



UADY
FACULTAD DE
PSICOLOGÍA

**MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO, PROGRAMA
DE MEJORAMIENTO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA APLICADA EN EL ÁREA
ESCOLAR**

**PRESENTA:
LIC. EN PSIC. SEIDY DEL ROSARIO TZUC HAU**

**ASESORA:
MTRA. MARTHA VANESSA ESPEJEL LÓPEZ**

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO, DICIEMBRE 2014

Declaro que esta Tesis es mi propio trabajo a excepción de las citas en las que se ha dado crédito a los autores. Así mismo, que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de algún otro grado profesional o equivalente.

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 483862 durante el periodo de agosto 2012-agosto 2014 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta tesis, como producto final de la Maestría en Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Dedicatoria

A Dios, mi motor y fortaleza.

A mi familia, que me brindó su cariño, comprensión y apoyo en esta aventura.

A mis amigos, que me echaron porras a lo largo de este camino.

Agradecimientos

Agradezco a mi directora, la Mtra. Martha Vanessa Espejel López, por su paciencia, por ser apoyo y guía para la realización de este proyecto.

A los integrantes de mi comité, Dr. Efraín Duarte Briceño, Mtra. María de Lourdes Pinto Loría y Mtro. Jorge Carlos Aguayo Chan, que con su experiencia me han ayudado para la realización de este trabajo.

Al Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario que me abrió las puertas, así como a los maestros que me permitieron la entrada a sus clases, para poder llevar a cabo el programa de intervención.

A mis compañeros y compañeras de la maestría, que con sus experiencias y estrategias me ayudaron a enriquecer este trabajo.

Contenido

Resumen	1
Introducción	2
Planteamiento del problema	2
Justificación	4
Objetivos	7
Capítulo 1. Antecedentes	9
1.1 Conceptualizando la motivación	9
1.1.1 Evolución histórica del concepto de motivación	10
1.1.2 Teorías actuales de la motivación	12
1.1.3 Motivación escolar o académica	13
1.2 Rendimiento académico	18
1.3 Influencia de la motivación en el rendimiento académico	19
Capítulo 2. Método	25
2.1 Pregunta de investigación y/o hipótesis	25
2.2 Variables	26
2.3 Participantes	27
2.4 Tipo de estudio	28
2.5 Instrumentos y/o materiales	28
2.6 Escenario	31
2.7 Procedimiento	32
2.7.1 Diseño de la intervención	33
2.7.2 Administración del programa	33
Capítulo 3. Resultados	35
3.1 Resultados de la Fase 1	35
3.2 Resultados de la Fase 4	38
Capítulo 4. Discusión	43
Referencias	48
Apéndices A. Cuestionario diagnóstico para docentes	51

Apéndice B. Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje	54
Apéndice C. Cartas Descriptivas	58
Apéndice D. Relatoría de las sesiones	72
Apéndice E. Encuesta de evaluación del taller	75
Apéndice F. Determinación del número de sesiones por factor	76

Índice de tablas

Tabla 1	Clasificación de metas académicas.	16
Tabla 2	Distribución de las sesiones por factor.	33
Tabla 3	Distribución de los participantes por funciones.	35
Tabla 4	Distribución de participantes por grupo.	37
Tabla 5	Índices de Confiabilidad Alfa de Cronbach y número de reactivos de la Escala de Motivación por subescala.	37
Tabla 6	Medias obtenidas por grupo para las subescalas de la Escala de Motivación.	38
Tabla 7	Resultados de la prueba T para muestras relacionadas.	38
Tabla 8	¿Qué de lo que has aprendido te ha servido?	39
Tabla 9	¿Qué de lo que hiciste el parcial pasado volverías a hacer o mantendrías?	40
Tabla 10	¿Qué dejarías de hacer o no harías durante este nuevo parcial?	41

Resumen

El objetivo de este trabajo fue desarrollar la motivación para lograr un incremento en el rendimiento académico en estudiantes de un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario. Este trabajo se desarrolló bajo una metodología cuantitativa y está dividido en cuatro fases; la primera fase corresponde al diagnóstico, que a su vez, se divide en dos tiempos, el primero corresponde al diagnóstico realizado con el personal docente y administrativo, en el cual se identificó que el tema que más preocupaba era la falta de motivación de los estudiantes, a lo que ellos atribuían el bajo desempeño y la deserción, por lo que posteriormente se realizó el diagnóstico con los alumnos, para lo cual se utilizó el Cuestionario de Motivación y Estrategias de aprendizaje (Ramírez Dorantes, Canto y Rodríguez, Bueno Álvarez y Echazarreta Moreno, 2013). Con base en los resultados, se diseñó el programa de intervención para llevar a cabo en diez semanas, cada sesión tuvo una duración de 50 minutos. Se incluyeron actividades de reflexión, de trabajo en equipo, trabajo individual, entre otras. Posteriormente, se realizó la evaluación de la efectividad del programa, donde se encontró diferencias estadísticamente significativas en la escala de orientación a metas extrínsecas, puntaje que disminuyó, lo cual indica que los alumnos se involucran más en las tareas, no sólo por la recompensa, sino por el valor que representa para ellos el aprendizaje, lo que pudo observarse en las respuestas dadas a una encuesta complementaria. El rendimiento académico se mantuvo estable después de la intervención.

Introducción

Planteamiento del problema

En el contexto educativo, uno de los temas que más interés ha tenido es el referente al desempeño académico. Son numerosas las investigaciones que se han desarrollado con la finalidad de conocer el desempeño de los estudiantes y los factores que influyen en él. El desempeño académico ha sido investigado desde varias perspectivas, como los factores familiares, contextuales, sociales, así como los factores motivacionales que lo determinan. De igual manera, se han abordado las consecuencias de un pobre desempeño, que deriva en problemas como fracaso, deserción, reprobación o repitencia, lo que refuerza la importancia de abordar el tema.

Por otro lado, el tema de la motivación ha sido ampliamente estudiado, desde distintas áreas de la psicología, como la psicología laboral, la psicología del deporte y especialmente, la psicología escolar. Para que un estudiante pueda lograr un desempeño óptimo, además de las capacidades cognitivas se requiere de una buena actitud y disposición por parte de los estudiantes.

Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benitez, Gimenez y Osicka, 2000, como se citó en Edel, 2003).

En la actualidad, existen diversas investigaciones que se dirigen a encontrar explicaciones del bajo rendimiento académico, las cuales van desde estudios exploratorios, descriptivos y correlacionales hasta estudios explicativos. Uno de los problemas que comúnmente se asocia al bajo rendimiento académico es el fracaso escolar.

El fracaso escolar es uno de los problemas más graves que se presenta en la actualidad en los sistemas educativos. Su creciente extensión, en mayor o menor grado, en todos los países desarrollados hace aumentar el interés de instituciones públicas, docentes y asociaciones de padres y madres para paliar sus efectos y buscar sus causas más directas (Castillo, 2006). Situaciones como el fracaso y la deserción escolar muchas veces se ven influidos por la falta de motivación de los estudiantes.

Diferentes investigaciones (Anaya-Durand y Anaya-Huertas, 2010; Polanco, 2005; Badillo y Torres, 2010) han hecho énfasis en la motivación del alumno hacia el logro de las metas académicas como un factor importante para cubrir las exigencias que le demanda la escuela y con ello alcanzar un óptimo rendimiento académico.

Badillo y Torres (2010), en un estudio realizado con estudiantes de bachillerato encontraron que los estudiantes con una orientación al logro en general presentaban un mejor rendimiento académico, sin embargo, al final del semestre, contrario a lo que habían previsto, la motivación de los alumnos había disminuido, afectando de esta manera su rendimiento. Si se conserva esta tendencia a lo largo de su estancia en el bachillerato, se tendrá alumnos que solamente cumplan con las tareas que les asignan; reduciendo considerablemente su esfuerzo y motivación personal.

La labor del psicólogo educativo se puede enfocar tanto a la prevención de problemas como acoso y violencia escolar, deserción, reprobación, entre otros, o la atención de problemas específicos en los alumnos con necesidades educativas especiales, o problemas actitudinales de los alumnos, que en muchas ocasiones los profesores interpretan como falta de motivación, o apatía hacia el estudio, lo que dificulta su labor docente. Cabe mencionar, que éste es uno de los aspectos que más llama la atención en los adolescentes, ya que en esta etapa, los adolescentes están menos interesados por el estudio o aquello que tuviera que ver con el aprendizaje académico (Alonso Tapia, 1992). Razón por la cual, la

intervención adecuada por parte de los psicólogos educativos, en conjunto con profesores y padres de familia, cobra mayor importancia.

Justificación

Es ya algo común entre el profesorado de los diferentes niveles educativos quejarse de la falta de motivación de los alumnos, de su escaso o nulo interés por una disciplina concreta o por el estudio en general; lo que convierte a la desmotivación en una de las principales causas del bajo rendimiento académico (Polanco, 2005). Cuando un alumno se inicia en una tarea académica, es indispensable una disposición o motivación inicial, lo que le permitirá mantenerse en la actividad hasta ser lograda. De aquí parte la importancia del estudio de la motivación en el aula.

Se ha dado especial relevancia al estudio de la motivación enfocándose en el logro de metas, sin una meta que alcanzar, los estudiantes no podrán enfocar sus acciones y esfuerzo.

Aunque la literatura que trata sobre el tema de la motivación ofrece una amplia variedad de conceptos y teorías vinculadas con este constructo, para este trabajo se tomará en cuenta la orientación motivacional intrínseca o extrínseca, la valoración de las tareas, los sentimientos de autoeficacia, las creencias de control y la ansiedad como factores que influyen de manera significativa en el desempeño de los estudiantes.

Distintos autores (De la Fuente Arias, 2004; Marins de Andrade, 2010; Maquilón Sánchez, 2011) coinciden en vincular a la motivación intrínseca con aquellas acciones realizadas por el interés que genera la propia actividad, considerada como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas. En cambio, la orientación motivacional extrínseca, se caracteriza generalmente como aquella que lleva al individuo a realizar una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas que en el campo

escolar suelen fijarse en obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, etc.

Alonso Tapia (1995) sugiere que la motivación parece incidir sobre la forma de pensar y con ello sobre el aprendizaje. Desde esta perspectiva se puede suponer que las distintas orientaciones motivacionales tendrían consecuencias diferentes para el aprendizaje. Así pues, parece probable que el estudiante motivado intrínsecamente seleccione y realice actividades por el interés, curiosidad y desafío que éstas le provocan. Del mismo modo, Lepper, (1988) señala que es posible que el alumno motivado intrínsecamente esté más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de la tarea, a comprometerse en procesamientos más ricos y elaborados y en el empleo de estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas (Rianudo, Chiecher y Danolo, 2003). Por otro lado, parece más probable que un estudiante motivado extrínsecamente se comprometa en ciertas actividades sólo cuando éstas ofrecen la posibilidad de obtener recompensas externas; además, es posible que tales estudiantes opten por tareas más fáciles, cuya solución les asegure la obtención de la recompensa.

Otro de los constructos vinculados a la motivación es el relativo a la valoración de las tareas. En relación con el tema, Pintrich, Smith, García y McKeachie. (1991) y Wolters y Pintrich (1998) plantean que una valoración positiva de las tareas podría conducir al estudiante a involucrarse más en el propio aprendizaje y a utilizar estrategias cognitivas más frecuentemente. En este mismo sentido, McRobbie y Tobin (1997) argumentan también que cuando las tareas académicas son percibidas como interesantes, importantes y útiles los estudiantes pueden estar más dispuestos a aprender con comprensión (Rianudo, Chiecher y Danolo, 2003).

Los sentimientos o creencias de autoeficacia también son vinculados con la motivación. Pintrich y García (1993, como se citó en Rianudo et al., 2003) postulan que las creencias de autoeficacia conciernen a las percepciones de los estudiantes sobre su

capacidad para desempeñar las tareas requeridas en el curso. Tales percepciones no son de importancia menor si se considera el planteamiento de Huertas (1997), quien sostiene que

...la idea que tengamos sobre nuestras propias capacidades influye en las tareas que elegimos, las metas que nos proponemos, la planificación, esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas a dicha meta. En líneas generales, se puede afirmar que al llevar a cabo cualquier actividad, a mayor sensación de competencia, más exigencias, aspiraciones y mayor dedicación a la misma (Huertas, 1997, como se citó en Rianudo et al., 2003, p.108).

Otro de los conceptos que suele vincularse con la motivación es el de creencias de control del aprendizaje, que alude al grado de control que los estudiantes creen tener sobre su propio aprendizaje (Pintrich y García, 1993). Conforme a este concepto, cuando una persona cree que el lugar, la causa o la raíz del control de los resultados de su actuación está en ella misma y que los resultados que obtenga dependen de ella, se dice que es un sujeto con locus de control interno. Por el contrario, si el individuo cree que el control está fuera de él, en factores externos como la suerte, el destino o la ayuda recibida, entonces se dice que es una persona con locus de control externo (Rianudo et al., 2003).

La investigación sobre las relaciones entre locus de control interno y rendimiento académico evidencia que, en general, cuanto mayor es el locus de control interno, mejor es el rendimiento escolar (Burón, 1995). Así pues, si el sujeto con locus de control interno siente que tiene mayor control sobre los resultados del estudio, se podría esperar de él un mayor esfuerzo y, consecuentemente, mejor rendimiento académico; además, dado que se atribuye a sí mismo tanto los éxitos como los fracasos, es de suponer que los primeros le harán sentir orgullo y lo motivarán más, en tanto que los segundos le generarán vergüenza o culpa y le llevarán a empeñarse en no volver a fracasar. En cambio, los individuos con locus de control externo, al sentirse menos responsables tanto de los éxitos como de los fracasos, y al atribuir unos y otros a agentes incontrolables, se verían menos empujados por los éxitos y menos atormentados por los fracasos (Burón, 1995, como se citó en Rianudo et al., 2003).

Respecto de la ansiedad, otro de los conceptos que se estudian en relación con la motivación, Pintrich et al. (1991) sugieren que se trata de un componente afectivo, vinculado a pensamientos negativos por parte del sujeto, que interfiere negativamente en su desempeño. De este modo, se encontró que la ansiedad y la excesiva preocupación por el desempeño pueden estar asociadas con su deterioro (Pintrich et al., 1991). Así mismo, se postula que la ansiedad correlaciona negativamente con el uso de estrategias de aprendizaje (Pintrich y García, 1993, como se citó en Rianudo et al., 2003).

Al resaltar la influencia de estos factores en el aprendizaje, se observa la importancia de explorar cómo actúan estos factores en el rendimiento académico, de esta manera se podrá desarrollar el programa de intervención que beneficie tanto a alumnos como a profesores y demás actores involucrados en el proceso educativo.

El presente trabajo se divide en cuatro fases, la primera corresponde al diagnóstico, en la cual se identifican las necesidades de la institución, la segunda y tercera, corresponden al diseño e implementación del programa de intervención respectivamente, finalmente, la cuarta fase, corresponde a la evaluación de la efectividad del programa. A continuación se presentan los objetivos para cada una de las fases.

Objetivos

Objetivos de la Fase 1:

- Identificar las necesidades académicas con mayor frecuencia por los profesores.
- Identificar las necesidades académicas más mencionadas por los alumnos.
- Determinar la necesidad académica con la cual se trabajará, derivada de los dos objetivos anteriores.
- Determinar el grado de motivación en los estudiantes de bachillerato antes del programa de intervención.
- Conocer el nivel inicial de rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato.

Objetivos de la Fase 2

- Diseñar un programa de estrategias de motivación para alumnos de bachillerato con el fin de mejorar su desempeño académico.

Objetivos de la Fase 3

- Llevar a cabo la aplicación de un programa de estrategias de motivación para alumnos de bachillerato con el fin de mejorar su desempeño académico.

Objetivos de la Fase 4

- Determinar el grado de motivación en los estudiantes después del programa de intervención.
- Conocer el nivel de rendimiento académico de los estudiantes después de un programa de intervención.

Capítulo1. Antecedentes

Las razones que mueven a las personas a hacer cosas, a esforzarse más tiempo en unas con respecto a otras y tener expectativas de éxito diferentes en las actividades que emprenden, son cuestiones que involucran a la motivación, razón por la cual, varios teóricos e investigadores se han dado a la tarea de explorar los componentes y factores que conforman e influyen en la motivación. Resulta importante entender la forma en que la motivación se presenta en los estudiantes y de qué manera afecta el rendimiento académico de los mismos, para diseñar estrategias que vayan encaminadas a mejorar el desempeño académico de los alumnos.

Si bien, todos los individuos de todas las edades aspiran a mejorar su condición, esos anhelos son especialmente fuertes en la adolescencia. La adolescencia es la edad del idealismo, donde los adolescentes tienen ideas fantasiosas sobre el futuro, sobre el matrimonio y la familia o con la ocupación que le permitirá alcanzar los bienes indicadores de estatus que le proporcionarán felicidad (Hurlock, 2010). Es en la adolescencia donde las metas cobran especial importancia, es por ello, que trabajar con la motivación en esta etapa resulta relevante. Para hablar de este tema, se inicia con la conceptualización de la motivación, tema, por demás complejo, ya que involucra una variedad de elementos y conceptos asociados, posteriormente, se aborda específicamente la motivación académica o escolar, ya que es en la escuela donde los adolescentes pasan la mayor parte del tiempo, igualmente se presenta una aproximación teórica del concepto de rendimiento académico, uno de los temas más valorados por los profesores y padres de familia, así como representar un indicador de “éxito o fracaso” en esta etapa; finalmente, se aborda la relación de estos dos conceptos, es decir, la influencia de la motivación en el rendimiento académico.

1.1. Conceptualizando la motivación

Aun cuando el término “motivación” se utiliza con frecuencia para explicar, o en ocasiones, justificar el desempeño en el aprendizaje escolar, no se cuenta con un marco

teórico unificado en cuanto al concepto, esto se debe a la variedad de enfoques y teorías que se han desarrollado.

No cabe duda de que la motivación es un elemento esencial para la buena marcha del aprendizaje escolar. Sin motivación, el alumno no realizará ningún trabajo de manera adecuada; no sólo aprender un determinado concepto, sino el de poner en marcha las estrategias que le permitan resolver problemas similares a los aprendidos. Ya que se ha utilizado con frecuencia para explicar algunos comportamientos y actitudes de los estudiantes, resulta importante conocer y entender el concepto de la motivación. En los intentos de los teóricos por operacionalizar el concepto, ha habido ideas limitadas sobre el mismo que ha dificultado su comprensión, como las que mencionan a continuación.

1.1.1. Evolución histórica del concepto motivación. Los primeros acercamientos y el interés por los procesos de aprendizaje se origina alrededor de los años 60, en la llamada “revolución cognitiva” cuando, progresivamente, se comenzaron a abandonar los modelos de aprendizaje de “caja negra” en los que se enfatizaban las variables de entrada (enseñanza) y salida (rendimiento), sin tomar en cuenta los procesos que tienen lugar en el sujeto que aprende (Shulman, 1986). Paralelamente a este interés por las conductas cognitivas, emergen nuevas líneas de investigación en las que el énfasis está en la importancia que para el aprendizaje tienen otros procesos internos como la motivación. Los modelos cognitivos de la motivación también tienen sus inicios en la década de los años 60, período en el que se empieza a hacer hincapié en la importancia del control consciente de la motivación. Estos modelos, que se denominan genéricamente “modelos de expectativas y valores”, derivan de la teoría de la motivación y logro de Atkinson (1966), en la que destacaban esos dos componentes como determinantes de la motivación.

Durante los años 70 estas dos líneas de investigación, que venían avanzando por caminos diferentes, confluyen para conjugar ambos componentes en propuestas integradoras sobre cómo tienen lugar los aprendizajes. Como resultado, surge un conjunto de preceptos teóricos acerca de la práctica educativa, los cuales asignan un valor importante

a las relaciones e interacciones entre la motivación, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes, en diferentes niveles académicos. Los componentes motivacionales incluidos en estos modelos se corresponden con una concepción cognitiva de la motivación, en la que las percepciones y cogniciones de los estudiantes son consideradas cruciales para rendir en las tareas académicas (Dweck, 1986; Nicholls, 1984; Weiner, 1985; como se citó en Cardozo, 2008).

Posteriormente, a partir de la década de los 80 y hasta la actualidad, se incluye un tercer elemento en la mayor parte de los modelos motivacionales: el componente afectivo, que se refiere especialmente a la ansiedad, es consecuencia de las expectativas y valores e influye poderosamente en ellos (McCombs, 1989; McKeachie y cols., 1986; Pintrich 1988a, 1989; Pintrich y De Groot, 1990 como se citó en Cardozo, 2008). Desde esa fecha se han llevado a cabo numerosos estudios que muestran las relaciones e interacciones entre la motivación, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes, en diferentes niveles académicos. En la actualidad se considera que el aprendizaje académico está afectado, no sólo por los procesos cognitivos, sino también, por componentes motivacionales y afectivos

Asimismo, Carretero (2009) señala algunas ideas equivocadas acerca de la motivación, esto es, el término motivación a menudo se utiliza de manera general, englobando comportamientos, actitudes o percepciones de los profesores con respecto a sus alumnos, que nada tienen que ver con el concepto de motivación sino que responde a otros factores como los de índole familiar o del entorno, pero denominándose erróneamente motivación, creando confusión o ideas equivocadas del concepto como el pensar que la motivación es una característica intrínseca e inamovible de las personas.

Otro error que se ha cometido es el limitar la motivación a un modelo reactivo del comportamiento humano, el cual sostienen que la simple existencia de recompensas tangibles o sociales, podrían afectar de manera eficaz el comportamiento. Es decir, estas teorías que han sido clásicas de la motivación, como las teorías comportamentales

respondían a una visión externalista de la motivación, como si sólo dependiera de condicionantes externos.

1.1.2. Teorías actuales de la motivación. Las actuales teorías de la motivación han sido más incluyentes en su definición ya que engloban factores comportamentales, cognitivos y afectivos postulando tres tipos de necesidades fundamentales: poder, afiliación y logro. Desde un enfoque escolar o académico, en la actualidad los modelos motivacionales consideran la motivación como un constructo hipotético que explica el inicio, dirección, perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica centrado en el aprendizaje, el rendimiento, el yo, la valoración social o la evitación del trabajo; además, en este proceso están implicados cuatro componentes: el valor que los alumnos dan a las metas, la percepción de sus competencias, las atribuciones causales y las reacciones emocionales (Pintrich y De Groot, 1990, como se citó en Fuentes, 2004) La intensidad de cada una de estas cuestiones varía de unas personas a otras, según sus experiencias sociales y culturales, creando de esta manera, estados motivacionales muy diferentes (Carretero, 2009).

Wolfolk (2006) a pesar de que define la motivación como un estado interno va más allá de esto incluyendo la explicación de cómo ese estado interno llamado motivación activa, dirige y mantiene el comportamiento. Es una atracción hacia un objetivo que supone una acción por parte del sujeto y permite aceptar el esfuerzo requerido para conseguir ese objetivo. La motivación está compuesta de necesidades, deseos, tensiones, incomodidades y expectativas, como se puede uno dar cuenta, es una conceptualización incluyente de más de un factor.

El enfoque de las metas académicas planteado por Dweck (1986), Nicholls (1984) y otros autores, se convirtió en una de las principales líneas de investigación en el campo de la motivación académica, dada su relevancia sobre la cognición, el comportamiento y el afecto, enfoque que hasta la actualidad sigue vigente (Valle, Núñez, Rodríguez y González, 2002).

La dificultad para establecer un marco conceptual unificado sobre la motivación, en gran parte se debe a la diversidad de enfoques y campos de aplicación que ha tenido el concepto, para fines de este trabajo, se enfocará en la motivación escolar, también conocida como motivación académica.

1.1.4. La Motivación escolar. La motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. Alcalay y Antonijevic (1987, como se citó en Edel, 2003) definen la motivación escolar como un "...proceso que involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la autovaloración, autoconcepto, etc." (p. 5). Constituye un paso previo al aprendizaje y es el motor del mismo. La ausencia de motivación hace complicada la tarea del profesor, aunque cabe mencionar que la falta de motivación por parte del alumno queda a veces fuera del alcance del profesor. Ajello (2003) define la motivación escolar como la disposición positiva para aprender y seguir haciéndolo de modo autónomo, aun fuera de la escuela.

Cabanach (1996, como se citó en García, 2002), afirma que el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional a la vez. En consecuencia, en la mejora del rendimiento académico se debe tener en cuenta tanto los aspectos cognitivos como los motivacionales. Dentro de este contexto, tomando como referencia el trabajo de Pintrich y De Groot (1990), se pueden distinguir tres componentes o dimensiones básicas de la motivación académica la cual se maneja como sinónimo de la motivación escolar:

a) El primero tiene que ver con los motivos, propósitos o razones para implicarse en la realización de una actividad. Estos aspectos están englobados dentro de lo que identifican como el componente motivacional de valor, ya que la mayor o menor importancia y relevancia que una persona le asigna a la realización de una actividad es lo que determina que la lleve a cabo o no.

b) Una segunda dimensión de la motivación académica, denominada componente de expectativa, engloba las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea. En este caso, tanto las autopercepciones y creencias sobre uno mismo (generales y específicas) como las referidas a la propia capacidad y competencia se convierten en los pilares de la motivación académica.

c) Finalmente, identifican la dimensión afectiva y emocional que engloba los sentimientos, emociones y, en general, las reacciones afectivas que produce la realización de una actividad constituye otro de los pilares fundamentales de la motivación que da sentido y significado a las acciones y moviliza la conducta hacia la consecución de metas emocionalmente deseables y adaptativas.

Pintrich y De Groot (1990) estudiaron las relaciones entre estos tres componentes motivacionales (valor intrínseco de la tarea, autoeficacia percibida y ansiedad), el uso de estrategias de autorregulación (cognición y autorregulación) y el rendimiento académico (en ciencias e inglés), a través de la aplicación del cuestionario Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), encontrando que, por una parte, los estudiantes que se consideran más eficaces, que piensan que el trabajo escolar es valioso y trabajan más por aprender (metas de aprendizaje) que por obtener buenas calificaciones, se involucran más cognitivamente en el trabajo escolar, haciendo mayor uso de estrategias cognitivas y metacognitivas (autorregulación) y de control de esfuerzo.

Los alumnos de este estudio que presentaron rendimiento alto, manifestaron alta motivación y alta capacidad de autorregulación del aprendizaje. Estos expresaron usar las estrategias de repetición frecuentemente e implicarse más en las actividades metacognitivas, mostrando mayor capacidad para regular sus esfuerzos y atención efectiva. Además, tuvieron altas expectativas de éxito y creencias de que con su capacidad y esfuerzo podrían obtener éxito académico. Por otro lado, los alumnos que presentaron un rendimiento muy bajo, mostraron baja motivación y baja capacidad de autorregulación,

usaron pocas estrategias metacognitivas, no regularon sus esfuerzos efectivamente, no confiaron en ir bien en clase y utilizaron casi exclusivamente estrategias de repetición.

Trabajos como el de Pintrich y De Groot (1990), muestran la relación existente entre un adecuado nivel de motivación y la capacidad de autorregulación del aprendizaje para mejorar el desempeño académico. En la misma línea se encuentra el trabajo de Zimmerman y Kitsantas (2005), en el que describen el aprendizaje y desempeño académico como un proceso cíclico que incluye una fase previa que consiste en el análisis de la tarea, donde se establecen metas y un plan estratégico, de igual manera involucra las creencias acerca de la automotivación que se compone del conocimiento de la autoeficacia, las expectativas de resultado, el interés por la tarea y la orientación hacia la meta. La segunda etapa consiste en la fase de desempeño, donde se puede observar el autocontrol como producto de la autoinstrucción, la focalización de la atención y las estrategias de trabajo; y la autoobservación que involucra el monitoreo metacognitivo y el autoregistro. Finalmente, se pasa a la fase de autoreflexión, donde el estudiante realiza una autoevaluación y establece su grado de satisfacción con respecto a su desempeño. Los autores señalan que un desempeño óptimo requiere más que un talento básico o altas capacidades, involucra también habilidades auto-regulatorias, acompañadas de creencias auto-motivadoras, propias de la autorregulación.

Dentro de las principales teorías motivacionales aplicadas a la educación se encuentra el enfoque de las metas académicas planteado por Dweck (2001, como se citó en Núñez, 2009), ya que reúne elementos cognitivos, afectivos, comportamentales aplicados a la adaptación escolar. Las metas académicas se conceptualizan como el propósito dinámico cognitivo del compromiso con la tarea, y el tipo de meta adoptado el marco general mediante el cual los individuos interpretan y experimentan los contextos de logro y resultados. Bajo este mismo enfoque Elliot et al. (1999, como se citó en Núñez, 2009), proponen un marco tridimensional para las metas académicas como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 1
Clasificación de las metas académicas

Metas de aproximación	Metas de evitación
<i>Aproximación al rendimiento.</i> Se centra en la evitación de incompetencia respecto a otros. Predicen positivamente el procesamiento superficial, la persistencia, el esfuerzo y el rendimiento en los exámenes.	<i>Evitación del rendimiento.</i> Predicen positivamente el procesamiento superficial y negativamente el rendimiento y el procesamiento profundo.
<i>Meta de aprendizaje.</i> Se centra en el desarrollo de la competencia y el dominio de la tarea. Predicen positivamente la persistencia, el esfuerzo, y el procesamiento profundo.	

Motivar para el aprendizaje es mover al estudiante a aprender, y crear las condiciones necesarias para su logro, quitando las barreras que se oponen a ello. Ahora bien, ¿qué es aquello que mueve a la persona a obrar y cuáles son las barreras que se lo impiden? Suárez (2009) menciona que el hombre reacciona movido por impulsos positivos (deseo, interés) o negativos (miedo, desprecio, interés), dichos impulsos proceden de necesidades sentidas y se dirigen al logro de determinados objetivos. Las necesidades u objetivos están condicionados por la situación o por el contexto en el cual se encuentra la persona.

De acuerdo con Suárez (2009), el contexto o situación se refiere a las características, los intereses y relaciones en cuyo marco se ejerce la educación. En dicha acción la influencia del ambiente es determinante. La motivación para el aprendizaje requiere de un contexto de relaciones favorable para él. Muchas de estas relaciones dependen del marco socioeconómico y cultural, y escapan en gran parte a la labor de la escuela. El marco conceptual, las costumbres, la carencia de recursos económicos, la falta de aspiraciones, son a menudo obstáculos para el aprendizaje. En la motivación del estudiante cumple un papel primordial el clima afectivo y humano de la escuela y de cada grupo escolar.

Desde una perspectiva evolutiva, en primer lugar, los deseos de los estudiantes de alcanzar resultados valorados socialmente en la clase, incluyendo el éxito académico, podrían ser parte de un sistema motivacional más global derivado de experiencias de socialización anteriores. Esta perspectiva asume que la adopción y persecución de metas socialmente apropiadas en una situación o contexto dados, nace de una necesidad más general de formar vínculos interpersonales y experimentar una sensación de pertenencia y relación con la sociedad (Dweck, 2001, como se citó en Núñez, 2009). Cuando se cumplen esas necesidades, los sujetos experimentan un sentido positivo de bienestar emocional, y una creencia de que el medio social es un lugar benevolente y que les apoya. Más aun, los sujetos tienden a adoptar las metas y valores de aquellos que les ayudan a cubrir esas necesidades.

El estudiante es ante todo un ser humano, sujeto de sentimientos, para el cual éstos cuentan tanto como las razones. Un ambiente de confianza y participación estimula la responsabilidad e iniciativa del estudiante, fomentando su actividad de aprendizaje. Se aprende cuando se quiere aprender y cuando se siente la necesidad de hacerlo. El aprendizaje está condicionado por el nivel de aspiraciones, y éstas se ven condicionadas por el ambiente. Esto toma mayor importancia en la adolescencia, etapa en la que se forjan las aspiraciones y las metas que dirigen a los adolescentes, si el adolescente encuentra confianza y el apoyo, dichas aspiraciones se convierten en metas.

Resulta interesante la concepción de la motivación como algo dinámico, por la cual el sujeto programa y dirige su acción personal (Nuttin, 1980, como se citó en Sarramona, 2008), aunque no se puede olvidar tampoco que la motivación vinculada a la necesidad de aprender no aparece hasta que se han cubierto las necesidades biológicas, afectivas y sociales básicas, tal como señala la teoría de Maslow.

De acuerdo con Meenes (1998), la motivación escolar es compleja. Se estudia para pasar una prueba, para evitar un fracaso, para permanecer en la escuela, para que los padres se sientan orgullosos o para lograr fines personales y vocacionales. La intensidad de la

motivación para el estudio es fluctuante; generalmente se eleva con la proximidad de los exámenes y disminuye en los períodos intermedios.

1.2 Rendimiento académico

Una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del alumno. Colmenares y Delgado (2008) señalan que el rendimiento académico o escolar, de manera objetiva, se constituye por un conjunto de propiedades observadas y medibles que tienen en las calificaciones o notas escolares su respectiva traducción numérica, a manera de indicador del éxito o fracaso de un estudiante. El rendimiento visualizado en esta perspectiva, supone algo de lo que el estudiante es portador, más que como un producto generado dentro de las posibilidades que brinda el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que participan, además del alumno, otros agentes educativos que se interrelacionan con éste.

Por otro lado, desde una perspectiva subjetiva, el rendimiento académico se asume como una expresión de las intenciones, los valores y los entendimientos de los agentes educativos que tienen participación, es decir, no es algo que porta el estudiante, como las calificaciones, ni el producto del significado que se le asigne, sino el resultado de prácticas y situaciones educativas concretas que posibilitan su producción dentro de un contexto socio-histórico determinado.

Jiménez (2000, como se citó en Edel, 2003) menciona que “se puede tener una buena capacidad intelectual y buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado” (p. 2). La complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos, la vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos.

De igual manera, De Natale (1990, como se citó en Maquilón y Hernández, 2011) define el rendimiento académico como el conjunto de habilidades, destrezas, hábitos, ideales, aspiraciones, intereses, inquietudes y realizaciones que aplica el estudiante para aprender. De esta manera, el rendimiento académico se considera como el indicador del nivel de aprendizaje que ha alcanzado el estudiante.

Para los fines de este trabajo, sobre motivación y rendimiento académico en la adolescencia, se entenderá el rendimiento como la estimación cuantitativa que el programa educativo usa para evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje.

1.3. Influencia de la motivación en el rendimiento académico

Al estudiar la motivación se han considerado diferentes constructos. Los estudiantes manifiestan su motivación de diversas formas: pueden buscar aprender de una actividad escolar o sólo buscar la calificación; pueden involucrarse en una actividad escolar o evitarla; sentirse capaces o incompetentes al realizarla; buscar el éxito o evitar el fracaso. Para explicar estas diferencias se han estudiado con amplitud tres variables motivacionales: la percepción de autoeficacia, las atribuciones de éxito y fracaso y la motivación de logro. Entender con mayor claridad cómo funciona cada una ha llevado necesariamente a considerar las otras (Murphy y Alexander, 2000, como se citó en Flores Macías y Gómez Bastida, 2010).

a) Percepción de autoeficacia. Bandura (1997, como se citó en Flores Macías y Gómez Bastida, 2010) la define como los juicios que hace cada persona sobre su capacidad para llevar a cabo una actividad. Influye en el esfuerzo dedicado a una actividad escolar, en la perseverancia ante los obstáculos que ésta implica, en las estrategias de aprendizaje empleadas y en las reacciones emocionales que se experimentan al realizarla. Un estudiante que se considera autoeficaz se plantea metas personales que representan un reto acorde con su capacidad, son próximas en el tiempo y están claramente definidas; de esta manera aun cuando tenga un resultado menor al esperado continúa esforzándose. En cambio, un alumno

que se percibe poco eficaz no advierte que pueda alcanzar logros mayores y aunque tenga el resultado esperado no procurará ir más allá (Flores Macías y Gómez Bastida, 2010).

b) Atribuciones. Weiner (1985, 1992, como se citó en Flores Macías y Gómez Bastida, 2010) las define como las creencias acerca de las causas de éxitos y fracasos en una actividad, que están asociadas a diferentes sentimientos. Las atribuciones se clasifican de acuerdo con: (1) La estabilidad o inestabilidad de la causa a lo largo del tiempo, asociada a sentimientos de esperanza o desesperanza de que la situación pueda cambiar; (2) modificabilidad que alude a la posibilidad de ejercer un cambio sobre la causa, asociada a sentimientos resultantes del desempeño de una actividad y de la evaluación de los otros; y (3) locus, que puede ser interno o externo al individuo, asociado a sentimientos derivados de identificar las causas del éxito o del fracaso como propias o ajenas. Un planteamiento que se ha derivado de las investigaciones sobre atribuciones es que los estudiantes que atribuyan sus éxitos a causas internas y estables (como son las habilidades y las aptitudes) tenderán a buscar el éxito y a ser independientes; en cambio, los que atribuyan el éxito a causas inestables y externas (como la suerte o la baja dificultad de una tarea) no tendrán una expectativa positiva de éxito y evitarán situaciones que representen un reto (Pintrich y Schunk, 2002, como se citó en Flores Macías y Gómez Bastida, 2010).

c) Motivación de logro. Se define por una norma de excelencia para el desempeño en una actividad; generalmente en la escuela se establece con las calificaciones. Las diferencias en la motivación de logro se explican a partir de las metas, ya que determinan la forma en que un estudiante se involucra en las actividades académicas y el valor que les concede. Se han propuesto básicamente dos tipos de metas, las de maestría y las de desempeño: las metas de maestría favorecen la aparición de procesos cognoscitivos complejos que repercuten en un mejor aprendizaje, el logro de la autonomía cognoscitiva y la aparición de reacciones afectivas positivas en la realización de las tareas; de aquí que se considere que tienen un valor intrínseco (Ames, 1992; Covington, 2000; Pintrich y Schunk, 2002, como se citó en Flores Macías y Gómez Bastida, 2010). Las metas de desempeño favorecen la aparición de procesos cognoscitivos simples, pueden implicar la aproximación

a la tarea si es sencilla y favorece el alcanzar un beneficio o la evitación si la tarea es desafiante y una realización incorrecta provoca críticas o juicios negativos, de aquí que se considere que estas metas poseen un valor extrínseco (Elliot y Church, 1997, como se citó en Flores Macías y Gómez Bastida, 2010).

Al aprender se ponen en juego no sólo aspectos cognitivos, sino también afectos, valores, intereses, actitudes entre otros factores. El proceso de aprendizaje supone establecer relaciones entre lo que cada sujeto sabe y puede hacer y lo nuevo a aprender. Es importante considerar que el aprendizaje se construye en interacción con el entorno; las otras personas son interlocutores relevantes que aportan perspectivas, informaciones, modelos, etc. Así el aprendizaje constituye un proceso de construcción conjunta a partir de la cooperación y la confrontación de ideas y significados entre los integrantes de un grupo (Molinari, 1999).

Los elementos que coprotagonizan el rendimiento, en opinión de Brueckner y Bond (1969, como se citó en Adell, 2006), son:

- El alumnado y el conocimiento que tiene de su progreso.
- El profesorado y la programación de la actividad escolar.
- Los progenitores y el seguimiento que hace la familia de la escolar de los hijos.
- La administración, al procurar un mejoramiento de la calidad del sistema.
- La sociedad, que valora la eficacia del funcionamiento de los centros escolares.

En términos parecidos se pronuncia Girod (Blat Gimeno, 1984, como se citó en Adell, 2006) cuando habla de factores de éxito escolar y señala:

- El propio alumno y su trayectoria escolar.
- Las condiciones de la enseñanza impartida.
- Las características familiares.
- Las características comportamentales del alumnado.

En consecuencia, mejorar el rendimiento no sólo requiere decir obtener mejores calificaciones por parte de los alumnos, sino aumentar también, el grado de satisfacción psicológica, de bienestar del propio alumnado y del resto de elementos implicados (Adell, 2006).

Edel (2003) señala que probablemente, una de las variables más empleadas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son las calificaciones escolares; razón por la cual se han generado estudios que pretendan calcular algunos índices de fiabilidad y validez de este criterio considerado como predictivo del rendimiento académico.

Por otro lado, la motivación está ligada a los deseos de aprender. Es ese impulso por aprender que se evidencia cuando se comprometen con los trabajos, indagan y leen con interés. Los alumnos motivados tienen más apertura al aprendizaje (Molinari, 1999). En este sentido, la interacción entre cognición y motivación es relevante para los procesos de aprendizaje. La motivación puede ser en un contexto claro y específico para una tarea en particular y reflejar una actitud general hacia el estudio (Entwistle, 2006, como se citó en Peña Moreno, Rodríguez Nieto y Padilla Montemayor, 2009). La motivación y la emoción son vitales para la construcción de un aprendizaje permanente.

Por lo tanto, la percepción y demandas de la tarea a realizar se transforman en motivos para aprender. El estudiante tiene motivos particulares para elegir estrategias específicas para enfrentar las tareas que le son solicitadas en los cursos que toma. La motivación y la estrategias del estudiante interactúan recíprocamente con el contexto educativo, generando resultados en el aprendizaje (Cleveland-Innes y Emes, 2005, como se citó en Peña Moreno et al., 2009).

La asociación entre motivación y estrategias demuestra la importancia de la participación del estudiante en su proceso de aprendizaje y de la influencia del contexto educativo en la selección del enfoque de aprendizaje. Por otra parte, como señalan

Cleveland-Innes y Emes (2005, como se citó en Peña Moreno et al., 2009) los motivos y estrategias del estudiante pueden cambiar en un tiempo relativamente corto, aunque se permanezca en el mismo contexto por diversas influencias como sus relaciones con los compañeros de grupo.

El ambiente social y las demandas educativas de la escuela influyen de forma diferenciada en cada estudiante. El principal factor que contribuye a esta situación es un sistema de calificación que clasifica a los alumnos de acuerdo con el rendimiento académico y favorece manifestaciones de motivación bien conocidas por los maestros: una mayor preocupación por las calificaciones que por lo que puedan aprender; participación en actividades escolares basada en un principio de mínimo esfuerzo; percepción de sí mismos como aprendices poco competentes, especialmente en asignaturas difíciles; poca disposición a afrontar retos; deterioro en el interés en ciertas asignaturas hasta llegar, incluso, a aborrecerlas; valoración de actividades académicas –como hacer tareas o preparar exámenes– sólo por el puntaje que significan.

Con la finalidad de identificar si existe una relación entre las variables motivacionales, el rendimiento académico y el grado escolar Flores Macías y Gómez Bastida (2010) diseñaron un instrumento para indagar cómo los estudiantes de secundaria perciben diferentes variables motivacionales ante distintas actividades escolares. En un estudio transversal encontraron que a mayor rendimiento, existe mayor percepción de autoeficacia, más preocupación por el aprendizaje (meta de maestría) y se cree que el esfuerzo (atribución interna) es central para lograr el éxito y evitar el fracaso.

En contraste, cuando el rendimiento es bajo hay menor percepción de autoeficacia, mayor preocupación por el juicio social y las calificaciones (metas de desempeño), menor credibilidad en el esfuerzo y mayor credibilidad en que las causas de éxitos y fracasos se deben al maestro, la suerte o la dificultad de la tarea (atribuciones externas).

Las autoras concluyen que no es apropiado hablar de la motivación como un estado existente o inexistente, lo adecuado es reconocer que, sin importar el grado que los estudiantes cursan, su sexo y rendimiento, todos ellos están motivados, sólo que no de la misma manera. El reconocimiento de estas diferencias puede orientar los cambios para propiciar una motivación orientada a la autonomía y el aprendizaje.

De igual manera manifiestan la importancia de analizar cómo el rendimiento académico se relaciona con la forma en que se participa en las actividades escolares: la mayoría de los alumnos hace la tarea, estudia o presenta exámenes, pero la huella que dejen estas actividades en su motivación es muy diferente.

Capítulo 2. Método

El presente trabajo se desarrolló bajo una metodología cuantitativa. Está dividido en cuatro fases.

Fase 1. Corresponde al diagnóstico, que a su vez, se divide en dos tiempos, el primero corresponde al diagnóstico realizado con el personal docente y administrativo, en el cual se identificó el tema a tratar, posteriormente se realizó el diagnóstico con los alumnos, cuyos resultados fueron la base para la siguiente fase.

Fase 2. Basados en la necesidad más mencionada, en este caso, la motivación y el rendimiento académico de los alumnos, se diseñó un programa para mejorarlas y así dar paso a la fase 3 en la que se implementó dicho programa, para finalmente pasar a la fase 4, la cual consistió en realizar la evaluación de dicho programa y determinar la eficacia de éste.

Fase 3. Administración del Programa de Intervención en Motivación (PIM). Se diseñó un programa de intervención que consta de diez sesiones, que fueron aplicadas una vez a la semana, cada sesión tiene una duración de 50 minutos, mismos que corresponden al módulo de tutorías de cada grupo.

Fase 4. Evaluación del programa. Posterior a la administración del Programa de Intervención, se aplicó una encuesta de evaluación del programa para conocer las opiniones del programa y qué habilidades habían desarrollado. De igual manera, se aplicó el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje.

2.1 Preguntas de investigación e hipótesis

¿Habrá un aumento en la motivación de los estudiantes después del programa de intervención?

¿Habrá un impacto en el rendimiento académico a partir de un programa de intervención en motivación en los alumnos de un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario?

Hipótesis de investigación

H_{a1} Habrá una diferencia estadísticamente significativa en la motivación de los estudiantes de un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario después de la intervención de un programa de motivación.

H_{o1} : No habrá una diferencia estadísticamente significativa en la motivación de los estudiantes de un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario después de la intervención de un programa de motivación

H_{a2} : Habrá un mayor rendimiento académico estadísticamente significativo en los alumnos de un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario tras una intervención en motivación.

H_{o2} : No habrá un mayor rendimiento académico estadísticamente significativo en los alumnos de un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario tras una intervención en motivación.

2.2 Variables

Motivación. Conceptualmente se consideró como el proceso interno que promueve y mantiene la conducta hacia el logro de un objetivo, Pintrich y De Groot (1990) identifican tres componentes o dimensiones básicas de la motivación académica:

a) Componente motivacional de valor, relacionado con los motivos, propósitos o razones para implicarse en la realización de una actividad, ya que la mayor o menor importancia y relevancia que una persona le asigna a la realización de una actividad es lo que determina que la lleve a cabo o no.

b) Componente de expectativa, engloba las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea. En este caso, tanto las autopercepciones y creencias sobre uno mismo (generales y específicas) como las referidas a la propia capacidad y competencia se convierten en los pilares de la motivación académica.

c) Dimensión afectiva y emocional, engloba los sentimientos, emociones y, en general, las reacciones afectivas que produce la realización de una actividad, da sentido y significado a las acciones y moviliza la conducta hacia la consecución de metas emocionalmente deseables y adaptativas.

Operacionalmente, la motivación se consideró como el puntaje total obtenido en las dimensiones Orientación a Metas intrínsecas, Orientación a Metas Extrínsecas, Valor de la tarea, Creencia de Control, Autoeficacia para el aprendizaje y Ansiedad ante los Exámenes; así como el puntaje total de la escala de Motivación del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje para Bachillerato. Es una variable independiente, continua, atributiva y politómica.

Rendimiento académico. Conceptualmente se consideró de acuerdo con Pizarro (1985, como se citó en Alcaide Risoto, 2009) como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiesta, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. Operacionalmente, para este estudio se consideró como el promedio general obtenido por los estudiantes. Es una variable dependiente, continua, atributiva y dicotómica.

2.3 Participantes

Fase 1

En esta fase participaron 10 profesores, 2 del personal administrativo y 7 que desempeñan funciones docentes y administrativas, haciendo un total de 19 personas, así

como 100 alumnos de primero a tercer grado de las dos especialidades que se imparten en la escuela (Técnico en Informática y Técnico Agropecuario).

Fase 2

Se utilizó una muestra no probabilística, cautiva, conformada por 123 alumnos, 61 mujeres y 62 hombres, el total de los estudiantes de primero a tercer año de educación media de un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario de una comunidad rural de estado de Yucatán.

Fase 3

A petición de la institución, el programa de intervención se llevó a cabo con los dos grupos de segundo y los dos grupos de cuarto semestre de ambas especialidades, siendo un total de 80 alumnos, 42 mujeres y 38 hombres.

Fase 4

En esta última fase participaron los 80 alumnos que participaron en el taller.

2.4 Tipo de estudio

Investigación aplicada cuantitativa de campo ex post facto, con un diseño de un solo grupo, pre-experimental pretest y postest (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2003).

2.5 Instrumentos y/o materiales

Fase 1

Cuestionario diagnóstico para docentes. Es un cuestionario semiestructurado que explora las necesidades percibidas con respecto al plantel, los actores que participan en el proceso educativo, así como las principales problemáticas observadas en el aula y en el entorno. Se incluyen también preguntas que exploran las estrategias que se han aplicado para la solución de dichos problemas (Duarte Briceño, Aguayo Chan, Espejel López, Osés Bargas, De Lille Quintal, 2013) (Ver Apéndice A).

Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje. Este instrumento es una traducción y adaptación del Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ, Ramírez Dorantes, Canto y Rodríguez, Bueno Álvarez y Echazarreta Moreno, 2013), es un instrumento de autorreporte que mide la motivación y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Dicho instrumento consta de dos secciones: una de motivación y otra de estrategias de aprendizaje. La Escala de Motivación consta de 31 ítems distribuidos en seis subescalas que miden la Orientación a metas extrínsecas, Orientación a metas intrínsecas, Creencias de control, de pensamientos, las creencias acerca de las habilidades para tener éxito y la ansiedad ante los exámenes. La confiabilidad general reportada es de .88 y la de las subescalas de Orientación a metas intrínsecas .65, Orientación a metas extrínsecas .65, Valor de la tarea .87, Creencias de control .52, Autoeficacia para el aprendizaje .85 y Ansiedad ante los exámenes .72, (Ramírez Dorantes et al., 2013). La Escala de Estrategias de Aprendizaje incluye 31 ítems relativos al uso que hacen los estudiantes de diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas. Además incluye 19 ítems acerca del manejo de diferentes recursos para el aprendizaje por parte del estudiante, siendo en total 50 ítems distribuidos en nueve subescalas. La confiabilidad general reportada es de .90 y la de las subescalas de Repetición .71, Elaboración, .72, Organización .72, Pensamiento crítico .76, Autorregulación metacognitiva .77, Administración de tiempo y ambiente .65, Regulación del esfuerzo .48, Aprendizaje con compañeros .56 y Búsqueda de ayuda .43 (Ramírez Dorantes et al., 2013). Para conocer el índice de validez de la escala se realizaron los análisis correspondientes, en todos los casos, los reactivos se asociaron a un factor principal con cargas factoriales mayores a 0.4. Cabe mencionar, que para la aplicación de este instrumento se realizó la adaptación del formato, ya que había sido diseñado para su calificación mediante lector óptico (Ver Apéndice B).

Calificaciones. Promedio general obtenido por los alumnos, previo a la implementación del programa de intervención

Fase 2

Programa de intervención. Se realizó el diseño de un programa de intervención que consta de diez sesiones, en las que se abordan los temas relacionados con la orientación a metas intrínsecas, orientación a metas extrínsecas, valor de la tarea, las creencias de control, autoeficacia para el aprendizaje, así como la ansiedad ante los exámenes (Apéndice C)

Fase 3

Implementación del programa de intervención. Se realizó el diseño de un programa de intervención que consta de diez sesiones, en las que se abordan los temas relacionados con la orientación a metas intrínsecas, orientación a metas extrínsecas, valor de la tarea, las creencias de control, autoeficacia para el aprendizaje, así como la ansiedad ante los exámenes. Cada sesión se llevó a cabo de manera semanal, con una duración de 50 minutos (Ver Apéndice D).

Fase 4

Encuesta de evaluación del programa. Cuestionario abierto, que consta de tres preguntas que exploran el aprovechamiento que los alumnos habían tenido del programa de intervención, explora las acciones que habían llevado a cabo previo al examen parcial y que les habían ayudado a mantener o incrementar su rendimiento en comparación a su desempeño anterior, así como las estrategias que no les habían ayudado. De igual manera se pide a los alumnos que comenten el aprendizaje que habían obtenido de las sesiones en las que habían participado (Ver apéndice E).

Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje. (Posttest). Este instrumento es una traducción y adaptación del Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ, Ramírez Dorantes, Canto y Rodríguez, Bueno Álvarez y Echazarreta Moreno, 2013), es un instrumento de autorreporte que mide la motivación y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

Calificaciones. Promedio general obtenido por los alumnos, posterior a la implementación del programa de intervención.

2.6 Escenario

El presente trabajo se desarrolló en una comunidad rural del Estado de Yucatán llamada Hocabá, localizada en la región centro norte del estado con una superficie de 91.80 km. Su distancia geográfica a la ciudad de Mérida es de 46 kilómetros en dirección de oriente a poniente.

De acuerdo con el Censo Nacional de Población y Vivienda del 2010, el municipio cuenta con una población total de 6061 habitantes, de los cuales 3033 son hombres y 3028 son mujeres. La población entre 15 y 29 años corresponde al 27.8% (Gobierno del Estado de Yucatán, s/i).

El municipio de Hocabá, según datos de la Consejo Nacional de Población de 2001 y los censos de población y vivienda del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) del 2000, el índice de marginación municipal es de 0.64003, considerando un grado alto de marginación, ocupa el lugar 24 a nivel del estado 649 a nivel nacional y que este aspecto social, es una consecuencia estructural que afecta a los grupos más débiles víctimas de las crisis económicas, la privatización, la indiferencia del Estado o la reducción de los gastos sociales (Herrera Victoria, 2005).

El Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) 283, se convirtió en tal a partir del año 2010, anteriormente funcionaba como un módulo externo del CBTA 165, perteneciente al municipio de Izamal. El plantel cuenta con 15 profesores y se imparten las especialidades de Técnico en informática y Técnico agropecuario.

2.7 Procedimiento

Debido a que este proyecto se realizó a partir de la petición del director del plantel quien reportó al Cuerpo Académico (CA) de Psicología y Bienestar de la Facultad de Psicología de la UADY, que en su escuela existían problemas actitudinales y de motivación en los alumnos, así como bajo rendimiento académico, es que se decidió colaborar con dicho plantel, por lo cual se decidió continuar con una primera fase, que había iniciado el CA de Psicología y Bienestar con el diseño y aplicación del Cuestionario diagnóstico para docentes (Duarte Briceño, et al., 2013), cuya información fue capturada y analizada para poder identificar las necesidades más apremiantes señaladas por los profesores.

Fase 1. Diagnóstico. En esta primera fase se aplicó el Cuestionario diagnóstico para docentes (Duarte Briceño, et al., 2013), a profesores y personal administrativo para conocer su perspectiva sobre diversas temáticas relacionadas con la vida de una escuela, entre las que se encuentran las que afectan directamente a los procesos de enseñanza aprendizaje, en los cuales se centrará el interés de este estudio, ya que la baja motivación fue uno de los temas más recurrentemente señalados al realizarse el análisis de datos de dicho cuestionario, por lo que posteriormente se decidió aplicar el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA; Ramírez, Canto, Bueno y Echazarreta, 2013) a los alumnos. Se acordó con la subdirección de la escuela que para realizar dicha aplicación, se tomaría el módulo de tutorías de cada grupo, con el apoyo de los tutores se realizó el diagnóstico que tuvo una duración aproximada de 30 a 40 minutos. Una vez capturados y codificados los datos del pretest con la ayuda del paquete estadístico SPSS versión 21.0, se realizó un análisis descriptivo de los mismos.

Fase 2. Diseño del programa de intervención. Una vez analizados los datos de ambos instrumentos se procedió al diseño del programa de intervención, el cual con base en los resultados de la Escala de Motivación del instrumento se determinaron las actividades que integrarían dicho programa. Se planearon 10 sesiones, cada una con una duración de 50 minutos, tiempo asignado al módulo de tutorías de los cuatro grupos con los que se trabajó.

2.7.1 Diseño de la intervención. La cantidad de sesiones dedicadas a cada factor de la prueba, quedó determinado por los puntajes obtenidos en los factores que componen la escala de motivación, para esto, se determinó la puntuación máxima posible, así como las medias obtenidas en cada uno de los factores, a partir de la diferencia entre la media obtenida y la puntuación máxima, se determinó la necesidad y el número de sesiones necesario (ver apéndice F). La distribución de las sesiones se presenta en la tabla 2.

Tabla 2
Distribución de las sesiones por factor

Factor	Número de sesiones planeadas
Orientación a Metas Extrínsecas	2
Orientación a Metas Intrínsecas	1
Valor de la Tarea	1
Creencias de Control	2
Autoeficacia para el Aprendizaje	2
Ansiedad ante los Exámenes	2

De esta manera, se diseñó el programa de intervención para llevar a cabo en diez semanas, que tuvo como objetivo desarrollar la motivación de los alumnos de un centro de bachillerato tecnológico agropecuario, para mejorar el rendimiento académico. Las sesiones incluyeron una actividad de introducción (disposición), el desarrollo y una reflexión de cierre, con una duración de 50 minutos por sesión. Se incluyeron actividades de reflexión, de trabajo en equipo, trabajo individual, entre otras.

2.7.2 Administración del programa. Cabe mencionar que a pesar de haber llegado a un acuerdo con la subdirección de la escuela en cuanto a la calendarización de las sesiones, la aplicación no se llevó a cabo de acuerdo a lo acordado, durante la intervención se presentaron suspensiones de clase debido a ajustes en el horario al inicio del semestre, a la aplicación de las evaluaciones parciales, así como a actividades extra académicas. Por esta razón, algunas sesiones tuvieron que ser acortadas o sustituidas por otras actividades, como algunos temas correspondientes al programa de tutorías y que nada tenían que ver con los factores de la prueba de motivación, pero por conveniencia de la dirección, tuvo

que ser de esa manera, sin embargo, aunque la temática fue diferente, se procuró reforzar algunos de los factores de la escala.

Para el análisis cuantitativo se aplicó el postest del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (Ramírez Dorantes, et al., 2013) para comparar los resultados del programa, posteriormente se realizaron análisis de comparación de medias mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas a través del *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versión 21.0 a partir del cual se obtuvo un análisis descriptivo de cada uno de los datos, además de la comparación de medias.

Capítulo 3. Resultados

3.1 Resultados de la Fase 1

En la primera parte del diagnóstico, que corresponde a la aplicación del Cuestionario diagnóstico para docentes (Duarte Briceño, et al., 2013) participaron 19 sujetos, como se ve en la tabla 3.

Tabla 3
Distribución de participantes por función

Función	Número de participantes
Profesores	10 (53%)
Administrativos	2 (10%)
Profesores-Administrativos	7 (37%)

Los participantes tienen una antigüedad de servicio que va de uno a 32 años. El 78% de los participantes cuenta con grado de licenciatura (N = 15), el 10% cuenta con preparación técnica (N = 2) y solamente el 5% cuenta con maestría (N = 1).

En cuanto a las problemáticas que se presentan en el centro educativo, los participantes señalaron que en su mayoría son de naturaleza académica, las más mencionadas fueron la deserción escolar y la falta de interés por parte de los estudiantes; seguido de los problemas de infraestructura (instalaciones insuficientes, falta de computadoras, falta de áreas de producción). De igual manera, los profesores señalan que en los grupos que atienden las principales problemáticas están relacionadas con cuestiones académicas y actitudinales por parte de los alumnos (desinterés hacia la escuela, apatía, incumplimiento de tareas), siendo estas situaciones las que consideran requieren atención inmediata y las relacionadas con la motivación.

Con respecto a los actores participantes del proceso educativo, los participantes expresaron que la principal problemática relacionada con los alumnos es la falta de interés y participación en clase (académico), dentro de las situaciones académicas se señalan también la deserción así como problemas relacionados con el aprendizaje. En cuanto a los

profesores, las principales necesidades se observan en la capacitación para la planeación de sus clases. Los participantes también expresaron la necesidad de contar con personal de apoyo como psicólogos, trabajadora social, especialistas en educación especial, entre otros. Así mismo, reportaron que la principal necesidad relacionada con los padres de familia, es que éstos muestren mayor interés y vigilancia del avance de sus hijos.

En relación con los problemas en el aula, los participantes expresaron que el plan de estudios (currículo) es extenso, incongruente con el contexto, por lo que no siempre se logra cubrirlo al cien por ciento. De igual manera, mencionan que la enseñanza es limitada por la falta de equipo y materiales y que habría que mejorar las estrategias de enseñanza. Estos factores producen desinterés por el aprendizaje, lo que se refleja en un aprendizaje lento y bajo en los alumnos. Otra de las problemáticas presentadas en el aula es la resistencia a la disciplina por parte de algunos alumnos.

Algo que afecta de manera considerable en trabajo en el centro educativo son los problemas relacionados con la salud, como el alcoholismo y la violencia, así como problemas sociales de marginación de la población en general.

Entre las acciones que se han puesto en marcha para atender estas necesidades se encuentran las sesiones de tutoría y orientación, así como las reuniones con los padres de familia, siendo estas últimas las que han sido más exitosas.

Finalmente, los participantes señalan que las principales áreas de oportunidad se encuentran en el trabajo del área emocional en los alumnos, así como el trabajo colaborativo entre profesores, alumnos y padres de familia y la capacitación a los docentes para brindar atención a las problemáticas que surgen en su trabajo diario con los estudiantes.

Para conocer el nivel de motivación inicial se aplicó el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (Ramírez Dorantes, et al., 2013), que permitió valorar el grado de motivación en que se encontraban los participantes.

La muestra estuvo conformada por 80 participantes de segundo y cuarto semestre con la siguiente distribución:

Tabla 4
Distribución de participantes por grupo

Grupo	Número de participantes
II Agropecuario	20 (25%)
II Informática	19 (24%)
IV Agropecuario	14 (18%)
IV Informática	27 (33%)

Para estimar la confiabilidad del instrumento, se realizó un análisis de fiabilidad por medio del Coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo un coeficiente de 0.928 lo cual permite inferir que el nivel de consistencia del instrumento es alto, de igual manera, se calculó el índice de confiabilidad para las subescalas que conforman la escala de Motivación. Los resultados se presentan en la tabla 7 y muestran que fueron altamente consistentes.

Tabla 5
Índices de confiabilidad de la Escala de Motivación por subescala

Subescala	Número de preguntas	Alfa de Cronbach
Orientación a Metas Intrínsecas	4	.502
Orientación a Metas extrínsecas	4	.634
Valor de la Tarea	6	.782
Creencia de Control	4	.517
Autoeficacia para el Aprendizaje	8	.795
Ansiedad ante los Exámenes	5	.753
Total	31	.876

De igual manera se realizó la comparación de las medias obtenidas para cada una de las subescalas, por grupo, los resultados se observan en la tabla 6.

Tabla 6
Medias obtenidas por grupo para las subescalas de la Escala de Motivación

Grupo	OMI	OME	VT	CC	AEPA	AE
1	4.34	5.81	5.99	5.04	5.22	4.39
2	5.03	5.94	5.86	5.12	5.44	4.28
3	4.96	5.98	5.60	5.14	5.40	4.57
4	5.04	5.92	5.64	5.55	5.12	4.55
5	4.31	5.93	5.70	4.18	4.62	3.20
6	4.59	6.25	5.66	5.51	5.48	5.24
Total	4.77	5.98	5.74	5.25	5.30	4.58

Con base en la tabla, se observa que las puntuaciones más altas se obtuvieron en la subescala de Orientación a Metas Extrínsecas (OME), por lo que se recomienda trabajar en el desarrollo de metas intrínsecas; de igual manera, se observan puntuaciones por encima de la media teórica ($M=4$) en la escala Ansiedad ante los Exámenes (AE), por lo que se recomienda trabajar en esta área, para disminuir el nivel de ansiedad de los alumnos y de esta manera mejorar su desempeño ante los exámenes.

3.2 Resultados de la Fase 4

Para conocer el nivel de motivación de los estudiantes después de la intervención, se realizó un análisis mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas, para cada uno de los factores de la escala de motivación que componen el instrumento, los resultados se presentan en la tabla 7.

Tabla 7
Diferencias de motivación pretest-postest

Escala	M Pretest	M Postest	t	gl	Sig.
Orientación a metas intrínsecas	4.91	4.85	.396	63	.693
Orientación a metas extrínsecas	5.92	5.38	1.84	63	.003
Valor de la tarea	5.77	5.50	1.84	63	.891
Creencias de control	5.14	5.12	.137	63	.253

Autoeficacia para el aprendizaje	5.29	5.15	1.15	63	.093
Ansiedad ante los exámenes	4.46	4.11	1.70	63	.693

De acuerdo con los resultados, sólo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la escala orientación a metas extrínsecas. De igual manera, para conocer el nivel de aprovechamiento escolar antes y después de la intervención, se realizó un análisis mediante la prueba *t* de Student para muestras relacionadas, comparando el promedio general de los estudiantes antes y después del programa. De acuerdo con los resultados, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, $t = 1.5$, $gl = 63$, $sig = .138$.

Después de los resultados obtenidos en la parte cuantitativa, se ha querido profundizar en el aprovechamiento del taller implementado, a través de una técnica cualitativa, en este caso, una encuesta semiestructurada, donde se les preguntó a los alumnos “¿Qué de lo que has aprendido en las sesiones te ha servido?”, así como, “¿Qué de lo que hiciste el parcial pasado volverías a hacer o mantendrías?” y “¿Qué dejarías de hacer o no harías durante este nuevo parcial?”.

Las respuestas a la primera pregunta se agrupan en cuatro categorías; la primera hace referencia a al establecimiento de metas, la segunda categoría, agrupa respuestas que hacen referencia al bienestar personal de los alumnos, en la tercera categoría se incluyen respuestas referentes a un bienestar académico, y en la cuarta categoría se incluyen respuestas inexactas, como “todo”, “nada” o “mucho”. La interpretación de las respuestas de los alumnos se presenta en la tabla 8:

Tabla 8

¿Qué de lo que has aprendido en las sesiones te ha servido?

Descripción de la subescala	Información pertinente	Relación con el factor
<i>Motivación intrínseca.</i> Aquellas acciones realizadas por el interés que genera la propia actividad, considerada	“Qué me gustaría hacer en el futuro”, “Propósitos y metas que quiero alcanzar”, “Luchar por mis metas”.	Las respuestas representan el establecimiento de metas intrínsecas, reflejan el deseo de los estudiantes por esforzarse y lograr sus metas.

como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas.		
<i>Valor de la tarea.</i> Una valoración positiva de las tareas podría conducir al estudiante a involucrarse más en el propio aprendizaje y a utilizar estrategias cognitivas más frecuentemente.	“Aprender de los maestros que nos dan clase”, “Cosas que me servirán en mi formación académica”, “Ser más responsable y cumplir”, “Hacer un horario para tener buen desempeño en la escuela”	Respuestas relacionadas con la Autoeficacia para el aprendizaje. Los alumnos proponen acciones que les ayudarán a tener un mejor desempeño.
	“Conocerme y quererme como soy”, “Superarme”, “Mejorar mi vida” “Todo” “Nada” “Mucho”	Las respuestas reflejan un bienestar personal. Engloba los sentimientos, emociones y, en general, las reacciones afectivas por parte de los estudiantes. Respuestas inexactas

Las respuestas a las dos preguntas siguientes se presentan en las tablas 9 y 10 respectivamente.

Tabla 9

¿Qué de lo que hiciste el parcial pasado volverías a hacer o mantendrías?

Descripción de la subescala	Información pertinente	Relación con el factor
<i>Valor de la tarea.</i> Una valoración positiva de las tareas podría conducir al estudiante a involucrarse más en el propio aprendizaje y a utilizar estrategias cognitivas más frecuentemente.	“Esforzarme más”, “seguir estudiando”, “Entregar mis tareas a tiempo” “Mantenerme así”, “mantener mis calificaciones”, “tener buenas calificaciones”, “no reprobar”.	Los alumnos proponen acciones concretas que les ayudarán a alcanzar un mejor desempeño, de igual manera reflejan interés por su propio desempeño.

<i>Creencias de control del aprendizaje.</i> Alude al grado de control que los estudiantes creen tener sobre su propio aprendizaje.	“Entrar a clase”, “tener buena conducta”	Los alumnos asumen su responsabilidad en las acciones que pueden llevar a cabo para mejorar su desempeño.
	“Nada”, “no sé”, “no lo volvería a hacer”	Respuestas inexactas

Tabla 10

¿Qué dejarías de hacer o no harías durante este nuevo parcial?

Descripción de la subescala	Información pertinente	Relación con el factor
<i>Creencias de control del aprendizaje.</i> Alude al grado de control que los estudiantes creen tener sobre su propio aprendizaje.	“Esforzarme más”, “No haría mis tareas a última hora”, “estudiaría más”, “pondría más atención” “Relajear”, “flojear”	Creencias de control. Los alumnos asumen su responsabilidad en las acciones que pueden llevar a cabo para mejorar su desempeño.
<i>Motivación intrínseca.</i> Aquellas acciones realizadas por el interés que genera la propia actividad, considerada como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas.	“Haría todo, si es para ser mejor en la vida”	Motivación intrínseca Refleja los motivos, propósitos de los estudiantes para involucrarse en la tarea.
	“Nada”, “no sé”	Respuestas inexactas.

Las respuestas a esta encuesta se consideran favorables, ya que se observa cómo se reflejan los anhelos y aspiraciones de los alumnos, lo que los lleva a plantearse metas a alcanzar, esto, a su vez, los lleva a dirigir su esfuerzo hacia la consecución de dichas metas.

Los alumnos mencionan que reconocen que deben esforzarse más para obtener mejores resultados académicos, reconocen su responsabilidad y sus limitaciones, sin embargo sus acciones actuales no son del todo congruentes, ya que sus propuestas de acción se han quedado en propósitos, es decir, reconocen que no le han dedicado suficiente tiempo a sus actividades escolares, que pueden poner más atención en sus asignaturas, que necesitan mejorar su comportamiento, entregar sus tareas, sin embargo, no han puesto en marcha todas estas acciones.

Discusión

Para determinar el grado de motivación en los estudiantes antes del programa de intervención, se realizó la aplicación del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje, el cual reveló que si bien, los alumnos no se encontraban en los niveles más bajos, presentaban un puntaje alto en la escala de Ansiedad ante los exámenes, lo cual puede influir en su desempeño.

Al conocer el nivel inicial de rendimiento académico de los estudiantes, se observó que presentaban bajas calificaciones, lo cual fue una de las situaciones que más reportaban los profesores, por lo que se decidió diseñar un programa que promoviera la motivación, y de esta manera buscar un impacto en el rendimiento académico de los estudiantes.

Al finalizar la intervención, se observó que sólo se presentaron diferencias estadísticamente significativas en el área de orientación a metas extrínsecas, puntaje que disminuyó, manteniéndose un rendimiento similar en ambas mediciones. La disminución en el puntaje de esta subescala se toma como un resultado positivo, ya que, complementado con las respuestas que los alumnos proporcionaron a la encuesta posterior a la intervención, se observa un mayor énfasis en las metas intrínsecas, esto lleva a los estudiantes a involucrarse más en las actividades académicas no sólo por el reforzador externo, sino por el deseo mismo de aprender y poder superarse. Este resultado puede relacionarse con lo que menciona Pintrich y De Groot (1990), con respecto a los componentes o dimensiones básicas de la motivación académica y su relación con las metas de los estudiantes:

El primero tiene que ver con los motivos, propósitos o razones para implicarse en la realización de una actividad. Estos aspectos están englobados dentro de lo que identifican como el componente motivacional de valor, ya que la mayor o menor importancia y relevancia que una persona le asigna a la realización de una actividad es lo que determina que la lleve a cabo o no. En este caso, los alumnos conciben el bachillerato como un medio que les permitirá alcanzar un objetivo mayor, como estudiar una carrera profesional u obtener un buen trabajo, esta valoración de la educación es lo que hasta el momento ha

motivado a los alumnos a permanecer en el plantel y a hacer el esfuerzo necesario por cumplir con sus asignaturas, aunque no todos han alcanzado un desempeño óptimo para el logro de sus objetivos y metas a largo plazo.

Una segunda dimensión de la motivación académica, denominada componente de expectativa, engloba las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea. En este caso, tanto las autopercepciones y creencias sobre uno mismo (generales y específicas) como las referidas a la propia capacidad y competencia se convierten en los pilares de la motivación académica. Durante las sesiones de trabajo, se involucró el tema del control y la autoeficacia, promoviendo la reflexión en los alumnos sobre su capacidad para lograr aquello que se propongan, se notó un avance en el reconocimiento de sus capacidades y una mejor valoración de sí mismos y sus capacidades conforme las sesiones avanzaron, respuestas que se pudieron apreciar en la encuesta.

Los autores identifican una tercera dimensión, la dimensión afectiva y emocional que engloba los sentimientos, emociones y, en general, las reacciones afectivas que produce la realización de una actividad lo cual constituye otro de los pilares fundamentales de la motivación que da sentido y significado a las acciones y moviliza la conducta hacia la consecución de metas emocionalmente deseables y adaptativas. De igual manera, se observó un beneficio personal en el nivel afectivo en los alumnos, así como una mayor aceptación y satisfacción sobre su desempeño, aunque reconocen que pueden dar mucho más para mejorar su rendimiento académico como se reporta en las tablas 10 y 12, sin embargo, a pesar de proponer ellos mismos las acciones que les ayudarán a mejorar, dichas acciones no habían sido llevadas a la práctica.

Si bien, cuantitativamente no se reflejaron diferencias significativas en el desempeño académico, éste implica más que una calificación numérica, ya que como menciona Adell (2006), mejorar el rendimiento académico implica también aumentar el grado de satisfacción psicológica, de bienestar del propio alumnado, que no se refleja en los datos cuantitativos, pero sí en los cualitativos como ocurrió en este caso, en donde a pesar de no

obtener diferencias significativas en cuanto al promedio de calificaciones, los alumnos mencionaron que el taller les ayudó, no sólo de forma académica, sino también a nivel personal, mejorando la percepción de sí mismos, en la toma de decisiones personales, y en general en su deseo de salir adelante y superar los obstáculos que les impidan llegar a sus metas, lo que para Adell representaría una mejora en el rendimiento académico.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados de esta investigación, así como el análisis realizado, se puede concluir lo siguiente:

- a) El desarrollo de metas intrínsecas es favorable para tener una mejor concepción y bienestar personal y académico, los alumnos que mencionaron que el taller les había ayudado a plantearse metas, también mencionaron que están dispuestos a esforzarse más para tener un mejor desempeño en la escuela.
- b) Los alumnos que participaron en más sesiones mantuvieron o mejoraron su desempeño académico, no sólo de forma numérica, sino que también manifestaron estar satisfechos con el desempeño alcanzado, así como el deseo de mantenerse o mejorar en el siguiente parcial.
- c) El trabajo en grupo no siempre resulta favorable para el desarrollo de la motivación, ya que no permite que todos los alumnos expresen sus ideas o inquietudes, aun cuando se les brinde un ambiente de confianza para poder expresarse, por lo general participan los mismos alumnos.

Limitaciones y recomendaciones

Para la presente investigación se observaron algunas limitaciones que afectan su validez interna y externa:

- a) Las condiciones para la aplicación final del CMEA no fueron las más favorables, ya que se realizó durante la semana de evaluaciones finales, en algunos salones la

aplicación fue después de sus evaluaciones y en otros se realizó en el período entre dos exámenes, lo que llevó a los alumnos a responder de manera apresurada y aleatoriamente, por lo que los resultados deben tomarse con reserva.

- b) La suspensión de clase por actividades extraescolares, vacaciones, fiestas tradicionales o por uso de los módulos de tutorías para la realización de otras campañas, dificultó la aplicación total del programa planteado, por lo que algunas sesiones se acortaron o sustituyeron por otras, procurando siempre reforzar los factores de la Escala.
- c) De igual manera, aun cuando los profesores habían dado su aprobación para la utilización del módulo, en ocasiones, eran los mismos profesores quienes solicitaban a los alumnos para diferentes actividades (deshierbar, trasladar materiales, arreglar las áreas de siembra, etc.), por lo que no todos los alumnos participaron en el mismo número de sesiones.

Entre las sugerencias que se recomiendan para el desarrollo de la motivación de los alumnos se encuentran:

1. Involucrar a los profesores en el desarrollo de la motivación de los estudiantes con estrategias tales como:
 - a) Privilegiar el aprendizaje cooperativo frente al competitivo: si la interacción tiene lugar dentro de un contexto de aprendizaje competitivo, se favorecerá la motivación externa, ya que el objetivo para aprender estará basado en la recompensa. Por el contrario, si la interacción tiene lugar dentro de un contexto de aprendizaje cooperativo, se favorecerá la motivación intrínseca habiendo una mayor persistencia en la tarea.
 - b) Saber utilizar los premios: Para mantener la satisfacción intrínseca en la instrucción, conviene usar preferentemente premios derivados de la misma tarea, más que los externos a la misma. Sin embargo, los premios externos no siempre implican una reducción de la motivación intrínseca. Por ejemplo, un profesor espera que se le pague por su trabajo; no obstante, la remuneración no

determina su actividad. De todas maneras, si se utilizan premios extrínsecos, debe hacerse de modo selectivo, de forma que las influencias de control externo no eliminen las satisfacciones intrínsecas: usarlos de una manera no esperada, es decir, no anunciarlos previamente, y de manera no contingente (evitar instrucciones como: “Si haces esto, te doy aquello”) (Álvarez, Núñez, Hernández, González-Pienda y Soler, 1998).

- c) Asignar tareas variadas: Las tareas han de ser variadas y deben estar relacionadas con la vida, la experiencia de los estudiantes o la realidad cotidiana, e incluir elementos novedosos, creativos, humorísticos, lúdicos, etc.
2. Brindar un espacio complementario para que los alumnos puedan expresarse, sus inquietudes, necesidades, aprendizajes, etc., de manera que se promueva un ambiente reforzante y motivador en el que los estudiantes deseen desenvolverse.

Referencias

- Adell, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. España: Pirámide.
- Ajello, A. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo, (Coord.). *Manual de Psicología de la Educación*. España: Proa.
- Alcaide Risoto, M. (2009). Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. En *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 2, 27-44.
- Alonso Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Recuperado de http://aquileoparra.com/documentos/determinantes_motivacionales.pdf
- Álvarez, L., Núñez, J. C., Hernández, J., González-Pienda, J. A. y Soler, E. (1998). Componentes de la motivación: evaluación e intervención académica. *Aula abierta*. (71), pp. 91-120.
- Anaya-Durand, A; Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, ciencia y educación*. 25(1), 5-14.
- Badillo, A. y Torres, M. (2010). Tipos motivacionales de valores, logro y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. En *La Psicología Social en México*. México: Facultad de Psicología Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. España: Praxis.
- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. En *Laurus. Revista de Educación*, 14(28), pp. 209-237.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Argentina: Paidós.
- Castillo, M. (Coord.). (2006). *Cómo evitar el fracaso escolar en Secundaria*. España: Narcea ediciones.
- Colmenares, M. y Delgado, F. (2008). La correlación entre Rendimiento académico y Motivación de logro: Elementos para la discusión y reflexión. En *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 5(3), 179-191.
- De la Fuente Arias, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la Teoría de Orientación de Metas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1).
- Duarte Briceño, E., Aguayo Chan, J. C., Espejel López, M. V., Osés Vargas, R. M. y De Lille Quintal, M. J. (Diciembre, 2013). *Problemas educativos: Diagnóstico en todos los niveles del sistema educativo del Estado de Yucatán*. SISTPROY FPSIC-20100001.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, Investigación y Desarrollo. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1 (3).
- Flores Macías, R. y Gómez Bastida, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-floresgomez.html>

- García, F., Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. En *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1 (6). Recuperado de <http://reme.uji.es/>
- Gobierno del Estado de Yucatán. (s/i). *Datos económicos, demográficos y sociales*. Recuperado el 8 de enero de 2014 de http://www.yucatan.gob.mx/estado/municipios/datos_municipio.php?id=34
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Herrera Victoria, N. T. (2005). *Diagnóstico municipal. Municipio Hocabá*. Gobierno del Estado de Yucatán: Programa de Fortalecimiento a Empresas y Organizaciones rurales.
- Hurlock, E. (2010) *Psicología de la adolescencia*. México: Paidós.
- Maquilón Sánchez, J. J., Hernández Pina, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 81-100.
- Marins de Andrade, P. R. (2010). Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la motivación: un estudio empírico con estudiantes de E/LE brasileños. En *Porta Linguarum*, 14, 141-160.
- Meenes, M. (1998). *Cómo estudiar para aprender*. México: Paidós Educador.
- Molinari, A. (1999). *Desarrollo y seguimiento de los procesos de aprendizaje*. En M. Krichensky. (Coord.). *Proyectos de orientación y Tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Argentina: Paidós.
- Núñez, J. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Actas de X Congreso Internacional Galeno-Portugués. Braga: Universidad de Minho. (pp. 41-67)
- Peña Moreno, J., Rodríguez Nieto, M. y Padilla Montemayor, V. (2009). *Aprendizaje desde el punto de vista del estudiante. Enfoques y concepciones de aprendizaje y enseñanza*. Monterrey: Tendencias.
- Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. 82, (pp. 33-40).
- Polanco Hernández, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 5(2) 1-13.
- Ramírez Dorantes, M. C., Canto y Rodríguez J. E., Bueno Álvarez, J. A. y Echazarreta Moreno, A., (2013). Validación psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en Universitarios Mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), pp. 193-214.
- Rinaudo, M. A., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*. 19(1). pp. 107-119.
- Sarramona, J. (2008). *Teoría de la Educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- Suárez Díaz. R. (2009). *La educación: estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Trillas.
- Valle Arias, A., Núñez Pérez, J. C., Rodríguez Martínez, S. y González Pumariega, S. (2002). La motivación académica. En J. A. González-Pienda, R. González

Cabanach, J. C. Núñez Pérez y A. Valle Arias (Coords.) *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.

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

Apéndice A. Cuestionario Diagnóstico para docentes

Instrucciones: A continuación se le presentan una serie de cuestionamientos que permitirán conocer la situación actual de su centro escolar. Lo anterior, con la finalidad de detectar las problemáticas asociadas con el proceso enseñanza-aprendizaje. Sus respuestas son totalmente confidenciales y serán utilizadas única y exclusivamente para fines de este diagnóstico, por lo cual le solicitamos responder lo más apegado a la realidad.

Datos personales

1. Cargo que desempeña actualmente.

Docente

Administrativo

2. Años de experiencia como profesor(a) frente a grupo:

3. Grado académico

Licenciatura

Especialidad

Maestría

Otro:

Problemática percibida en su centro educativo

4. Mencione los problemas que se presentan en su **centro escolar**.

5. Mencione los problemas que se presentan en el **grado escolar que atiende**.

6. Cuáles de estos problemas considera que requieren de **atención inmediata**.

Actores del proceso educativo

Mencione los problemas que se presentan con:

7. Los(as) alumnos(as):

8. Los(as) profesores(as):

9. El personal de apoyo (trabajadora social, psicólogo, especialista en educación especial, etc.):

10. Los padres de familia:

11: Los otros actores importantes involucrados en el proceso educativo:

Problemas relacionados con el aula

Mencione los problemas que se presentan con:

12. El plan de estudios:

13. La enseñanza:

14. El aprendizaje:

15. La disciplina.

Problemas relacionados con el entorno

16. Mencione si algún aspecto de la dinámica de la comunidad influye en el ambiente escolar:

Acciones remediales en proceso

17. Mencione las estrategias que se llevan a cabo para atender las problemáticas que ya mencionó:

18. Mencione cuáles de esas estrategias son exitosas:

19. Mencione cuáles de esas estrategias han fallado:

20. Mencione cuáles considera as áreas de oportunidad para resolver la(s) problemática(s) que haya mencionado:

Muchas gracias

Apéndice B. Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje

El objetivo de este cuestionario es ayudarte a conocer acerca de las **estrategias de aprendizaje que utilizas y la motivación que tienes para estudiar, ambos elementos forman parte de las competencias para el aprendizaje autónomo que es necesario que desarrolles durante tu formación en el bachillerato**. Los resultados permitirán que tus tutores y orientadores diseñen estrategias educativas para apoyarte durante tu trayectoria académica. **Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, solo responde tan precisamente como puedas** de manera que tu respuesta refleje tu situación. Te pedimos que respondas con toda honestidad.

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente cada una de las afirmaciones y usa la escala, que se encuentra debajo de este párrafo y al principio de cada página de este cuestionario. Marca con una **X** el cuadro que corresponda a tu respuesta que puede ir desde **Nada cierto en mí (1)** hasta **Totalmente cierto en mí (7)**.

		1	2	3	4	5	6	7
Nada cierto en mí		Totalmente cierto en mí						
		1	2	3	4	5	6	7
1	Prefiero que el material de la asignatura sea realmente desafiante para que pueda aprender cosas nuevas.							
2	Si estudio de manera apropiada, entonces podré aprender el contenido de mis materias.							
3	Cuando presento un examen, pienso en lo mal que lo estoy haciendo comparado con mis compañeros.							
4	Pienso que podré utilizar en mi vida diaria lo que aprenda en la preparatoria.							
5	Creo que obtendré excelentes calificaciones en la preparatoria.							
6	Tengo la certeza de que puedo entender el contenido más difícil presentado en las materias.							
7	Obtener una buena calificación, es la cosa más satisfactoria para mí.							
8	Mientras presento un examen, pienso en las preguntas que he dejado sin contestar.							
9	Es mi culpa si no aprendo el contenido de las materias.							
10	Es importante para mí, aprender el contenido de las materias.							
11	Mi principal preocupación es obtener buenas calificaciones para mejorar mi promedio general.							
12	Confío que puedo aprender los conceptos básicos que me enseñen en la preparatoria.							
13	Si puedo, quiero obtener mejores calificaciones que la mayoría de mis compañeros.							
14	Cuando presento un examen, pienso en las consecuencias de fallar.							

15	Confío en que puedo entender el contenido más complicado que me expliquen mis maestros.								
16	Prefiero materiales que despierten mi curiosidad, aunque sean difíciles de aprender.								
17	Estoy muy interesado en los temas de las materias de la preparatoria.								
18	Si me esfuerzo lo suficiente, comprenderé los contenidos de las materias.								
19	Tengo sentimientos de inseguridad y ansiedad cuando presento un examen.								
20	Estoy seguro que podré demostrar un excelente desempeño en las tareas y exámenes en la preparatoria.								
21	Espero que me vaya bien en la preparatoria.								
22	Lo más satisfactorio para mí, es tratar de entender los contenidos tan a fondo como me sea posible.								
23	Creo que aprender los contenidos de mis materias, es útil para mí.								
24	Cuando tengo la oportunidad, elijo tareas, actividades o proyectos que me permitan aprender aunque puedan poner en riesgo mis calificaciones.								
25	Si no entiendo los contenidos de las materias, es porque no me esfuerzo lo suficiente.								
26	Me gusta la mayoría de los temas de mis materias.								
27	Entender los temas de las materias es muy importante para mí.								
28	Siento que mi corazón late fuertemente cuando presento un examen.								
29	Estoy seguro que puedo dominar las habilidades que enseñan en la preparatoria.								
30	Quiero desempeñarme bien en las clases porque es importante para mí demostrar mi habilidad a mi familia, amigos, compañeros y maestros.								
31	Teniendo en cuenta las dificultades de las materias, los maestros y mis habilidades, pienso que me irá bien en la preparatoria.								
32	Cuando estudio, subrayo los materiales para ayudarme a organizar mis pensamientos.								
33	Durante la clase, a menudo pierdo aspectos importantes porque estoy pensando en otras cosas.								
34	Cuando estudio, a menudo intento explicar el material a un compañero de clase o a un amigo.								
35	Por lo general, estudio en un lugar donde pueda concentrarme en mi tarea.								
36	Cuando leo, me hago preguntas para ayudarme a enfocar mi lectura.								
37	Muchas veces me siento tan perezoso o aburrido cuando estudio para una clase, que lo abandono antes de terminar lo que había planeado hacer.								
38	Con frecuencia me hago preguntas acerca de cosas que oigo o leo en las clases, para decidir si son convincentes.								

39	Cuando estudio, repito el contenido a mí mismo, una y otra vez.								
40	Incluso si tengo problemas para aprender el contenido de mis materias, trato de hacer el trabajo por mí mismo, sin ayuda de nadie.								
41	Cuando me confundo acerca de algo que leo, vuelvo a leerlo e intento aclararlo.								
42	Cuando estudio, reviso los materiales y mis notas de clase y trato de encontrar las ideas más importantes.								
43	Hago buen uso de mi tiempo de estudio.								
44	Si los materiales del curso, son difíciles de entender, cambio mi manera de leerlos.								
45	Intento trabajar con compañeros de mi grupo de clase para terminar las tareas del curso.								
46	Cuando estudio, leo mis notas de clase y los materiales una y otra vez.								
47	Cuando se expone en clase o en los materiales, una teoría, una interpretación o una conclusión, trato de decidir si hay buena evidencia que la sustente.								
48	Trabajo fuerte para hacerlo bien en las clases, aunque no me guste lo que estoy haciendo en ese momento								
49	Hago esquemas, diagramas y tablas para ayudarme a organizar los temas de mis asignaturas.								
50	Al estudiar, suelo dejar un tiempo para discutir los contenidos con otros compañeros.								
51	El contenido del curso lo considero como un punto de partida y, a partir de ahí, trato de desarrollar mis propias ideas sobre los temas.								
52	Me resulta difícil seguir un horario de estudio.								
53	Cuando estudio, reúno información de diferentes fuentes, como internet, lecturas y discusiones.								
54	Antes de estudiar a fondo un material nuevo, lo leo de manera rápida para ver cómo está organizado.								
55	Mientras estudio, me hago preguntas para asegurarme que entiendo el material que he leído.								
56	Trato de cambiar mi manera de estudiar para ajustarme mejor a los requerimientos de la materia y las maneras de enseñar del maestro.								
57	Muchas veces me doy cuenta que he estado leyendo, pero no se dé que se trataba la lectura.								
58	Hago preguntas al maestro para que me aclare los conceptos que no entiendo bien.								
59	Memorizo palabras claves para recordarme conceptos importantes.								
60	Cuando los trabajos escolares son difíciles, o no los hago o sólo estudio lo fácil.								
61	Cuando leo un material, decido que es lo que se espera que yo aprenda de él, en lugar de solamente darle una leída.								

62	Trato de relacionar las ideas de un tema con las de otras materias, cuando es posible.								
63	Cuando estudio, reviso mis notas de clase y subrayo los conceptos importantes.								
64	Cuando leo, trato de relacionar el contenido con lo que ya sé.								
65	Tengo un lugar específico para estudiar.								
66	Intento relacionar lo que aprendo en las clases, con mis propias ideas.								
67	Cuando estudio, hago breves resúmenes de las ideas principales de los materiales y de mis notas de clase.								
68	Cuando no puedo entender un contenido de alguna materia, le pido ayuda a un compañero de clase.								
69	Trato de entender el contenido de mis materias relacionando los temas y los conceptos de las exposiciones del profesor.								
70	Me aseguro de estar al día con las lecturas y trabajos de mis materias.								
71	Cuando escucho o leo una idea en clase, pienso en las posibles alternativas.								
72	Al estudiar, elaboro listas de los conceptos que son importantes y los memorizo.								
73	Asisto con regularidad a clase.								
74	Incluso cuando los materiales son aburridos o poco interesantes, sigo trabajando hasta terminarlos.								
75	Trato de identificar a los compañeros de clase a los que podría pedir ayuda, si mi hiciera falta.								
76	Cuando estudio, trato de identificar que conceptos no entiendo bien.								
77	A menudo encuentro que no le dedico mucho tiempo a mis estudios a causa de otras actividades.								
78	Cuando estudio, establezco mis propias metas para dirigir mis actividades en cada período de estudio.								
79	Si tomo notas de clase en forma desordenada, me aseguro de organizarlas más tarde.								
80	Pocas veces encuentro tiempo para revisar mis notas o materiales antes de un examen.								
81	Las ideas de los temas que he estudiado, trato de aplicarlas en otras actividades de aprendizaje, como por ejemplo, los debates.								

Apéndice C. Cartas Descriptivas

Sesión 1. Establecimiento de metas (*Orientación a metas intrínsecas*).

Objetivo: que los estudiantes establezcan metas concretas a corto, mediano y largo plazo y planes de acción encaminados al logro de las mismas.

Actividad	Duración	Descripción de la actividad	Materiales	Producto
Contextualización	10 min	Con el apoyo de recortes de periódico, noticias, se dará ejemplo de personas que han alcanzado un logro en particular.	Recortes de periódico, noticias, reportajes, entrevistas.	Reportaje
El reportaje	10 min	Para iniciar la reflexión se les indicará que viajaremos al futuro, un futuro cercano, mediano y largo, en el cual, un periódico muy importante ha decidido hacer un reportaje acerca de nosotros. -¿Qué noticia dará el periódico de nosotros? (en 5 años, en 10 años)		
Plenaria	20 min	Después de establecer qué es lo que queremos que se diga de nosotros en un futuro, hablaremos de la necesidad de fijarnos metas: -¿Qué son las metas? -¿Para qué me sirven? -¿Cómo puedo establecer metas? (Próximas, específicas, desafiantes)		
Reflexión	25 min	Hablaremos de la necesidad de establecer planes de acción. Reflexionaremos acerca de un logro que hayan alcanzado en el pasado y		

		de las acciones concretas que llevaron a cabo para alcanzarlo. -¿Cómo me doy cuenta de que logré la meta? -¿Cómo lo celebro?	
Reportaje (Segunda parte)	25 min	En este punto escribirán la nota que saldrá en el periódico, mencionando aquellas cosas concretas que harán (los pasos que siguieron) para lograr su meta. -¿Cómo me sentiré cuando logre la meta? -¿Qué voy a pensar de mí?	Hojas en blanco, hojas de colores, plumones.

Sesión 2: Los estereotipos y metas

Objetivo: Identificar que son los estereotipos y cómo pueden afectar el establecimiento de metas y el logro de las mismas.

Actividad	Duración	Descripción de la actividad	Materiales	Producto
Contextualización	15 min	Se dividirá al grupo en hombres y mujeres, en una cartulina dibujarán y describirán entre todos los del equipo al hombre y mujer “ideal” (las mujeres dibujarán un hombre y los hombres dibujarán una mujer), se basarán no sólo en características físicas, sino también describirán características de personalidad y carácter que consideran ideales	Cartulinas, plumones, cinta adhesiva.	Dibujos por equipo

		para el sexo opuesto.		
Plenaria	20 min	Los equipos mostrarán al resto del grupo su dibujo y comentarán las características que eligieron para describir a su persona ideal. Posteriormente hablaremos de los estereotipos, qué son, cómo se crean y cómo nos afectan.		
	15 min	Se pedirá que revisen las metas que se establecieron antes y se reflexionará sobre la influencia de los estereotipos en nuestras metas, y en nuestra relación con los demás ¿Qué necesitamos para que los estereotipos no definan nuestras metas? Finalmente, se les indicará que si así lo desean, pueden volver a plantearse sus metas a corto, mediano y largo plazo, tomando en cuenta lo reflexionado en la sesión.		

Sesión 3. Administrando mí tiempo

Objetivo: Que los estudiantes desarrollen estrategias que les permitan administrar mejor su tiempo y regular su proceso de aprendizaje.

Actividad	Duración	Descripción de la actividad	Materiales	Producto
Contextualización	10 min	Se iniciará la discusión leyendo (escuchando) un cuento, “El buscador”. Después se hará la pregunta: ¿Cómo aprovechamos nuestro tiempo?, ¿Le dedicamos el tiempo suficiente a las cosas que realmente nos importan?	Cuento “El buscador” (Jorge Bucay)	
Mi horario	15 min	¿En qué actividades ocupamos nuestro tiempo? Para darnos cuenta de ello, realizaremos un horario (un día “normal”) desde que nos levantamos, hasta que nos vamos a dormir.	Hojas Bolígrafos	Horario
	10 min	Posteriormente, identificaremos las actividades a las que le dedicamos más tiempo, para identificar cuáles son nuestras prioridades y qué acciones podemos llevar a cabo para optimizar nuestro tiempo de estudio. Importante Vs Urgente		

	15 min	Volveremos a realizar nuestro horario (semanal), tratando de asignarle más tiempo a las actividades escolares.		
Reflexión		¿Qué me impide terminar a tiempo? ¿Cómo me siento? ¿Qué me facilitaría terminar a tiempo? ¿Qué voy a hacer al respecto?		
		Nutrición: ¿Cómo afecta mi alimentación mis horarios de estudio? Descanso: importancia de dedicar tiempo al descanso.		

Sesión 4. Creencias de control

Objetivo: Que los alumnos asuman el control de sus procesos de aprendizaje.

Actividad	Duración	Descripción de la actividad	Materiales	Producto
La lámpara de los deseos	5 min	Se les dará la instrucción: “Imaginen que aquí tenemos una lámpara de los deseos. Tenemos la oportunidad de pedir tres deseos, ¿qué pedirían?”. Lo apuntarán en un formato.	Hojas de papel, lápices, bolígrafos, colores.	Deseos y análisis de los mismos
Análisis de los deseos	10 min	En plenaria, comentarán los deseos que pidieron. -El deseo que pedí, ¿depende de mí alcanzarlo? -¿Qué me corresponde hacer para lograr ese “deseo”?		
Plenaria	25 min	De manera personal, relatarán por escrito alguna situación o problema por el que estén pasando o hayan pasado, esto, con la finalidad de reconocer las acciones que llevaron o llevarían a cabo para resolver dicha situación. En una caja, meterán todas sus historias y al azar sacarán un papelito y lo leerán en voz alta. El alumno que haya sacado el papel dará un consejo que pueda ayudar a	Hojas de papel, bolígrafos, caja.	Casos particulares y consejos

		resolver la situación de su compañero.		
Análisis de mis acciones	15 min	Así como se analizaron situaciones personales cotidianas, los alumnos analizarán su situación académica actual. Asignaturas reprobadas ¿A qué lo atribuyes? ¿Qué está bajo tu control? ¿Qué puedes hacer diferente para cambiar eso? ¿Qué haces hoy?		
Retroalimentar las metas (al final de cada sesión)	15 min	¿Qué cambiarías? ¿Qué le añadirías? Fechas para alcanzar metas		

Sesión 5. ¿Qué pasa si no logro mis metas? (Creencia de control)

Objetivo: Que los estudiantes reflexionen acerca de la posibilidad de no lograr sus metas, de manera que reconozcan en una situación de “fracaso”, una oportunidad de crecimiento.

Actividad	Duración	Descripción de la actividad	Materiales	Producto
Introducción	10 min	Para iniciar la discusión, empezaremos con la Fábula de “La liebre y la tortuga”, para identificar las fortalezas, oportunidad, debilidades y amenazas de los personajes, para aplicarlas posteriormente a su persona.		
Análisis	15 min	Tomando el ejemplo anterior, realizaremos un análisis FODA		

		<p>(personal), analizando nuestras</p> <p>Fortalezas</p> <p>Oportunidades</p> <p>Debilidades</p> <p>Amenazas.</p> <p>Para identificar los factores personales y ajenos que nos facilitan o dificultan el alcance de nuestras metas.</p>		
Reflexión		<p>¿Cómo podemos potenciar nuestras fortalezas y oportunidades?</p> <p>¿Cómo podemos contrarrestar nuestras debilidades y amenazas?</p> <p>¿Qué pasa si no logro mis metas?</p> <p>Importancia de tener un “Plan B”</p>		

Sesión 6. Manejo del estrés y ansiedad

Objetivo: Brindar herramientas a los alumnos que los ayude a disminuir su nivel de ansiedad antes los exámenes

Actividad	Duración	Descripción de la actividad	Materiales	Producto
Introducción	10 min	¿Qué es el estrés? ¿Qué nos produce estrés? ¿El estrés puede ser bueno?	Pizarrón, plumones	
Técnicas para el manejo del estrés	35 min	Técnicas de manejo del estrés Respiración: Nos ponemos de pie, ponemos una mano sobre el estómago y sentimos la respiración, procurando que al inhalar, el estómago se “infle” y al exhalar se “desinfle” el estómago. Humor: Jugaremos “papa caliente”, quien se quede con el objeto al momento de detener el juego deberá contar un chiste. Autohipnosis: Con música instrumental de fondo, se dirigirá a los alumnos en un ejercicio de relajación.	Música de fondo, lap top, sillas, “papa caliente”	Fotos de la actividad
Conclusión	5 min	Tips para reducir el estrés antes de un examen, ¿qué más puedo hacer para evitar/reducir el estrés?	Pizarrón, plumones	Lluvia de ideas

Sesión 7. Motivar para alcanzar el éxito

Objetivo: Que los alumnos desarrollen motivación interna, que les permita persistir en el logro de sus objetivos.

Actividad	Duración	Descripción de la actividad	Materiales	Producto
Introducción	10 min	¿Qué es el éxito?, ¿Cómo sé que he alcanzado el éxito?	Pizarrón, plumones	
Reflexión	10 min	Importancia de la motivación en el logro de las metas. ¿Qué es la motivación? ¿Cuál es mi estilo de motivación? (Interna-Externa). Reconocer mis habilidades para alcanzar mis metas. ¿Cómo motivarme y motivar a los demás?		Fotos de la actividad
Campaña	25 min	Pensarán en una frase que los aliente o los inspire, con esa frase, harán un cartel para compartir con sus compañeros.	Plumones, cartulinas	Carteles
Video	5 min	Se observará un video relacionado con perseguir las metas, posteriormente se dará la reflexión y conclusión del video	Laptop, proyector	

Profesores. Sesión 1: Motivar para aprender.

Objetivo: Proporcionar a los profesores herramientas que le permitan planear y desarrollar clases que resulten motivantes para los estudiantes.

Meta	Actividad	Descripción de la actividad	Materiales	Producto
Identificar las herramientas que los profesores incluyen en el desarrollo de su clase.	Video 15 min	Se les pedirá a los profesores llevar al taller una planeación de clase que hayan utilizado con anterioridad. Con el apoyo de un video, observaremos el desarrollo de una clase en la cual se promueve la participación activa de los alumnos.	Video Lap top Proyector Planeaciones de clase	
Identificar los elementos a considerar en una sesión de clase.	Plenaria 20 min.	-En equipos pequeños comentarán las características que identificaron del video. -Posteriormente, identificarán esos mismos elementos en sus propias planeaciones. -Por último, comentarán de manera general las conclusiones a las que llegaron. -Retroalimentación de las planeaciones.		
Que los profesores compartan sus experiencias en la planificación	Plenaria 20 min.	En equipos pequeños, los profesores compartirán sus experiencias con		

y desarrollo de las clases		respecto a herramientas o técnicas que hayan utilizado con éxito para lograr el aprendizaje de los alumnos.		
Que los profesores integren las herramientas conocidas en sus planeaciones	Planeación de clase 25 min.	De manera personal, los profesores integrarán las herramientas adquiridas durante la sesión, en la elaboración de un plan de clase.		Planeación de clase

Sesión 2. Maestros motivados, alumnos motivados.

Objetivo: Al igual que los alumnos, los profesores tendrán la oportunidad de establecer metas a corto, mediano y largo plazo, relacionadas al trabajo con sus alumnos, así como metas personales.

Meta	Actividad	Descripción de la actividad	Materiales	Producto
Experiencia	Duración: 10 min	Con el apoyo de recortes de periódico, noticias, se dará ejemplo de personas que han alcanzado un logro en particular.	Recortes de periódico, noticias, reportajes, entrevistas.	Reportaje
Que los profesores se visualicen a futuro	El reportaje 10 min.	Para iniciar la reflexión se les indicará que viajaremos al futuro, un futuro cercano, mediano y largo, en el cual, un periódico muy importante ha decidido hacer un reportaje acerca de		

		<p>nosotros.</p> <p>-¿Qué noticia dará el periódico de nosotros? (en 5 años, en 10 años)</p>		
Reflexionar acerca de la importancia de fijarse metas	Plenaria 20 min.	<p>Después de establecer qué es lo que queremos que se diga de nosotros en un futuro, hablaremos de la necesidad de fijarnos metas:</p> <p>-¿Qué son las metas?</p> <p>-¿Para qué me sirven?</p> <p>-¿Cómo puedo establecer metas? (Próximas, específicas, desafiantes).</p> <p>-Así como la importancia de establecer metas con sus alumnos.</p>		
Establecer la importancia de crear un plan para alcanzar sus metas.	Reflexión 25 min.	<p>Hablaremos de la necesidad de establecer planes de acción. Reflexionaremos acerca de un logro que hayan alcanzado en el pasado y de las acciones concretas que llevaron a cabo para alcanzarlo.</p> <p>-¿Cómo me doy cuenta de que logré la meta?</p> <p>-¿Cómo lo celebro?</p>		
Elaborar un plan de acción	Reportaje (Segunda	En este punto escribirán la nota	Hojas en blanco, hojas	

para lograrlas las metas.	parte) 25 min.	que saldrá en el periódico, mencionando aquellas cosas concretas que harán (los pasos que siguieron) para lograr su meta. -¿Cómo me sentiré cuando logre la meta? -¿Qué voy a pensar de mí?	de colores, colores, plumones.	
---------------------------	--------------------------	---	--------------------------------	--

Apéndice D. Relatorías de las sesiones

Se trabajó en el desarrollo de metas intrínsecas, de manera que los alumnos se interesaran más por su propio proceso de aprendizaje que sólo orientarse a la calificación. Se fomentó en los alumnos reflexiones acerca del éxito o fracaso de su propio proceso de aprendizaje, de manera que logaran ver en cada éxito una meta alcanzada, pero que también vean en cada fracaso un área de oportunidad para fortalecer su aprendizaje y de esta manera mejoren su control del aprendizaje. De igual manera, se desarrolló conciencia en los alumnos acerca de sus capacidades de aprendizaje, con la finalidad que se reconozcan más eficaces para el estudio y puedan reducir su nivel de ansiedad ante los exámenes. De igual manera, se sugiere trabajar con los profesores, esto con la finalidad, de que en sus asignaturas fomenten las metas intrínsecas.

Sesión “Estableciendo metas”.

Algo muy recurrente en los grupos fue la dificultad de establecer metas a largo plazo, la actividad se demoró más de lo planeado, ya que los alumnos no lograban concretar una meta. Finalmente, las metas planteadas por los alumnos se agrupan en tres rubros:

Escolares: Terminar la prepa, estudiar la carrera.

Profesionales: Terminar la carrera, tener un buen trabajo.

Personales: Ser reconocido por algún logro.

Algo que llama la atención, es la reiterada mención de “Ser alguien en la vida”, lo que los alumnos traducen como tener una profesión que les de prestigio, ser reconocidos por algún logro o conseguir el afecto o aprecio por parte de seres queridos.

Al establecer los pasos concretos para alcanzar sus metas, no todos los alumnos lograron establecer un plan de acción, sin embargo, otros fueron muy específicos sobre los oasis a recorrer para la obtención de sus objetivos.

Sesión “Administrando mi tiempo”.

Al iniciar con el cuento de Jorge Bucay, no todos los alumnos entendieron el mensaje, solamente en el grupo de IV semestre de informática un alumno respondió que el cuento trata sobre la forma en la que aprovechamos nuestro tiempo, del tiempo que le dedicamos a las cosas valiosas.

Al realizar el horario de un día, se observó que el tiempo dedicado a las actividades escolares en ocasiones les resulta insuficiente, sin embargo, algunos mencionaron que eso no era una prioridad para ellos.

Al retroalimentar el ejercicio en la sesión posterior, algunas alumnas de segundo semestre, mencionaron que la actividad les ayudó a organizarse mejor y en esa semana habían entregado sus trabajos completos y a tiempo.

Sesión “Creencias de control”.

En cuanto a las creencias de control, en algunos alumnos se observa un locus de control mayormente externo, ya que en el ejercicio “la lámpara de los deseos”, los deseos más recurrentes fueron: tener buenas calificaciones, terminar el semestre, terminar la prepa, sin embargo, también se observa a alumnos con un locus de control mayormente interno, ya que la mayoría de los “deseos” se relacionan con situaciones que no siempre están al alcance de los muchachos, por ejemplo: “deseo que mi familia tenga salud”, “deseo conocer a algún famoso”, “deseo que no haya más guerras”.

En la segunda parte de la sesión, se les pidió que anotaran una situación problemática por la que hayan atravesado, posteriormente, se compartieron consejos para enfrentar esos problemas, haciendo énfasis en la responsabilidad personal, para luego enfatizar la reflexión en el control que pueden asumir sobre su desempeño en la escuela. En la siguiente sesión, se analizó la fábula de la “Liebre y la tortuga” mediante un análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas), para identificar qué fue lo que llevó al éxito a la tortuga y al fracaso a la liebre, para hacer la reflexión de manera personal sobre lo que les puede ayudar o dificultar llegar a sus metas, así como lo que está

bajo su control y lo que no. En esta reflexión, se pudo observar una mayor facilidad para reconocer sus fortalezas, así como sus debilidades, sin embargo, reconocer sus oportunidades les resultó más difícil.

Sesión “Manejo del estrés y ansiedad”

Esta sesión resultó para los alumnos algo diferente, al momento de hacer el ejercicio de humor se cohibieron un poco, se dio la explicación del siguiente ejercicio, invitándolos a participar de manera voluntaria, se dio la opción de salir a aquellos que no desearan participar en el ejercicio. Al principio fue difícil obtener la atención de los alumnos, algunos no tenían una buena disposición, lo que dificultó que los demás alumnos logaran realizar adecuadamente el ejercicio; después de unos minutos, se logró obtener la atención y participación del grupo. Después del ejercicio, algunos alumnos comentaron que les había gustado. Al realizar la plenaria sobre lo que podían hacer para disminuir o evitar el estrés, mencionaron “organizar nuestro horario”, lo que se trabajó en sesiones anteriores.

Sesión “Motivar para alcanzar el éxito”

En esta sesión se hizo la retroalimentación de los temas tratados en las sesiones anteriores, de manera que los alumnos puedan reflexionar sobre lo aprendido y pongan en marcha acciones concretas que los ayuden a lograr sus objetivos. Los alumnos realizaron una buena retroalimentación sobre los ejercicios y los temas vistos, sin embargo, aún les cuesta poner en práctica algunos de los ejercicios. El video y la reflexión fue bien recibida por los alumnos, lo que los dejó con buen ánimo.

Apéndice E. Encuesta de evaluación del programa

¿Qué de lo que hiciste el parcial pasado volverías a hacer o mantendrías?

¿Qué dejarías de hacer o no harías durante este nuevo parcial?

¿Qué de lo que has aprendido en las sesiones te ha servido?

Apéndice F. Determinación del número de sesiones por factor

Factor	Puntuación máxima	Media	Diferencia	Sesiones
OMI	7	4.9	2.1	2
OME	7	5.9	1.1	1
VT	7	5.7	1.3	1
CC	7	5.2	1.8	2
APA	7	5.3	1.7	2
AAE	7	4.5	2.5	2