



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
Facultad de Humanidades
Campus VI

**LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE
ESTUDIANTES DE SEGUNDO SEMESTRE DE LA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS: CASO
PIJIJAPAN.**

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO
DE MAESTRA EN:

PSICOPEDAGOGÍA

PRESENTA:

GUILLERMINA ISABEL LUNA ANLEHU 03161011

DIRECTORA
DRA. RITA VIRGINIA RAMOS CASTRO

Tuxtla Gutiérrez; Chiapas. diciembre de 2021.



**FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
ÁREA DE TITULACIÓN**

F-FHCIP-TM-

AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN TESIS MAESTRÍA

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 02 de diciembre del 2021
No. Oficio: CIP/344/2021

C. Luna Anlehu Guillermina Isabel

Promoción: 2ª promoción

Matrícula: 03161011

Sede: Tuxtla Gutiérrez Chiapas

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de la **Maestría en: Psicopedagogía**

para la defensa de la Tesis intitulada:

La motivación para el aprendizaje de estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Autónoma de Chiapas. Caso Pijijiapan.

Se le **autoriza la impresión de Seis ejemplares y tres electrónicos (CD's)**, los cuales deberá entregar:

- Un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis y un CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregadas a los Sinodales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

ATENTAMENTE

"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"



Dra. Yannett Fabiola López Gutiérrez

COORDINADOR (A) DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

C.c.p.- Expediente/Minutario.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
SECRETARÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE DESARROLLO BIBLIOTECARIO



Código: FO-113-09-05

Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) Guillermina Isabel Luna Anlehu
Autor (a) de la tesis bajo el título de "La motivación para el aprendizaje de estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Autónoma de Chiapas: Caso Pijijiapan".
presentada y aprobada en el año 2021 como requisito para obtener el título o grado de Maestra en Psicopedagogía autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 08 días del mes de enero del año 2022.

Guillermina Isabel Luna Anlehu

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

AGRADECIMIENTOS

El camino que se recorre para llegar a una meta en muchas ocasiones es como lo dice John Lennon en una de sus canciones largo y sinuoso, sin duda así lo he vivido. Concluir esta tesis ha sido un verdadero reto que me llevó muchos años y que parecía no tener fin, era un túnel al que no le veía la luz a pesar que sabía que sí tenía una salida. Sin duda tengo mucho que agradecer ...

A **DIOS** mi guía, mi fe, mi fuerza y mi vida misma.

Por él soy y estoy en esta vida.

A mi familia.

En primer lugar, a mis hijos **Ananda** y **Eliam** porque han tenido que ver y sentir mi desesperación, coraje y frustración cada vez que intentaba pasar el túnel y no lo lograba, son ellos mi razón de ser y de superarme día a día. A **Luis Ángel**, mi esposo, que siempre me ha apoyado en todos los sentidos, ha caminado conmigo en este proceso que en muchos momentos fue doloroso. Los amo infinitamente a los tres.

A amig@s y compañer@s de trabajo que han estado ahí siempre con palabras de aliento y de sí puedes Guille, les agradezco las porras.

Especialmente agradezco con todo mi corazón a dos personas que han sido brillantes y excepcionales y que sin ellos literalmente lo digo, no hubiera concluido esta tesis jamás. Gracias, gracias siempre **Dra. Rita Virginia Ramos Castro** y **Dr. Alberto Yamasaki Maza**, Los admiro mucho.

Finalmente quiero dedicar esta tesis a mi Ángel de luz, a mi **Yoyita**, que me enseñó a ser una mujer valiente y comprometida. Mamita eres mi luz en la oscuridad.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Descriptivos de las edades de los hombres y mujeres del grupo de estudiantes de la carrera de pedagogía de la escuela humanidades UNACH, Pijijiapan.	77
Tabla 2. Área del bachillerato cursada por los estudiantes de la carrera de pedagogía de la escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.	80
Tabla 3. Rendimiento académico desde la percepción de los estudiantes de pedagogía de la escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.	81
Tabla 4. Horas diarias dedicadas al estudio en estudiantes de pedagogía de la escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.	82
Tabla 5. Certeza de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto al reto de aprender nuevos conocimientos.	85
Tabla 6. Certeza de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto a la Curiosidad y dificultad de contenidos en la asignatura.	86
Tabla 7. Percepción de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto a la Comprensión de contenidos	86
Tabla 8. Percepción de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto a preferir actividades mayor aprendizaje, aunque no garanticen buena calificación	87
Tabla 9. Conjunción de las preguntas de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto a la categoría Metas de orientación intrínseca	88
Tabla 10. Percepción de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto a la satisfacción de tener una buena calificación en la asignatura.	89
Tabla 11. Percepción de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto al interés de elevar su promedio general.	89
Tabla 12. Percepción de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto a poder lograr mejores calificaciones compañeros	90
Tabla 13. Percepción de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto a poder demostrar capacidad a familia y amigos.	91
Tabla 14. Conjunción de las preguntas de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, de la categoría metas de orientación extrínsecas.	91

Tabla 15. Percepción de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto a estudiar adecuadamente y obtener mejor aprendizaje.....	92
Tabla 16. Percepción de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, de la responsabilidad de aprender contenidos.	93
Tabla 17. Percepción de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, en cuanto al esfuerzo para entender contenidos.	93
<i>Tabla 18.</i> Percepción de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto a si no entiendo es por no esforzarme	94
Tabla 19. Percepción de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto a si no entiendo es por no esforzarme	95
Tabla 20. Percepción de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto a la utilidad de los aprendizajes adquiridos en otras asignaturas..	96
Tabla 21. Percepción de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto a la importancia de aprender contenidos de la asignatura.....	97
Tabla 22. Percepción de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, sobre el interés del contenido de la asignatura.	97
Tabla 23. Certeza de la utilidad de los contenidos de la asignatura por los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.	98
Tabla 24. Certeza del gusto por los temas de la asignatura por los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.....	98
Tabla 25. Certeza de la comprensión de los contenidos de la asignatura por los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.	99
Tabla 26. Conjunción de las preguntas y respuestas de la categoría valoración de la tarea, en estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.....	100
Tabla 27. Creencia de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto de obtener excelente calificación en la asignatura.	101
Tabla 28. Seguridad respecto de entender las lecturas difíciles de la asignatura de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan	102
Tabla 29. Confianza de aprender conceptos básicos de asignatura de los estudiantes de la carrera de pedagogía escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.	103
Tabla 30. Seguridad de entender los contenidos de la asignatura en los estudiantes de la carrera de pedagogía escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.....	104

Tabla 31. Seguridad de entender los contenidos de la asignatura en los estudiantes de la carrera de pedagogía escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan Sexo*hacer excelentes trabajos/exámenes en asignatura	105
<i>Tabla 32. Realizar todo bien en la asignatura según los estudiantes de la carrera de pedagogía de la escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.</i>	<i>105</i>
Tabla 33. Seguridad en dominar las habilidades que requiere la asignatura por los estudiantes de la carrera de pedagogía de la escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.	106
Tabla 34. Consideración de que con habilidades y conocimientos se puede ir bien en la asignatura, por estudiantes de la carrera de pedagogía de la escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.	107
Tabla 35. Conjunción de las preguntas y respuestas de la categoría creencias de autoeficacia para el aprendizaje y rendimiento, en estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan	107
Tabla 36. Ansiedad durante la presentación de examen por creer responder mal que sus compañeros en estudiantes de la carrera de pedagogía de la escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.	109
Tabla 37. Ansiedad provocada por posponer las preguntas que no sabe durante el examen, en estudiantes de la carrera de pedagogía de la escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.	110
Tabla 38. Ansiedad como pensar en la consecuencia de reprobar examen en estudiantes de la carrera de pedagogía en la escuela de humanidades UNAH, Pijijiapan.	110
Tabla 39. Ansiedad al responder examen en estudiantes de la carrera de pedagogía de la escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.	111
Tabla 40. Ansiedad por sentir latir acelerado corazón al presentar examen en estudiantes de la carrera de pedagogía de la escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.	111
Tabla 41. Resultado de la conjunción de preguntas de la categoría Ansiedad en situación de examen de los estudiantes de la carrera de pedagogía en la escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. La pirámide de Maslow, o jerarquía de las necesidades humanas	17
Figura 2. Distribución de las edades por sexo de los estudiantes de la escuela humanidades UNACH, Pijijiapan.	77
Figura 3. Distribución de la edad de los estudiantes de la carrera de pedagogía de la escuela humanidades UNACH, Pijijiapan.	78
Figura 4. Rendimiento académico desde la percepción de los estudiantes de pedagogía de la escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.	81
Figura 5. Horas diarias dedicadas al estudio en estudiantes de pedagogía de la escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.	83
Figura 6. Percepción de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto a preferir actividades mayor aprendizaje, aunque no garanticen buena calificación	87
Figura 7. Conjunción de las preguntas de la categoría Control para el aprendizaje en estudiantes de la carrera de pedagogía de la escuela de Pijijiapan.	95
Figura 8. Conjunción de las preguntas y respuestas de la categoría valoración de la tarea, en estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.	100
Figura 9. Creencias de autoeficacia para el aprendizaje y rendimiento, por sexo según estudiantes de la carrera de pedagogía de la escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.	108
Figura 10. Ansiedad de la categoría Ansiedad en situación de examen según sexo en estudiantes de la carrera de pedagogía de la escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.	112

ÍNDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO I. LA MOTIVACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR UNIVERSITARIO	6
1.1 Motivación	6
1.1.1 Motivación intrínseca	9
1.1.2 Motivación extrínseca.....	13
1.2 Explicaciones teóricas sobre la motivación escolar.....	15
1.2.1. Teoría de la jerarquía de necesidades	16
1.2.2. Teoría de la motivación de logro	19
1.2.3. Teoría de la competencia y tipos de metas	22
1.2.4. Teoría de la atribución causal	24
1.2.5. Teoría de la comparación social	26
1.3. Estudios sobre motivación en estudiantes universitarios.....	27
CAPÍTULO II. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COGNITIVAS Y MOTIVACIONALES	34
2.1. Aprendizaje	35
2.2 Teorías del aprendizaje	38
2.2.1 Teoría Conductista.....	38
2.2.2 Teoría Cognitiva	43
2.3 Estrategias de aprendizaje.....	53
2.3.1 Clasificación de las estrategias de aprendizaje	57
2.4 Estrategias motivacionales.....	63
CAPÍTULO III. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO.....	68
3.1 Metodología	68
CAPÍTULO IV. MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA	76
Análisis e interpretación de Resultados	76
3.1 Descripción de los sujetos de estudio.	76
3.2. Metas de orientación intrínseca	84
3.3. Metas de orientación extrínseca.....	88
3.4. Control para el aprendizaje	92

3.5. Valoración de la tarea	95
3.6. Autoeficacia para el aprendizaje y rendimiento.....	100
3.7. Ansiedad en situación de examen	108
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN.....	114
CONCLUSIONES	120
SUGERENCIAS	124
REFERENCIAS.....	127
ANEXOS	131

RESUMEN

En este documento se presentan los resultados de un estudio sobre la motivación para el aprendizaje en estudiantes universitarios realizado en la Escuela de Pijijiapan de la Universidad Autónoma de Chiapas. El propósito de la investigación fue explorar el perfil motivacional para el aprendizaje de los estudiantes universitarios, con la intención de hacer una descripción y análisis de los componentes motivacionales que influyen en su proceso de aprendizaje y a partir de los resultados, buscar alternativas que conlleven a que la motivación para el aprendizaje se mantenga en todo su proceso de formación, pues de acuerdo con Pintrich y De Groot (1990), el rol que desempeña la motivación estudiantil en el proceso de enseñanza – aprendizaje es fundamental para la obtención de resultados positivos.

El estudio se realizó desde la perspectiva cuantitativa, con un enfoque descriptivo y utilizando como método el estudio de caso y la muestra utilizada fue un muestreo no probabilístico por conveniencia; participaron 33 estudiantes de segundo semestre de la licenciatura en Pedagogía de ambos sexos. Se aplicó un cuestionario estandarizado que analiza y describe seis escalas motivacionales en los estudiantes universitarios y que demuestra que los estudiantes están motivados tanto intrínseca como extrínsecamente.

INTRODUCCIÓN

En la formación de futuros profesionistas es necesario atender tanto a los componentes cognitivos como los motivacionales y afectivos, toda vez que ambos componentes influyen en el rendimiento académico y logro de las metas de los universitarios. En este tenor, la presente investigación denominada **“La motivación para el aprendizaje de estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Autónoma de Chiapas” Caso Pijijiapan.**, tiene como propósito explorar el perfil motivacional para el aprendizaje de los estudiantes universitarios con la intención de hacer una descripción y análisis de los componentes motivacionales que influyen en su proceso de aprendizaje y, a partir de los resultados, buscar alternativas que conlleven a que la motivación para el aprendizaje se mantenga en todo su proceso de formación.

Es importante hacer hincapié que el interés por realizar este estudio se debe a que en la universidad como docentes nos encontramos con un sin número de estudiantes que, por su actitud poco favorable para su formación profesional, la primera impresión que se tiene es que están desmotivados, desinteresados e indispuestos para aprender. Sin duda, esta situación es un motivo de preocupación constante que tendrá que atenderse desde los primeros semestres, por lo que llevar a cabo este estudio en el segundo semestre de la licenciatura en Pedagogía es de suma importancia, dado que los resultados permitirán realizar acciones pertinentes para atender y resolver esta problemática.

Aunado a los anterior es pertinente reflexionar que la sociedad ha cambiado vertiginosamente, se ve cada vez más implicada en los procesos de globalización y con ella, en la llamada sociedad del conocimiento que obliga a los sujetos a mantenerse al tanto de los avances de la ciencia y la tecnología para poder ser parte de ella y desempeñar, de manera eficiente, la

función que tenga que hacer en la sociedad y para ello no basta atender únicamente a los aspectos cognitivos, pues con base en Pintrich y De Groot (1990), el rol que desempeña la motivación estudiantil en el proceso de enseñanza – aprendizaje es fundamental para la obtención de resultados positivos.

Ahora bien, por la naturaleza del objeto de estudio, la perspectiva de la investigación es cuantitativa, desde un enfoque descriptivo utilizando como método el estudio de caso, que permite hacer una descripción y análisis detallado de una realidad única que no puede generalizarse. Además, es un método que permite hacer uso de técnicas tanto cualitativas como cuantitativa y mixtas. Para el caso que nos ocupa la recogida de datos se realizó a partir de la aplicación de un cuestionario estandarizado que analiza y describe seis escalas motivacionales en los estudiantes universitarios, como caso único, los resultados de esta investigación aplican exclusivamente al grupo de alumnos estudiados.

Cabe destacar que el propósito fundamental de un estudio de caso es comprender las particularidades de un determinado caso y que, una de sus ventajas que se consideró para su elección es esta investigación, es precisamente que es apropiada para investigaciones a pequeña escala y en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos.

Siguiendo el orden de las ideas es preciso destacar que este trabajo está dividido en tres capítulos que se resumen en los siguientes párrafos.

En el primer capítulo de esta investigación se abordan todos los temas relacionados con la motivación en contexto escolar universitario, se ofrece un panorama que permite comprender el concepto de motivación, tipos de motivación, así como de las teorías que explican científicamente la motivación escolar; entendiéndola como un proceso general que dirige una conducta hacia el logro de una meta, en ella convergen variables tanto cognitivas como afectivas.

En el segundo capítulo de esta investigación se hace referencia a las estrategias de aprendizaje y motivacionales. Se abordan teóricamente las estrategias de aprendizaje cognitivas y motivacionales que los estudiantes ponen juego durante su proceso de formación, pues por el objeto de estudio de esta investigación es importante entender las acciones que realizan los estudiantes cuando aprenden y la forma en que van autorregulando su aprendizaje.

Se parte, en este segundo capítulo, del concepto de aprendizaje debido a que, para comprender las estrategias de aprendizaje, es necesario tener claro cómo se da el proceso de aprendizaje a partir de las teorías que lo sustentan.

Se hace referencia también a la génesis de las estrategias de aprendizaje, así como la discusión teórica en torno al concepto de las estrategias de aprendizaje y clasificación de las mismas. Se incluyen las teorías del aprendizaje, conductista, cognoscitiva y humanista, dado que es importante la explicación del aprendizaje desde diferentes posturas y enfoques. Y se concluye con las estrategias motivacionales que como se mencionó en el capítulo anterior, son elementales para lograr el éxito en los estudios profesionales.

En el tercer y último capítulo se explica todo lo relacionado con el trabajo de campo. En un primer momento se presenta la ruta metodológica que se siguió para la realización de la investigación, incluyendo el planteamiento del problema, los objetivos, el contexto de investigación, la metodología, instrumentos, procedimientos, participantes y resultados de la misma.

En un segundo momento del capítulo se presenta el análisis, la interpretación y discusión de los resultados, producto de la información recabada de los sujetos de investigación.

Para finalizar con este trabajo de tesis se elaboran las conclusiones y las sugerencias que dieron lugar a partir del análisis y la interpretación de los resultados; así también se agregan las referencias y los anexos.

CAPÍTULO I. LA MOTIVACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR UNIVERSITARIO

Actualmente una de las líneas de investigación más fructíferas la constituyen los estudios sobre motivación y estrategias de aprendizaje en el nivel superior, cuya importancia se debe a que se consideran los recursos cognitivos y motivaciones que utilizan los estudiantes al enfrentarse al aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje no únicamente contemplan el aspecto cognitivo del aprendizaje, sino que también se toman en cuenta elementos vinculados directamente con la disposición y motivación de los estudiantes, con las actividades de planificación, dirección y control (autorregulación) que ponen en marcha cuando aprenden.

La motivación que manifiestan los estudiantes universitarios en su proceso de formación juega un papel sumamente importante, toda vez que el estar motivados representa una clara posibilidad de lograr el éxito académico.

En el marco de las estrategias de aprendizaje, la motivación está siempre presente, por lo tanto, se hace necesario destinar un capítulo para abordar todo aquello que tiene que ver con la motivación en el contexto escolar.

En este capítulo se ofrece un panorama que nos permite comprender el concepto de motivación, tipos de motivación, así como de las teorías que explican científicamente la motivación escolar; entendiéndola como un proceso general que dirige una conducta hacia el logro de una meta, en ella convergen variables tanto cognitivas como afectivas.

1.1 Motivación

El término de motivación ha sido definido por muchos autores; no obstante, una definición aceptada por corrientes científicas de la psicología es la que se concretiza en el *conjunto de*

procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. En este tenor, la motivación juega un papel muy importante en las acciones de los sujetos.

Beltrán (1998) señala que la motivación es un conjunto de procesos en los que se presentan al menos tres subprocesos: activación, dirección y persistencia, por lo que es claro entender que la motivación constituye una piedra angular para el logro de las metas. Convergen en ella una serie de estados o fases de carácter cíclico que continuamente se están modificando.

Las definiciones sobre motivación que han sido más compartidas, implican al conjunto de procesos que se interesan por las causas de que se hagan o se dejen de hacer determinadas cosas, o de que se hagan de una forma y no de otra. En este sentido, se trata de un constructo teórico no sólo básico para la Psicología, sino ambicioso en cuanto al alcance, atractivo por las metas planteadas y complejo por la diversidad de componentes que conlleva (Fernández y Abascal, 1997).

Considerando las ideas anteriores, es importante remarcar que el término es polisémico pues no existe una definición exacta y concreta; cada autor la define según su óptica y perspectiva. No obstante, para ir dejando claro de qué trata la motivación es necesario puntualizar que constituye un proceso psicológico y dinámico que determina la planificación y la actuación del sujeto y que, además, puede ser aplicada con propiedad cuando se refiere al comportamiento humano voluntario, es decir, el que se dirige a un propósito personal.

Queda claro entonces que la motivación no tiene un concepto único y acabado, sino que continuamente se va reconstruyendo en dirección a los avances científicos de la misma. Pese a ello y de acuerdo con Beltrán (1987), aunque no exista una definición aceptada universalmente, sí se admite que la motivación constituye un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y mantenimiento de la conducta.

Desde el punto de vista del aprendizaje escolar, la motivación constituye un proceso que moviliza las energías de los estudiantes en el acto de aprender. Mediante ella los alumnos se abren activamente para recibir información y proceder a interpretarla, procesarla e integrarla a las redes informáticas existentes. Beltrán (1998) asegura que, si no existe una motivación, hay que crearla; y si existe una motivación negativa, hay que cambiarla por una positiva, dado que la motivación positiva representa una franca posibilidad de lograr las metas de aprendizajes propuestas.

Es necesario pues hacer énfasis que en múltiples situaciones de la vida cotidiana se observa la motivación como un principio psicológico necesario, un principio con el que en muchas ocasiones no se sabe muy bien qué hacer ni cómo intervenir. En el ámbito educativo, la falta de motivación suele mencionarse cuando algo falla en el proceso de aprendizaje o de enseñanza. Muchos profesores, universitarios y no universitarios, se quejan del poco aliciente que despierta en ellos la labor docente que ejercitan a diario, atribuyendo su falta de interés al bajo nivel motivacional de los estudiantes, asegurando que al parecer no les interesa nada de lo que se dice y hace en clases, que su cabeza está en otro lugar, y que esto suele ser así, pues lo confirman los propios estudiantes. Lo que está implícito en frases como ésta es que, si estuvieran motivados o si se les consiguiera motivar hacia el estudio, aprenderían más y obtendrían mejores resultados académicos, lo que sin duda es una realidad.

En tales casos, se suele mencionar la importancia de los procesos motivacionales en sentido negativo. Se obtienen bajas calificaciones porque no hay interés (haciendo caso omiso de la capacidad) o no se presta atención en clase por falta de motivación hacia lo que se enseña, sin pensar en otras posibles razones, como las preocupaciones personales.

Es curioso observar cómo padres de familia, profesores y estudiantes suelen excusarse a sí mismos, atribuyendo a los demás la responsabilidad por la falta de motivación. Los padres suelen

pensar que los profesores no saben motivar a sus hijos y, a su vez, los profesores se quejan del bajo estímulo motivacional que reciben de los estudiantes. Los alumnos piensan que las clases son aburridas, que no saben despertar su curiosidad (Barberá, 1994).

El punto es que todos los implicados evaden responsabilidades y esa falta o poca motivación en las actividades académicas, ya sea de estudiantes o docentes, nadie las quiere asumir.

El párrafo anterior lleva a pensar, en definitiva, que es necesario trabajar en ello pues en el contexto de los estudiantes del nivel superior, estar motivados para aprender es muy importante, toda vez que esto los puede conducir a tener un óptimo rendimiento académico y, en consecuencia, alcanzar sus objetivos y en el futuro ser profesionales exitosos.

La motivación que manifiestan puede ser intrínseca o extrínseca, o ambas en diferentes grados.

1.1.1 Motivación intrínseca

Es común encontrar a estudiantes que, al realizar tareas académicas, éstas no les resultan insatisfactorias, al contrario, se sienten inclinados por ciertas actividades y las disfrutan a tal grado de experimentar placer cuando las están realizando. Desde la psicología, según Clemente (1995), a esto se le ha denominado motivación intrínseca, que implica la satisfacción de un sujeto al realizar determinadas tareas.

En este tenor, en los salones de clases encontramos alumnos que por sí mismos quieren aprender, por el interés que tienen de adquirir nuevos conocimientos, constituyendo el aprendizaje su propia recompensa; estos alumnos evalúan su aprendizaje de un modo positivo, además que consideran que tiene la vocación para estudiar la licenciatura en la que están matriculados.

Disfrutan y se apasionan en cada una de las actividades académicas que para ellos significa un nuevo aprendizaje.

Este tipo de motivación no depende de recompensas externas, debido a que ésta se encuentra en uno mismo; la conducta que se manifiesta conlleva a experimentar sentimientos de competencia, en consecuencia, la elección de tareas es óptima y por ende se logra el éxito.

Cabe enfatizar que cuando el estudiante está motivado intrínsecamente se deleita y disfruta la tarea y, además, es autónomo e independiente. Por lo tanto, lo que le interesa es la propia actividad que, de acuerdo con Huertas (1995), es un fin en sí misma y no un medio para alcanzar otras metas.

Autores diversos han estudiado la motivación intrínseca, uno de ellos es Charms (1968, 1976) que identificó diferencias entre estudiantes autónomos que realizaban las actividades escolares porque las querían hacer y les interesaba aprender y aquéllos que lo hacían por obligación y se sentían empujados por fuerzas externas a ellos. Los alumnos autónomos los caracterizaba su motivación intrínseca, se sentían dueños de su propia conducta, la tomaban muy en serio y la disfrutaban al margen del reconocimiento externo. Mientras que los estudiantes que cumplían por mera obligación, lo hacían esperando ser recompensados y sin que ello implicará un aprendizaje significativo.

Actualmente se ha observado que muchos alumnos universitarios que se están formando en una licenciatura es porque les agrada, obtienen buenos resultados, pues disfrutan cada actividad de aprendizaje y se esmeran por responder de la mejor manera, no precisamente para obtener una recompensa externa, sino por aprender algo que les interesa y gusta y que en definitiva lo disfrutan.

Beltrán (1998) menciona que el premio de la motivación intrínseca no es algo tangible o palpable como una comida y tampoco abstracto o simbólico como el dinero, sino que consiste en

una experiencia directa, un estado de conciencia que se disfruta plenamente. Lo que sin lugar a dudas les permitirá sentirse satisfechos con lo están haciendo y logrando.

Para Berlyne (1960), a quien se le conoce como uno de los principales representantes de la motivación intrínseca, los individuos desarrollan un alto nivel de estimulación sin una explicación biológica aparente lo que constituye una curiosidad epistémica bajo la cual se localiza algún tipo de conflicto conceptual que genera un alto grado de motivación para el aprendizaje. Según este autor, la motivación intrínseca se origina ante estímulos novedosos, inestables y sorprendentes que despiertan la curiosidad y el interés por explorar y aprender algo.

Es necesario que los estudiantes estén motivados intrínsecamente, debido a que este tipo de motivación positiva representa una clara posibilidad de obtener resultados académicos óptimos y con ello el éxito personal.

Deci y Ryan (1991), aseguran que cuando una acción está regulada intrínsecamente, ésta se fundamenta principalmente en tres sentimientos y características: autodeterminación, competencia y satisfacción de hacer algo propio y familiar.

La autodeterminación como un concepto personal se refiere a cuestiones de causalidad y control personal en la conducta y acción humana. Fierro (1993) hace un análisis de la autodeterminación que bien vale la pena mencionar, pues no sólo lo relaciona con los comportamientos autorregulatorios y autodirectivos, sino que lo vincula de manera directa con el término de libertad. En este tenor “autodeterminación se refiere a actuar como el principal agente causal de su vida y hacer elecciones y tomar decisiones respecto a la calidad de vida propia, sin influencias e interferencias externas e innecesarias” (Wehmeyer, 1996:24).

Otra característica que fundamenta a una acción regulada de manera intrínseca es la competencia que para Ribes (1981) es un término que es aplicado a formas generales y específicas

para confrontar una situación problemática del ambiente físico y social. Es “un concepto esencialmente genético, en el sentido de desarrollo, en la medida en que la competencia solo tiene significado como desempeño relativo a situaciones específicas, fundamentado en habilidades, destrezas y aptitudes funcionales previas (Ribes, 1981 p.110).

Con base en la idea anterior, es claro entender entonces que un estudiante motivado intrínsecamente, posee competencias que no sólo le permiten realizar la tarea o actividad de manera adecuada y exitosa, sino que la disfruta plenamente. Esta genera como consecuencia el tercer sentimiento que da fundamento a la acción regulada intrínsecamente, me refiero a la satisfacción de hacer algo propio y familiar.

Hunt (1960) ha destacado la motivación intrínseca en el aprendizaje y desarrollo de la conducta; la concibe como inherente a la interacción informativa del ser humano con las circunstancias reales del medio. Bajo estas premisas y de acuerdo con ellas, el desarrollo de este tipo de motivación es la clave para obtener un buen rendimiento escolar pues permite alcanzar de manera progresiva niveles más altos de competencia y si de educación superior se trata, estaríamos asegurando profesionistas eficaces y eficientes ante una sociedad denominada de la información que cada día exige más.

Se han identificado tres formas de motivación intrínseca: de curiosidad, de competencia y de reciprocidad que permite que el estudiante persista en la tarea (Bruner, 1966). La curiosidad se presenta cuando se siente el deseo de conocer. Berlyne (1965) sostiene que el ser humano desarrolla altos niveles de estimulación sin explicación biológica aparente; la denomina curiosidad intelectual, cuya base se encuentra en algún tipo de disonancia conceptual que conduce a la búsqueda de información. En tal sentido, y para ejemplificar esta forma de motivación intrínseca,

se identifican estudiantes universitarios que, movidos por el interés de su formación académica, no pierden tiempo ni espacios para ampliar sus conocimientos de manera autónoma.

Las competencias académicas que caracterizan a muchos de los alumnos, constituyen también una forma de motivación intrínseca según Bruner (1966), pues al tener las capacidades, habilidades y aptitudes que se requieren para tener éxito académico, generalmente motivan a los estudiantes.

Una tercera forma de motivación intrínseca es la de reciprocidad que está genéticamente determinada y supone la necesidad de trabajar cooperativamente con los demás. En este sentido, nos encontramos con muchos estudiantes dispuestos a trabajar y contribuir recíprocamente al logro de los objetivos de su formación profesional.

Considerando los párrafos anteriores es necesario enfatizar que el hecho de que los y las estudiantes que están cursando alguna carrera profesional estén motivados intrínsecamente, representa una clara oportunidad de lograr sus metas. No obstante, la motivación extrínseca también juega un papel muy importante para el logro de las mismas, por lo que en el siguiente tema se hará referencia a todo lo relacionado con la motivación extrínseca.

1.1.2 Motivación extrínseca

Así como encontramos alumnos que disfrutan enormemente las tareas académicas porque les interesa, existen otros que les resulta tediosas y aburridas y que si las hacen es porque tienen que hacerlas y es parte de su responsabilidad y, además, reciben algo a cambio; a esta motivación diversos autores la han denominado extrínseca que, a diferencia de la motivación intrínseca, está ligada directamente con la recompensa externa que no es mediada por el interés y la curiosidad hacia la propia tarea, sino en lo que se consigue gracias a ella.

Según Beltrán (1998), la motivación extrínseca interpreta la conducta como determinada por impulsos fisiológicos y por el aprendizaje estímulo - respuesta. Por tanto, el sujeto va a responder siempre y cuando haya un estímulo, es decir, un premio o una recompensa. “el valor del incentivo dependería de la cantidad y calidad de la recompensa, de los cambios en la cantidad y calidad de la misma, así como de la facilidad para obtenerla y la contigüidad entre la conducta motivada y la recompensa” (Chóliz, 2004 p.16).

Es importante mencionar que los fundamentos de este tipo de motivación se encuentran en las teorías asociacionistas del paradigma conductista, ya sea la del condicionamiento clásico o instrumental.

En las instituciones educativas de todos los niveles, muchos estudiantes suelen estar motivados extrínsecamente, por lo que siempre están esperando un estímulo por sus esfuerzos. En estos casos con frecuencia lo aprendido tiende a olvidarse cuando satisfacen su finalidad externa; por ejemplo, realizar una tarea, aprobar un examen u obtener buenas calificaciones, pues no los mueve el gusto y la curiosidad de aprender, sino la recompensa que obtendrán.

En este tenor, si el propósito del estudiante es conseguir una buena calificación para ganar un premio o una recompensa, los medios de los se valgan para lograrlo no tendrán importancia; por tanto, la retención, la comprensión y la transferencia son menores que cuando se desea adquirir un conocimiento por interés hacía la propia actividad.

La búsqueda única de recompensa externa, en muchas ocasiones es un impedimento para disfrutar la tarea por sí misma. Cuando pasa esto, asegura Howe (2000), la recompensa entra en conflicto con los beneficios derivados de la motivación intrínseca, lo que tiene más probabilidad de ocurrir cuando la motivación interna es elevada.

Es razonable entonces, animar a los alumnos a sentirse motivados más por factores internos relacionados estrechamente con lo que se aprende, que, por factores externos como el elogio, la aprobación o un premio tangible. No obstante, llevar este argumento demasiado lejos sería un error pues en el mundo real, en cierta medida, todos la necesitamos; no es cierto que las personas maduras nunca necesiten recompensas externas, incluso en el caso de los genios que son exitosos es común que incentivos como el aplauso, la fama, el dinero y el prestigio social no estén totalmente ausentes de sus pensamientos, independientemente que les agrade y disfruten lo que hacen.

Por tanto, existen razones que son válidas para no restarle importancia a la motivación extrínseca, por lo que es válido decir que no es algo totalmente reprochable, al contrario cuando se empieza una nueva actividad es muy valiosa en los primeros estadios; en estos casos se suele aconsejar a padres de familia y profesores que elogien los esfuerzos que hacen los alumnos por adquirir un conocimiento, pues también esta motivación puede dar la posibilidad de que se esfuercen cada vez más y, en consecuencia, mejoren su rendimiento académico.

La motivación escolar ha de jugar siempre un papel fundamental para el óptimo rendimiento académico de los estudiantes, por lo que se hace necesario referirlo a continuación.

1.2 Explicaciones teóricas sobre la motivación escolar

La motivación escolar en tanto que constituye un proceso que dirige la conducta hacia el logro de una meta, incluye variables cognitivas y afectivas. Las primeras, por las habilidades de pensamiento y conductas que se requieren para lograr las metas. Las segundas, porque involucra elementos como: autovaloración, autoestima, autoconcepto y autoeficacia.

Desde el enfoque cognitivo, las teorías sobre motivación escolar se centran en factores personales de tipo afectivo, cognitivo o de personalidad y sociales; prestan atención a factores que influyen en el grado de interés y persistencia de los sujetos para la realización de una tarea.

Se defiende el carácter propositivo de la conducta de los estudiantes pasando a formar parte las expectativas que median entre el alumno y su conducta. Desde este enfoque, los modelos motivacionales actuales la consideran como un constructo hipotético que explica el inicio, la dirección y la perseverancia de una conducta hacia una meta académica determinada.

En este proceso motivacional de los alumnos, están implicados cuatro componentes: el valor que los estudiantes le dan a las metas, la percepción de sus competencias, las atribuciones causales y las reacciones emocionales (Pintrich y De Groot, 1990).

Las teorías que explican la motivación escolar y que hacen énfasis en lo mencionado son varias, entre ellas, se abordan: la jerarquía de necesidades, la motivación de logro, la teoría de la competencia y tipos de metas, la atribución causal y la comparación social que tienen una orientación cognitiva y que por tanto es necesario referirlas.

1.2.1. Teoría de la jerarquía de necesidades

En términos pedagógicos esta teoría cuyo máximo exponente es Abraham Maslow, plantea que para que un estudiante esté plenamente motivado para aprender debe antes haber satisfecho sus necesidades básicas de orden fisiológico como: comida, bebida, refugio, etc., que constituyen una base para cubrir posteriores necesidades que, aunque no son básicas, sí representan una parte importante para el desarrollo pleno de los seres humanos.

Maslow (1970) sostuvo que el ser humano tiene necesidades de orden inferior y superior; formuló una jerarquía de necesidades humanas bajo el siguiente orden: necesidades fisiológicas, necesidades de seguridad, necesidades de amor y necesidades de auto-realización.

Cabe destacar que las necesidades inferiores son prioritarias para todos los sujetos, pues mientras éstas no sean satisfechas plenamente, las de orden superior son poco importantes para el sujeto. Por ejemplo: si una persona tiene mucha hambre y no satisface esa necesidad, difícilmente podrá pensar en otras necesidades como la seguridad, el trabajo y el amor. Maslow (1970) asegura que únicamente cuando la persona logra satisfacer las necesidades inferiores, se van integrando gradualmente en su conocimiento las necesidades superiores y con ello la motivación para poder satisfacerlas.



Figura 1. La pirámide de Maslow, o jerarquía de las necesidades humanas

Siguiendo las ideas de Maslow (1970) se reconoce que las necesidades se encuentran organizadas estructuralmente con distintos grados de poder, de acuerdo a una determinación biológica dada por nuestra constitución genética como organismo de la especie humana.

La jerarquía está organizada de tal forma que las necesidades de déficit se encuentren en las partes más bajas, mientras que las necesidades de desarrollo se encuentran en las partes más altas de la jerarquía; de este modo, en el orden dado por la potencia y por su prioridad, encontramos las necesidades de déficit, las cuales serían las necesidades fisiológicas, las necesidades de seguridad, las necesidades de amor y pertenencia, las necesidades de estima; y las necesidades de desarrollo serían las de autoactualización (self-actualization) y las necesidades de trascendencia.

Dentro de la estructura mencionada en las líneas anteriores, cuando las necesidades de un nivel son satisfechas, no se produce un estado de apatía, pues el foco de atención pasa a ser ocupado por las necesidades del próximo nivel y que se encuentra en el lugar inmediatamente más alto de la jerarquía y son estas necesidades las que el sujeto busca satisfacer.

Las implicaciones que esta teoría de Abraham Maslow tiene para los profesores de los distintos niveles educativos son evidentes para la interpretación del rendimiento académico de un estudiante. Se debe considerar una serie de circunstancias que pueden dejarlo anclado en las necesidades de tipo inferior, por ejemplo, el rechazo de los compañeros o del profesor; la inestabilidad familiar, la baja autoestima y autoconcepto, entre otras. Tales situaciones explican en muchos casos porqué el alumno no parece tener el rendimiento esperado.

Sin lugar a dudas, esta teoría proporciona elementos válidos e importantes para comprender que muchos estudiantes que parecen no estar motivados para aprender, no se debe siempre a que no tienen interés, simplemente que muchas de sus necesidades inferiores y que son básicas no son cubiertas satisfactoriamente y en tanto que éstas no sean satisfechas se podría asegurar que su situación va a seguir siendo la misma.

Si nos ubicamos en la cúspide de la pirámide motivacional de Maslow que es el lugar que ocupa la auto-realización y que está vinculada directamente con obtener un título o grado académico, difícilmente se podrá llegar a ella si no se cubren los otros niveles de la pirámide.

Sin duda alguna, la teoría referida es de suma importancia para explicar la motivación escolar, no obstante mencionar otras que van en el mismo tenor es conveniente, por lo que a continuación se hará referencia a la teoría de la motivación de logro.

1.2.2. Teoría de la motivación de logro

Sin duda todo estudiante universitario desea lograr sus metas, una de ellas concluir sus estudios profesionales de manera satisfactoria, pero ¿qué hace para lograrlo? Una respuesta a esta interrogante es que constantemente se está motivando y esforzando para tener un buen rendimiento académico, a esto se le conoce como motivación de logro. Beltrán (1998) la define como el deseo de sobresalir, de triunfar o de alcanzar un nivel de excelencia; concretamente se puede definir como el deseo de tener éxito.

Desde la teoría de la motivación de logro (que es una teoría global formulada por Atkinson en 1964), la fuerza motivadora de un estudiante para conseguir un objetivo académico está determinado por dos fuerzas que son contrapuestas, pero que al final de cuentas son vistas como factores de la personalidad del adulto y son relativamente estables. Tales fuerzas las constituyen el deseo por conseguir el éxito y el deseo de evitar el fracaso. En este sentido, Atkinson (1964) citado por Castro (1997), señala que la conducta humana orientada al logro es el resultado del conflicto aproximación – evitación, es decir, la motivación a lograr el éxito y evitar el fracaso.

Atkinson y Birch (1998), aseguran que la motivación de logro es aquella que empuja y dirige al éxito de forma competitiva, de una meta u objetivo reconocido socialmente. Con base en esta teoría, todo individuo se ve sometido a dos fuerzas contrapuestas; por un lado, la motivación o necesidad de éxito o logro; y por otro, la motivación o necesidad de evitar el fracaso o hacer el ridículo y evidenciarse ante los demás. En resumen, la motivación de logro es parte de todo individuo, toda vez que se establecen metas en diferentes áreas, sean éstas: familiar, social, laboral, académica, entre otras, permitiendo su desarrollo basado en las experiencias que a diario van siendo significativas para cada persona (Rodríguez, s/f).

La motivación de logro es aquel tipo de motivación intrínseca, dirigida por estímulos internos, que conduce al sujeto a la obtención de logros máximos (Dweck & Elliot, 1983), atendiendo a la realidad sobre la que va a actuar y a su propia capacidad.

Cabe precisar que la motivación hacia el logro atiende a dos factores importantes como son la apreciación sobre la posibilidad de obtener el resultado previsto y el valor que tiene el objetivo a lograr, es decir, la motivación surge del conocimiento sobre la propia capacidad, del valor de logro para el individuo y del riesgo y esfuerzo implicado en la consecución del logro. Siguiendo la idea se puede suponer que aquellos sujetos motivados principalmente hacia el logro presenten un mayor grado de conocimiento metacognitivo.

La motivación de logro, como un ejemplo de la motivación intrínseca, puede constituirse en un modelo del funcionamiento diferencial entre estudiantes motivados de manera intrínseca y extrínseca. Alumnos con similares características y capacidades cognitivas, pero con diferente grado de motivación de logro, presentan diferente rendimiento en las mismas pruebas (Alonso Tapia, 1984a, 1984b, 1984c, 1996).

La tendencia de aproximación al éxito “es una disposición afectiva que nos lleva a experimentar orgullo con el éxito, con la consecución de un buen resultado” (Huertas, 1997:206). La tendencia a la evitación del fracaso “lleva consigo cierto grado de vergüenza cuando no se consigue el éxito y el sujeto entonces evita las comparaciones, lo que se pretende en general no es un resultado positivo, sino evitar caer en uno negativo” (Huertas, 1997:207).

El constructo fundamental de la teoría referida en este apartado es que la fuerza de la motivación que implica manifestar una conducta o elegir una meta es una función multiplicativa entre la fuerza del motivo, la expectativa y el valor del incentivo que constituyen los elementos de la motivación de logro.

El motivo es la disposición que empuja al sujeto a conseguir un nivel de satisfacción. La expectativa es la anticipación cognitiva del resultado de la conducta. Y el incentivo es la cantidad de atracción que ejerce la meta en una acción concreta.

Se han realizado estudios que demuestran la relación entre motivación de logro y resultados escolares, por lo que esta teoría parece obligar a los profesores a conocer y reconocer a sus alumnos para tratar de maximizar en ellos la motivación de logro; orientándolos a establecer objetivos desafiantes, pero realistas de tal forma que valoren más el hecho de obtener nuevos conocimientos que el de tener éxito o fracasar.

De acuerdo con las ideas de Ruiz (1995), la motivación de logro posee un efecto determinante sobre los estudiantes, a tal grado que aquellos que poseen esta motivación normalmente tienen éxito, se consideran a sí mismos personas capaces, es decir, con un autoconcepto alto, pueden resolver problemas y asumen riesgos que suponen nuevos retos, se desenvuelven de manera adecuada en situaciones competitivas, aprenden con rapidez, aceptan y asumen responsabilidades y son más persistentes ante el fracaso.

En estudiantes universitarios la motivación de logro es sumamente importante, dado que tener este tipo de motivación supone obtener un rendimiento académico óptimo, que se verá reflejado en un desempeño profesional eficaz y eficiente. En otros términos, un profesional competente ante las demandas de una sociedad que avanza a pasos agigantados y que cada vez exige más.

A continuación, se explicará otra de las teorías que explica la motivación escolar, ésta es, la teoría de la competencia y tipos de metas.

1.2.3. Teoría de la competencia y tipos de metas

Garrido y Gutiérrez (1995) sostienen que el ser humano es un agente causal de su conducta y que, en este sentido, la conducta permite el desarrollo intelectual de la personalidad y el desarrollo social. Hacen referencia a dos tipos de competencias; la personal y la social; la primera, integrada por todos los conocimientos y destrezas del sujeto en un proceso de crecimiento progresivo; y la segunda, está dentro de lo personal y uno de sus aspectos es la competencia intelectual.

Con base en sus constructos teóricos, según Dweck y Elliot (1983), existen dos tipos de estudiantes que entienden el éxito de forma muy distinta. Unos ven el éxito académico como la forma de incrementar la propia competencia; lo que realmente le interesa a este tipo de alumnos es aprender, por tanto, sus metas son de aprendizaje (dominio). El otro tipo de alumnos, les preocupa conseguir el éxito para no fracasar ni quedar mal ante los demás, por lo que sus metas son de ejecución (logro).

En teoría, ambas metas representan diferentes ideas sobre el éxito, razones diferentes de compromiso y de actividades, además suponen distintas formas de pensamiento sobre uno mismo, sobre la tarea y los resultados de la misma. De tal suerte que, de acuerdo a las metas que persiguen los alumnos, sean éstas de aprendizaje o de ejecución, la forma de afrontar las tareas es diferente. Idealmente se espera que los alumnos sean capaces de centrar su atención en el proceso a seguir y no únicamente en el resultado.

Considerando esta teoría, las metas de aprendizaje orientan a los estudiantes hacia un enfoque de aprendizaje que se caracteriza por la satisfacción de los alumnos por el dominio y la realización de la tarea, los niveles de eficacia son mayores, así como el valor de la tarea, el interés

y la persistencia. Es menester hacer mención que con este tipo de metas se hace un mayor uso de estrategias cognitivas y metacognitivas (Pintrich, 2000b).

Los estudiantes con metas de aprendizaje, sin duda, centran su atención en cómo hacer la tarea y cuando los resultados son inciertos se plantean retos para superarlos, buscan nuevas tareas, evalúan su actuación, en fin, experimentan el crecimiento de su propia competencia. Siguiendo la idea, las metas de aprendizaje están relacionadas con el hecho de entender al aprendizaje como un fin en sí mismo, por lo que los estudiantes orientados hacia este tipo de metas se suelen olvidar de ellos mismos y se centran sobre las demandas de la tarea con la intención de adquirir nuevas habilidades y con ello mejorar y aumentar sus conocimientos (Schunk, 1991).

Es claro que este tipo de metas apunta al polo intrínseco de la motivación, por lo que su elección está relacionada con la naturaleza de la tarea, es decir, lo que le interesa es la propia actividad (Huertas, 1997).

En otro orden de ideas, las metas de ejecución orientan a los alumnos a que se preocupen por su habilidad, que estén pendientes de lo que hacen los otros, para superarlos, pues no aceptan que los demás sean mejores que ellos. Los estudiantes con estas metas lo que tratan de lograr es el éxito y evitar a toda costa el fracaso, por lo que los autores aseguran que son menos adaptativos, además el uso de estrategias es menor y en consecuencia la actuación, peor (Ames, 1992; Pintrich, 2000a; Pintrich y Schunk, 1996; Urdan, 1997).

Los estudiantes con metas de ejecución buscan el resultado siendo el punto de partida su propia capacidad, para estos sujetos los errores que cometen son fracasos y las tareas no las realizan para adquirir nuevos conocimientos y en consecuencia aprender, las realizan para sobresalir; focalizan su atención en el valor instrumental que tiene la tarea, por lo que tratan de demostrar que son capaces de realizarla, siempre están pensando en el qué dirán y en la imagen de sí mismos ante

los demás. De este modo, las metas de logro o de ejecución parecen ser determinantes importantes de la orientación motivacional de las personas hacia la competencia (Harackiewicz y Elliot, 1993).

Según Huertas (1997) citando la teoría de Dweck y Elliot, las tareas referidas bajo estas metas son aquéllas que permiten obtener una respuesta rápida y correcta que conlleve a una buena imagen ante sí mismos y ante los demás. Como un medio para conseguir la aceptación social al demostrar la competencia (Seifert, 1995).

Cabe recalcar que estudios recientes han centrado su atención en la posibilidad de metas múltiples. En tal sentido, Pintrich y García (1991) han sugerido que los estudiantes pueden estar orientados al mismo tiempo hacia metas de aprendizaje y hacia metas de rendimiento. Así pues, se puede decir que muchos estudiantes hacen una mezcla de ambos tipos de metas pues en ocasiones lo único que pretenden es aprender y en otras les importa tener éxito y quedar bien ante los demás.

Siguiendo el orden de ideas y en el mismo sentido, toca explicar en el siguiente tema la teoría de la atribución causal, dado que proporciona elementos importantes para entender a la motivación escolar.

1.2.4. Teoría de la atribución causal

Constantemente los estudiantes se cuestionan sobre los resultados que obtienen de sus tareas académicas que pueden ser exitosas o bien constituirse en un fracaso; las causas más comunes a las que atribuyen su éxito o fracaso suelen ser los esfuerzos que han realizado, la suerte que han tenido, la dificultad de la tarea y la fatiga o cansancio, por mencionar algunas.

Según Weiner (1986), tales causas pueden clasificarse en tres tipos: internas o externas, estables e inestables y controlables e incontrolables.

Serán internas o externas según se encuentren dentro o fuera del alumno. Estables o inestables, dependiendo de cómo las considere en cuanto a su variación con el tiempo. Y controlables o incontrolables según si se puede tener o no un control sobre ellas.

Weiner (1980), asegura que las atribuciones que hacen los sujetos a sus resultados determinan los sentimientos sobre ellos mismos, sus predicciones de éxito y la probabilidad de que trabajen un poco más en sus futuras actividades.

Se parte de dos supuestos básicos. Que cualquier atribución humana obedece a determinadas reglas y que las atribuciones causales establecidas influyen sobre el desarrollo de nuevos comportamientos y futuras expectativas, repercutiendo en la elección de otras metas (Weiner, 1986).

Por las diferentes causas a las que se atribuyen el éxito o el fracaso, según esta teoría, las atribuciones afectan a las expectativas de éxito, a las reacciones emocionales y a la persistencia en las tareas relacionadas con el rendimiento (Beltrán, 1998).

Esta teoría se considera muy útil para los docentes, toda vez que puede influir en el alumno para que comprenda y atribuya sus resultados académicos a su esfuerzo, independientemente si éstos son buenos o malos, pues por tratarse de causas internas y controlables, puede obtener mejores resultados, si se esfuerza.

Se recomienda a los profesores que los mensajes que dirigen a los alumnos que fracasan no recalquen falta de capacidad, sino que hagan énfasis en que se debe básicamente a sus esfuerzos que no fueron los suficientes.

Para concluir con las explicaciones teóricas sobre la motivación escolar, se hace referencia en las siguientes líneas de la teoría de la comparación social.

1.2.5. Teoría de la comparación social

Los alumnos como seres sociales están interactuando constantemente con sus compañeros de clase y profesores, por lo que establecen diferentes tipos de relaciones sociales que les permite disfrutar su estancia en el salón de clases y en la escuela.

Para elaborar la teoría de la comparación social, Festinger (1954) parte de la noción de que las personas tienen una pulsión autoevaluativa, lo que lleva a que constantemente evalúen sus opiniones y capacidades en comparación con las de los demás y que las opiniones propias son correctas o incorrectas en términos de su concordancia o no con las opiniones de otros.

La teoría referida postula que los estudiantes aprenden a valorar el aprendizaje, disfrutar mientras aprenden y sentirse orgullosos cuando el aprendizaje que obtienen es producto de la interacción con los demás, principalmente profesores y compañeros. No obstante, es necesario aclarar que las relaciones que se dan en los salones de clases no siempre son armónicas, pues vemos que por las diferencias que existen entre los alumnos, no siempre se toman acuerdos que beneficien el aprendizaje de todos.

Por tanto, se hace énfasis que dependiendo del tipo de interrelación que se establezca en el salón de clases, se podrá propiciar un aprendizaje en el que participen todos los alumnos, es decir, un aprendizaje cooperativo.

Desde esta teoría, la motivación se desarrolla a través de los procesos interpersonales dentro de la situación de aprendizaje, pues "la motivación a aprender es esencialmente interpersonal, creada por reacciones internalizadas anteriores y por influencias interpersonales actuales" (Beltrán, 1998: 97).

La teoría en cuestión señala al aprendizaje cooperativo como una posibilidad (no la única) de propiciar resultados académicos óptimos en los alumnos, pues ayuda a aumentar el nivel de

autoestima de los estudiantes menos aventajados, aumenta las conductas cooperativas entre los alumnos y ayuda a los más brillantes a aceptar y apoyar a los de más bajo rendimiento.

Tomando en cuenta los postulados de la teoría de la comparación social, se sugiere a los profesores que diseñen actividades de enseñanza que favorezcan el aprendizaje cooperativo, pues está muy claro que, con este tipo de aprendizaje, se genera la participación y colaboración de todos los estudiantes de un determinado grupo para la construcción de un conocimiento.

1.3. Estudios sobre motivación en estudiantes universitarios

En las últimas décadas los estudios sobre la motivación de los estudiantes del nivel superior han ido en aumento, pues está muy claro que la motivación sea ésta intrínseca o extrínseca juega un papel muy importante en el desempeño académico de los universitarios y, en consecuencia, en el logro de sus metas profesionales.

Por lo tanto, es necesario hacer una revisión de diversas investigaciones que se han realizado al respecto y que muestran resultados diversos que se deberá tomar en cuenta para mejorar los procesos motivacionales de los estudiantes.

En este tenor, María Cristina Rinaudo, Analía Chiecher y Danilo Donolo en el año 2003 realizaron una investigación en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina denominada “Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del *Motivated Strategies Learning Questionnaire* (MSLQ); con el objetivo de dar cuenta de ciertas vinculaciones existentes entre aspectos motivacionales y el uso de estrategias de aprendizaje por parte de estudiantes universitarios.

La justificación del estudio se debe a que pese que se han hecho innumerables investigaciones acerca de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje de los estudiantes (Alonso Tapia, 1995; García y Pintrich, 1996); no se sabe con precisión cómo interactúan aspectos

motivaciones y cognitivos en el aprendizaje académico, por lo que este estudio arroja resultados relevantes al respecto.

Para la realización del estudio se utilizó el MSLQ que es un cuestionario de administración colectiva que consta de 81 ítems, los cuales se dan a una base de la escala likert de siete puntos. El cuestionario está dividido en dos secciones, una referida a la motivación y la otra al uso de estrategias de aprendizaje.

Se encuestaron a 216 estudiantes de la Universidad mencionada en párrafos anteriores. Encontrando que en lo que respecta a la motivación, el perfil motivacional de los estudiantes encuestados ofrece una apreciación general que indica una motivación media alta con una motivación más intrínseca que extrínseca; y en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje se aprecia que los alumnos hacen uso de las estrategias de media a alta.

Al correlacionar la motivación con el uso de estrategias, se observa que la orientación motivacional intrínseca está asociada con un mayor uso de estrategias por parte de los estudiantes.

Con base en los resultados obtenidos, se confirman los hallazgos encontrados por Pintrich y García (1993), respecto a la existencia de una asociación entre la motivación de los estudiantes y el uso de estrategias de aprendizaje.

En otro estudio realizado en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) por Daniel Ordorica Silva en el 2008, que lleva por nombre “motivación de los alumnos universitarios para estudiar inglés como lengua extranjera”, cuyo objetivo general fue determinar la motivación que existe entre los estudiantes universitarios para estudiar inglés como lengua extranjera, y específico definir los factores que determinan la motivación o que hacen que el alumno se sienta motivado.

La investigación examina la motivación hacia el aprendizaje del idioma inglés entre estudiantes universitarios de la UABC y compara esta motivación con la de los alumnos de otras lenguas extranjeras (francés e italiano), de la Facultad de Idiomas. Para llevar a cabo él, se requirió la participación de 60 estudiantes, a los cuales se les aplicó una encuesta de 5 ítems variados entre opción múltiple, respuesta cerrada, respuesta abierta, etc., que permitiera a los alumnos más alternativas.

El resultado que se considera de mayor relevancia es que los estudiantes están motivados para aprender una lengua extranjera, aun cuando ésta no fuera un requisito de egreso. Por lo tanto, se llega a la conclusión que existe una motivación extrínseca mayor que intrínseca en los alumnos de inglés y están interesados por estudiar idiomas para aprender cosas que tienen que ver con su carrera/profesión, para estudiar un posgrado, cumplir con un requisito de egreso, obtener un mejor empleo y como un reto personal. Lo que indica que los motivos son más instrumentales; es decir, obtener un beneficio profesional y de status en el trabajo, lo que es un valor agregado en el campo profesional.

Continuando con los estudios sobre motivación realizados en las últimas décadas, en el 2009 Rodrigo Cepeda Fernández hace una investigación a la que llamó “Perfil de motivación escolar en alumnos universitarios”, cuyo objetivo fue aplicar el instrumento “escala de motivación extrínseca y motivación intrínseca” a los alumnos del Centro Educativo a manera de pilotaje para validar el instrumento y que éste pudiera ser utilizado de manera formal en cualquier centro educativo del nivel superior.

De manera específica se propuso conocer qué piensan los estudiantes del centro educativo acerca de la institución y de las clases que reciben como factor para un buen desempeño

académico. Y establecer una vía de promoción y seguimiento de un programa de becas para que los estudiantes los conozcan y participen en ellos.

Utilizando un modelo pre-experimental, aplicó a una muestra de 1264 estudiantes un instrumento psicométrico de su propia autoría titulado “Escala de motivación externa e interna del estudiante y su percepción del ambiente escolar”. Los resultados del estudio dejan en claro que la combinación de diversos factores es trascendental para que la motivación extrínseca pueda ser desarrollada por el entorno educativo.

Se concluye con el reconocimiento de que la motivación escolar es difícil de estimular, pero no por ello imposible de crear.

En otro estudio realizado por Javier J. Maquilón Sánchez y Fuesanta Hernández Pina en el 2010, denominado “Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional” tuvo como objetivo general analizar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de ciclos formativos profesionales en función de una serie de variables como grado, curso, centro, sexo y nivel de estudios de los padres.

El estudio es de corte cuantitativo no experimental, con un diseño descriptivo, el cual válgame la redundancia pretende describir el fenómeno, analizando su estructura y las asociaciones existentes entre las características que definen al fenómeno. En la investigación participaron 97 estudiantes matriculados en los ciclos de formación profesional en dos centros educativos de la provincia de Murcia, España; a los que se les aplicó el cuestionario de procesos de aprendizaje (CPA) y el cuestionario de procesos en el estudio (CPE – R – 2F).

Los resultados del estudio fue que el enfoque superficial es el más afianzado y empleado por los estudiantes, seguido del enfoque profundo y alto rendimiento. En términos porcentuales, se encontró que el 41% emplean el enfoque adecuado a las demandas de la institución. En lo que

respecta a la congruencia existente entre los motivos y las estrategias que configuran los enfoques de aprendizaje, se observa que en ambos cuestionarios la escala menos consistente es la superficial.

Se concluye que el estudio aborda un tema que no había sido investigado desde la perspectiva de los enfoques de aprendizaje, además de la importancia que los aprendizajes adquiridos en esta etapa tendrán para los estudiantes en su actividad profesional y su capacidad de aprendizaje a lo largo de su vida.

En una futura investigación sería interesante dilucidar las características de estos enfoques desde el profesorado de los ciclos formativos, pues responsabilizar únicamente a los estudiantes de los rendimientos y reconocimientos que reciben, es injusto.

Finalmente, profundizar en las estrategias de estudio, aprendizaje y enseñanza, así como en las motivaciones de los estudiantes e intenciones del profesorado, puede ser determinante en el incremento de la calidad de la educación, así como una herramienta válida y fiable para reducir el fracaso escolar en el nivel educativo superior.

Una investigación más realizada en el año 2012 por Claudia Alejandra Hernández Herrera, Nicolás Rodríguez Perego y Ángel Eduardo Vargas Garza tuvo como objetivo conocer los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos de tres carreras de ingeniería en un Tecnológico Regional de reciente creación en el Distrito Federal; participando 414 estudiantes.

Cabe mencionar que el estudio se justifica considerando que no hay investigaciones que hablen sobre los hábitos de estudios y la motivación para el aprendizaje en Tecnológicos Federales de reciente creación, por lo que se pensó que los resultados coadyuvarán a la reflexión del quehacer y la función de los docentes y se trabajase de forma integral en la creación e implementación de programas de tutorías.

El método utilizado fue de tipo transversal descriptivo, el cual se caracteriza porque los datos se recolectaron en un solo momento y tiempo único. El estudio es comparativo, pues se trabajó con alumnos de tres ingenierías diferentes y los datos se obtuvieron con un cuestionario dividido en tres bloques; el primero para recolectar información de tipo general; el segundo, sobre la percepción que tienen los estudiantes acerca de los hábitos de estudio y el tercero, para la motivación para el aprendizaje. El instrumento tuvo un total de 59 ítems y con una escala tipo Likert.

Los resultados más relevantes es que los estudiantes tienen problemas para la organización y planeación del estudio, las técnicas de memorización, la comprensión de la lectura, el estudiar en casa y carencia de estrategias para incrementar la motivación y la autoestima.

Se concluye el estudio, resaltando la importancia de atender problemas relacionados con la carencia de hábitos de estudio, lo cual dificulta el proceso de adaptación a las exigencias del nivel educativo superior. La detección oportuna permitirá el implemento por parte de las autoridades académicas de apoyos que faciliten el aprendizaje y disminuyan los riesgos de deserción, evitando así posibles frustraciones y otros efectos negativos en la vida futura de los jóvenes.

Para concluir, es necesario precisar que el hecho de que los estudiantes, en específico los universitarios, estén motivados en su proceso de formación profesional es prioritario; así como entender que tanto la motivación intrínseca como la extrínseca son necesarias en algún momento de la formación universitaria, pues pese a que disfrutar lo que se estudia y hacer las tareas por gusto, no incomoda ser halagados y recibir una recompensa por los logros obtenidos. No obstante, estar motivados no es suficiente para alcanzar las metas de formación profesional, se necesita también hacer uso de estrategias de aprendizaje que conlleve a la adquisición de nuevos

conocimientos, que se vean reflejados en aprendizajes significativos. Por tanto, en el siguiente capítulo se hace referencias de las estrategias de aprendizaje y a las estrategias motivacionales.

CAPÍTULO II. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COGNITIVAS Y MOTIVACIONALES

En las últimas décadas una de las líneas de investigación más enriquecedoras son los estudios sobre estrategias de aprendizaje y motivacionales en el nivel superior, cuya importancia se debe a que engloban los recursos cognitivos que utilizan los estudiantes al enfrentarse al aprendizaje.

Las estrategias no sólo contemplan el aspecto cognitivo del aprendizaje, sino que se incorporan elementos vinculados directamente tanto con la disposición y motivación de los estudiantes, como con las actividades de planificación, dirección y control (autorregulación) que ponen en marcha cuando aprenden.

Comúnmente encontramos en los salones de clases muchas diferencias en cuanto al aprendizaje de los estudiantes; pues pese a que se enseña para todos, los resultados no se dan de la misma forma en cada estudiante, algunos son responsables y dedicados y otros no lo son tanto. Las causas de las diferencias son variadas, algunos estudios aseguran que se debe a la inteligencia, personalidad, conocimientos previos, motivación, entre otros. No obstante, se ha demostrado que algunas de las causas de mayor peso son la cantidad y calidad de las estrategias que los estudiantes ponen en juego durante su proceso de aprendizaje.

Por tanto, en este capítulo se hace referencia a las estrategias de aprendizaje cognitivas y motivacionales que los estudiantes ponen en juego durante su proceso de formación, pues por el objeto de estudio de esta investigación es importante entender las acciones que realizan los estudiantes cuando aprenden y la forma en que van autorregulando su aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje tanto cognitivas como motivacionales son, sin lugar a dudas, importantes para los estudiantes universitarios que aspiran a tener una formación profesional

integral que les permita incorporarse al mercado laboral con las competencias necesarias que los conduzca a ser exitosos.

En tal sentido y por las características del objeto de estudio de esta investigación, es este capítulo se aborda referentes teóricos de las estrategias de aprendizaje tanto cognitivas como motivacionales.

Se parte del concepto de aprendizaje toda vez que, para comprender las estrategias de aprendizaje, es necesario tener claro cómo se da el proceso de aprendizaje a partir de las teorías que lo sustentan. Se hace referencia también a la génesis de las estrategias de aprendizaje, así como la discusión teórica en torno al concepto de las estrategias de aprendizaje y clasificación de las mismas.

Se incluyen también, las teorías del aprendizaje, conductista, cognoscitiva y humanista, dado que es importante la explicación del aprendizaje desde diferentes posturas y enfoques.

Se concluye el presente capítulo haciendo referencia a las estrategias motivacionales que como se mencionó en el capítulo anterior, son elementales para lograr el éxito en los estudios profesionales.

2.1. Aprendizaje

Para el ser humano el aprendizaje constituye una experiencia que vive en el día a día, pues constantemente está aprendiendo tanto de manera informal, como no formal y formal. No obstante, constituye un proceso complejo en el que intervienen varios factores.

Etimológicamente aprendizaje proviene de la palabra “aprendiz”, que procede del latín “aprehendivus” y “apprehendere” que significa aprender; lo que implica la adquisición de conocimientos, habilidades, valores, entre otros.

Este constructo ha sido definido por varios autores, que precisan su concepción con base en una postura teórica; no obstante, tienen limitaciones, dado que los experimentos fueron hechos con animales, lo que implica que transferir estos conocimientos al aprendizaje humano es complejo.

De tal forma que Beltrán (1990), definió al aprendizaje como un cambio más o menos permanente de la conducta que se produce como resultado de la práctica. Lo que sin duda nos lleva a pensar que el aprendizaje se da a partir de las experiencias que se viven cotidianamente y en la interacción con los otros. Considerando la idea anterior y retomando a Vygotsky, el aprendizaje es una actividad social, y no sólo un proceso de realización individual como se ha sostenido; una actividad de producción y reproducción del conocimiento mediante la cual el niño asimila los modos sociales de actividad y de interacción y más tarde en la escuela, los fundamentos del conocimiento científico, bajo condiciones de orientación e interacción social.

El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en el comportamiento, que refleja la adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia y que puede incluir el estudio, la instrucción, la observación o la práctica. Los cambios en el comportamiento son razonablemente objetivos y por tanto, pueden ser medidos (Papalia, D. E. Psicología, 1990 p.164).

Con base en Serrano y Pons (2008) el aprendizaje como elaboración de conocimientos surge en las últimas décadas del siglo XX y estudia el aprendizaje humano en situaciones contextualizadas, puesto que se considera que se produce cuando los alumnos participan de forma directa en la construcción de representaciones cognitivas de la realidad. “En la elaboración de conocimientos la función de los alumnos es la de comprender; la de los profesores, orientar de forma cognitiva y la del diseñador de la instrucción es crear entornos en los que puedan tener lugar

las interacciones de los distintos elementos intervinientes en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Serrano y Pons, 2008 citando a Mayer, 2000:155-156).

Considerando el párrafo anterior es necesario resaltar que el aprendizaje conlleva a la movilización de conocimientos previos para la construcción de conocimientos nuevos; es decir, que, a partir de los contenidos abordados, el estudiante elabora significados, que al momento de reflexionarlos y vincularlos con las experiencias de la vida cotidiana y las ideas previas que ya tiene, construye significados, lo que se traduce en un aprendizaje significativo (Serrano y Pons, 2008). No obstante, de acuerdo con Coll (1988), el aprendizaje no siempre da lugar a la construcción de significados, dado que en múltiples ocasiones se limita a la mera repetición memorística.

Sin duda alguna las concepciones que hacen diversos autores nos permiten enriquecer y esclarecer el concepto que se tiene de aprendizaje que implica, desde mi punto de vista, la construcción de nuevos conocimientos como resultado de las experiencias cotidianas.

Es importante destacar que en la sociedad que hoy toca vivir, el aprendizaje ha de reflejarse en todos los contextos, pues éste no se circunscribe a un espacio determinado como lo es una institución educativa, se requiere de sujetos competentes que sean capaces de aprender en todos los contextos; por lo tanto, el aprendizaje no ha de limitarse a un periodo temporal en el ciclo vital del ser humano, éste inicia su aprendizaje desde que nace y lo concluye cuando muere.

Es menester mencionar que los constantes y acelerados cambios en todos los niveles de la sociedad, conlleva nuevas demandas tanto profesionales, como personales; por lo que toda persona está obligada a aprender a lo largo de toda su vida.

En relación al ámbito que nos ocupa, que es el nivel superior, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se debe de capacitar a los estudiantes para ese aprendizaje permanente, el cual ha

de tener una base de conocimientos rigurosos y estrategias eficaces, en concreto, tiene que saber qué pensar y cómo actuar ante las situaciones que se le presenten a lo largo de su vida y actuar con criterios razonables y ser sensible a las exigencias cambiantes de los contextos. En este sentido y mediante un proceso de aprendizaje, todo universitario ha de desarrollar un pensamiento reflexivo, crítico y creativo. De acuerdo con Delors (1996) y García (2006) aprender a conocer, a querer y sentir, hacer, a convivir, aprender a ser. Es decir, proveerlos de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Definir al aprendizaje, es por demás importante y como se ha visto en el desarrollo de este tema, cada conceptualización está dada desde un enfoque teórico; por lo que es necesario a continuación hablar de las diferentes teorías del aprendizaje.

2.2 Teorías del aprendizaje

El aprendizaje de acuerdo con Alonso (1997), es el proceso de adquisición de una disposición relativamente duradera para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia. Definición ecléctica que parte de tomar en cuenta constructos de algunas teorías del aprendizaje.

Las teorías del aprendizaje explican y dan soporte teórico a las diferentes concepciones de aprendizaje; sin duda todas las teorías del aprendizaje que se han desarrollado a lo largo de la historia son importantes; no obstante, por la naturaleza de este estudio solo se hace referencia a la teoría conductista y a la teoría cognitiva.

2.2.1 Teoría Conductista

Históricamente una de las teorías que han explicado el aprendizaje de los estudiantes es, sin duda, el conductismo que hace referencia al cambio permanente de la conducta del sujeto que aprende.

El conductismo parte de una concepción empirista del conocimiento, su mecanismo central del aprendizaje es el asociacionismo, se basa en los estudios del aprendizaje mediante condicionamiento y considera innecesario el estudio de los procesos mentales superiores para la comprensión de la conducta humana.

El conductismo se preocupa por usar el método científico y considera que sólo se debe hablar de los aprendizajes observables y medibles objetivamente (Marqués y Sancho, 1987).

Algunos de sus representantes son Ivan Pavlov (1849-1936), John Watson (1878-1958), Edwin Guthrie (1886-1959), Edward Thorndike (1847-1949), Skinner (1904-1994) y Neal Miller (1909).

Desde esta teoría, el aprendizaje se define como el cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona que se refleja en la adquisición de una serie de conocimientos y habilidades a través de la experiencia. Según Papalia y Wendkos, 1987, los cambios en el comportamiento han de ser razonablemente objetivos; por lo que han de poder ser medidos. El aprendizaje conlleva a un cambio conductual o un cambio en la capacidad conductual, dicho cambio es duradero y ocurre, entre otras vías, a través de la práctica o de otras formas de experiencia, como la observación de otras personas.

En 1913 Thorndike formula su teoría en la que asegura que todo el conocimiento consiste en una red de nexos asociativos entre situaciones y respuestas. “Las conexiones se forman de manera mecánica por medio de la repetición; no es necesario darse cuenta de forma consciente” (Schunk, 2012 p. 87). Se asume que el sujeto codifica y almacena la huella mental de los aspectos individuales que presenta cada situación; por lo que el conocimiento crece de acuerdo con las leyes del ejercicio y del efecto y consiste en una red de nexos de asociaciones entre situaciones o estímulo (E) y respuestas (R).

Desde esta postura se describe el aprendizaje en términos de asociaciones entre las situaciones y las respuestas que producen los individuos que se ven sometidos a ellas; las asociaciones se realizan mediante conexiones entre neuronas. Los estudiantes se consideran más como sujetos regulados por otros, que, como sujetos autorregulados, incluso, se explica desde la cultura y la tradición, dado que generaciones tras generaciones los estudiantes han aprendido de esta manera.

Thorndike (1912) citado por Schunk (2012) propone dos leyes para explicar la adquisición del conocimiento: la ley del ejercicio, que menciona que, el nexo entre el estímulo y la respuesta se fortalece cada vez que la situación y la respuesta concurren en una proximidad espacio – temporal; cuantas más veces aparecen juntas en el tiempo y en el espacio el E y la R, mayor es la probabilidad de refuerzo del nexo de unión entre ambas.

Ahora bien, es necesario precisar que la ley del ejercicio se compone de dos partes: “la ley del uso según la cual cuando un estímulo recibe respuesta, se fortalece la conexión; y la ley del desuso, de acuerdo con la cual, cuando no hay respuesta para un estímulo, la fuerza de la conexión se debilita” (Schunk, 2012, citando a Thorndike p. 88).

Por su parte, la ley del efecto establece que el nexo de unión entre E y R queda estampado en el cerebro, en tanto que la respuesta va seguida de un estado satisfactorio positivo (placentero) o bien se debilita si las consecuencias que se derivan de la respuesta son negativas. La fortaleza de la asociación se refiere a la velocidad y regularidad con la que una respuesta acude al pensamiento del estudiante en una situación particular de aprendizaje. Por lo tanto, la ley del efecto, de acuerdo con Thorndike 1913, citado por Schunk 2012, es importante y fundamental cuando se logra establecer una conexión entre una situación y una respuesta que puede modificarse, pero que además es satisfactoria para el sujeto, lo que conlleva a fortalecer e incrementar la conexión.

Schunk citando a Skinner (2012), menciona que años después formula una teoría en la que plantea que la formación de nexos de asociaciones mediante la repetición y el premio o la recompensa constituyen una parte de nuestro equipamiento natural en tanto organismos animales.

Siguiendo el orden de ideas, el conocimiento se produce por adaptación, que consiste en el desarrollo de un repertorio de respuestas seguidas de consecuencias positivas donde se eliminan todas aquellas que producen dolor o consecuencias negativas. Por lo tanto, de acuerdo con Thorndike y Skinner citados por Schunk (2012) aprender es un proceso mecánico que consiste en establecer asociaciones, no se requiere la comprensión para que la asociación se produzca. El conocimiento se construye por acumulación de datos; es decir, por un proceso constante de agregación e integración de información.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje es producto de un proceso de motivación extrínseca, en el que no tienen importancia ni los sujetos que aprenden, ni los contenidos que se aprenden, sino la recompensa que se consigue cuando se aprende. Por lo tanto, “los profesores pueden utilizar los reforzamientos positivo y negativo para motivar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades y a dedicar más tiempo a las tareas” (Schunk, 2012 p. 92).

Lo importante es que el profesor logre crear un vínculo asociativo entre la situación de aprender y el refuerzo que se aplica. De esta manera, las situaciones de aprendizaje están asociadas al organismo mediante refuerzos que le indican el camino que debe seguir para conseguir determinadas metas. Por lo tanto, han de procurarse situaciones pertinentes con los incentivos adecuados para que determinadas conductas se aprendan.

El objetivo de la instrucción es aumentar el número de conductas correctas, lo más importante es el adiestramiento y la práctica; el estudiante que aprende es, por tanto, un ser pasivo

cuyo repertorio de comportamientos viene determinado por las recompensas o castigos que encuentra en el medio donde se desenvuelve.

El profesor se considera como un dispensador activo del feed-back que recompensa las respuestas correctas y castiga las incorrectas. Los resultados del aprendizaje se evalúan midiendo la cantidad de cambios operados en las conductas del estudiantado. Por lo tanto, se reduce a valorar la cantidad de respuestas aprendidas. De esta manera, los profesores recurren a la repetición mecánica para construir fuertes nexos de asociaciones entre las situaciones y las respuestas y a un sistema de premios y castigos para asegurar respuestas correctas.

Un claro ejemplo de lo anterior es la enseñanza programada, en la que el aprendizaje es uniforme, sigue una programación lineal y sirve para grandes grupos, se provoca la respuesta del estudiante mediante una asociación entre los elementos de información que facilita el programa.

El aprendizaje se fija por el refuerzo que supone confirmar que la respuesta dada por el estudiante es correcta cuando la confronta con la respuesta que exige el programa. Toda la actuación docente se reduce a una buena programación de los materiales de aprendizaje y a una adecuada aplicación de los refuerzos.

Pese a que el conductismo ha sido duramente criticado, sin duda explica de manera clara el aprendizaje, además, desde mi punto de vista es necesario hacer uso de esta teoría en determinados momentos, toda vez que culturalmente los diversos contextos no siempre responden de la misma manera a las teorías que intentan explicar o procurar el aprendizaje desde otra arista. Por tanto, al menos en nuestro contexto el conductismo sigue vigente, no podemos soslayar su importancia para desarrollar los aprendizajes de los estudiantes.

2.2.2 Teoría Cognitiva

La teoría cognitiva explica el aprendizaje a partir de la construcción individual y subjetiva que el sujeto realiza sobre el objeto de conocimiento; por lo que sus expectativas y desarrollo cognitivo, son determinantes de la percepción que tiene sobre el mundo.

Esta postura teórica, se opone de manera determinante a las teorías asociacionistas en las que privilegian el estímulo y la respuesta, dado que sostienen que el aprendizaje es un proceso a través del cual se descubre y se comprenden las relaciones entre los fenómenos; por lo tanto, es el resultado del cambio en el modo de cómo se percibe significativamente el ambiente.

Es preciso y necesario mencionar que varias son las teorías que se desarrollan desde este enfoque, no obstante, para este estudio se hablará únicamente de la teoría psicogenética de Piaget, la teoría sociocultural de Vygotsky, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, el aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría del procesamiento de la información de Gagné.

El enfoque genético del aprendizaje fue propuesto por Jean Piaget (1896 - 1980), quien pretendía a partir de un análisis epistemológico, ofrecer una explicación biológica del conocimiento. No obstante, es importante hacer mención que, para lograr sus objetivos, los conocimientos epistemológicos no le eran suficientes; por lo que tuvo que recurrir a la psicología que le aportara datos sobre el acto del conocimiento.

La psicología genética de Piaget, pretendía dar respuesta a interrogantes epistemológicas y explicar ¿Cómo conocemos? ¿Cuál es el origen del conocimiento? y ¿Cómo se incrementa el conocimiento?; En este tenor, en una reseña elaborada por Orellana en 1996, las premisas son las siguientes:

- 1.- El conocimiento atraviesa estadios de acuerdo con el desarrollo evolutivo y la formación de las sucesivas estructuras.

2.- El conocimiento que el sujeto toma de sí mismo se construye como el de los objetos sobre los cuales ejerce su actividad.

3.- En la epistemología interesa el sujeto y el objeto como actores del conocimiento, así como las estructuras o formas, en tanto inherentes a toda relación de conocimiento.

4.- El desarrollo de los procesos mentales se produce por etapas sucesivas, el paso a una etapa superior supone que el proceso mental de una etapa anterior está perfectamente asimilado. (Orellana, 1996 citado por Antón s/f, p. 9 – 10).

Partiendo de las premisas, desarrolla la teoría del desarrollo psicológico en la que se plantea tres etapas de desarrollo; el sensorio motriz, operaciones concretas y el de las operaciones formales. Cada período es un nivel de desarrollo y corresponde a un intervalo de edades, que se han de considerar para organizar y dosificar las actividades de aprendizaje.

De acuerdo con Orellana (1996) citado por Antón s/f, el aprendizaje depende del desarrollo; por lo que las actividades de aprendizaje, deben ser programadas considerando el período específico del desarrollo intelectual.

En conclusión, para Jean Piaget, el aprendizaje es una actividad que no se segmenta, está conformada por los procesos de asimilación y acomodación; el equilibrio resultante le permite al individuo adaptarse a la realidad, lo cual constituye el objetivo de aprendizaje.

Asimismo, Vygotsky (1896 – 1934) fue el creador del enfoque histórico – cultural. Señala que el aprendizaje es un proceso social que ocurre en el individuo para integrarse a su medio y a su historia. Es un proceso necesario y universal en el desarrollo de las funciones psicológicas y humanas, y organizadas culturalmente; por lo tanto, no es privado ni individualista, tiene que anteceder al desarrollo para que éste siga su curso.

El trabajo que ha de realizar el docente para propiciar el aprendizaje de los estudiantes, sin duda es fundamental; por lo que, con base en esta teoría, Vygotsky propone el concepto de zona de desarrollo próximo, que es la distancia entre el nivel de desarrollo real o la capacidad del rendimiento escolar de un estudiante y el nivel de desarrollo potencial, que no es más que el nivel de rendimiento más alto que el sujeto puede alcanzar en condiciones óptimas de aprendizaje.

Siguiendo el orden de ideas de acuerdo con Antón s/f p. 12 citando a Orellana (1996), se generan dos postulados de la teoría de Vygotsky que merecen ser mencionados en este escrito.

1.- Los procesos psicológicos avanzados se presentan en dos planos; el interpsicológico que se da entre personas y el intrapsicológico que se presenta en uno mismo.

2.- Es más productivo trabajar con los demás, que trabajar de manera aislada. Es importante destacar que, desde esta postura teórica, si bien al aprendizaje se constituye en un proceso social, es también una actividad que orienta las acciones cognitivas y que da dirección al desarrollo psicológico. El aprendizaje posibilita el desarrollo de procesos superiores que permiten el surgimiento de nuevas capacidades para responder a las exigencias sociales y culturales.

Siguiendo con los representantes de esta postura teórica, toca ahora hacer mención del aprendizaje por descubrimiento que “consiste en que el estudiante obtenga conocimientos por sí mismo” (Bruner, 1961, citado por Schunk, 2012 p. 266).

Es un tipo de aprendizaje que se entiende como una actividad de investigación, que conlleva a la resolución significativa de problemas, requiere la comprobación de hipótesis como centro lógico del descubrimiento.

Es menester aclarar de acuerdo con Schunk (2012), que para que el descubrimiento no sea fortuito, el resultado producido debe conducir a un cambio relativamente estable en la competencia del sujeto.

Sin duda alguna, el aprendizaje por descubrimiento es una posibilidad de construir nuevos conocimientos en los estudiantes, por lo tanto, es necesario enumerar algunos principios de la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Barrón (2005, p. 3-5.):

- 1- El ser humano está dotado de potencialidad natural para descubrir conocimiento.
- 2- El resultado del descubrimiento es una construcción intrapsíquica novedosa.
- 3- El aprendizaje por descubrimiento encuentra su punto de partida en la identificación de problemas.
- 4- El aprendizaje por descubrimiento se desarrolla a través de un proceso de resolución significativa de problemas.
- 5- El acto de descubrimiento encuentra su centro lógico en la comprobación de conjeturas.
- 6- Para que la actividad resolutoria pueda ser caracterizada de descubrimiento ha de ser autorregulada y creativa.
- 7- El aprendizaje por descubrimiento va asociado a la producción de errores.
- 8- Al aprendizaje por descubrimiento le es consustancial la mediación sociocultural.
- 9- El grado de descubrimiento es inversamente proporcional al grado de predeterminación del proceso resolutorio.
- 10- El aprendizaje por descubrimiento puede ser pedagógicamente promovido.

En concreto, la teoría del aprendizaje por descubrimiento es considerada una práctica de enseñanza progresista, que conecta la experiencia de aprendizaje escolar con la vida cotidiana del estudiante, su entorno físico y su ambiente social. Por lo tanto, Bruner (1960) sugiere que los profesores fomenten este tipo de pensamiento, procurando que los estudiantes realicen especulaciones reales basadas en evidencias completas que les permite confirmarlas o desecharlas con una investigación sistemática.

La investigación, bajo este enfoque, podría resultarles a los estudiantes mucho más significativa, dado que serían sus propias especulaciones las que estarían a juicio. No obstante, las prácticas educativas con frecuencia desalientan el pensamiento intuitivo de los aprendices, al rechazar las especulaciones equivocadas y recompensar las respuestas seguras, pero nada creativas. En el aprendizaje por descubrimiento, el maestro ha de organizar la clase previendo que los estudiantes aprendan a través de su participación activa.

Siguiendo el orden de las ideas y para fundamentar esta teoría, se hace una distinción entre el aprendizaje por descubrimiento en el que alumnos trabajan de manera independiente y el descubrimiento guiado en el que el maestro proporciona la dirección que han de seguir; es decir, los va guiando paso a paso hasta llegar al descubrimiento y con ello, al aprendizaje. En la mayoría de las situaciones, es preferible usar el descubrimiento guiado en el que se les presenta a los estudiantes preguntas intrigantes, situaciones ambiguas o problemas interesantes que despierte su interés hacia la búsqueda de nuevos aprendizajes; es decir, someterlos a conflictos cognitivos en palabras de Vygotsky

En este sentido, el papel del profesor no es dar la solución del problema, ni explicar cómo se va a resolver, sino proporcionar los materiales y medios apropiados, motivar a los estudiantes para que observen, elaboren hipótesis y comprueben los resultados.

Desde el enfoque cognitivo otra teoría es la del aprendizaje significativo de David Ausubel en 1963, quien asegura que el principal objetivo de aprendizaje en el salón de clases es la adquisición por parte del estudiante, de un cuerpo de conocimientos claros, estables y debidamente organizados.

Rodríguez (2011) citando a Ausubel postuló; los estudiantes no comienzan su aprendizaje de cero, esto es, como mentes en blanco, sino que aportan a ese proceso de dotación de significados

sus experiencias y conocimientos, de tal manera que éstos condicionan aquello que aprenden y, si son explicitados y manipulados adecuadamente, pueden ser aprovechados para mejorar el proceso mismo de aprendizaje y para hacerlo significativo (p.32).

Ahora bien, aprender significativamente, implica la adquisición de nuevos significados; por lo tanto, el aprendizaje significativo conlleva a que la mente del aprendiz almacene información basta y que ésta permanezca a largo plazo.

De acuerdo con Moya (1997) el aprendizaje significativo se caracteriza por la calidad de la relación que se establece entre la nueva información y los conocimientos que el aprendiz tiene en su estructura cognoscitiva. En este sentido, el significado que en un principio solo era potencial, se transforma en un significado real o psicológico, éstos se incorporan de manera personal a la estructura cognoscitiva; por lo que se constituye en un aprendizaje duradero.

De acuerdo con Rodríguez (2011), el aprendiz no debe ser un receptor pasivo, ha de hacer uso de los significados que internaliza y pueda, de esta manera, captar los significados que los contenidos educativos le ofrecen. Se trata, así, de un proceso de construcción progresiva de significaciones y conceptualizaciones, razón por la que este enfoque se enmarca bajo el paradigma o la filosofía constructivista (Rodríguez, 2011 p. 33).

Es importante remarcar que el aprendizaje significativo requiere de dos condiciones fundamentales: la actitud del estudiante y la significatividad potencial del material.

En relación a la actitud del estudiante, éste debe mantener una actitud positiva y optimista hacia el aprendizaje y estar dispuesto a relacionar adecuadamente el nuevo conocimiento a su estructura cognoscitiva.

En lo que se refiere a la significatividad potencial del material es fundamental, dado que permitirá que el aprendizaje que adquiera el estudiante sea duradero y significativo; sin embargo,

cabe aclarar que va a depender de la naturaleza del conocimiento que se quiere aprender y de la estructura cognoscitiva de cada estudiante.

El aprendizaje significativo, sin duda alguna, es posible cuando el conocimiento tiene sentido para el estudiante, en palabras de Rivera (2004) el aprendiz sólo aprende cuando encuentra sentido a lo que aprende. En otros términos, cuando hay una significatividad en el aprendizaje que está adquiriendo.

Díaz Barriga y Hernández (2002) sugieren como principios para la instrucción derivados de la teoría del aprendizaje significativo los siguientes (Citados por Rodríguez, 2011, p. 44):

1. El aprendizaje se facilita cuando los contenidos se le presentan al alumno organizados de manera conveniente y siguen una secuencia lógica y psicológica apropiada.
2. Es conveniente delimitar intencionalidades y contenidos de aprendizaje en una progresión continua que respete niveles de inclusividad, abstracción y generalidad. Esto implica determinar las relaciones de superordinación subordinación, antecedentes-consecuentes que guardan los núcleos de información entre sí.
3. Los contenidos escolares deben presentarse en forma de sistemas conceptuales (esquemas de conocimiento) organizados, interrelacionados y jerarquizados, y no comodatos aislados y sin orden.
4. La activación de los conocimientos y experiencias previos que posee el aprendiz en su estructura cognitiva facilitará los procesos de aprendizaje significativo de nuevos materiales de estudio.
5. El establecimiento de “puentes cognitivos” (conceptos e ideas generales que permiten enlazar la estructura cognitiva con el material que se va a aprender) pueden orientar al

alumno a detectar las ideas fundamentales, a organizarlas e interpretarlas significativamente.

6. Los contenidos aprendidos significativamente (por recepción o por descubrimiento) serán más estables, menos vulnerables al olvido y permitirán la transferencia de lo aprendido, sobre todo si se trata de conceptos generales e integrados.
7. Puesto que el estudiante en su proceso de aprendizaje, y mediante ciertos mecanismos autorreguladores, puede llegar a controlar eficazmente el ritmo, secuencia y profundidad de sus conductas y procesos de estudio, una de las tareas principales del docente es estimular la motivación y participación activa del sujeto a aumentar la significación potencial de los materiales académicos.

Sin duda alguna, pretender que el aprendizaje en el estudiante sea significativo, representa un reto muy importante para todo docente, pues de acuerdo con lo expuesto en párrafos anteriores, es necesario crear las condiciones adecuadas para que los aprendizajes de los alumnos sean verdaderamente significativos.

Para concluir con los representantes de la teoría cognoscitiva, una teoría que a mi juicio es importante describir en este estudio es la de Robert Gagné (1985), quien define al aprendizaje como un proceso de cambios en la capacidad o conducta de los organismos vivos, los cambios han de persistir independientemente del tiempo transcurrido y que no puede ser explicado sencillamente por procesos de crecimiento o maduración, ni es producto de estados patológicos, debe ser resultado de la interacción de su organismo con su medio externo.

Es decir, el aprendizaje es un proceso y un producto, que pone mayor importancia en la naturaleza de los procesos internos, en las situaciones ambientales o eventos externos, en el tipo

de conductas que pueden ser modificadas mediante el aprendizaje y las características que resultan del mismo.

Gagné (1985), considera que los procesos internos que ocurren en la mente del estudiante son los que interesan a la teoría del aprendizaje. Destaca la importancia de la expectativa, pues la expectativa que el estudiante pueda tener con respecto a lo que será capaz de hacer una vez logrado el aprendizaje, es modificar los procesos de decodificación, recuperación y cifrado de información. “Describe el aprendizaje como una secuencia de fases o procesos” (Gagné, 1985, citado por Arancibia y Strasser, 1999, p. 91).

Es necesario mencionar, que los procesos internos del aprendizaje pueden verse influidos o afectados por eventos de carácter externo o estímulos procedentes del medio ambiente, por ejemplo: el lenguaje del docente, un libro de texto o alguna otra fuente. Estos eventos externos cuando están organizados y proyectados con el propósito de apoyar el aprendizaje, reciben el nombre de instrucción.

El maestro dirige la instrucción; por lo tanto, tiene la responsabilidad de planear, proyectar, seleccionar, y supervisar el arreglo de estos eventos externos con el propósito de activar los procesos internos necesarios para que ocurra el aprendizaje en el estudiante. La instrucción supone por consiguiente un control de las condiciones externas para que el aprendizaje ocurra.

En este sentido, la instrucción se define como el proceso por el cual el entorno de un individuo es manipulado deliberadamente para permitirle aprender determinadas conductas bajo determinadas condiciones como respuesta a determinadas situaciones. El término técnico instrucción señala un proceso intencional organizado cuidadosamente para producir ciertas respuestas fundamentales.

Gagné (1985) citado por Gottberg y Noguera (2012) planteó que los seres humanos adquieren muchas reglas que conforman habilidades, las cuales facilitan llevar a cabo operaciones simbólicas de diversos tipos, como utilizar el lenguaje, resolver problemas matemáticos, componer y ejecutar música, interactuar con otras personas, entre otras.

El conocimiento de estas reglas (conocimiento procedimental) implica una ejecución altamente precisa y predecible, mientras que el poseer conocimiento declarativo, implica poder enunciar el significado de un conjunto de ideas y construir conocimiento en función de él (Gagné, 1985 citado por Gottberg y Noguera 2012 p.53).

En concreto tanto el conocimiento declarativo como el procedimental tienen implicaciones para la instrucción y el aprendizaje; independientemente de la forma como estén representados, poseen diferentes características relativas a su aprendizaje, almacenamiento, recuerdo y transferencia (Gagné y Glaser, 1987).

Los procesos del aprendizaje se estructuran de esta manera, Gagné (1985) Citado por Gottberg y Noguera (2012, p. 54):

- Motivación: Es la fase inicial, que consiste en crear una expectativa que mueve al aprendizaje y que puede tener un origen externo o interno.
- Comprensión: Se denomina así a la atención del aprendiz sobre lo que es importante, y consiste en el proceso de percepción de aquellos aspectos que ha seleccionado y que le interesa aprender.
- Adquisición y retención: Este es el momento crucial del proceso de aprendizaje. Para Gagné esto significa incidente esencial porque marca la transición del no-aprendizaje al aprendizaje.
- Recuerdo y transferencia: Son fases que corresponden al perfeccionamiento del aprendizaje. El recuerdo hace posible que la información se pueda recuperar mientras que la

transferencia permite que se pueda generalizar lo aprendido, que se traslade la información aprendida a variados contextos e intereses.

- Respuesta y retroalimentación: La fase de respuesta corresponde a la instancia de desempeño, que se constituye en un parámetro importante del aprendizaje. La retroalimentación consiste en el proceso de confrontación entre las expectativas y lo alcanzado en el aprendizaje. De esta manera el aprendizaje se verifica y se afirma, se corrige y avanza.

Vemos pues que, desde la teoría cognoscitiva del aprendizaje, el actor principal del proceso es el estudiante, quien construye su propio aprendizaje a partir de una serie de supuestos que hacen posible que adquiera conocimientos verdaderamente significativos.

Ahora bien, si desde esta postura teórica el estudiante es el actor principal del proceso y además, el responsable de su aprendizaje; es necesario que utilice estrategias de aprendizaje que le permitan obtener aprendizajes verdaderamente significativos.

2.3 Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje que constituyen un constructo en el que se incluyen elementos cognitivos, metacognitivos, afectivos, motivacionales y conductuales son secuencias de procedimientos que se usan para manejar y controlar el propio aprendizaje en distintos contextos (Mayor, Suengas y González, 1993; Weinstein, Zimmerman y Palmer, 1988).

Han sido objeto de estudio de múltiples investigaciones; por lo que ha sido definida de distintas maneras. Se considera pertinente hacer referencia a algunas de estas concepciones que sugieren puntos importantes para la investigación.

Las estrategias de aprendizaje desempeñan una función primordial en el proceso de aprendizaje pues facilitan la asimilación de la información que llega del exterior al sistema

cognitivo del individuo, lo que permite afirmar la importancia que tiene para el aprendizaje, el conocimiento y la aplicación eficaz de las estrategias.

Los estudios que se han hecho al respecto dieron pie a múltiples definiciones que al paso de los años se han venido enriqueciendo y reforzando.

Las estrategias equivalen a planes, esquemas, guiones y en general, a las regularidades procesuales con las que los sujetos se enfrentan a los problemas concretos que se les plantean (Bruner, 1972). Por lo tanto, ayudan al estudiante a aprender de manera significativa y autónoma, diferentes contenidos curriculares y extracurriculares.

Desde la década de los 50 hasta nuestros días, el concepto ha evolucionado notoriamente. Se ha hablado de estructuras operatorias de pensamiento (Piaget, 1973), estilos cognitivos (Witkin y Goodenough, 1985), heurísticos y algoritmos (Landa, 1981), esquemas (Norman, 1985; Glaser, 1983), guiones (Schank y Abelson, 1987), y estrategias (Weinstein y Mayer, 1986) que es el que actualmente está vigente.

Weinstein y Mager (1986) manifiestan que las estrategias de aprendizaje se definen como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación. Dansereau (1985) y Nisbet y Shuckersmith (1987) aseguran que son procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades a fin de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información, de tal manera que el dominar las estrategias de aprendizaje permite a los estudiantes planificar u organizar sus propias actividades de aprendizaje.

Snowman (1986) hizo una distinción precisa entre estrategias de aprendizaje y tácticas de aprendizaje. Una estrategia es un plan general que se formula para tratar una tarea de aprendizaje y una táctica es una habilidad más específica que se usa al servicio de la estrategia.

Las estrategias tienen un carácter intencional, implican un plan de acción frente a la técnica que es mecánica y rutinaria; así las estrategias están al servicio de los procesos y las técnicas al servicio de las estrategias (Beltrán, 1993 a). “las estrategias son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje” (Monereo, 2012, p.23).

De acuerdo con González y Nuñez (1998) implican una aproximación planeada a las tareas, constituyendo una guía y un conjunto de reglas básicas para seleccionar habilidades o procedimientos y tomar decisiones respecto a su uso. Hacen referencia a lo que el estudiante piensa y hace cuando planea, pone en marcha y evalúa su realización de las tareas y los resultados que consigue, incluyendo aspectos cognitivos (procesos de pensamientos) y conductuales (acciones manifiestas).

Las estrategias de aprendizaje han de implicar una serie de pasos que posibiliten un resultado específico y exitoso, en este sentido los pasos deben ser secuenciados de tal manera que lleven a una aproximación eficiente de la tarea; orientar al estudiante hacia el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, guiarlo en la selección y utilización de procedimientos y habilidades apropiadas y también, guiarlo hacia la realización de alguna acción física observable para evaluar la aplicación de la estrategia.

En definitiva, son algo más que simples secuencia de habilidades, van más allá de reglas o hábitos utilizados en las técnicas de estudio, son comportamientos planificados que seleccionan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones - problemas, globales o específicos de aprendizaje (Monereo, 1990).

Partiendo de las ideas antes expuestas, se define a “las estrategias de aprendizaje como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una

determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción” (Monereo, 2012, p. 27). En este sentido, la utilización de estrategias, sin duda alguna, va a requerir un sistema que controle el desarrollo de los acontecimientos y decida qué conocimientos declarativos o procedimentales habrá que recuperar y cómo se deberá coordinar para resolver cada nueva coyuntura.

Pese a que el término estrategia, ha sido definido por varios autores, parece haber coincidencia en admitir dos connotaciones básicas; la primera, que la estrategia hace referencia al orden en que suceden diversos procesos cognitivos y se organizan secuencialmente entre sí y la segunda, que es el factor de control que el sujeto ejerce sobre el flujo de su propio pensamiento durante el proceso de adquisición, almacenamiento y recuperación de la información.

Por tanto, se puede afirmar, que son acciones que parten de la iniciativa del estudiante, que están constituidas por una secuencia de aprendizaje y son deliberadas, planeadas y controladas por el sujeto que aprende.

Según Gagné (1976) citado por Gottberg y Noguera (2012), las estrategias de aprendizaje son destrezas de organización interna, que rigen el comportamiento del individuo en relación con su atención, lectura, memoria, pensamiento, entre otros.

En estudios realizados, se ha encontrado que las estrategias de aprendizaje influyen en las actividades de procesamiento de información. Cuando se adquieren estrategias se puede decir que se han adquirido procedimientos que permiten aprender a aprender.

En la medida que los estudiantes se apropien de estrategias de aprendizaje y las almacenen en su sistema de memoria como habilidades cognoscitivas, se podría asegurar que poseen herramientas que pueden contribuir en forma determinante a que exhiban ejecuciones inteligentes.

En conclusión, las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para el logro de aprendizajes significativos, además de alcanzar determinadas metas de aprendizaje.

2.3.1 Clasificación de las estrategias de aprendizaje

Las aportaciones más relevantes sobre estrategias de aprendizaje reflejan la diversidad existente al delimitar el concepto, en consecuencia, cuando se trata de hacer referencia a su clasificación, nos encontramos que son muchas y muy diversas (Beltrán, 1987; Bernard, 1990; Danserau, 1978; Monereo, 1991; Román, 1991; Weinstein, 1982; Weinstein y Mayer, 1986; 1993 a).

Así mismo, Danserau (1978) sugiere dos clases de estrategias; las primarias que operan directamente sobre el material informativo y se relacionan con los procesos de comprensión - retención y recuperación - utilización; y las estrategias de apoyo que tratan de mantener el clima cognitivo y hacen énfasis en la elaboración y programación de metas.

Weinstein y Mayer (1986) elaboran una clasificación que fue considerada como sencilla y lineal, las clasifican en estrategias de repetición, organización, elaboración, control de la comprensión y las afectivas.

Pese a la diversidad existente para categorizar las estrategias de aprendizaje, de acuerdo con Pintrich y De Groot (1990) existen coincidencias entre algunos autores en establecer tres clases de estrategias: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias de manejo de recursos.

Al mismo tiempo, considero que Beltrán (1996), establece una clasificación completa, manifiesta que se pueden dividir teniendo en cuenta dos criterios: su naturaleza y su función.

De acuerdo a su naturaleza, las estrategias de aprendizaje pueden ser cognitivas, metacognitivas y de apoyo; y con base en su función se clasifican tomando en cuenta los procesos a los que sirven como la sensibilización, atención, adquisición, personalización, recuperación, transfer y evaluación (Beltrán, 1995).

Las estrategias de aprendizaje según Beltrán (1996), se pueden simplificar al máximo tomando en cuenta los dos criterios mencionados, de tal forma que deja establecida una clasificación que divide a las estrategias en cuatro grupos: estrategias de apoyo, estrategias de procesamiento, estrategias de personalización y estrategias metacognitivas.

Las estrategias de apoyo están al servicio de la sensibilización de los estudiantes incluyen tres ámbitos: la motivación, las actitudes y el afecto.

En cuanto a la motivación se considera una de las grandes condiciones del aprendizaje significativo, pues la falta de motivación por parte del estudiante conlleva a que el aprendizaje no sea satisfactorio, se torna en un aprendizaje poco significativo e irrelevante. Entre las estrategias motivacionales encontramos aquéllas que tienen que ver con la motivación de logro, la autoeficacia, la orientación a la meta o las estrategias de refuerzo.

Las estrategias vinculadas a las actitudes apuntan a tres ámbitos de intervención: el clima de aprendizaje, el sentimiento de seguridad y satisfacción personal y la implicación en las tareas escolares. Estas estrategias pretenden que el estudiante se sienta aceptado dentro de un clima de aprendizaje o cultura del conocimiento; que no se vea amenazado y pueda manifestar sus capacidades y que las tareas escolares se relacionen con los intereses personales de cada estudiante (Beltrán, 1993 b).

Respecto al afecto, las estrategias pueden mejorar la dimensión afectiva del aprendizaje. Tienen que ver con el control emocional, especialmente con la ansiedad, ya que ésta puede llegar

a bloquear e interferir el aprendizaje. Una estrategia efectiva para hacer frente a la ansiedad implica mantener el control emocional durante las tareas de aprendizaje.

Las estrategias de procesamiento hacen referencia a la codificación, comprensión, retención y reproducción de los materiales informativos. Las más importantes son las de repetición, selección, organización, elaboración y de la comunicación y uso de la información.

Las estrategias de repetición, son aquellas que controlan los procesos de retención y memoria a corto y largo plazo, mediante el uso de técnicas como la copia y la repetición, así como recursos nemotécnicos, conexiones significativas, entre otras.

Las estrategias de selección, elaboración y organización de la información son las que permiten el control de los procesos de reestructuración y personalización de la información para integrarla a la estructura cognitiva del aprendiz, utilizando técnicas como el subrayado, resumen, esquemas, mapas conceptuales y cuadros sinópticos.

En lo que respecta a las estrategias de comunicación y uso de la información; éstas permiten utilizar de manera eficaz la información adquirida para tareas académicas y de la vida diaria, utilizando técnicas como informes, síntesis, ejercicios de aplicación y transferencia.

Estrategias de repetición, son necesarias para la retención de los conocimientos, pues tiene como finalidad mantener activo el contenido que se trabaje en la memoria a corto plazo y transferirlo a la memoria a largo plazo; no obstante, no es suficiente para el logro de aprendizajes significativos que dependen de las otras estrategias.

La estrategia de repetición es conocida y utilizada por los estudiantes y su función principal es la retención de información; consiste en pronunciar nombres, datos, fechas o decir de forma repetida los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje. Constituye una estrategia empleada habitualmente en aquellas tareas que requieren una memorización mecánica de la

información que se va a aprender. Para algunos autores como Pozo, (1989b, 1990) las estrategias de repetición se encuentran relacionadas con un aprendizaje asociativo y con un enfoque o aproximación superficial de aprendizaje.

Estrategias de selección como su nombre lo indica, permiten efectuar una selección de la información que se considera relevante; consiste en separar la información relevante de aquella que no lo es tanto. Estas estrategias tienen a su servicio técnicas que pueden activar y desarrollar la tarea selectiva, concretamente la ojeada, el subrayado, el resumen, el esquema y la extracción de la idea principal.

En otros términos, las estrategias de selección intentan separar lo relevante de lo irrelevante, facilitando la aproximación del sujeto a la comprensión. Sobre un texto, por ejemplo, la selección implica un proceso de análisis que relaciona y compara las distintas ideas que aparecen en dicho texto y un proceso de síntesis; puesto que, separa las ideas principales y las secundarias. La lectura rápida o a vuelo de pájaro, el subrayado, el resumen y la selección de la idea principal son algunas de las técnicas que contribuyen a desarrollar la estrategia de selección.

Estrategias de organización, establecen relaciones entre los elementos informativos previamente seleccionados. Permite estructurar los contenidos informativos estableciendo conexiones internas entre ellos y, por tanto, haciéndolos coherentes.

Cabe precisar que, mientras que la selección trata de identificar y separar los elementos informativos relevantes de los irrelevantes, la organización trata de combinar los elementos informativos en un todo coherente y significativo. Las clasificaciones (taxonomías, tipologías, entre otras.) y los mapas conceptuales son algunas de las técnicas que favorecen la estrategia de organización.

Estrategias de elaboración, constituye una de las más poderosas, pues contribuye mejorar los procesos de aprendizaje; implica hacer conexiones entre lo nuevo y lo familiar. Por ejemplo, crear una analogía, parafrasear, resumir la información que se está aprendiendo para mejorar su recuerdo y lograr así aprendizajes significativos.

La estrategia mencionada establece nexos externos entre el conocimiento nuevo y el conocimiento ya existente en la estructura cognitiva, haciéndolo especialmente significativo para el estudiante. De esta forma, mientras que la organización establecía conexiones internas (relacionar los datos informativos unos con otros), la elaboración establece conexiones externas (relaciona la nueva información con la aprendida previamente).

La elaboración, en cuanto estrategia de aprendizaje, es una actividad por la cual se añade algo -una información, una analogía, un ejemplo, entre otros. - a la información que se está aprendiendo con el fin de potenciar el significado y mejorar su recuerdo. La utilización de técnicas mnemotécnicas como las siglas, frases, relatos, tomar notas y palabras clave; constituyen técnicas que contribuyen al desarrollo de la elaboración.

Estrategias de personalización están vinculadas con la creatividad, el pensamiento crítico y el transfer. Se trata de un proceso relacionado con las actividades y disposiciones, que permiten asumir de forma personalizada, creativa y crítica el aprendizaje de nuevos conocimientos. Mediante este proceso, el sujeto explora nuevas fronteras de los conocimientos adquiridos, al margen de lo convencional y lo ya establecido. El tratar de estar bien informado, analizar con claridad y precisión la información, mantener una mente abierta, resistir la impulsividad, mantener una actitud crítica y razonada ante los conocimientos, son algunas de las estrategias asociadas con este proceso (Beltrán, 1993).

El pensamiento crítico implica un pensamiento reflexivo y razonable para decidir qué hacer y qué creer. Constituyen estrategias de pensamiento crítico la de clarificación, apoyo básico, inferencia y la de estrategia y táctica. El pensamiento creativo conlleva a crear y desarrollar la imaginación para ser creativos, está vinculada directamente al pensamiento crítico. Y, por último

Estrategias metacognitivas planifican y supervisan la acción de las estrategias cognitivas, tienen una doble función: el conocimiento y el control. Este tipo de estrategias implican permanecer consciente de lo que se está tratando de lograr, seguir las pistas de las estrategias que se están utilizando y del éxito alcanzado con ellas y adaptar la conducta en concordancia.

En relación a este tipo de estrategias, en el siguiente apartado se profundizará en la metacognición, debido a que constituye el objeto de estudio de la investigación.

Vemos que en teoría, las estrategias de aprendizaje son necesarias para que los estudiantes logren rendimientos académicos aceptables; sin embargo, se ha observado que muchos estudiantes no hacen uso de estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje significativo, lo que permite deducir, de acuerdo con Gómez, Moncayo y Fuentes (2003), que los estudiantes se desenvuelven en los niveles más bajos del aprendizaje como los son el reconocimiento y el recuerdo literal, reduciendo su aprendizaje a prácticas de memorización y repetición de los conocimientos que les transmite el profesor.

Por tanto, es claro entender que infinidad de estudiantes ingresan a la universidad sin la apropiación de estrategias básicas para el trabajo intelectual (analizar, relacionar, comparar, argumentar y ejemplificar), lo que dificulta el procesamiento y la apropiación del conocimiento; esto ha provocado que muchos, al egresar de la carrera no respondan a las demandas de una sociedad de la información y del conocimiento, como la nuestra que requiere de profesionales

estratégicos, capaces de adaptarse a los constantes cambios y de resolver los problemas que aquejan a esta sociedad que se inserta cada vez más a los procesos de globalización.

Una posibilidad de lograr que los dichos estudiantes obtengan resultados académicos óptimos, lo constituyen las estrategias metacognitivas; por lo que habrá que pensar en programas en los que se trabajen estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas.

2.4 Estrategias motivacionales

En un contexto de aprendizaje de cualquier nivel educativo, la motivación juega un papel importante, en este sentido, las acciones del profesor para fomentar una motivación favorable hacia el estudio son necesarias. De acuerdo con Alonso-Tapia (1991) el profesor

“Es quién decide qué información presentar, cuándo y cómo hacerlo; qué objetivos proponer; qué actividades planificar; qué mensajes dar a los alumnos antes, durante y después de las diferentes tareas; cómo organizar las actividades –de forma individual, cooperativa o competitiva-; qué y cómo evaluar; cómo comunicar a los alumnos los resultados de las evaluaciones; qué uso hacer de la información recogida” (p.12).

Motivar hacia el aprendizaje, de acuerdo con Valenzuela, Muñoz y Montoya (2013) implica la voluntad de investigar para la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades, lo que implica “activar recursos cognitivos para dominar un conocimiento, transformarlo y utilizarlo en otras realidades” (p. 3).

En otros términos, “las estrategias de motivación para el aprendizaje son aquellas dirigidas a que el alumno quiera aprender de manera profunda, desarrollando sus habilidades y enriqueciendo sus conocimientos, mediante la vinculación efectiva de las distintas disciplinas y sus realidades inmediatas” (Valenzuela, Muñoz y Montoya 2013, p. 4).

La motivación, desde una postura constructiva, no se activa de manera automática, es necesario propiciarla y mantenerla en todo el proceso de enseñanza – aprendizaje; por lo que, tanto el profesor como el estudiante, deben de buscar estrategias que permitan mantener o aumentar, si es posible, una disposición favorable para el estudio, antes, durante y al final de la actividad de aprendizaje.

Con base en Alonso-Tapia y Fernández (2012), la mayoría de las investigaciones coinciden en que los docentes son las personas más influyentes en el salón de clases, por lo que sus estrategias, actuaciones y mensajes son determinantes para crear un clima motivacional que los conducirá a afrontar de manera adecuada cada actividad o tarea y con ello lograr un aprendizaje significativo.

En este mismo orden de ideas es importante recalcar que se han identificado una serie de estrategias motivacionales que, sin duda alguna, han permitido que los resultados de aprendizaje del estudiante sean significativos.

En un artículo denominado “Estrategias y actividades para estimular la motivación en el alumnado” (s/f), se han descrito una serie de estrategias motivacionales que, desde mi apreciación, son trascendentes para aplicarlas en nivel superior, algunas de ellas las describo a continuación:

Presentar información nueva o sorprendente

Esta estrategia motivacional consiste en sorprender a los estudiantes presentando los contenidos o la información que se quiere trabajar en una unidad, en un semestre o curso escolar, de una manera poco común, que despierte el interés en ellos. Pueden ser en actividades que protagonicen los estudiantes, debates, noticias, entre otras actividades que sorprenda a los estudiantes, pero que, además, permita mantener el interés en todo el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Plantear problemas e interrogante

Sin duda alguna plantear problemas y hacer preguntas a los estudiantes genera un ambiente que involucra al estudiante en la temática que se esté trabajando, toda vez que propiciar debates en torno a un tema los hace partícipes en su proceso de aprendizaje.

Emplear situaciones que permitan visualizar la relevancia de la tarea

Es necesario que los estudiantes conozcan la relevancia de la tarea; por lo que es deber del profesorado, crear las condiciones para que se tenga claro la importancia de la tarea no sólo en el contexto áulico, sino en su aplicación fuera de ella.

Variar y diversificar las tareas

Es común que los estudiantes pierdan el interés y la motivación si las tareas o actividades son siempre las mismas; incluso tratándose de estudiantes universitarios; en este tenor, es importante que el docente diversifique las actividades de enseñanza – aprendizaje.

Ceder el protagonismo a los estudiantes y permitir que ellos intervengan espontáneamente

La explicación de un tema por parte del profesor, sin duda es trascendente, no obstante, para provocar y mantener la motivación del estudiante por el aprendizaje, es necesario esta estrategia que propone ceder el protagonismo a los estudiantes, pues de sus participaciones e intervenciones en una clase se obtienen también nuevas ideas y la clase se hace más amena.

Dedicar tiempo a cualquier alumno que demande ayuda

Es deber del docente ofrecer las ayudas necesarias a sus alumnos y, más aún cuando se lo soliciten. Las relaciones interpersonales se fortalecen y, además, impacta de manera positiva en los alumnos.

Ahora bien, desde los trabajos realizado por Alonso Tapia (1997), asegura que el desinterés y el bajo rendimiento de los estudiantes son afrontados por los profesores de diferentes modos, por

lo que estos últimos están obligados a crear condiciones favorables para lograr en los estudiantes aprendizaje significativos.

Alonso-Tapia (1997) considera que la motivación en los estudiantes se produce en el contexto; que la interacción entre los estudiantes y el contexto es dinámica y que es necesario un clima motivacional en el aula, por lo que las estrategias motivacionales que él propone van en este tenor.

Alonso-Tapia y Fernández (2008), citando a otros autores Ames (1992), Urdan y Turner (2005) y Alonso-Tapia y Pardo (2006) resumen un conjunto de actuaciones de los profesores que busca influir positivamente en el estudiante y, por ende, los motiva para aprender; dichas actuaciones se organizan en tres momentos que se dan a lo largo de una secuencia de aprendizaje. (Alonso- Tapia y Fernández, p. 507 – 508).

1.- Al comienzo de la clase o de la tarea corresponde al momento en que los profesores han de despertar la intención de aprender.

2.- Durante la realización de trabajo es necesario mantener la atención de los estudiantes.

3.- En los momentos en los que se evalúa los logros de los alumnos.

Durante los tres momentos es necesario de acuerdo con Alonso-Tapia y Fernández (2008), que los profesores intervengan con acciones y mensajes que despierten la curiosidad de los estudiantes, que comprendan con claridad la relevancia de la tarea en su proceso de formación, que provoquen participaciones espontáneas y esto conlleve a que el clima del aula favorezca la adquisición de los aprendizajes. En fin, que los alumnos disfruten cuando aprenden y no lo sufran como suele ocurrir.

Por la naturaleza de este estudio, sin duda alguna, lo que se aborda en este capítulo es de suma importancia, puesto que sustenta teóricamente al tema de investigación, se define con claridad y precisión a las estrategias de aprendizaje y motivacionales.

CAPÍTULO III. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

Abordados los referentes teóricos de esta investigación, toca ahora hacer énfasis en el trabajo de campo.

Por lo tanto, en este capítulo se hace referencia al trabajo metodológico del estudio. Contiene el planteamiento del problema, los objetivos, el contexto de investigación, la metodología, instrumentos, procedimientos, participantes y resultados de la misma.

3.1 Metodología

Planteamiento del problema

La motivación para el aprendizaje en estudiantes universitarios, es hoy en día una necesidad inminente, dado que en la medida que haya interés, curiosidad y deseos por aprender, los resultados serán significativos.

En términos conceptuales motivar es estimular a alguien o despertar su interés. En este sentido, la motivación es un proceso interno al individuo, no obstante, cuando se refiere a la motivación para el aprendizaje, está sujeta a las relaciones interpersonales del sujeto dentro del aula (Alonso-Tapia, 2009); en este tenor, el docente juega un rol de suma importancia debido a que se convierte en un agente motivador extrínseco, estimulando el deseo por aprender de manera profunda en cada estudiante.

“Se asume que la motivación no es un rasgo de personalidad del estudiante, sino un proceso dinámico que se actualiza en función del contexto” (Curione y Huertas, 2016, p.56), por lo tanto, la motivación del estudiante para el aprendizaje responde a varios factores tanto endógenos como exógenos.

Ahora bien, en la universidad encontramos cotidianamente un sin número de estudiantes que aparentemente presentan problemas para apropiarse del conocimiento, en este sentido al interior del aula se identifican diversas problemáticas como escasa participación, actitudes negativas y poco interés por los contenidos abordados en las materias de estudio y que a la luz de un análisis psicopedagógico, nos permiten identificar dificultades en la motivación y por ende, poca disposición para aprender. ¿Por qué sucede esto?, la posible respuesta nos lleva a pensar en la forma en que los alumnos se motivan para aprender y en lo que hacen para aprender.

Constantemente los docentes se quejan que la mayoría de sus alumnos no están motivados para aprender, que son apáticos, flojos y que en las clases la mayoría de los estudiantes muestran un total desinterés por los temas que se trabajan, lo que conlleva a que los aprendizajes que obtienen no sean significativos. Sin duda alguna, muchos docentes se deslindan de la responsabilidad que conlleva al nivel de calidad académica de sus estudiantes.

Esta problemática aparentemente local sucede en muchos ámbitos, tal como lo sugieren Basso, Bernay, Manuele y Presel (2000), en evaluaciones realizadas por docentes responsables, se desprenden dos problemas graves en los estudiantes y que son motivo de preocupación, pues tienen que ver no sólo con los contenidos curriculares, sino con las formas de acceso a ese contenido y la motivación que manifiestan en su proceso de aprendizaje.

Siguiendo el mismo orden de ideas, con base en Pintrich y De Groot (1990), la motivación de los estudiantes en el proceso de enseñanza - aprendizaje juega un papel fundamental si se trata de obtener resultados positivos en el desarrollo de nuevas intervenciones educativas, diseño de proyectos, reformas curriculares e innovación tecnológica y, por ende, en el proceso formativo de los estudiantes.

Resulta conveniente mencionar que Pintrich y sus colaboradores (2000, 2001, 2002), hacen una propuesta desde una perspectiva científica de la motivación; y abren también una discusión de aspectos sustantivos que han sido de interés para los investigadores en el área referida. Los aspectos responden a preguntas cómo: ¿Qué quieren los estudiantes?, ¿Qué motiva a los estudiantes en el salón de clases?, ¿Cómo consiguen los estudiantes lo que quieren?, ¿Saben los estudiantes lo que los motiva?, ¿Cómo la motivación guía a la cognición y la cognición a la motivación? y ¿Cómo cambia la motivación el desarrollo?

En el estado de Chiapas se ha apreciado en diferentes instituciones del nivel superior, entre ellas la Universidad Autónoma de Chiapas, que existen muchas diferencias respecto a la motivación para el aprendizajes de los estudiantes, pues pese a que se enseña para todos, no todos responden de manera significativa, lo que nos lleva a tener claro que existen diferencias entre los alumnos en cuanto a habilidades, personalidad, conocimientos y motivación; no obstante, se ha demostrado que una de las causas más importantes está en la motivación de los alumnos.

En el caso de los alumnos de la licenciatura en pedagogía de la Escuela de Pijijiapan **¿Cuál es la motivación para el aprendizaje de los alumnos de segundo semestre?**

Frente a esta situación problemática por la que atraviesan diversas universidades, entre ellas, la Universidad Autónoma de Chiapas, es trascendente obtener información para ofrecerla a las instancias correspondientes, a fin de que se promuevan propuestas metodológicas que favorezcan la motivación para el aprendizaje por parte de los estudiantes de la máxima casa de estudios del estado de Chiapas.

En concreto, contar con un perfil motivacional del universitario en sus primeros semestres de la licenciatura o carrera es una necesidad que ya no puede ni debe aplazarse, dado que sin duda favorecerá la toma de decisiones y el diseño de propuestas metodológicas que contribuyan a

generar creencias motivacionales positivas orientadas hacia el aprendizaje verdaderamente significativo, que permita que en un futuro los egresados de la universidad se incorporen al mercado laboral de manera exitosa, cumpliendo las expectativas del contexto social en el que ejerzan su profesión.

Objetivos

Objetivo general.

Analizar la percepción motivacional para el aprendizaje en estudiantes universitarios de 2do. semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la escuela de Pijijiapan de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Objetivos específicos

1.- Conocer la motivación con la que los universitarios afrontan en su proceso de aprendizaje para tomar decisiones como factor que de incidencia en el éxito en sus aprendizajes.

2.- Explorar las estrategias motivacionales que utilizan los alumnos de la licenciatura de pedagogía de la Extensión Pijijiapan.

Método

Para la realización de esta investigación la perspectiva fue cuantitativa, desde un enfoque descriptivo y utilizando como método el estudio de caso.

Es importante mencionar que tradicionalmente el estudio de casos se ha ubicado en la metodología cualitativa. Sin embargo, como lo asegura Yin (1989: 24-25), los estudios de casos "pueden basarse enteramente en evidencia cuantitativa y no necesitan incluir siempre observaciones directas y detalladas como fuentes de evidencia". Bajo esta premisa, el método de

casos, permitió dirigir este estudio sobre el perfil motivacional de estudiantes universitarios a partir de la aplicación de un cuestionario.

De acuerdo con Pérez Serrano (1994), el método de caso es particularista, dado que está orientado a comprender una realidad singular, por lo que los resultados no se deben, ni pueden generalizar. Esta característica, sin lugar a dudas, lo hace especialmente útil para describir y analizar situaciones únicas. En este estudio los resultados de la investigación no se generalizan, describen y analizan únicamente el perfil motivacional para el aprendizaje de los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Autónoma de Chiapas, con sede en Pijijiapan, Chiapas.

Es preciso destacar que en el ámbito educativo se hace necesario analizar y profundizar situaciones singulares y especiales como el presente estudio, por lo que el método de casos es favorable a este tipo de investigaciones.

El estudio de casos es también descriptivo, por lo que implica la consideración del contexto y las variables que definen la situación, en definitiva, intenta describir lo que sucede en un caso particular (Yin, 1989).

De acuerdo con Tamayo y Tamayo (2006), una investigación descriptiva, conlleva a la descripción, el registro, el análisis y la interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos, por lo que es necesario precisar que bajo este enfoque se trabaja sobre realidades de hecho, caracterizándose fundamentalmente por permitir una interpretación correcta.

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Danhke, 1989 citado por y Hernández, Fernández y Baptista, 2004).

Ahora bien, en cuanto a la muestra utilizada para la investigación, fue un muestreo no probabilístico por conveniencia, la cual se define como una técnica que consiste en seleccionar una muestra de la población accesible. Con base en Creswell (2008) es un procedimiento cuantitativo en el cual el investigador selecciona a los participantes por su disponibilidad y porque, además, pertenecen a la población de interés, en este tenor para poder realizar la investigación la selección de los sujetos fue bajo esta técnica.

Participantes

Los sujetos que participaron en este estudio, son 33 estudiantes de segundo semestre de la licenciatura en pedagogía de la Escuela de Pijijiapan de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Instrumento

Para la obtención de los datos se aplicó el *Motivated Strategies learning Questionnaire* (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991), cuestionario de autoinforme y aplicación colectiva que evalúa aspectos motivacionales y cognitivos (estrategias de aprendizaje). Está compuesto por 81 ítems organizados en dos secciones; una que explora aspectos motivacionales en los estudiantes y otra sección que explora las estrategias de aprendizaje.

Es importante mencionar que es un cuestionario anónimo, sin embargo, se solicita a los estudiantes datos de descripción como: edad, sexo, lugar de procedencia y promedio del curso anterior. El cuestionario responde a una escala tipo Likert de 1 a 7 puntos, donde 1 significa casi nunca y 7 siempre.

Cabe remarcar que en este estudio se aplicó únicamente la sección que explora los aspectos motivacionales en los estudiantes universitarios y que está integrada por 31 ítems repartidos en seis escalas:

1.- **Metas de orientación intrínseca:** es la percepción por parte del estudiante de las razones por las cuales se implica en una tarea de aprendizaje. Desde la orientación intrínseca la participación del estudiante en la tarea en un fin en sí mismo, y no un medio para alcanza un determinado fin.

2.- **Metas de orientación extrínseca:** hace referencia al grado en que el alumno percibe su participación en la tarea o actividad por la recompensa que pueda obtener de ella, como la calificación o ser mejor que otro compañero o compañera de clase.

3.- **Valoración de la tarea:** esta escala se refiere al valor que el estudiante le da a la tarea, en cuanto a su importancia, interés y utilidad.

4.- **Creencias de autoeficacia:** se refiera a la creencia de los alumnos en cuanto a su propia capacidad para comprender el contenido de la materia, dominar las habilidades que se requieran y, por ende, alcanzar un óptimo rendimiento académico.

5.- **Creencias de control del aprendizaje y rendimiento:** la escala refleja la creencia del estudiante en cuanto a que su dominio en la asignatura depende de su propio esfuerzo y de sus estrategias para estudiar.

6.- **Ansiedad:** la última escala indica los pensamientos negativos que los estudiantes tienen durante los exámenes de la asignatura y a los aspectos fisiológicos que se manifiestan durante la realización del examen y que interfieren en el resultado final de la prueba.

Procedimiento

Se aplicó a todos los alumnos de segundo semestre de la licenciatura en pedagogía de la Escuela de Pijijiapan de la Universidad Autónoma de Chiapas, la primera parte del MSLQ

(Motivated Strategies Learning Questionnaire) que explora aspectos motivacionales en los estudiantes universitarios.

En un segundo momento se lleva a cabo la descripción de los resultados para determinar el perfil motivacional de los estudiantes y, finalmente se hace un análisis y discusión de los resultados obtenidos.

CAPÍTULO IV. MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Conforme a la pregunta de investigación y los objetivos: general y específicos, planteados; los resultados del análisis de la información proporcionada mediante aplicación de cuestionario a los estudiantes de la licenciatura de la carrera de pedagogía grupo “E” con sede en la ciudad de Pijijiapan, Chiapas, se presentan en este capítulo, el cual será desarrollado considerando, primeramente la descripción de los sujetos de estudio, los estudiantes y posteriormente se presentará el análisis de las dimensiones que comprenden la investigación referente a los aspectos motivacionales y de ansiedad que los estudiantes han desarrollado durante los primeros dos semestres de formación profesional.

3.1 Descripción de los sujetos de estudio.

El grupo de segundo semestre de la carrera de pedagogía de la escuela de humanidades de Pijijiapan y dependiente de la facultad de Humanidades con sede en Tuxtla Gutiérrez es grupo único y etiquetado con la letra “E”, consta de 33 estudiantes, de los cuales 17 (51.5%) son hombres y 16 (48.5%) mujeres, por lo que no hay una diferencia respecto a la proporción del sexo en el grupo, razón por la cual la variable sexo (Hombre, Mujer), será la que se empleará como variable de selección para realizar los análisis respectivos referente a las seis dimensiones contempladas en el cuestionario.

Las edades de los estudiantes por sexo, así como, por su cohorte conforme a su nivel de estudios y semestre cursado. Se pone de manifiesto en los siguientes análisis, como grupo sin importar el sexo tiene una edad promedio de 20 ± 2 años el rango de edades fluctúa entre los 18 a 30 años; en el grupo de hombres la edad promedio es de 20 ± 1.64 años y un recorrido que va de

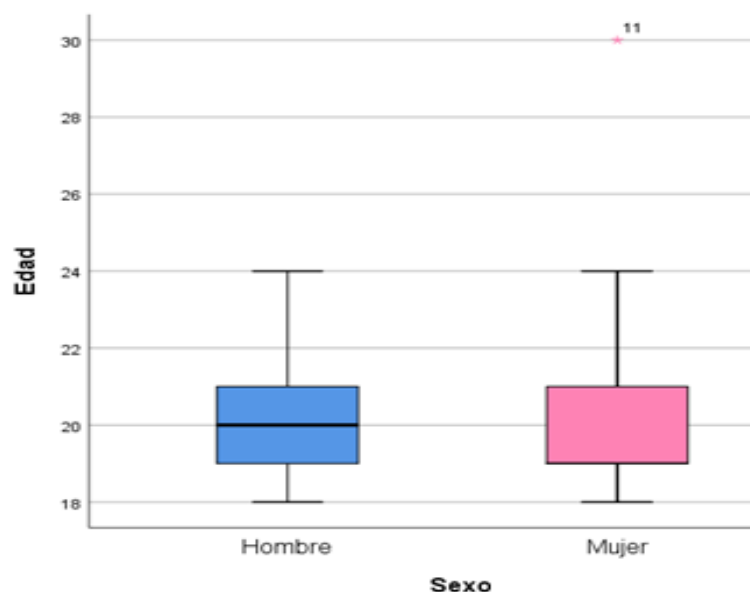
los 18 a 24 años, en las mujeres el promedio de edad es de 20 ± 3 años y un recorrido de 18 a 30 años, esto indica que en las mujeres las edades están más dispersas que en los hombre, sobre todo por la edad fuera de rango intercuartílico que es de 30 años en una mujer (ver tabla 1, figura 1).

Tabla 1. Descriptivos de las edades de los hombres y mujeres del grupo de estudiantes de la carrera de pedagogía de la escuela humanidades UNACH, Pijijiapan.

Sexo	Estadístico	Edad
Hombre	Media	20.24
	Mediana	20.00
	Mínimo	18
	Máximo	24
	Rango	6
	Desviación Estándar	1.640
Mujer	Media	20.31
	Mediana	19.00
	Mínimo	18
	Máximo	30
	Rango	12
	Desviación Estándar	3.071
Total	N	33
	Media	20.27
	Mediana	20.00
	Mínimo	18
	Máximo	30
	Rango	12
	Desviación Estándar	2.401

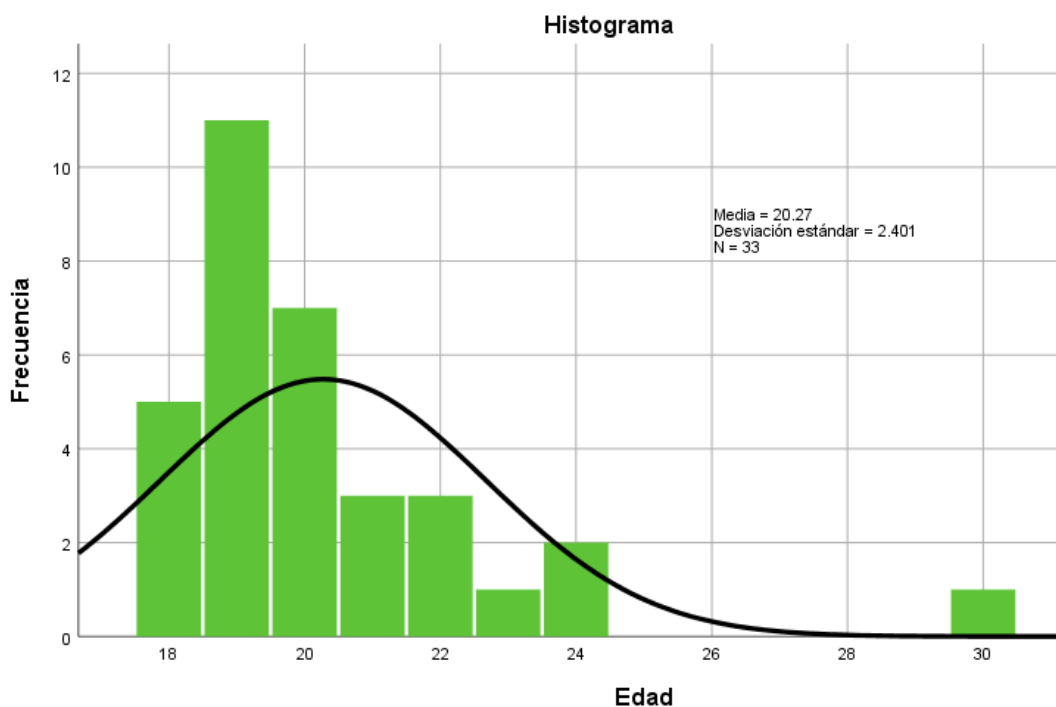
Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Distribución de las edades por sexo de los estudiantes de la escuela humanidades UNACH, Pijijiapan.



En relación a las edades y el semestre que cursan que es el segundo, podríamos aseverar que la población en el 48.5% (16) se encuentran dentro de su rango para estar cursando el segundo semestre de la carrera, mientras que el 51.5% (17) están por arriba de la edad correspondiente al semestre en curso, como se puede apreciar en la figura2.

Figura 3. Distribución de la edad de los estudiantes de la carrera de pedagogía de la escuela humanidades UNACH, Pijijiapan.



Referente al tipo de bachillerato que cursaron y que permita conocer si existe una relación entre los conocimientos previos en relación con la carrera que cursan, del total de estudiantes 20 (60.3%) cursaron un bachillerato a fin al área de Humanidades, en tanto que 8 (24.2%) en el área de Químico-Biólogo; 3 (9.1%) Físico- Matemático y 1 (3%) de Ciencias Sociales y Contabilidad respectivamente (tabla 2). Asimismo, existen tres estudiantes que ya tiene una segunda licenciatura en: Informática, Normal y Educación.

Tabla 2. Área del bachillerato cursada por los estudiantes de la carrera de pedagogía de la escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.

Bachillerato		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Ciencias Sociales	Recuento	0	1	1
	% del total	0.0%	3.0%	3.0%
Contabilidad	Recuento	1	0	1
	% del total	3.0%	0.0%	3.0%
Físico-Matemático	Recuento	2	1	3
	% del total	6.1%	3.0%	9.1%
Humanidades	Recuento	9	11	20
	% del total	27.3%	33.3%	60.6%
Químico-Biólogo	Recuento	5	3	8
	% del total	15.2%	9.1%	24.2%
Total	Recuento	17	16	33
	% del total	51.5%	48.5%	100.0%

Fuente: elaboración propia.

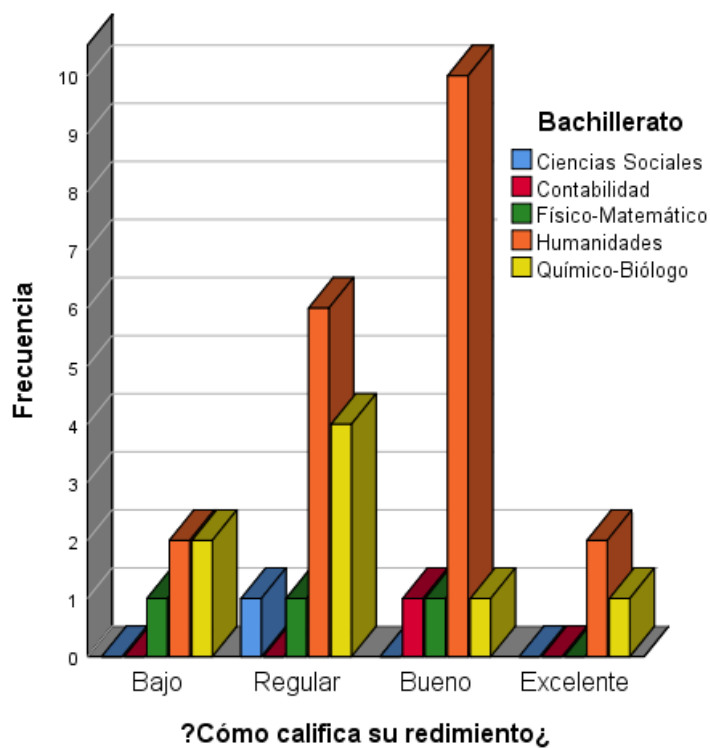
La motivación que puede tener el estudiante al cursar una carrera no basta con la disponibilidad, también existe la formación previa (conocimientos previos) que permita comprender y aprender los nuevos conceptos que se presentan durante los cursos, tal vez con menos dificultad, por tal motivo se pidió a los estudiantes que calificaran ¿cuál ha sido su rendimiento académico? durante esos dos semestres cursados, para poder analizar desde una perspectiva de la formación previa se realizó una tabla cruzada considerando su respuesta de rendimiento contra el área de bachillerato cursada, los resultados se presentan en la tabla 3 y figura 3, donde se puede apreciar que los que manifiestan haber tenido de bueno a excelente rendimiento son los de humanidades, seguidos de los Químico-Biólogos, siendo algunos de humanidades, Químico-Biólogo y Físico-Matemático con bajo rendimiento académico.

Tabla 3. Rendimiento académico desde la percepción de los estudiantes de pedagogía de la escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.

		Rendimiento académico				
Bachillerato		Bajo	Regular	Bueno	Excelente	Total
Ciencias Sociales	Recuento	0	1	0	0	1
	% del total	0.0%	3.0%	0.0%	0.0%	3.0%
Contabilidad	Recuento	0	0	1	0	1
	% del total	0.0%	0.0%	3.0%	0.0%	3.0%
Físico-Matemático	Recuento	1	1	1	0	3
	% del total	3.0%	3.0%	3.0%	0.0%	9.1%
Humanidades	Recuento	2	6	10	2	20
	% del total	6.1%	18.2%	30.3%	6.1%	60.6%
Químico-Biólogo	Recuento	2	4	1	1	8
	% del total	6.1%	12.1%	3.0%	3.0%	24.2%
Total	Recuento	5	12	13	3	33
	% del total	15.2%	36.4%	39.4%	9.1%	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Figura 4. Rendimiento académico desde la percepción de los estudiantes de pedagogía de la escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.



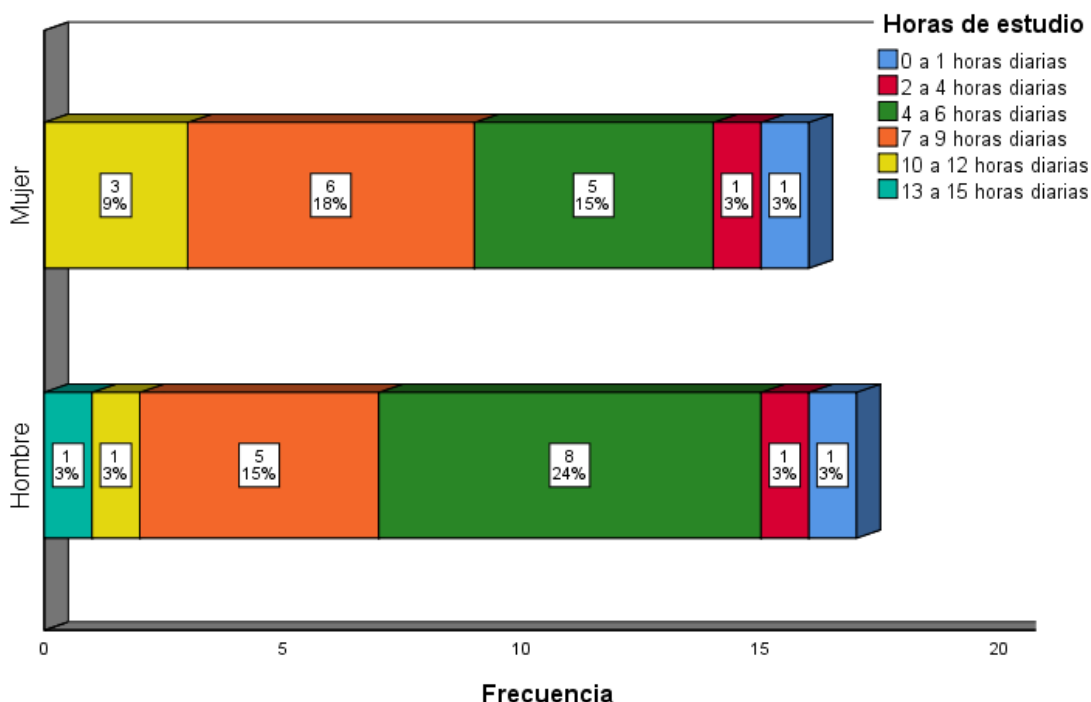
La hora de estudio pueden reflejar el rendimiento y la motivación en que se encuentran los estudiantes, referente a las horas de estudio que argumentan dedicar diariamente para sus asignaturas, se estimó que el promedio de horas diarias es de 6 ± 3 horas, con un recorrido de 0 a 15 horas de estudio, por lo que para comprender mejor este aspecto se elaboró tabla cruzada entre las horas destinadas al estudio y el sexo de los estudiantes, del total de estudiantes el 39.4% (13) dedican de 4 a 6 horas/día, el 33.3% (11) estudiantes de 7 a 9 horas/día, por sexo de los hombres 8 (24.2%) de 4 a 6 horas y 5 (15.2%) de 7 a 9 horas/día; en tanto que las mujeres 6 (18.2%) de 7 a 9 horas/día 6 (15.2%) de 4 a 5 horas/día; asimismo, hay estudiantes que no dedican horas al estudio y aquellos que dedican de 10 a 15 horas/día que son 5 (15.1%) estudiantes (tabla 4 y figura 4).

Tabla 4. Horas diarias dedicadas al estudio en estudiantes de pedagogía de la escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.

Horas de estudio		Sexo		
		Hombre	Mujer	Total
0 a 1 horas diarias	Recuento	1	1	2
	% del total	3.0%	3.0%	6.1%
2 a 4 horas diarias	Recuento	1	1	2
	% del total	3.0%	3.0%	6.1%
4 a 6 horas diarias	Recuento	8	5	13
	% del total	24.2%	15.2%	39.4%
7 a 9 horas diarias	Recuento	5	6	11
	% del total	15.2%	18.2%	33.3%
10 a 12 horas diarias	Recuento	1	3	4
	% del total	3.0%	9.1%	12.1%
13 a 15 horas diarias	Recuento	1	0	1
	% del total	3.0%	0.0%	3.0%
Total	Recuento	17	16	33
	% del total	51.5%	48.5%	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Figura 5. Horas diarias dedicadas al estudio en estudiantes de pedagogía de la escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.



Ante la posibilidad de poder determinar si el rendimiento académico que refieren los estudiantes (tabla 3) y las horas de estudio que emplean para sus asignaturas tiene una relación directa y significativamente estadística ($p < 0.05$), se realizó una prueba ordinal llamada “d de Somers”¹, la que arrojó un valor de asociación de 0.88 (88%) y una probabilidad de $P = 0.38$ (38%) en ambas variables (rendimiento y horas de estudio), aunque la asociación es alta la probabilidad es de solo el 38% de confiabilidad, muy posiblemente debido al tamaño del muestreo de solo 33 estudiantes; sin embargo, dedicar más horas al estudio indica mejor rendimiento académico.

Para finalizar este análisis el grupo único de la carrera de pedagogía de la escuela de humanidades, con sede en Pijijiapan, es homogéneo en relación a su sexo, presentan edades que en general está por encima de la que debería tener al cursar el segundo semestre de la carrera,

¹ Medida de asociación entre dos variables ordinales que toma un valor comprendido entre -1 y 1. Los valores próximos a 1, en valor absoluto, indican una fuerte relación entre las dos variables. Los valores próximos a cero indican que hay poca o ninguna relación entre las dos variables.

presentan rendimientos académicos en el 50% aproximado de regular a bueno y el otro 50% de bueno a excelente, la mayoría del grupo emplea horas dedicadas al estudio aceptables.

3.2. Metas de orientación intrínseca

Esta categoría de análisis se conformó por cuatro preguntas, que están relacionadas con: retos que aprendizaje, contenidos difíciles, comprensión de contenido y actividades de aprendizaje. Las respuestas tienen una escala Likert de 1 a 7, siendo la primera respuesta (1) *“No es totalmente cierta para mí”* y la última (7) *“Es muy cierta para mí”*, los valores intermedios no tienen texto solo es el número, de tal forma que va de valores negativos (1) a positivos (7), esto aplica para todas las respuestas del cuestionario, con excepción de la categoría *Ansiedad* que es inversa, esto se explicará en el punto correspondiente. Asimismo, se ponderaron las respuestas asignándoles cuatro valores conforme al puntaje obtenido que son: Baja, Regular, Media y Alta, asimismo todas las preguntas que son muy extensas se renombraron por razones de operatividad.

Se realizó prueba de consistencia interna de los Ítems de todo el cuestionario excepto lo que los que corresponden a *“Ansiedad en situación de examen”* mediante Alfa de Cronbach arrojando un valor de 0.83 por lo que existe consistencia alta entre los ítems por lo que las respuestas o puntuaciones de los estudiantes tiene una validez de al menos el 83 % por lo que las inferencias que se realicen tienen validez de constructo y de contenido los cuales pueden ser replicables.

La variable para contrastar los resultados será el sexo del grupo (Hombres y Mujeres), la pregunta correspondiente a: *“En una asignatura como ésta, prefiero que los contenidos del curso realmente sean un reto para mí, así puedo aprender nuevas cosas”*, esta pregunta se nombro como *“Reto aprendizaje- nuevo conocimiento”*, las respuestas del grupo fue que su expectativa es alta en el 75.8% con 25 respuestas, en tanto que media con el 24.2% con 4 respuestas; por sexo

para los hombres es alto en el 39.4%, con 13 respuestas y media con el 12.1 % y 4 respuestas del total del grupo, dentro del sexo corresponde al 76.5 % y 23.5 % respectivamente, en las mujeres es alta en el 36.4 % con 12 respuesta y media con el 12.1 % con 4 respuestas del total del grupo, dentro del sexo mujer corresponde a 75 % y 25 % respectivamente (ver tabla 5). Para determinar si existen diferencia significativa entre el sexo de los estudiantes y sus respuestas se realizó prueba de Chi cuadrado de independencia tabla de 2x2 (X^2), arrojando un valor de $X^2= 0.01$, $P=0.92$, por lo que no hay diferencias en las respuestas entre los sexos de los estudiantes.

Tabla 5. Certeza de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto al reto de aprender nuevos conocimientos.

			Reto aprendizaje-nuevos conocimiento		
			Alta	Media	Total
Sexo	Hombre	Recuento	13	4	17
		% del total	39.4%	12.1%	51.5%
	Mujer	Recuento	12	4	16
		% del total	36.4%	12.1%	48.5%
Total	Recuento		25	8	33
	% del total		75.8%	24.2%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de la segunda pregunta *“En una asignatura como ésta, prefiero contenidos que despierten mi curiosidad incluso si éstos fueran difíciles para mí”*, se renombro como *“Curiosidad y dificultad contenidos”* la respuesta grupal es de una certeza alta en el 75.8 % con 25 respuestas, en tanto que media con 15.2 % y 8 respuestas, por sexo en las mujeres fue de 33.3 % y 11 respuestas altas y 15.2 % con 5 respuestas medias del total de grupo, por sexo fue de 69.8 % y 31.2 % respectivamente y en los hombre del total del grupo 42.5 % con 14 respuestas altas y 9.1 % con 3 respuestas medias de certeza y por sexo 82.5 % y 17.5 % de alta y media respectivamente (ver tabla 6), la prueba de X^2 no fue significativa en relación al sexo de los estudiantes y las respuestas emitidas.

Tabla 6. Certeza de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto a la Curiosidad y dificultad de contenidos en la asignatura.

			Curiosidad y dificultad contenidos		
			Alta	Media	Total
Sexo	Hombre	Recuento	14	3	17
		% del total	42.4%	9.1%	51.5%
	Mujer	Recuento	11	5	16
		% del total	33.3%	15.2%	48.5%
Total	Recuento		25	8	33
	% del total		75.8%	24.2%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

La pregunta *“Lo que más me satisface en esta asignatura es tratar de comprender los contenidos lo mejor posible”* fue renombrada como “Comprensión de contenidos”, las respuestas del grupo fue que 90.9 % que corresponde a 30 estudiantes tiene la certeza que es alta su expectativa, en tanto que el 9.1 % que son 3 estudiantes manifiestan como media su certeza; respecto al sexo todas la mujeres que son 16 manifiestan una alta certeza en tanto que los hombre 14 de ellos expresaron como alta y 3 media (Ver tabla 7).

Tabla 7. Percepción de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto a la Comprensión de contenidos

			Comprensión de contenidos		
			Alta	Media	Total
Sexo	Hombre	Recuento	14	3	17
		% del total	42.4%	9.1%	51.5%
	Mujer	Recuento	16	0	16
		% del total	48.5%	0.0%	48.5%
Total	Recuento		30	3	33
	% del total		90.9%	9.1%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

La última pregunta de esta categoría *“Cuando tengo la oportunidad en esta asignatura, elijo tareas o actividades en donde puedo aprender bien, aunque eso no garantice buenas calificaciones”*, renombrada como *“Actividades mayor aprendizaje, aunque no garanticen calificación alta”* el grupo manifiesta que tiene la certeza alta que el 39.4 % que son 13 estudiantes

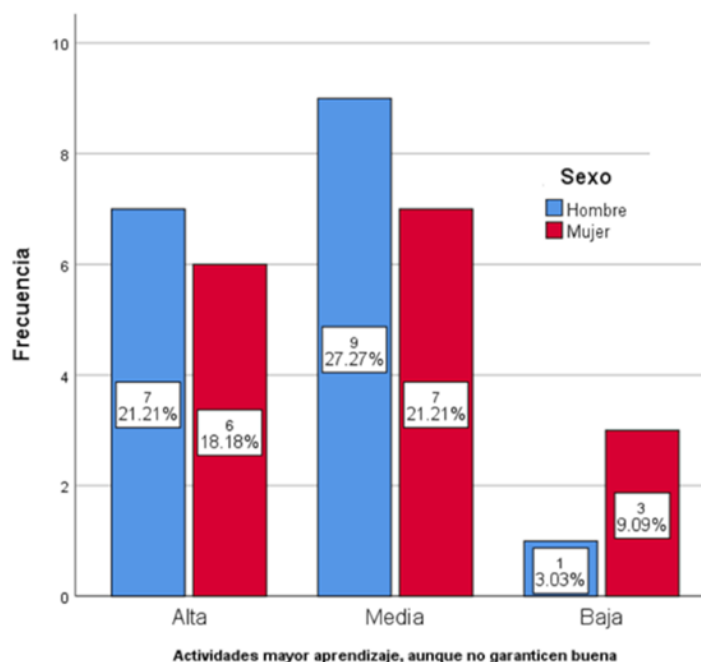
que prefieren actividades complejas para aprender aunque no necesariamente tenga buenas calificaciones, en tanto que 16 que representan el 48.5 % consideran como media su certeza de elección y como baja elección 4 que corresponde al 12.1 % del total del grupo; por sexo las preferencia son muy similares, solamente en la baja las mujeres difieren mayormente que los hombres como se puede apreciar en la tabla 8 y figura 5.

Tabla 8. Percepción de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto a preferir actividades mayor aprendizaje, aunque no garanticen buena calificación

			Actividades mayor aprendizaje, aunque no garanticen buena calificación			
			Alta	Media	Baja	Total
Sexo	Hombre	Recuento	7	9	1	17
		% del total	21.2%	27.3%	3.0%	51.5%
	Mujer	Recuento	6	7	3	16
		% del total	18.2%	21.2%	9.1%	48.5%
Total	Recuento		13	16	4	33
	% del total		39.4%	48.5%	12.1%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 6. Percepción de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto a preferir actividades mayor aprendizaje, aunque no garanticen buena calificación



Para tener una mejor comprensión de esta categoría se realizó un recodificación de las cuatro preguntas, sumando en cada respuesta todos los valores de las respuesta de los estudiantes y generando la misma escala que para las preguntas de forma individual y nombrando la nueva variable “*Metas de orientación Intrínseca*” de tal manera que los resultados indican que, el grupo tiene una alta percepción de certeza en todas la preguntas anteriores en el 75.8 % en 25 estudiantes y media en el 24.2 % con 8 estudiantes, en términos generales la percepción que tiene los estudiantes sobre esta categoría y lo que motiva es de media a alta según la escala Likert empleada.

Tabla 9. Conjunción de las preguntas de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto a la categoría Metas de orientación intrínseca

			Metas de orientación intrínseca		
			Media	Alta	Total
Sexo	Hombre	Recuento	3	14	17
		% del total	9.1%	42.4%	51.5%
	Mujer	Recuento	5	11	16
		% del total	15.2%	33.3%	48.5%
Total		Recuento	8	25	33
		% del total	24.2%	75.8%	100.0%

Fuente: Elaboración propia

3.3. Metas de orientación extrínseca

La categoría está conformada por cuatro preguntas y tienen las mismas valoraciones Likert que la anterior, al respecto en la pregunta “*Tener una buena calificación en esta asignatura es lo que más me satisface ahora*”, que se renombró como “*Buena calificación más satisface*”, el análisis arrojó que del grupo el 57.6 % que son 19 estudiantes perciben su motivación como alta, en tanto que es media en el 30.3 % con 10 estudiantes y baja en el 12.1 % con 4 estudiantes, como se observa en la tabla 10, además las mujeres presentan una motivación más alta respecto de los hombres con el 36.4 % vs. 21.2 % respectivamente y una baja percepción motivacional es similar en ambos sexos con el 6.1 % y 2 estudiantes por sexo (ver tabla 10).

Tabla 10. Percepción de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto a la satisfacción de tener una buena calificación en la asignatura.

			Buena calificación más satisface			Total
			Alta	Media	Baja	
Sexo	Hombre	Recuento	7	8	2	17
		% del total	21.2%	24.2%	6.1%	51.5%
	Mujer	Recuento	12	2	2	16
		% del total	36.4%	6.1%	6.1%	48.5%
Total	Recuento		19	10	4	33
	% del total		57.6%	30.3%	12.1%	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Poder obtener calificaciones altas en las asignaturas es motivante para los estudiantes, en este sentido se preguntó *“Lo más importante para mí en este momento es elevar mi promedio general, por lo tanto, lo que más me interesa en esta asignatura es mejorar mis calificaciones”*, que se renombro como *“Interesa elevar promedio”*, los resultados que arrojó el análisis de la pregunta de forma grupal el 81.8 % que corresponde a 27 estudiantes consideran importante obtener buenas calificaciones en la asignatura para elevar su promedio en tanto que el 18.2 % que son 6 estudiantes consideran como una certeza media el lograr ese objetivo, por sexo las mujeres son más optimistas en lograrlo ya que 15 (45.5 %) consideran alta y solo 1 (3 %) como media la expectativa, en lo que corresponde a los hombres 12 (36.4 %) como alta y 5 (15.2 %) como media (ver tabla 11).

Tabla 11. Percepción de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto al interés de elevar su promedio general.

			Interesa elevar promedio		Total
			Alta	Media	
Sexo	Hombre	Recuento	12	5	17
		% del total	36.4%	15.2%	51.5%
	Mujer	Recuento	15	1	16
		% del total	45.5%	3.0%	48.5%
Total	Recuento		27	6	33
	% del total		81.8%	18.2%	100.0%

Fuente: Elaboración propia

La competencia sana dentro del aula por lograr mejores calificaciones que los compañeros siempre es motivante y es una condición frecuente entre los estudiantes para demostrar quién es mejor en el desempeño académico, en este sentido se preguntó *“Si pudiera, en esta asignatura quisiera lograr mejores calificaciones que la mayoría de mis compañeros”*, la cual se renombro en el análisis como *“Poder lograr mejores calificaciones que compañeros”*, el grupo contestó en el 81,8 % como alta la posibilidad de lograrlo y corresponde a 27 estudiantes y solo 6 que corresponde al 18,2 % como media la posibilidad de lograrlo (ver tabla 12).

Tabla 12. Percepción de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto a poder lograr mejores calificaciones compañeros

			Poder lograr mejores calificaciones que compañeros		Total
			Alta	Media	
Sexo	Hombre	Recuento	11	6	17
		% del total	33.3%	18.2%	51.5%
	Mujer	Recuento	16	0	16
		% del total	48.5%	0.0%	48.5%
Total	Recuento		27	6	33
	% del total		81.8%	18.2%	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes comprometidos con su formación, pueden considerar como una retribución a quienes los apoyan correspondiendo con la realización de su estudios de forma importante es decir haciendo bien lo que ha ellos corresponde, bajo estos supuestos se preguntó *“Quiero hacer las cosas bien en esta asignatura porque es importante demostrarle a mi familia, amigos y otros mi capacidad”*, para operacionalizar la pregunta se renombro como *“Importante demostrar capacidad a familiares y amigos”*, el análisis de la pregunta arrojó que el grupo en el 72.7 % que corresponde a 24 estudiantes consideran como alta la posibilidad de lograr demostrar su capacidad, como media la posibilidad el 15.2 % que son 5 estudiantes y baja el 12.1 % que son 4 estudiantes, las mujeres son más optimistas respecto de poder lograrlo, que lo hombres. (ver tabla 13).

Tabla 13. Percepción de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto a poder demostrar capacidad a familia y amigos.

			Importante demostrar capacidad a familia y amigos			
			Alta	Media	Baja	Total
Sexo	Hombre	Recuento	10	4	3	17
		% del total	30.3%	12.1%	9.1%	51.5%
	Mujer	Recuento	14	1	1	16
		% del total	42.4%	3.0%	3.0%	48.5%
Total		Recuento	24	5	4	33
		% del total	72.7%	15.2%	12.1%	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Para conocer el comportamiento del grupo y por sexo en su conjunto se recodificaron las cuatro preguntas y todas sus respuestas en una nueva variable, respetando la escala Likert y su agrupación, denominada “*Metas de orientación extrínsecas*”, el resultado del análisis se puede observar en la tabla 14, donde el 78.8 % considerar todo lo anterior como una posibilidad alta de lograrlo y que corresponde a 26 estudiantes, en tanto que el 21,2 % considerar lograr medianamente todo lo anterior y que son 7 estudiantes, aunque no es significativa la diferencia entre sexos las mujeres son más optimistas al respecto.

Tabla 14. Conjunción de las preguntas de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, de la categoría metas de orientación extrínsecas.

Metas de orientación extrínseca:			Metas de orientación extrínseca		
			Media	Alta	Total
Sexo	Hombre	Recuento	5	12	17
		% del total	15.2%	36.4%	51.5%
	Mujer	Recuento	2	14	16
		% del total	6.1%	42.4%	48.5%
Total		Recuento	7	26	33
		% del total	21.2%	78.8%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

3.4. Control para el aprendizaje

El análisis de esta categoría corresponde a cuatro preguntas relacionadas en el sentido de cómo el estudiante debería llevar un control responsable de su aprendizaje con el propósito de lograr buenos dividendos en su formación académica y profesional. Cabe hacer mención que la escala Likert es igual a la de las anteriores categorías; la primera pregunta está relacionada con los buenos hábitos de estudio y que en consecuencia deben redundar en aprendizajes significativos, se preguntó *“Si estudio de la manera adecuada, entonces seré capaz de aprender los contenidos de esta asignatura”*, de forma operativa se renombro como *“Estudio adecuado, aprendizaje mejor”*, el análisis arrojo que de forma grupal el 93.5 % están convencidos respecto a la pregunta de obtener una posibilidad alta y que corresponden a 31 estudiantes, solamente el 6.1 % que son 3 estudiantes con consideran esa posibilidad, respecto al sexo tanto hombres y mujeres son muy similares, todo lo anterior se puede observar en la tabla 15.

Tabla 15. Percepción de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto a estudiar adecuadamente y obtener mejor aprendizaje.

			Estudio adecuado aprendizaje mejor		
			Alta	Media	Total
Sexo	Hombre	Recuento	16	1	17
		% del total	48.5%	3.0%	51.5%
	Mujer	Recuento	15	1	16
		% del total	45.5%	3.0%	48.5%
Total	Recuento		31	2	33
	% del total		93.9%	6.1%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el papel que juega el estudiante referente a la responsabilidad entendida ésta, como todas esas estrategias que de su parte debe establecer y que debe de desarrollar para lograr aprender los contenidos es de suma importancia, bajo esta mirada, se preguntó *“Es mi responsabilidad si no aprendo los contenidos de esta asignatura”*, misma que

se renombro como “*Mi responsabilidad aprender contenidos*”, de forma grupal el 72.7 % consideran que es alta su responsabilidad al respecto y que son 24 estudiantes, mientras que el resto del grupo consideran como de media a baja la responsabilidad de estos para el logro de los aprendizajes, con mayor detalle se puede observar en la tabla 16.

Tabla 16. Percepción de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, de la responsabilidad de aprender contenidos.

			Mi responsabilidad aprender contenidos			Total
			Alta	Media	Baja	
Sexo	Hombre	Recuento	10	6	1	17
		% del total	30.3%	18.2%	3.0%	51.5%
	Mujer	Recuento	14	2	0	16
		% del total	42.4%	6.1%	0.0%	48.5%
Total	Recuento		24	8	1	33
	% del total		72.7%	24.2%	3.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

Esforzarse en el estudio generalmente se recompensa con mejor entendimiento de los contenidos, es decir, aprendizajes que se signifiquen, con este argumento se preguntó “*Si me esfuerzo lo suficiente, entonces entenderé el contenido de esta asignatura*”, para su análisis de renombro “*Esforzándome logro entender contenido*”, en esta pregunta hay una clara percepción de los estudiantes ya que el 97 % del grupo que son 32 consideran como una alta posibilidad de que el esfuerzo se ve reflejado en entendimiento de contenidos y solamente uno que es el 3% considera como una posibilidad media, por sexo es similar, como se observa en la tabla 17.

Tabla 17. Percepción de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, en cuanto al esfuerzo para entender contenidos.

			Esforzándome logro entender contenidos		Total
			Alta	Media	
Sexo	Hombre	Recuento	16	1	17
		% del total	48.5%	3.0%	51.5%
	Mujer	Recuento	16	0	16
		% del total	48.5%	0.0%	48.5%

Total	Recuento	32	1	33
	% del total	97.0%	3.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

La última pregunta de esta categoría es lo opuesto a la anterior es decir sin esfuerzo no hay mejor aprendizaje, la pregunta realizada fue “*Si no entiendo los contenidos es porque considero que no me esforcé lo suficiente*”, se renombró en “*Si no entiendo es por no esforzarme*”, la respuesta del grupo consideran en el 66.7 % que corresponde a 22 estudiantes como alta la posibilidad de no esforzarse no entenderán los contenidos, en tanto que el 27.3 % que son 9 consideran que es posible que medianamente puede suceder eso y que el 6.1 % que son 2 estudiantes la posibilidad es baja, en lo que respecta por sexo tanto hombre y mujeres coinciden que es alta en igualdad de opiniones, como se presenta en la tabla 18.

Tabla 18. Percepción de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto a si no entiendo es por no esforzarme

			Si no entiendo es por no esforzarme			
			Alta	Media	Baja	Total
Sexo	Hombre	Recuento	11	6	0	17
		% del total	33.3%	18.2%	0.0%	51.5%
	Mujer	Recuento	11	3	2	16
		% del total	33.3%	9.1%	6.1%	48.5%
Total	Recuento		22	9	2	33
	% del total		66.7%	27.3%	6.1%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

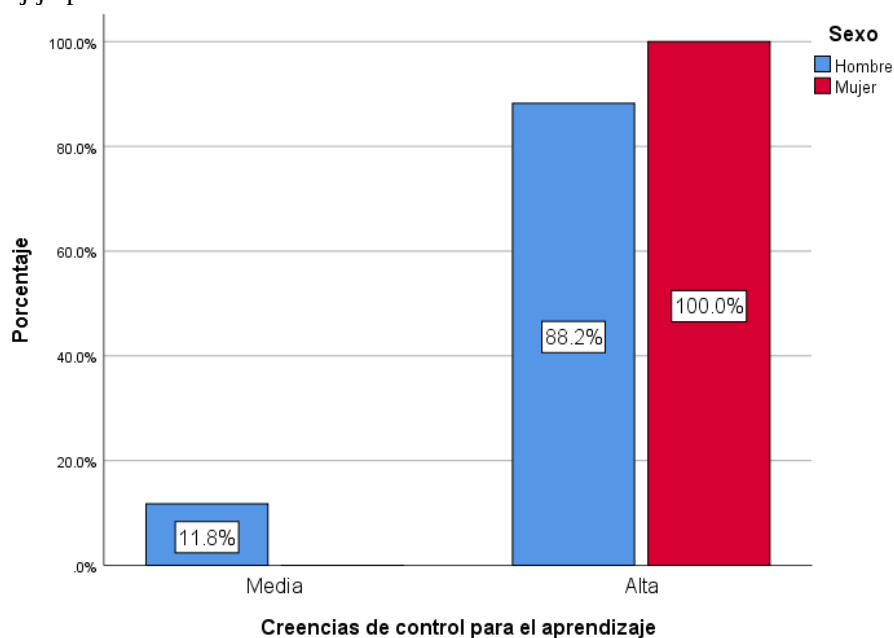
Se recodificaron las cuatro preguntas con todas las respuestas de los 33 estudiantes y se conjuntaron en una nueva variable denominada “*Creencias de control para el aprendizaje*”, el análisis arrojó que 31 de los estudiantes que representan el 93.9 % consideran altas sus creencias sobre la responsabilidad y el control que ellos deben tener en relación a sus aprendizajes y como media 2 estudiantes que representan el 6.1%, por sexo como alta posibilidad es similar no así en la media, como se corrobora en la tabla 19.

Tabla 19. Percepción de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto a si no entiendo es por no esforzarme

			Creencias de control para el aprendizaje		
			Media	Alta	Total
Sexo	Hombre	Recuento	2	15	17
		% del total	6.1%	45.5%	51.5%
	Mujer	Recuento	0	16	16
		% del total	0.0%	48.5%	48.5%
Total		Recuento	2	31	33
		% del total	6.1%	93.9%	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Figura 7. Conjunción de las preguntas de la categoría Control para el aprendizaje en estudiantes de la carrera de pedagogía de la escuela de Pijijiapan.



3.5. Valoración de la tarea

Esta categoría de análisis contiene seis preguntas relacionadas con los contenidos de las asignaturas, tiene la misma escala de Likert que las anteriores. Los aprendizajes significativos que se van adquiriendo durante la formación académica o para la vida, permiten poder solucionar problemática a futuro donde tengan que ponerse en práctica, con este argumento se puede considerar la siguiente pregunta que se realizó “*Pienso que seré capaz de utilizar lo que aprenda*

en esta asignatura en otros cursos”, para su análisis e interpretación se renombró como “Aprendizaje servirá para otras asignaturas”, el grupo considera que en el 87.9 % como una creencia alta que los conocimientos adquiridos servirán en otros curso y que corresponde a 29 estudiantes, en tanto que 12.1 % que son 4 estudiantes lo consideran como una posibilidad media, la proporcionalidad por sexo es similar (ver tabla 20).

Tabla 20. Percepción de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto a la utilidad de los aprendizajes adquiridos en otras asignaturas.

			Aprendizaje servirá para otras asignaturas		Total
			Alta	Media	
Sexo	Hombre	Recuento	15	2	17
		% del total	45.5%	6.1%	51.5%
	Mujer	Recuento	14	2	16
		% del total	42.4%	6.1%	48.5%
Total	Recuento		29	4	33
	% del total		87.9%	12.1%	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Aprender los contenidos que están considerados en la asignatura es parte de los procesos de adquisición de saberes, al respecto la pregunta “*Es importante para mí aprender los contenidos de esta asignatura*”, se renombro como “Importante aprender contenidos”, los resultados de las respuestas del grupo consideran en el 97 % de manera alta la importancia de aprender los contenidos de las asignaturas y que corresponden a 32 estudiantes y solamente uno que representa el 3 % considera que es de mediana importancia el aprendizaje de los contenidos (ver tabla 21).

Tabla 21. Percepción de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto a la importancia de aprender contenidos de la asignatura.

			Importante aprender contenidos		Total
			Alta	Media	
Sexo	Hombre	Recuento	16	1	17
		% del total	48.5%	3.0%	51.5%
	Mujer	Recuento	16	0	16
		% del total	48.5%	0.0%	48.5%
Total	Recuento		32	1	33
	% del total		97.0%	3.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia

El interés por los contenidos de una asignatura está intrínsecamente relacionado con los intereses de formación muy particular del estudiante, de tal manera que, hay contenidos muy interesantes para el estudiante o lo contrario dependiendo de su perfil de formación profesional. Al respecto se formuló la pregunta *“Estoy muy interesado en el contenido de esta asignatura”*, se renombró para el análisis como *“Interés contenido asignatura”*,

Tabla 22. Percepción de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, sobre el interés del contenido de la asignatura.

			Interés contenido asignatura		Total
			Alta	Media	
Sexo	Hombre	Recuento	15	2	17
		% del total	45.5%	6.1%	51.5%
	Mujer	Recuento	15	1	16
		% del total	45.5%	3.0%	48.5%
Total	Recuento		30	3	33
	% del total		90.9%	9.1%	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Durante la formación escolar el estudiante es sujeto a una gran diversidad de conocimiento en cantidad y calidad, no todo ese conocimiento resulta útil, dependerá de los intereses personales para lograr aprendizajes significativos, de lo contrario solo serán considerados como mera información; se formuló la pregunta *“Pienso que es de utilidad para mí, aprender el contenido de esta asignatura”*, se renombró como *“Utilidad de los contenidos”*, como grupo consideran que el

93.9 % que son 31 estudiantes que es alta la expectativa de la utilidad de los conocimientos de la asignatura, mientras que 4 de ellos con el 6.1 % piensan que es medianamente útil los contenidos, por sexo están en igualdad de criterio (ver tabla 23).

Tabla 23. Certeza de la utilidad de los contenidos de la asignatura por los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.

			Utilidad de los contenidos		Total
			Alta	Media	
Sexo	Hombre	Recuento	15	2	17
		% del total	45.5%	6.1%	51.5%
	Mujer	Recuento	16	0	16
		% del total	48.5%	0.0%	48.5%
Total	Recuento		31	2	33
	% del total		93.9%	6.1%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

El que los contenidos de una asignatura sean satisfactorios o de su agrado para el estudiante, está relacionado con el perfil profesional que se está forjando en determinadas áreas del saber, al respecto se formuló la pregunta “*Me gustan los temas de esta asignatura*”, la respuesta del grupo es que el 75.8 % que corresponde a 25 estudiantes manifiestan ser alta la satisfacción que tienen por los contenidos de la asignatura, en tanto el 21,7 % con 7 estudiantes es media y solo uno considera baja con el 3 % como se puede cotejar en la tabla 24.

Tabla 24. Certeza del gusto por los temas de la asignatura por los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.

			Gusta esta asignatura			Total
			Alta	Media	Baja	
Sexo	Hombre	Recuento	9	7	1	17
		% del total	27.3%	21.2%	3.0%	51.5%
	Mujer	Recuento	16	0	0	16
		% del total	48.5%	0.0%	0.0%	48.5%
Total	Recuento		25	7	1	33
	% del total		75.8%	21.2%	3.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

La acción de comprender que se define como: Percibir y tener una idea clara de lo que se dice, se hace o sucede o descubrir el sentido profundo de algo², es pues anterior al aprendizaje, primero se comprende y después o seguidamente se aprende, bajo este concepto se formuló la pregunta “*Comprender los temas de esta asignatura es muy importante para mí*”, para su análisis se renombró como “*Comprender temas es importante*”, los resultados según el grupo consideran en el 97 % de ellos que son 32 es alta la importancia de comprender los temas de la asignatura en tanto que el 3 % que equivale a uno lo considera como medianamente importante, referente al sexo son similares en la alta y solo un hombre como media percepción. (ver tabla 25).

Tabla 25. Certeza de la comprensión de los contenidos de la asignatura por los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.

			Comprender temas es importante		Total
			Alta	Media	
Sexo	Hombre	Recuento	16	1	17
		% del total	48.5%	3.0%	51.5%
	Mujer	Recuento	16	0	16
		% del total	48.5%	0.0%	48.5%
Total	Recuento		32	1	33
	% del total		97.0%	3.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

Para analizar en su conjunto las preguntas que comprenden esta categoría, se recodificaron todas las preguntas y respuesta en una sola y nueva variable considerando la ponderación de las respuesta en una escala Likert de tres “Alta , Media y Baja, como se realizó en todas las demás categorías y preguntas que anteceden a esta y se nombró como “*Valoración de la tarea*”, la reclasificación fue que el grupo considera como altas las expectativas que conforman esta categoría de “valoración de la tarea” en un 97 % que equivale a 32 estudiantes y solamente uno que es hombre considera como media y que representa el 3 % del grupo (ver tabla 26), por sexo se precia

² Definición de la Real academia de la lengua española.

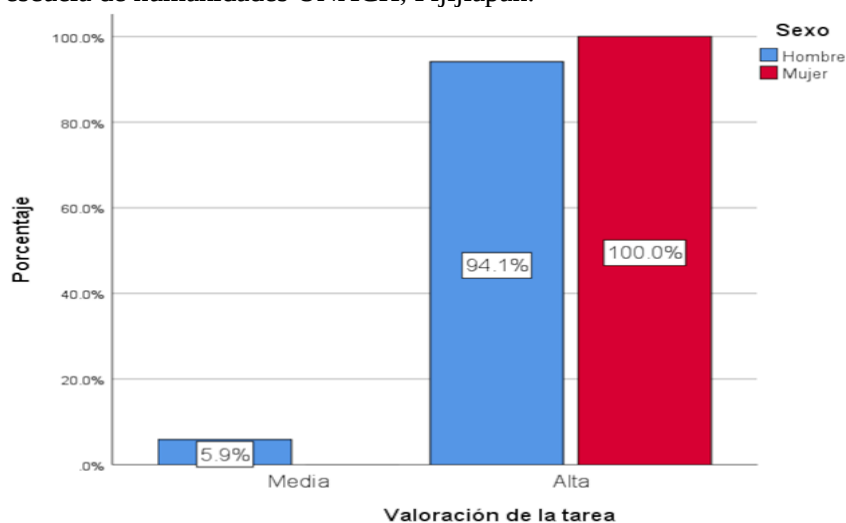
en la figura 7. Para terminar el análisis de la categoría, poder decir sin temor a equivocarse que el grupo tiene altas expectativas en interés en comprender, aprender, utilizar y satisfacción de los contenidos de la asignatura.

Tabla 26. Conjunción de las preguntas y respuestas de la categoría valoración de la tarea, en estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.

			Valoración de la tarea		Total
			Media	Alta	
Sexo	Hombre	Recuento	1	16	17
		% del total	3.0%	48.5%	51.5%
	Mujer	Recuento	0	16	16
		% del total	0.0%	48.5%	48.5%
Total	Recuento		1	32	33
	% del total		3.0%	97.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 8. Conjunción de las preguntas y respuestas de la categoría valoración de la tarea, en estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.



3.6. Autoeficacia para el aprendizaje y rendimiento

La autoeficacia o creencia en la propia capacidad en determinadas situaciones puede ser considerada un concepto vital en el ámbito educativo, puesto que es un elemento que predice de mejor manera el desempeño de la habilidad y del conocimiento personales. Este concepto se inserta

dentro de la Teoría Social Cognitiva de Bandura³, en la cual se considera al ser humano como un individuo autorganizado, autorreflexivo, autorregulado y comprometido con su desarrollo. Esta categoría de análisis gira en torno a este concepto y las preguntas formuladas como creencias para los estudiantes, es la categoría con más preguntas, ocho y tiene la misma escala Likert que las anteriores, su operacionalización se midió en tres posibles respuestas: Alta, Media y Baja. La primera pregunta que se formuló fue “*Creo que recibiré una excelente calificación en esta asignatura*”, renombrada como “*Espero excelente calificación asignatura*”, la creencia del grupo está prácticamente dividida entre la posibilidad alta con el 51.5 % con 17 estudiantes y como media posibilidad con el 48.5 % que corresponde a 16 estudiantes e invertida según sexo como se puede percibir en la tabla 27.

Tabla 27. Creencia de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan, respecto de obtener excelente calificación en la asignatura.

			Espero excelente calificación asignatura		Total
			Alta	Media	
Sexo	Hombre	Recuento	7	10	17
		% del total	21.2%	30.3%	51.5%
	Mujer	Recuento	10	6	16
		% del total	30.3%	18.2%	48.5%
Total	Recuento		17	16	33
	% del total		51.5%	48.5%	100.0%

Fuente; Elaboración propia.

En el entorno de aprendizaje, se mejora la conciencia de la necesidad de que los estudiantes desarrollen habilidades de lectura y escritura para apoyar otras tareas intelectuales, y se entiende de antemano que todos los participantes tienen la capacidad de aprender a pesar de los problemas sociales, culturales, lingüísticos y culturales, considerando lo anterior la pregunta “*Estoy seguro de que puedo entender los contenidos más difíciles de las lecturas de esta asignatura*”, se

³ Bandura, A. (1995) Exercise of personal and collective efficacy. En: Bandura, A. (ed.) Self – efficacy in Changing Societies, EEUU: University of Cambridge, pp. 1 – 45.

renombró como “*Seguridad entender lecturas difíciles asignatura*”, la creencia del grupo en un 60.6 % es alta en ese sentido y corresponde a 20 estudiantes en tanto que el 39.4 % que son 13 estudiantes consideran una posibilidad media de poder entender las lecturas, por sexo las mujeres difieren más en la creencia alta como se observa en la tabla 28.

Tabla 28. Seguridad respecto de entender las lecturas difíciles de la asignatura de los estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan

			Seguridad entender lecturas difíciles asignatura		
			Alta	Media	Total
Sexo	Hombre	Recuento	13	4	17
		% del total	39.4%	12.1%	51.5%
	Mujer	Recuento	7	9	16
		% del total	21.2%	27.3%	48.5%
Total		Recuento	20	13	33
		% del total	60.6%	39.4%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

El aprendizaje de conceptos básicos de la profesión es indispensable en la formación del estudiante, son las bases que permiten el entendimiento de conceptos más complejos a lo largo de la trayectoria escolar y basamento de la vida profesional. La pregunta formulada fue “*Confío en que puedo aprender los conceptos básicos enseñados en esta asignatura*”, que fue renombrado como “*Confianza aprender conceptos básicos de asignatura*”, al respecto el grupo considera en el 90.9 % que son 30 estudiantes alta la seguridad de entender las lecturas y solamente el 9.1 % que son tres de tener una seguridad media (ver tabla 29).

Tabla 29. Confianza de aprender conceptos básicos de asignatura de los estudiantes de la carrera de pedagogía escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.

			Confianza aprender conceptos básicos de asignatura		Total
			Alta	Media	
Sexo	Hombre	Recuento	15	2	17
		% del total	45.5%	6.1%	51.5%
	Mujer	Recuento	15	1	16
		% del total	45.5%	3.0%	48.5%
Total	Recuento		30	3	33
	% del total		90.9%	9.1%	100.0%

Fuente: elaboración propia.

Es difícil para los estudiantes entender y asimilar el contenido de cualquier tema. Estos se derivan de muchas otras cuestiones que conocemos, como la atención, los intereses personales de los alumnos, la demanda de contenidos previos, etc. (Ramos Serpa y López Falcon, 2015). Además, habrá contenido complejo o abstracto en cualquier materia, lo que hará que los estudiantes los sientan difíciles, si no se logra el objetivo, el entusiasmo del estudiante puede disminuir. La pregunta al respecto fue *“Estoy seguro que puedo entender los contenidos más complejos presentados por el profesor en esta asignatura”*, se renombró como *“Entender contenidos complejos de asignatura”*, el grupo considera en el 72.7 % que corresponde a 24 estudiantes poder entender con una alta posibilidad los contenidos, en tanto que el 24.2 % que son 8 estudiantes consideren como media y únicamente uno que es el 3 % muy baja posibilidad, respecto al sexo son similares como se aprecia en la tabla 30.

Tabla 30. Seguridad de entender los contenidos de la asignatura en los estudiantes de la carrera de pedagogía escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.

			Entender contenidos complejos de asignatura			
			Alta	Media	Baja	Total
Sexo	Hombre	Recuento	12	4	1	17
		% del total	36.4%	12.1%	3.0%	51.5%
	Mujer	Recuento	12	4	0	16
		% del total	36.4%	12.1%	0.0%	48.5%
Total	Recuento		24	8	1	33
	% del total		72.7%	24.2%	3.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

La tarea es una herramienta básica para que los docentes realicen su trabajo en el proceso de aprendizaje, porque el alumno desarrolla y utiliza sus conocimientos en la tarea y luego el docente puede evaluar el desarrollo de habilidades. Este es un concepto central en el que todos los temas y la planificación cognitiva se integran y explican en detalle en la práctica en el aula. Es importante que las tareas sean coherentes con el contenido de la asignatura que generan, las metas de aprendizaje que persiguen los docentes y el nivel educativo de los alumnos que se les asignan, y que permitan el desarrollo efectivo de una determinada cantidad de conocimientos. Al respecto se formuló la pregunta *“Estoy seguro que puedo hacer un excelente trabajo en mis tareas y exámenes dentro de esta asignatura”*, se renombro como *“Hacer excelentes tareas/exámenes en asignatura”*, la percepción que tiene el grupo es que el 84.8 % que son 28 estudiantes creen ser alta su expectativa, mientras que el 12,1 5 que son 4 estudiantes y el 3 % que es uno se tener media y baja posibilidad, ver tabla 31.

Tabla 31. Seguridad de entender los contenidos de la asignatura en los estudiantes de la carrera de pedagogía escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan Sexo*hacer excelentes trabajos/exámenes en asignatura

			Hacer excelentes trabajos/exámenes en asignatura			
			Alta	Media	Baja	Total
Sexo	Hombre	Recuento	14	2	1	17
		% del total	42.4%	6.1%	3.0%	51.5%
	Mujer	Recuento	14	2	0	16
		% del total	42.4%	6.1%	0.0%	48.5%
Total		Recuento	28	4	1	33
		% del total	84.8%	12.1%	3.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

Cuando los estudiantes se dedican con responsabilidad a sus actividades escolares y ponen todo su empeño, generalmente las expectativas de obtener buenos dividendos es decir evaluaciones satisfactorias es la respuesta al esfuerzo, se formuló la pregunta *“Espero hacer las cosas bien en esta asignatura”*, la cual se renombró como *“Realizar todo bien en asignatura”*, el grupo en el 90.9 % que son 30 estudiantes consideran alta el poder realizar bien sus actividades en cuanto que el 9.1 % que corresponde a 3 estudiantes consideran que medianamente las realizarán (ver tabla 32).

Tabla 32. Realizar todo bien en la asignatura según los estudiantes de la carrera de pedagogía de la escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.

			Realizar bien todo en asignatura		
			Alta	Media	Total
Sexo	Hombre	Recuento	16	1	17
		% del total	48.5%	3.0%	51.5%
	Mujer	Recuento	14	2	16
		% del total	42.4%	6.1%	48.5%
Total		Recuento	30	3	33
		% del total	90.9%	9.1%	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Respeto de la pregunta que se formuló *“Estoy seguro que puedo dominar las habilidades en esta asignatura”*, se renombró como *“Dominar habilidades de asignatura”*, el grupo considera alta en el 72.9 % que corresponde a 24 estudiantes dominar con seguridad las habilidades que

requiere la asignatura, por otro lado, el 24.2 % que son 8 y el 3 % que es un estudiante, consideran como media y baja la seguridad respectivamente (ver tabla 33).

Tabla 33. Seguridad en dominar las habilidades que requiere la asignatura por los estudiantes de la carrera de pedagogía de la escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.

			Dominar habilidades que demanda asignatura			Total
			Alta	Media	Baja	
Sexo	Hombre	Recuento	12	4	1	17
		% del total	36.4%	12.1%	3.0%	51.5%
	Mujer	Recuento	12	4	0	16
		% del total	36.4%	12.1%	0.0%	48.5%
Total	Recuento		24	8	1	33
	% del total		72.7%	24.2%	3.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a las habilidades y dificultades que se deben sortear para que vaya bien en una asignatura, se formuló la pregunta “*Considerando el grado de dificultad de la asignatura, el profesor y mis habilidades, creo que me irá bien es este curso*”, la cual se renombró como “*Creo tener habilidades/conocimientos para ir bien asignatura*”.

Tabla 34. Consideración de que con habilidades y conocimientos se puede ir bien en la asignatura, por estudiantes de la carrera de pedagogía de la escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.

			Creo tener las habilidades/conocimientos para ir bien en la asignatura			Total
			Alta	Media	Baja	
Sexo	Hombre	Recuento	11	5	1	17
		% del total	33.3%	15.2%	3.0%	51.5%
	Mujer	Recuento	14	2	0	16
		% del total	42.4%	6.1%	0.0%	48.5%
Total	Recuento		25	7	1	33
	% del total		75.8%	21.2%	3.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

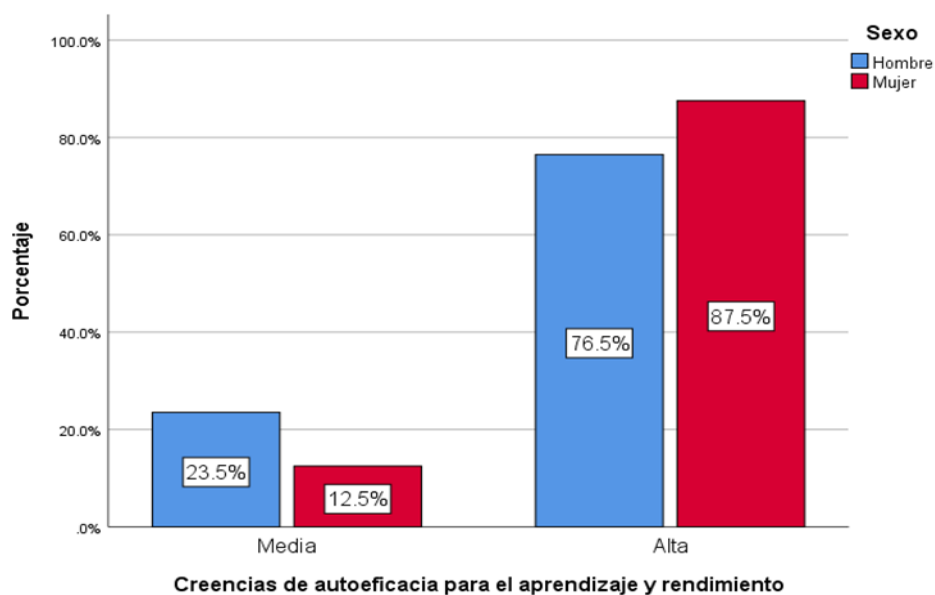
Al igual que en las categorías anteriores, se recodificaron y calculó una nueva variable con todas las preguntas y puntuaciones que comprenden esta categoría denominándola “*Creencias de autoeficacia para el aprendizaje y rendimiento*”, los resultados del análisis indican que el grupo en el 81.8 % que corresponde a 27 estudiantes resultó alta las creencias respecto de la nueva variable y el 18.2 % que son 6 estudiantes consideran como media la posibilidad (ver tabla 35 y figura 8).

Tabla 35. Conjunción de las preguntas y respuestas de la categoría creencias de autoeficacia para el aprendizaje y rendimiento, en estudiantes de la carrera de pedagogía, escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan

			Creencias de autoeficacia para el aprendizaje y rendimiento		Total
			Media	Alta	
Sexo	Hombre	Recuento	4	13	17
		% del total	12.1%	39.4%	51.5%
	Mujer	Recuento	2	14	16
		% del total	6.1%	42.4%	48.5%
Total	Recuento		6	27	33
	% del total		18.2%	81.8%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 9. Creencias de autoeficacia para el aprendizaje y rendimiento, por sexo según estudiantes de la carrera de pedagogía de la escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.



3.7. Ansiedad en situación de examen

Esta última categoría corresponde a la ansiedad en situación de examen, a diferencia de las anteriores la escala Likert es la misma en cuanto a puntuación solamente que se evalúa de forma inversa es decir los valores altos indican menor ansiedad y los valores bajos mayor ansiedad y consta de cinco preguntas.

La ansiedad ante los exámenes, es un tipo de ansiedad de ejecución que en psicología es un sentimiento que una persona puede experimentar cuando el desempeño es importante o hay mucha presión para hacer lo correcto. Como en cualquier otra situación donde una persona puede experimentar ansiedad de ejecución, en un examen, la ansiedad puede hacer que sienta que se le hace un nudo en la garganta, se le revuelva el estómago o tenga un dolor de cabeza tensional. A algunas personas les tiemblan y/o les sudan las manos, y el corazón les late más deprisa de lo normal mientras esperan a que les repartan el examen. Muchos estudiantes comprueban que su

ansiedad ante los exámenes disminuye cuando empiezan a estudiar mejor o con más regularidad. Tiene sentido, cuanto mejor sepan la materia, más seguro se sentirán.

La primera pregunta que se formuló fue *“Cuando respondo a un examen pienso que lo estoy haciendo mal en comparación con mis compañeros”*, fue renombrada como *“Pienso respondo mal examen que compañeros”*, el grupo respondió en el 3 % que corresponde a un estudiante que según la escala presentaría alta ansiedad, en tanto que el 33.5 % siente media ansiedad y el 63.6 % manifiesta baja ansiedad, por sexo se puede observar en la tabla 35 y lo antes expuesto.

Tabla 36. Ansiedad durante la presentación de examen por creer responder mal que sus compañeros en estudiantes de la carrera de pedagogía de la escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.

			Creo responder mal examen que compañeros			Total
			Baja	Media	Alta	
Sexo	Hombre	Recuento	12	4	1	17
		% del total	36.4%	12.1%	3.0%	51.5%
	Mujer	Recuento	9	7	0	16
		% del total	27.3%	21.2%	0.0%	48.5%
Total	Recuento		21	11	1	33
	% del total		63.6%	33.3%	3.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

La pregunta formulada como *“Cuando respondo un examen pospongo las preguntas que no puedo contestar”*, que se renombró como *“En examen pospongo las preguntas que no sé”*, de forma grupal la ansiedad que pueda provocar esta acción es muy baja en el 90.9 % con 30 estudiantes media en el 6.2 % con dos estudiantes y alta con un estudiante que es el 3 %, por sexo son similares los datos como se observa en la tabla 37.

Tabla 37. Ansiedad provocada por posponer las preguntas que no sabe durante el examen, en estudiantes de la carrera de pedagogía de la escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.

			En examen pospongo las preguntas que no sé			Total
			Baja	Media	Alta	
Sexo	Hombre	Recuento	15	2	0	17
		% del total	45.5%	6.1%	0.0%	51.5%
	Mujer	Recuento	15	0	1	16
		% del total	45.5%	0.0%	3.0%	48.5%
Total	Recuento		30	2	1	33
	% del total		90.9%	6.1%	3.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

La última pregunta de esta categoría que se formuló fue *“Cuando contesto un examen pienso en las consecuencias si lo repruebo”*, se renombro como *“Pensar consecuencia de reprobar examen”*, que ansiedad puede generar esta pregunta en el grupo con el 63.6 % es alta la ansiedad y corresponde a 21 estudiantes, en tanto que es media en el 21.2 % con 7 estudiantes y baja en el 15.2 % en 5 estudiantes, por sexo se puede apreciar en la tabla 38 este aspecto y lo antes mencionado.

Tabla 38. Ansiedad como pensar en la consecuencia de reprobar examen en estudiantes de la carrera de pedagogía en la escuela de humanidades UNAH, Pijijiapan.

			Pensar Consecuencia de reprobar examen			Total
			Baja	Media	Alta	
Sexo	Hombre	Recuento	4	3	10	17
		% del total	12.1%	9.1%	30.3%	51.5%
	Mujer	Recuento	1	4	11	16
		% del total	3.0%	12.1%	33.3%	48.5%
Total	Recuento		5	7	21	33
	% del total		15.2%	21.2%	63.6%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

La pregunta formulada como *“Siento ansiedad o un cierto malestar cuando respondo un examen”*, renombrada como *“Ansiedad al responder examen”*, la escala de ansiedad que refleja el grupo en el 42.4 % que son 14 estudiantes es baja, en tanto que el 39.4 % correspondiente a 13 estudiantes es media y el 18.2 % equivalente a 6 estudiantes se reporta baja.

Tabla 39. Ansiedad al responder examen en estudiantes de la carrera de pedagogía de la escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.

			Ansiedad al responder examen			
			Baja	Media	Alta	Total
Sexo	Hombre	Recuento	11	2	4	17
		% del total	33.3%	6.1%	12.1%	51.5%
	Mujer	Recuento	3	4	9	16
		% del total	9.1%	12.1%	27.3%	48.5%
Total	Recuento		14	6	13	33
	% del total		42.4%	18.2%	39.4%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

La última pregunta de esta categoría relacionada con las condiciones de estrés fisiológico por la liberación de adrenalina que puede ocasionarse al presentar examen, se formuló como “*Siento que mi corazón late más rápido cuando respondo a un examen*”, se renombró como “*Siento latir acelerado corazón al presentar examen*”, es una condición en psicología conocida como ansiedad por ejecución, el grupo en el 42.4 % que corresponde a 14 estudiantes manifiestan una alta ansiedad, mientras que el 30.3 % que son 10 estudiantes resulta baja y el 27,3 % como media ansiedad, por sexo son similares como se puede observar en la tabla 40.

Tabla 40. Ansiedad por sentir latir acelerado corazón al presentar examen en estudiantes de la carrera de pedagogía de la escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.

			Siento latir acelerado corazón al presentar examen			
			Baja	Media	Alta	Total
Sexo	Hombre	Recuento	6	4	7	17
		% del total	18.2%	12.1%	21.2%	51.5%
	Mujer	Recuento	4	5	7	16
		% del total	12.1%	15.2%	21.2%	48.5%
	Recuento		10	9	14	33
	% del total		30.3%	27.3%	42.4%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar el análisis de esta categoría se recodificó todas las preguntas y las puntuaciones Likert en una nueva variable denominada “*Ansiedad en situación de examen*”, los resultados de conjunción de todas las preguntas y respuestas, indica que en el 78.8 % la ansiedad es media en 26 estudiantes, en tanto que con el 15.2 % que corresponde a 5 estudiantes es alta y

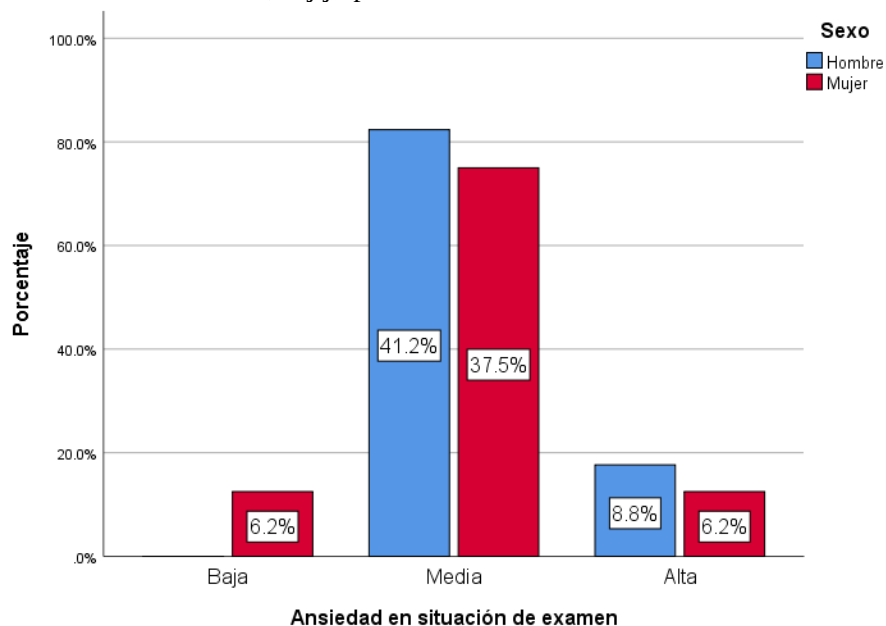
baja en el 6.1 % en 2 estudiantes, por sexo el comportamiento es similar al general, como se aprecia en la tabla 41.

Tabla 41. Resultado de la conjunción de preguntas de la categoría Ansiedad en situación de examen de los estudiantes de la carrera de pedagogía en la escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.

			Ansiedad en situación de examen			
			Baja	Media	Alta	Total
Sexo	Hombre	Recuento	0	14	3	17
		% del total	0.0%	42.4%	9.1%	51.5%
	Mujer	Recuento	2	12	2	16
		% del total	6.1%	36.4%	6.1%	48.5%
Total		Recuento	2	26	5	33
		% del total	6.1%	78.8%	15.2%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

Figura 10. Ansiedad de la categoría Ansiedad en situación de examen según sexo en estudiantes de la carrera de pedagogía de la escuela de humanidades UNACH, Pijijiapan.



Se concluye el análisis de los resultados del cuestionario sobre motivación y ansiedad que se aplicó al grupo de estudiantes antes referidos, los resultados obtenidos son prometedores en el sentido de la motivación intrínseca y extrínseca que existe en el grupo además de las otras

categorías ya mencionadas, así como en términos generales la ansiedad esta medianamente presente.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

La motivación para el aprendizaje de los estudiantes universitarios es hoy en día un factor que juega un papel muy importante para el logro de sus metas de formación profesional, por tanto, en este estudio el objetivo general fue conocer el perfil motivacional para el aprendizaje de estudiantes universitarios de 2do. Semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Autónoma de Chiapas, Escuela de Pijijiapan.

Es importante remarcar que el instrumento que se utilizó para determinar el perfil motivacional de los alumnos fue el MSLQ (*Motivated strategies learning questionnaire*), aplicando únicamente la primera parte del cuestionario que explora las metas de motivación intrínseca, metas de motivación extrínseca, control para el aprendizaje, valoración de la tarea, autoeficacia para el aprendizaje y rendimiento y ansiedad. Las categorías de análisis fueron correlacionadas con la variable género de los 33 estudiantes que participaron en el estudio. Fue tomado de Ramírez, Canto y Rodríguez, Bueno, Echazarreta (2013).

Ahora bien, respecto a la primer categoría de análisis que fue metas de motivación intrínseca, se realizó un recodificación de las cuatro preguntas incluidas en esta categoría, sumando en cada respuesta todos los valores de las respuesta de los estudiantes y generando la misma escala que para las preguntas de forma individual, de tal manera que los resultados indican que el grupo tiene una alta percepción de certeza en todas las preguntas anteriores en el 75.8 % en 25 estudiantes y media en el 24.2 % con 8 estudiantes, por lo que se puede afirmar que la percepción que tiene los estudiantes sobre esta categoría y lo que motiva es de media a alta según la escala Likert empleada.

En concreto y, de acuerdo con los resultados, la motivación intrínseca de los estudiantes es de media a alta y no hay diferencias sustanciales entre el sexo de los alumnos, de hecho, para

determinar si existía diferencia significativa entre el sexo de los estudiantes y sus respuestas se realizó prueba de Chi cuadrado de independencia tabla de 2x2 (X^2), arrojando un valor de $X^2=0.01$, $P=0.92$, por lo que no hay diferencias en las respuestas entre los sexos de los estudiantes. Estos resultados coinciden con el estudio realizado por Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003) que indica que la motivación intrínseca es media – alta ($M = 5.39$).

Otro hallazgo que considero pertinente mencionar es el de López y Ledesma (2006) sobre las diferencias de género en la motivación académica de estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de Mar de Plata, Argentina; los resultados indican que las mujeres manifiestan una motivación más intrínseca que los hombres, cuya motivación es más extrínseca. No obstante, la diferencia es mínima en hombres y mujeres.

En la categoría de análisis de metas de motivación extrínseca en el resultado del análisis se observa que el 78.8% de los estudiantes se siente motivados extrínsecamente por lo que la posibilidad de lograr sus metas es alta. Cabe remarcar que, pese a que la diferencia no es significativa entre sexos, las mujeres son más optimistas al respecto.

Los estudiantes comprometidos con su formación, consideran como una retribución a quienes los apoyan correspondiendo con la realización de su estudios de forma importante, es decir, cumpliendo de manera correcta con lo que a ellos corresponde, bajo estos supuestos la afirmación contenida en el instrumento aplicado fue: *“Quiero hacer las cosas bien en esta asignatura porque es importante demostrarle a mi familia, amigos y otros mi capacidad”*, el análisis de la pregunta arrojó que el 72.7 % del grupo, que corresponde a 24 estudiantes consideran como alta la posibilidad de lograr demostrar su capacidad, como media el 15.2 % que son 5 estudiantes y baja el 12.1 % que son 4 estudiantes. Es importante decir que las mujeres son más

optimistas respecto de poder cumplir de manera correcta en su proceso de aprendizaje en la unidad de competencia seleccionada.

Tomando en cuenta cada una de las escalas, sin duda alguna, los alumnos están motivados tanto intrínseca como extrínsecamente, lo que indica que, pese a que el interés está vinculado con el gusto por los aprendizajes obtenidos en la unidad de competencia, esto no significa que no busquen una motivación extrínseca que tiene que ver directamente con las recompensas externas que obtienen a partir de su rendimiento, como la calificación, un premio de parte de sus padres o aprobación de su desempeño, entre otras.

Los datos anteriores coinciden con los resultados obtenidos por Herrera (2014) que encuentra un comportamiento similar en la puntuación otorgada a las metas de orientación intrínseca ($M= 6.22$) sobre las metas de orientación extrínseca ($M= 5.90$).

En otro estudio en el cual se aplicó el mismo instrumento los hallazgos no coinciden, dado que la motivación de los estudiantes es más intrínseca ($M= 5.39$) que extrínseca ($M= 3.46$), (Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003).

En lo que atañe a la categoría “creencias de control para el aprendizaje” el análisis arrojó que 31 de los estudiantes que representan el 93.9 % consideran altas sus creencias sobre el control que ellos deben tener en relación a sus aprendizajes y como media 2 estudiantes que representan el 6.1%. Es menester mencionar que no hay diferencia por sexo en cuanto a las creencias de control de su aprendizaje, en ambos es similar.

Los resultados descritos en las líneas anteriores coinciden con los hallazgos de De la Cruz (2006) que encontró un nivel alto en las creencias del control del aprendizaje de los sujetos estudiados ($M= 6.7$) que, de acuerdo a los valores del instrumento aplicado, es alta. Se puede afirmar entonces que los estudiantes consideran tener un alto control de los resultados de sus

estudios y, que consecuentemente, se esfuerzan más para obtener un mejor rendimiento académico (Buron, 1995). Las creencias de control para el aprendizaje, está relacionado con lo que los estudiantes creen acerca del grado de control que tienen sobre su propio proceso de aprendizaje y de los resultados que obtienen (Herrera, 2014)

En la categoría de análisis nombrada valoración de la tarea, los resultados afirman una puntuación positiva, es decir alta en un 97 % que equivale a 32 estudiantes y solamente uno que es hombre considera como media y que representa el 3 % del grupo (ver tabla 26), por sexo se precia en la figura 7. Estos resultados son similares a los encontrados por De la Cruz (2006), cuyos estudiantes reportan una alta valoración de la tarea ($M= 6.5$). En este tenor, cuando las tareas académicas son percibidas como interesantes, importantes y útiles para los alumnos universitarios, éstos pueden estar más dispuestos a aprender significativamente (Robbie y Tobin, 1997). Sin duda, en la medida en que los alumnos se interesen por las tareas o actividades, éstas serán más significativas.

Herrera (2014), asegura que el hecho de que los alumnos valoren positivamente las tareas o actividades, conlleva a que exista mayor compromiso en el aprendizaje, lo que estaría asociado con un mejor desempeño académico.

En cuanto a las creencias de autoeficacia para el aprendizaje y rendimiento., que hace referencia a la creencia de los alumnos respecto a la relación entre sus esfuerzos y la obtención de resultados positivos (Villanueva, 2016), los resultados del análisis indican que el grupo en el 81.8 % que corresponde a 27 estudiantes resultó alta las creencias respecto de la variable y el 18.2 % que son 6 estudiantes consideran como media la posibilidad (ver tabla 35 y figura 8). Los resultados antes mencionados coinciden con lo encontrado por De la Cruz (2006) que encuentra

un nivel alto de creencias de autoeficacia ($M=6$), lo que indica que los alumnos se sienten capaces y competentes para realizar las actividades propuestas.

En este mismo orden de ideas, Bandura (1986), encontró que los estudiantes con un fuerte sentido de autoeficacia se ven beneficiados por la seguridad que les proporciona este sentimiento, se centran en solucionar los problemas o dificultades que se les presentan en la tarea, para concluirlos con éxito; por lo que a mayor nivel de autoeficacia de un estudiante son mayores sus probabilidades de éxito.

De acuerdo con Nevea (2015), la autoeficacia es el componente de expectativa del autoconcepto que incluye lo que esperan los estudiantes en cuanto a su capacidad para realizar la actividad o tarea.

Una última categoría de análisis es la de ansiedad en situación de examen, los resultados de conjunción de todas las preguntas y respuestas, indica que en el 78.8 % la ansiedad es media en 26 estudiantes, en tanto que con el 15.2 % que corresponde a 5 estudiantes es alta y baja en el 6.1 % en 2 estudiantes, por sexo el comportamiento es similar al general, como se aprecia en la tabla 41. De la Cruz (2006) encontró un grado medio de ansiedad en los sujetos que participaron en su estudio ($M=4$), lo que resulta positivo en tanto que mientras que el nivel de ansiedad no sea mayor, no podrá causar daños considerables en el desempeño académico de los alumnos (Pintrich, 1991, citado por De la Cruz, 2006).

Cabe resaltar que de acuerdo con Herrera (2014) la ansiedad y la excesiva preocupación por el desempeño, puede estar asociada con su deterioro, es decir, que si hay ansiedad en el alumno en el proceso de aprendizaje, su desempeño y rendimiento académico no será el esperado, por lo tanto es necesario crear condiciones idóneas para que los estudiantes no sufran su proceso de

aprendizaje, sino que lo disfruten; y en la medida que esto ocurra, los aprendizajes que obtengan en su proceso de formación profesional, serán significativos.

Los hallazgos encontrados en las seis categorías de análisis nos dejan en claro que la orientación motivacional de los estudiantes que participaron en el estudio es tanto intrínseca como extrínseca; las creencias de autoeficacia para el rendimiento son también altas y los niveles de ansiedad ante el examen es medio, resultados que coinciden con los encontrados por Navea (2015).

Se confirma también lo planteado por Pintrich (2000), quien enfatiza en la importancia y necesidad de atender tanto a los componentes cognitivos implicados en el aprendizaje, como a los componentes afectivos o motivacionales.

CONCLUSIONES

Sin duda alguna, los componentes cognitivos son fundamentales para el aprendizaje de los alumnos, no obstante, no podemos demeritar el papel que juegan los componentes afectivos como la motivación en el proceso de aprendizaje y en el rendimiento académico. Por lo tanto, en un proceso de formación profesional la motivación juega un papel de suma importancia, toda vez que posibilita el logro de las metas.

Ahora bien, en cuanto a los resultados presentados en este estudio, se basan en la información obtenida del cuestionario sobre el perfil motivacional de estudiantes universitarios, aplicado a los alumnos de segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía, sede Pijijiapan de la Universidad Autónoma de Chiapas. Se realizó un análisis estadístico de cinco componentes motivacionales en los estudiantes y la ansiedad ante un examen.

Para el sustento teórico de la investigación se hizo una revisión teórica de varios autores que han estudiado a la motivación entre ellos, Beltrán, Fernández y Abascal quienes señalan que la motivación constituye un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y mantenimiento de la conducta. Desde el punto de vista del aprendizaje escolar, la motivación constituye un proceso que moviliza las energías de los estudiantes en el acto de aprender.

Se consideran también componentes teóricos de motivación intrínseca y extrínseca, revisando los aportes teóricos de Beltrán, Huertas, Charms, Deci y Ryan que aseguran que la motivación intrínseca permite al alumno realizar la tarea o actividad de manera adecuada y exitosa, además de disfrutar plenamente. No obstante, la motivación extrínseca también es necesaria en un proceso de aprendizaje, pues siempre es gratificante recibir un elogio o una recompensa.

Las explicaciones teóricas acerca de la motivación escolar constituyen también un aporte teórico importante en esta investigación, por lo que se revisó la teoría de la jerarquía de las

necesidades de Maslow; teoría de la motivación de logro de Atkinson, teoría de la atribución causal, teoría de la comparación social, teoría de la competencia y tipos de metas en la que Dweck y Elliot, Pintrich y García plantean que las competencias de los alumnos y las metas que persiguen juegan un papel fundamental en su motivación para el aprendizaje, los autores mencionados y sus aportes teóricos correspondientes, sin duda contribuyeron para dar sustento a los resultados que se obtuvieron en esta investigación.

En otro orden de ideas, el aprendizaje, las teorías sobre el aprendizaje y las estrategias motivacionales son constructos teóricos que también sustentaron a la investigación, para la cual se revisaron aportaciones hechas por Serrano y Pons, Beltrán, Coll, Delors, García, entre otros, que definen al aprendizaje desde diferentes aristas, quedando claro que mediante un proceso de aprendizaje, todo universitario ha de desarrollar un pensamiento reflexivo, crítico y creativo.

Por la naturaleza del objeto de estudio fue también necesario abordar algunas teorías del aprendizaje. En este sentido se revisó el conductismo a partir de las aportaciones de teóricos de este enfoque que plantea que el aprendizaje es posible a partir de estímulos, recompensas, castigos, figuran en este nicho de conocimientos, Thorndike, Pavlov, Watson, Guthrie, Skinner y Miller.

La teoría cognitiva explica el aprendizaje a partir de la construcción individual y subjetiva que el sujeto realiza sobre el objeto de conocimiento; por lo que sus expectativas y desarrollo cognitivo, son determinantes de la percepción que tiene sobre el mundo. Bajo este enfoque se consideraron las teorías de Piaget, Vigotski, Ausubel, Bruner, Díaz Barriga y Hernández.

Se abordó también como parte del sustento teórico, las estrategias motivacionales recuperando planteamiento teóricos de Alonso-Tapia, Fernández, Valenzuela, Muñoz y Montaña quienes consideran importante crear condiciones afectivas propicias para el aprendizaje de los alumnos; consideran que las estrategias motivacionales están dirigidas a que el alumno quiera

aprender de manera profunda, desarrollando sus habilidades y enriqueciendo sus conocimientos, mediante la vinculación efectiva de las distintas disciplinas y sus realidades inmediatas.

Siguiendo el orden de las ideas y los resultados obtenidos en esta investigación, es importante recalcar que el hecho que los estudiantes ingresen a la universidad motivados y que mantengan esa motivación a lo largo de su proceso de formación profesional, incide en gran medida en su rendimiento académico y en la conclusión exitosa de sus estudios.

Considerandos los objetivos específicos de la investigación se exploró la motivación con la que los estudiantes afrontan su proceso de aprendizaje, encontrando que están motivados intrínsecamente, pues de acuerdo a los resultados del instrumento aplicado, muestran un interés por las actividades de aprendizaje como un fin en sí mismo. No obstante, también extrínsecamente están motivados, pues hay un interés por las tareas de aprendizaje, no solo por el gusto y el interés hacia las mismas, sino por la recompensa externa que pueden obtener como la calificación, el reconocimiento social o un premio.

Queda claro entonces que en un proceso de formación escolar, ambas orientaciones motivacionales son importantes para que el aprendizaje tenga lugar. Es más, de acuerdo con Jiménez (2003), la motivación intrínseca y la motivación extrínseca actúan a la vez, es difícil distinguir la una de la otra.

Ahora bien, en cuanto al objetivo que fue describir los diferentes aspectos motivacionales con lo que los alumnos enfrenten el aprendizaje en la universidad, los hallazgos permiten asegurar que los alumnos que participaron en el estudio reportan puntuaciones altas, que se pueden considerar positivas, en las categorías de análisis contempladas en el cuestionario aplicado. Estas son: metas de orientación intrínseca, metas de orientación extrínseca, valoración de la tarea, creencias de autoeficacia y creencias de control del aprendizaje y rendimiento.

En cuanto a la ansiedad en situación de examen que también fue una variable analizada, los estudiantes universitarios presentan un nivel de ansiedad medio tanto en hombres como en mujeres. En esta categoría de análisis es necesario remarcar, con base en el modelo de Pintrich (1991), que la ansiedad está asociada a la preocupación excesiva de los estudiantes ante los exámenes y a los pensamientos (negativos) distractores que suelen ser frecuentes cuando están resolviendo un examen y que, lamentablemente, influyen de manera negativa en los resultados obtenidos.

Cabe mencionar que en las seis categorías de análisis la variable para contrastar los resultados fue el género del grupo (Hombres y Mujeres). En este sentido, para determinar si existían diferencias significativas entre el sexo de los estudiantes y sus respuestas, se realizó la prueba de Chi cuadrado de independencia, determinando que no hay diferencias significativas en las respuestas entre los sexos de los estudiantes en todas las categorías que fueron analizadas, es decir, las respuestas son similares.

En conclusión, al estudio realizado, es importante estudiar la percepción que los docentes tienen en torno a la motivación de los estudiantes y a las estrategias con las que enfrentan su proceso de formación en la universidad, pues queda claro que los estudiantes tienen un perfil motivacional alto, que en teoría debería verse reflejado en el interés, el compromiso, la responsabilidad y con ello en un nivel de rendimiento académico aceptable. No obstante, en opiniones de muchos docentes, ocurre todo lo contrario.

SUGERENCIAS

Considerando los resultados obtenidos en este estudio, es necesario presentar las siguientes sugerencias:

Es evidente que a nivel internacional en los últimos años se han realizado muchas investigaciones sobre la motivación de los estudiantes universitarios en su proceso de formación profesional, no obstante, es importante seguir investigando sobre esta temática, pues los hallazgos que se encuentran en cada estudio permiten hacer sugerencias y propuestas que pueden mejorar los procesos motivacionales de los estudiantes.

Concretamente en nuestro contexto es necesario indagar sobre la motivación de los universitarios, pues las investigaciones son escasas. Además, los resultados de nuevas investigaciones permitirán tomar las decisiones pertinentes para crear ambientes de aprendizajes que mantengan la motivación de los estudiantes.

Partiendo de la premisa de que el estudiante ingresa a la universidad motivado, desde que elige la carrera, podemos decir que hay una motivación intrínseca, no obstante, en proceso de su formación seguramente tendrá que enfrentar diversas situaciones que en ocasiones serán poco favorables y pueden afectar su motivación, por lo que la actuación instruccional de los docentes juega un papel de suma importancia para el logro de las metas de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario que utilicen estrategias motivacionales hacia sus alumnos que les permita concluir con éxito sus estudios universitarios.

Ahora bien, si consideramos los resultados de esta investigación, los datos dejan en claro que los estudiantes tienen un perfil motivacional alto, es decir, los alumnos están motivados. Lo que lleva a reflexionar en torno al trabajo del docente para mantener la motivación de sus estudiantes. En este sentido se sugiere que los docentes atiendan no solo los componentes

cognitivos en el alumno, también deben procurar prácticas pedagógicas que atiendan a los componentes afectivos que favorezcan el aprendizaje de los alumnos.

El trabajo grupal constituye una estrategia para el docente, toda vez que de acuerdo con Huertas (1997), hay evidentes ventajas motivacionales para los estudiantes cuando trabajan en colaboración con otros compañeros de clase, por lo que se sugiere que los docentes utilicen el trabajo grupal como una estrategia favorable para mantener la motivación de los alumnos y con ello lograr los aprendizajes esperados.

Es necesario variar y diversificar las tareas o actividades de aprendizaje pues es común que los estudiantes pierdan el interés y la motivación si las tareas o actividades son siempre las mismas; incluso tratándose de estudiantes universitarios; por lo tanto, considero importante y necesario que el docente diversifique las actividades de enseñanza – aprendizaje.

La explicación de un tema por parte del o la docente, sin duda es trascendente, no obstante, para provocar y mantener la motivación del estudiante por el aprendizaje, es necesario ceder el protagonismo a los alumnos y propiciar en ellos una intervención espontánea; esta estrategia enriquece el proceso de aprendizaje de los integrantes del grupo dado que de sus participaciones e intervenciones en una clase se obtienen también nuevas ideas y la clase se hace más amena, interesante y significativa.

En importante también que el docente propicie con sus estudiantes, un clima afectivo, estimulante y de respeto, que de acuerdo con García (1993), implica que durante el proceso de enseñanza – aprendizaje se establezca una relación empática que conlleve a un acercamiento más individualizado con los alumnos, creando situaciones en las que se establezca un clima de confianza, lo que permitirá construir mejores aprendizajes.

En lo que a los alumnos respecta, se debe crear las condiciones para que ellos sepan hacer una selección de tareas y actividades que les permita asumir retos y desafíos, por lo que se sugiere que las actividades planeadas por el profesor sean novedosas, variadas y diversas y de esta manera el alumno se involucre de manera activa en su proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Alonso Tapia J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. España: Edebé.
- Alonso Tapia. J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Anaya-Durand A. y Anaya-Huertas C. (2010). *¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes*. Revista electrónica Tecnología, Ciencia, Educación. Vol. 25, núm. 1, 5-14. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/482/48215094002.pdf>.
- Beltrán, Llera J. (1996). *Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la psicología de la instrucción*. Madrid: síntesis psicología.
- Beltrán, Llera J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: síntesis psicología.
- Carretero, M. (1997). *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: Aique.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández Rojas G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Gaskins, I. y Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Argentina: Paidós.
- Howe, J. A. M. (2000). *La capacidad de aprender, la adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid, alianza.
- Huertas Martínez, J. (2006). *Motivación. Querer aprender*. Madrid: Aique.
- Kingler C. y Badillo G. (1999). *Psicología Cognitiva: Estrategias en la práctica docente* México, Mc. Graw hill.

- López A. y Ledesma R. (2006). *Diferencias de género en motivación académica para estudiar psicología. Un estudio en base a la escala de motivación académica*. XIII jornadas de investigación y segundo encuentro de investigación en psicología del Mercosur. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Recuperado en: <https://www.aacademica.org/000-039/554.pdf>
- Marchesí, A. y Artín, E. (1998). *Calidad de la Enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid:
- Monereo, C. (Coordinador). Castello, Monserrat, Clariana Merce, Palma Monserrat y Pérez María L. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. España: Síntesis.
- Monereo, C., y Clariana, M Merce. (1993). *Profesores estratégicos y alumnos estratégicos*. Madrid: Pascal.
- Nisbet, J., y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- Núñez, J. C., González-Pineda, J. A., y Roces, C. (2002). *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.
- Pintrich, P. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Comps). *Handbook of Self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Pintrich, Smith, García y McKeachie. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Teseach to improve postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan.
- Pontecorvo, C. (2003). *Manual de psicología de la educación*. España: popular.

- Pozo, J. I. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I., y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Ramírez Dorantes, María del Carmen, & Canto y Rodríguez, José Enrique, & Bueno Álvarez, José Antonio, & Echazarreta Moreno, Alejandro (2013). Validación Psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en Universitarios Mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1),193-214. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293125761009>
- Rinaudo, M. C. Donolo, D. Y Chiecher, A. (1999) *Los procesos de solicitar, dar y recibir ayuda pedagógica*. Cronía, Revista de investigación de la Facultad de Ciencias Humanas, 3 (1), 60-70.
- Sandoval Muñoz, M., Mayorga, C., Elgueta E., Soto-Higuera A., Viveros, J., y Riquelme S. (2018). *Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual*. Revista Educación, Vol. 42, Núm. 2. Disponible en: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v42n2/2215-2644-edu-42-02-00066.pdf>
- Schunk Dale H. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson
- Segovía, O. F. Y Beltrán Llera Jesús. (1998). *El aula inteligente nuevo horizonte. educativo*. Madrid: Síntesis psicológica.
- Solano Alpizar, J. (2002). *Educación y Aprendizaje*. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Valenzuela J., Muñoz C. y Montoya Levinao A. (2018). *Estrategias motivacionales efectivas en profesores en formación*. Recuperado en: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SNFgzw5K9q6B5rz8mBfGNjG/?format=pdf&lang=es>.

- Valle Arias A., Barca Lozano, A., González Cabanach, R., Nuñez Pérez, J. (1999). *Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual*. Revista Latinoamericana de Psicología, Vol. 31, p. 425-461. Consultado en: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>
- Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L., y Fernández Suárez, A. (1998). *Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar*. Revista de Picodidáctica, Núm. 6, p. 53-68. Consultado en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/44826/87-148-1-PB.pdf?sequence=1>

ANEXOS

CUESTIONARIO DE ESTRATEGIA MOTIVACIONALES PARA EL APRENDIZAJE (MSLQ)

PRESENTACIÓN

El presente cuestionario tiene como propósito obtener información que permita comprender la situación de los estudiantes universitarios respecto a su motivación para el estudio e identificar las estrategias de aprendizaje que utilizan durante su formación profesional y cómo estas influyen en su rendimiento académico. Esta información es fundamental para realizar acciones de prevención que disminuyan los riesgos de deserción y bajo rendimiento académico. Los datos que nos proporciones **no** tendrán ninguna repercusión en tus calificaciones y son de carácter estrictamente confidencial. Gracias por tu cooperación.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Licenciatura_____Facultad_____

Asignatura_____Semestre_____Grupo_____Fecha_____

Género: Masculino () Femenino () Edad:_____

Lugar de nacimiento: _____

¿Eres estudiante foráneo SI () NO () en caso afirmativo ¿dónde radica tu familia_____

Área de formación en la que cursaste el bachillerato:

Químico-biológicas () Físico-matemáticas () Económico-administrativas ()

Sociales () Humanidades () otra () Especifique_____

Promedio general que tienes hasta el momento: _____

De acuerdo a tu esfuerzo y dedicación al estudio consideras que tu promedio es:

Muy bueno () Bueno () Regular () Bajo ()

Si trabajas indica cuántas horas a la semana_____

Indica cuántos cursos sobre motivación y/o estrategias has asistido_____

¿Cuántas asignaturas estás cursando en este semestre? _____

¿Cuántas horas de estudio dedicas a la semana? _____

INSTRUCCIONES

Las siguientes preguntas se refieren a tu motivación, actitud y estrategias que utilizas en esta asignatura. Recuerda no hay respuestas correctas o incorrectas, solamente contesta tan exactamente como sea posible.

Utiliza la escala para responder las preguntas. Si piensas que la afirmación se acerca mucho a lo que es verdad para ti, marca el número 7; si la afirmación no es totalmente cierta, entonces marca el número 1. Si la afirmación es más o menos cierta, encuentra el número entre el 1 y el 7 que mejor describa lo que para ti es cierto.

En una asignatura como ésta, prefiero que los contenidos del curso realmente sean un reto para mí, así puedo aprender nuevas cosas.

1 2 3 4 5 6 7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí

1.-Si estudio de la manera adecuada, entonces seré capaz de aprender los contenidos de esta asignatura.

1 2 3 4 5 6 7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí

2.-Cuando respondo a un examen pienso que lo estoy haciendo mal en comparación con mis compañeros.

1 2 3 4 5 6 7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí

3.-Pienso que seré capaz de utilizar lo que aprenda en esta asignatura en otros cursos.

1 2 3 4 5 6 7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí

4.-Creo que recibiré una excelente calificación en esta asignatura.

1 2 3 4 5 6 7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí

5.-Estoy seguro de que puedo entender los contenidos más difíciles de las lecturas de esta asignatura.

1 2 3 4 5 6 7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí

6.-Tener una buena calificación en esta asignatura es lo que más me satisface ahora.

1 1 2 3 4 5 6 7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí

7.-Cuando respondo un examen pospongo las preguntas que no puedo contestar.

1 2 3 4 5 6 7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí

8.-Es mi responsabilidad si no aprendo los contenidos de esta asignatura.

1 2 3 4 5 6 7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí

9.-Es importante para mí aprender los contenidos de esta asignatura.

1 2 3 4 5 6 7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí

10.-Lo más importante para mí en este momento es elevar mi promedio general, por lo tanto, lo que más me interesa en esta asignatura es mejorar mis calificaciones.

1 2 3 4 5 6 7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí

11.- Confío en que puedo aprender los conceptos básicos enseñados en esta asignatura.

1 2 3 4 5 6 7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí

12.-Si pudiera, en esta asignatura quisiera lograr mejores calificaciones que la mayoría de mis compañeros

1 2 3 4 5 6 7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí

13.-Cuando contesto un examen pienso en las consecuencias si lo repruebo

1 2 3 4 5 6 7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí

14.-Estoy seguro que puedo entender los contenidos más complejos presentados por el profesor en esta asignatura.

1 2 3 4 5 6 7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí

15.-En una asignatura como ésta, prefiero contenidos que despierten mi curiosidad incluso si éstos fueran difíciles para mí.

1 2 3 4 5 6 7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí

16.-Estoy muy interesado en el contenido de esta asignatura

1 2 3 4 5 6 7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí

17.-Si me esfuerzo lo suficiente, entonces entenderé el contenido de esta asignatura.

1 2 3 4 5 6 7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí

18.-Siento ansiedad o un cierto malestar cuando respondo un examen.

1 2 3 4 5 6 7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí

19.- Estoy seguro que puedo hacer un excelente trabajo en mis tareas y exámenes dentro de esta asignatura.

1 2 3 4 5 6 7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí

20.-Espero hacer las cosas bien en esta asignatura.

1 2 3 4 5 6 7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí

21.-Lo que más me satisface en esta asignatura es tratar de comprender los contenidos lo mejor posible.

1 2 3 4 5 6 7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí

22.-Pienso que es de utilidad para mí, aprender el contenido de esta asignatura.

1 2 3 4 5 6 7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí

23.-Cuando tengo la oportunidad en esta asignatura, elijo tareas o actividades en donde puedo aprender bien, aunque eso no garantice buenas calificaciones.

1 2 3 4 5 6 7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí

24.- Si no entiendo los contenidos es porque considero que no me esforcé lo suficiente

1 2 3 4 5 6 7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí

25.-Me gustan los temas de esta asignatura.

1

2

3

4

5

6

7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí

26.-Comprender los temas de esta asignatura es muy importante para mí

1

2

3

4

5

6

7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí

27.-Siento que mi corazón late más rápido cuando respondo a un examen.

1

2

3

4

5

6

7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí

28.-Estoy seguro que puedo dominar las habilidades en esta asignatura

1

2

3

4

5

6

7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí

29.-Quiero hacer las cosas bien en esta asignatura porque es importante demostrarle a mi familia, amigos y otros mi capacidad.

1

2

3

4

5

6

7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí

30.-Considerando el grado de dificultad de la asignatura, el profesor y mis habilidades, creo que me irá bien es este curso.

1

2

3

4

5

6

7

Nada cierto en mí

Totalmente cierto en mí