que escasamente, o en nada, favorece el interés por el aprendizaje; por lo que algunos terminan dejando de esforzarse por intentar motivar a sus alumnos. Y, segundo, que su autoestima profesional y la valoración que hacen de su profesión se vuelvan más negativas al verse incapaces de conseguir los logros educativos que deben



constituir el acicate para su trabajo diario.

Otros profesores y profesoras, en cambio, abordan el problema preguntándose: ¿Qué puedo hacer para conseguir que mis alumnos y alumnas se interesen por aprender y pongan el esfuerzo necesario? Formularse esta pregunta no significa negar que el contexto social y cultural en que crecen nuestros alumnos y alumnas hoy ejerza un efecto notable sobre su interés y su motivación por aprender. Pero implica reconocer que, a pesar de todo, el contexto escolar, definido y controlado en gran medida por la actuación del profesor, afecta de modo importante a la forma en que se enfrentan a su trabajo en el aula y que, por consiguiente, merece la pena tratar de conocer qué características debe adoptar la propia actividad docente para que nuestros estudiantes se interesen por adquirir los conocimientos y capacidades cuya consecución les propone la escuela.

Los profesores somos quienes ponemos en marcha las actividades de aprendizaje escolar, puesta en marcha que afecta de modo notable el interés y el esfuerzo por aprender. Somos también quienes facilitamos la experiencia de aprendizaje y la adquisición de modos de pensar efectivos frente los retos planteados por las tareas escolares, mismos que dependen del diseño de las mismas, del modo en que interactuamos con nuestros alumnos y alumnas y del tipo de interacción que promovemos entre ellos. Finalmente, incidimos muy directamente en la motivación a través de la evaluación. Cómo pues actuar en cada uno de estos momentos para hacer que nuestro alumnado se interese y se esfuerce en aprender.

**Segunda parte de la lectura.** Extraído de: *Motivar en la adolescencia. Teoría, evolución e intervención* (Alonso, 1991, pág. 14).

**PRINCIPIOS PARA EL DISEÑO MOTIVACIONAL DE LA INSTRUCCION (Alonso Tapia, 1991, pág. 13).**

**A) En relación con la forma de presentar y organizar la tarea:** 1. Activar la curiosidad y el interés del alumno por el contenido del tema o la tarea a realizar. Estrategias para ello: • Presentar información nueva, incierta, sorprendente o incongruente con los conocimientos previos del alumno. • Plantear o suscitar en el alumno problemas que haya de resolver. • Variar los elementos de la tarea para mantener la atención. 2. Mostrar la relevancia del contenido o la tarea para el alumno. Estrategias para ello: • Relacionar el contenido de la instrucción con las experiencias, conocimientos previos y valores de los alumnos. • Mostrar, a ser posible mediante ejemplos, la meta para la que puede ser relevante aprender lo que se presenta como contenido de la instrucción.

**B) En relación con la forma de organizar la actividad en el contexto de la clase:** 3. Organizar la actividad en grupos cooperativos, en la medida en que lo permita la naturaleza de la tarea. 4. Dar el máximo posible de opciones de actuación para facilitar la percepción de autonomía.

**C) En relación con los mensajes que el profesor transmite a sus alumnos:** 5. **Orientar la atención de los sujetos:** - Antes de la tarea: Hacia el proceso de solución, más que hacia el resultado. - Durante la tarea: Hacia la planificación y el establecimiento de metas realistas, dividiendo la tarea en pasos. Hacia la búsqueda y comprobación de posibles medios de superar las dificultades. - Después de la tarea, al informar al sujeto sobre lo correcto o no del resultado: Hacia el proceso seguido. Hacia la toma de conciencia de lo que se ha aprendido y de las razones que han posibilitado el aprendizaje. Hacia la toma de conciencia de que, aunque se haya equivocado, nos sigue mereciendo confianza. 6. Promover explícitamente la adquisición de los siguientes aprendizajes: - La concepción de la inteligencia como algo modificable. - La tendencia a atribuir los resultados a causas percibidas como internas, modificables y controlables. - La toma de conciencia de los factores que les hacen estar más o menos motivados.

**D) En relación con el modelado que el profesor puede hacer de la forma de afrontar la tarea y valorar los resultados:** 7. Ejemplificar los mismos comportamientos y valores que se tratan de transmitir con los mensajes que se

dan en clase.

E) **En relación con la evaluación:** 8. Organizar las evaluaciones a lo largo del curso de forma: - Que los alumnos las consideren como una ocasión para aprender. - Que se evite en la medida de lo posible la comparación de unos con otros. Estrategias: • Diseñar las evaluaciones de forma que permitan saber no sólo si sabe algo o no sino, en caso negativo, donde está el problema. • Proporcionar información cualitativa relativa a lo que el alumno debe corregir o aprender. • Acompañar la comunicación de resultados con mensajes para optimizar la confianza del alumno en sus posibilidades. • No dar públicamente la información sobre los resultados de la evaluación.