



**Facultad de Psicología y Ciencias Sociales**

**Rector Emérito:** Dr. Roberto Kertész.

**Rector:** Mgter. Nestor H. Blanco.

**Vice Rectora Académica:** Arq. Ruth Fische

**Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales:** Lic. Beatriz Labrit.

**Directora Carrera de Psicopedagogía:** Lic. Laura Waisman.

**Directora Educación Virtual:** Lic. Ivana Garzaniti.

**Nombre y apellido del tutor:** Lic. Mónica Mathieu.

**Nombre y apellido del asesor metodológico:** Lic. Mariela Müller.

**Nombre y apellido del autor:** Pamela Samanta Galvez.

**N° de legajo:** 21.551.

**Título:** La influencia de la motivación y el autoconcepto en el rendimiento académico de estudiantes del Nivel Secundario en el Conurbano Bonaerense.

**Lugar:** Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

**Fecha de elaboración y entrega:** 03/10/18.

## Índice

|   |    |
|---|----|
| 1. Resumen/ Abstract.....                   | 2  |
| 2. Introducción.....                        | 4  |
| 3. Marco Teórico .....                      | 6  |
| 4. Antecedentes.....                        | 22 |
| 5. Planteo del Problema.....                | 27 |
| 6. Objetivos .....                          | 30 |
| 7. Hipótesis .....                          | 30 |
| 8. Método .....                             | 31 |
| 8.1. Diseño.....                            | 31 |
| 8.2. Participantes.....                     | 31 |
| 8.3. Técnicas de recolección de datos ..... | 31 |
| 8.4. Procedimiento .....                    | 32 |
| 9. Resultados.....                          | 33 |
| 10. Discusión y Conclusiones.....           | 41 |
| Referencias .....                           | 45 |
| Anexo .....                                 | 48 |

## **Resumen**

El propósito del presente estudio fue explorar la influencia de la motivación y el autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes del Nivel Secundario, para, a la luz de los resultados obtenidos, sugerir propuestas de intervención psicopedagógica que guíen y orienten a los docentes en sus prácticas en pos de que los alumnos se sientan más motivados a implicarse de manera activa en la construcción de los aprendizajes. Participaron 30 estudiantes de una institución de gestión privada situada en el Conurbano Bonaerense con edades que fluctuaban entre los 12 y 15 años. El diseño de la investigación fue cuantitativo no experimental de corte transeccional- descriptivo. Los instrumentos de recolección de datos fueron cuestionarios de producción propia confeccionados a partir de la adaptación de instrumentos ya elaborados y estandarizados. El análisis de los resultados reveló que la elección de metas, las atribuciones de logro y las expectativas determinan el tipo de motivación que adopta un alumno para llevar a cabo los aprendizajes incidiendo directamente en su rendimiento académico, asimismo, el autoconcepto académico que se atribuya cada alumno constituye un factor determinante en su motivación para el aprendizaje influyendo positiva o negativamente en su desempeño escolar. Para finalizar, se sugirieron propuestas para mejorar los patrones motivacionales desadaptativos desde el campo de la Psicopedagogía.

**Palabras clave:** *motivación- autoconcepto académico- rendimiento escolar- aprendizaje- estrategias- intervención psicopedagógica-*

## **Abstract**

The purpose of this study was to explore the influence of the motivation and the selfconcept in the academic performance in students of the Secondary Level in order to suggest psychopedagogical intervention proposals that guide teachers in their practices so that the students feel more motivated to involve themselves in an active way in the learning construction. 30 students aged 12 to 15 years old from a private institution in B.A. (Conurbano) participated in the study. The design of the investigation was quantitative, non- experimental of transeccional descriptive cut. The instruments to collect data were questionnaires of own production made from the adaptation of instruments already elaborated and standardized. The analysis revealed that the choice of the aims, the attributions of achievement and the expectations determine the type of motivation that one student adopts to carry out the learning influencing directly in his/her academic

performance, likewise, the academic selfconcept that each student attributes constitute a determinant factor in his/her motivation for learning influencing positively or negatively in his/ her school performance. Finally, some proposals were suggested to improve the motivational disadaptative patterns from the area of the psychopedagogy.

***Key Words:** motivation - academic selfconcept- - school performance- learning- strategies- psychopedagogical intervention-*

## **Introducción**

Desde hace varios años la Educación atraviesa una profunda crisis traducida en altos porcentajes de deserción, repitencias y calificaciones escolares insuficientes por parte de los jóvenes que transitan la escuela Secundaria o que al egresar fracasan en sus intentos por ingresar a la Universidad o los Institutos de Formación Terciaria.

A la hora de analizar las causas de esta profunda crisis aparece el bajo rendimiento académico de los alumnos como uno de los principales desencadenantes, poniendo en evidencia a todos aquellos estudiantes que a pesar de no tener ningún problema de índole cognoscitivo no logran obtener resultados finales cuantitativos y cualitativos satisfactorios en su proceso de aprendizaje.

Cuando se indaga a los actores intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, alumnos, docentes y familia, cuáles serían las problemáticas a tratar para contrarrestar esta situación, sus respuestas convergen en: la falta de motivación para el aprendizaje. Por un lado, los docentes expresan sentimientos de desilusión en su profesión cuando no logran hacer efectiva su propuesta didáctica y sus alumnos no aprenden. Por el otro, los padres sienten desazón y no saben cómo actuar frente a las dificultades de sus hijos. Por su parte los alumnos manifiestan pérdida de interés, aburrimiento, ansiedad, sentimientos de falta de competitividad y bajas expectativas ante los resultados que puedan lograr al concretar una actividad.

Desde hace varios años nuestro sistema educativo ha optado por un modelo constructivista de enseñanza en el cual se destaca el papel activo del sujeto que aprende implicado en el proceso de construcción de sus aprendizajes en constante interacción con “Otros” procurando desarrollar habilidades para resolver problemas, razonar críticamente, reflexionar y adquirir determinados procedimientos que faciliten el uso de sus saberes previos en pos de obtener otros nuevos.

Varios investigadores coinciden en que las capacidades intelectuales y los procesos cognitivos implicados activados por el estudiante cuando aprende están condicionados por su nivel de motivación, o sea que requieren de la voluntariedad de la persona puesto que no se puede obligar a nadie a aprender. A su vez, el grado de valía personal respecto de las habilidades con las que cuenta una persona para afrontar una actividad influyen en sus creencias y expectativas y consecuentemente en su conducta y rendimiento académico.

La preocupación por la problemática descrita ha ido en aumento año tras año y ha captado la atención de todos los involucrados en el proceso educativo. Como docente y

psicopedagoga que aspira a lograr el grado de Licenciada no soy ajena a lo que se vivencia en la escuela a diario y desde este lugar surge mi interés por analizar la influencia de la motivación y el autoconcepto en el rendimiento académico en alumnos de segundo y tercer año en una escuela de Virrey del Pino del Partido de La Matanza.

La presente investigación no solo se centrará en el análisis de las variables mencionadas y su incidencia en el desempeño académico de los alumnos sino que también buscará contribuir con la elaboración de propuestas de intervención psicopedagógica que orienten a los educadores a mejorar sus prácticas de modo que los alumnos se sientan más motivados a implicarse de manera activa en la construcción de los aprendizajes.

## **Marco teórico**

### **Rendimiento escolar**

Al momento de evaluar los aprendizajes adquiridos por los alumnos durante su trayectoria escolar se recurre a analizar su rendimiento académico. El éxito o fracaso de los alumnos depende de cuán satisfactorio ha sido su rendimiento escolar, es decir, si las calificaciones que obtiene en las evaluaciones suministradas alcanzan el nivel mínimo de aprobación.

En la provincia de Buenos Aires, las Resoluciones 587/11 y 1480/11 aprobaron el nuevo Régimen Académico para la Educación Secundaria, constituyendo la norma básica para ordenar y configurar las prácticas educativas en este nivel. En el anexo que refiere a la “Evaluación, Acreditación y Calificación de los Estudiantes” establece que los estudiantes que obtengan una calificación anual de 7 (siete) o más puntos, según la escala del 1 (uno) al 10 (diez), o en números decimales sin aplicar redondeo, lograrán acreditar los aprendizajes de cada materia. Esta calificación surgirá del promedio de las tres calificaciones parciales logradas en los tres trimestres en los que se divide el ciclo lectivo siendo condición necesaria que en el último período el estudiante alcance una nota mínima de 4 (cuatro). Por otra parte instituye que los alumnos que no cumplieran con los requisitos mencionados deberán acreditar las materias ante Comisión Evaluadora en los períodos diciembre/febrero-marzo pudiendo promocionar al curso subsiguiente superior con hasta dos materias previas. A su vez, hace algunos años se resolvió incorporar a esta reglamentación la posibilidad de solicitar una Comisión Evaluadora Adicional por parte de aquellos estudiantes que habiéndose presentado en todas las instancias de examen ante Comisión finalizaran este período con tres materias previas para poder acreditar una de ellas a elección propia del solicitante. Si apelando a esta última oportunidad, los alumnos no lograran obedecer a las condiciones establecidas por la reglamentación, estarán obligados a recurrir el año.

De acuerdo a lo dicho hasta aquí, el éxito escolar del alumnado se mide reduciendo la experiencia educativa a variables de medición numérica sin contemplar que a veces los números no siempre evidencian las habilidades, actitudes, conocimientos y valores desarrollados por los estudiantes en su proceso de construcción de los aprendizajes

pues es posible tener buena capacidad intelectual y no estar pudiendo cumplir con lo establecido en el Régimen Académico.

Si bien el rendimiento escolar debería constituirse como una herramienta para evaluar si el alumno logró construir los aprendizajes propuestos y en base a eso redirigir las prácticas educativas realizando adecuaciones en la planificación de acuerdo a las necesidades del alumnado o implementar nuevas estrategias pedagógico- didácticas, se incurre en su utilización como un concepto que mide si un estudiante es bueno o malo basándose sólo en los requisitos expuestos con anterioridad.

Para Jiménez (2000) el rendimiento académico depende de una multiplicidad de factores de índole personal, social e institucional porque una persona que tiene una elevada capacidad intelectual podría no tener un buen rendimiento escolar. Para este autor el rendimiento académico mide cuantitativamente el nivel de conocimientos que tiene un estudiante de una materia. Los resultados determinarían el éxito o fracaso académico dado que se comparan con la norma de edad y nivel académico.

Al respecto, Edel Navarro (2003) postula que si se pretende conceptualizar el rendimiento académico partiendo desde su evaluación es imperioso no sólo tener en cuenta el desempeño individual del estudiante sino también la influencia que ejerce en él su contexto socioeducativo.

Varios investigadores hacen alusión a esa suma de complejos y diferentes factores que actúan en el sujeto que aprende como los condicionantes para determinar un exitoso rendimiento escolar. Existen diferentes aspectos que se asocian al rendimiento académico, entre los que intervienen componentes tanto internos como externos al individuo. Pueden ser de orden social, cognitivo y emocional, que se clasifican en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales, que presentan subcategorías o indicadores. (Castejón y Pérez, 1998).

Dentro de los determinantes personales se puede situar a la motivación y el autoconcepto como variables de índole personal asociadas al rendimiento académico de los alumnos.

En los tiempos en los que vivimos, conectados a niveles insospechados gracias a la velocidad en que circula la información debido a los avances tecnológicos en materia de redes sociales, sitios webs, apps, etc., los intereses, preocupaciones y ocupaciones de las personas han cambiado como consecuencia de la exacerbada estimulación visual a la que nos encontramos sometidos, sobre todo en los jóvenes y niños quienes las dominan a la

perfección por haber nacido en pleno uso de las mismas. A pesar de lo dicho, el sistema educativo no ha acompañado esta evolución y se ha tornado común escuchar que muchos estudiantes manifiestan una actitud desmotivada y desinteresada para implicarse en la construcción de los aprendizajes propuestos por el Diseño Curricular.

En esta sociedad versátil, el éxito escolar, que se estima por medio de las cuantificaciones obtenidas durante la trayectoria escolar, constituye un instrumento esencial para definir el destino de una persona. Es por tal motivo que la temática en cuestión se erige como un problema que necesita de urgente atención de todos los involucrados en el proceso de formación de los alumnos.

Desde el punto de vista del psicopedagogo cuya función primordial es brindar apoyo y orientación en los procesos de transmisión, producción y apropiación de los conocimientos en todas las etapas de la vida, apelando al trabajo colaborativo e interdisciplinario, se hace imperiosa y obligatoria su intervención para abrir espacios de reflexión y trabajo en red junto a docentes, alumnos, pares y familia en aras de aunar criterios de mejora en el diseño, desarrollo y evaluación de los procesos educativos no solo desde una perspectiva que responda a las nuevas innovaciones de la sociedad y a los seres humanos que en ella habitan sino también para la detección y prevención de futuras problemáticas.

Considerando la motivación y el autoconcepto factores condicionantes del rendimiento escolar y académico de los alumnos es pertinente y oportuno avanzar con un breve desarrollo teórico de ambos constructos.

### **Motivación**

El Diccionario de la Real Academia Española define al concepto motivación como “El conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”.

Para Schunk (2012) la conducta dirigida a un fin está sostenida e impelida por un proceso al que llama motivación.

Alonso Piña López (2009) entiende a la motivación como una fuerza interna o estímulo que actúa dentro del organismo y lo impulsa a proceder de determinada manera a fin de satisfacer una necesidad u obtener un reforzamiento positivo cuando esta disminuye.

Según Woolfolk (2010) el comportamiento humano está sustentado por la motivación a la cual concibe como un estado interno que lo acciona y guía.

Por otra parte, García Legazpe (2004) postula que el origen de nuestros actos puede ser multicausal alegando que no todo lo que realizamos lo hacemos por algún motivo. En vista a lo planteado sostiene que la explicación de la conducta humana no siempre responde a causas motivacionales pudiendo estar influida por imposiciones, órdenes, prohibiciones y hasta por imitación de referentes artísticos, deportivos, musicales; no obstante, concuerda en que la mejor manera de entender el comportamiento de las personas es indagando acerca de sus motivaciones. Asimismo enuncia algunas características de la motivación o acción motivada para aclarar el concepto, como ser: la existencia de una multiplicidad de causas que podrían explicar el por qué de la conducta humana que, en algunos casos, son desconocidas hasta para el propio sujeto y la presencia de una cierta voluntariedad de la persona para dirigir sus acciones hacia una meta u objetivo que pretende alcanzar sin que exista ningún tipo de imposición externa. Otro rasgo distintivo es la diversidad de motivos que impulsa la conducta humana pudiendo ser de carácter cognitivo, personales, familiares y sociales, contingentes con el devenir del tiempo, la evolución de las personas, la aparición de conflictos, etc.; organizados jerárquicamente yendo desde lo más profundo e inconsciente a lo más superficial y consciente en la psiquis de la persona.

Para Huertas (1997) la motivación sería una especie de mecanismo energético por el cual el ser humano es dirigido hacia la concreción de algo que no siempre es perceptible. El autor plantea que con sólo querer no se desarrolla una acción, hay razones de índole personal y no personal presentes en el sujeto que explicarían su accionar. Dentro de las razones personales se delimitan las creencias, conocimientos y valores resultantes del desarrollo cognitivo adquirido de las experiencias vividas, así como también, todo aquello que sabemos hacer, es decir, nuestras habilidades y destrezas. Las condiciones físicas y sociales del entorno social serían las razones de tipo no personal, es así que el origen de nuestro comportamiento también podría estar condicionado por las restricciones, los órdenes o hábitos de otras personas.

En suma de todo lo antepuesto, Huertas (1997) considera necesario destacar dos aspectos fundamentales que hacen a la conceptualización del constructo en cuestión. Por un lado interpretar a la motivación como un proceso psicológico en el que componentes afectivos, emocionales y cognitivos determinan esa energía que empuja al ser humano a

planificar metas y actuar para materializarlas. Por el otro, que la conducta humana sea voluntaria, es decir que esté impulsada por propósitos de índole personal más o menos internalizados.

Otra cuestión destacada por el autor es que al interpretar a la motivación como un proceso psicológico hay que dar cuenta de que se trata de algo dinámico y variable, a su vez, conformado por fases de condición cíclica y fluctuante en crecimiento o declive. Dentro de estas fases deben incluirse los factores cognitivos y afectivos que repercuten en el origen, direccionalidad y persistencia de nuestras acciones para alcanzar una meta. Dicho dinamismo motivacional, presente en cada persona, se conforma dentro de un marco social y se encuentra regulado y graduado por tres dimensiones. La primera “*Aproximación – evitación*” refiere a que al analizar el proceso motivacional no solo debemos detenernos a pensar en todo lo que deseamos o queremos alcanzar sino también en aquello que queremos evitar, de esta manera la aproximación al éxito y la evitación del fracaso actuarían como extremos dentro de un continuo de motivación hacia la concreción de un propósito. La segunda “*Autorregulada (intrínseca) – Regulada externamente (extrínseca)*” alude a que la motivación humana puede responder a incumbencias de índole personal de cada sujeto o puede estar inducida por cuestiones externas a él como recompensas o castigos. La tercera apunta a discernir entre esquemas motivacionales “*Profundos (implícitos) – Superficiales (autoatribuidos)*”, en los primeros se incluyen motivos de índole básicos de allí que sean catalogados implícitos por su sentido de poco premeditados ya que caracterizan las actividades básicas como amar, relacionarnos con terceros, trabajar, etc.; dentro de los segundos se circunscriben metas concretas y conscientes, lo cual involucra el control y planificación consciente de las acciones, es decir que se activan por demandas explícitas y externas.

Por último, el autor precedentemente citado introduce el concepto de “*agencialidad humana*” que posteriormente otros estudiosos como Heider (1958) llamarían “*causalidad personal*”, “*autodeterminación*” o “*creencias de control*” para hacer una comparación entre este concepto con el combustible que activa al motor que sería la motivación. Con este paralelo, Huertas (1997) intenta poner en evidencia que el ser humano tiene una tendencia a ser agente de sus actos, en otras palabras, tener el control de sus acciones proporcionándole un sentimiento de satisfacción cuanto mayor sea su grado de agencialidad.

## Teorías sobre la motivación

A lo largo de la historia han surgido diversas teorías que han intentado explicar los aspectos motivacionales implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta hacia el logro de una meta. Dichas **teorías** se podrían agrupar en las **de tipo no cognitivo**, las de **enfoque cognitivo** y las **humanistas**.

Para explicar la raíz del accionar humano, las teorías de tipo no cognitivo empleaban conceptos como impulsos internos o fuerzas constituyentes el motor de empuje de la conducta. Éstos podían provenir más allá de la experiencia consciente, es decir, de los instintos, necesidades aprendidas o tendencias innatas del individuo (García Legazpe, 2004). Las teorías que se incluirían en este enfoque serían: la teoría de la pulsión y la conductista.

Al respecto de la teoría de la pulsión, Schunk (2012) explica que sus primeras percepciones apuntaban a aclarar cómo los individuos en busca de alcanzar niveles óptimos de los estados fisiológicos diseñaban determinado tipo de conductas para finalmente expandir sus visiones incluyendo a las necesidades psicológicas.

En esta misma línea, Woodworth (1918, citado en Schunk, 2012) define a la pulsión como la energía proveniente del interior del organismo cuyo propósito es mantener la homeostasis. La fuerza interna que impulsaría la conducta humana surge cuando una persona se ve privada de un elemento esencial. Este impulso se reduce cuando el individuo logra obtener lo que deseaba.

Por otra parte, el enfoque conductista emplea los conceptos: *incentivo* y *recompensa* en sus teorías. Uno de los principales teóricos de esta perspectiva fue Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) introduce el término “*condicionamiento operante*” en el cual manifestaba que la obtención de una consecuencia compensatoria o disciplinaria condiciona la actuación en forma voluntaria, no reflexiva, de un individuo en el ambiente.

En su libro “Psicología Educativa” Woolfolk (2010) dice que una conducta puede o no estar inducida por una situación u objeto al que considera “incentivo”, y una “recompensa” es aquella situación u objeto seductor que se ofrece como corolario a una conducta específica. Si se trasladan estos conceptos al quehacer áulico los alumnos cumplirían con los trabajos asignados por el docente incentivados por obtener una buena calificación, que en muchas ocasiones, es acompañada por una recompensa por parte de sus padres pudiendo ser dinero, elogios o la posibilidad de realizar salidas con amigos. Otro incentivo podría ser evitar el castigo que propinarían sus tutores por no cumplir con

los deberes escolares, el cual sería la supresión de las recompensas mencionadas anteriormente.

En contraposición a lo desarrollado hasta el momento, las **teorías de corte cognitivo** no sólo se remiten a la satisfacción de necesidades biológicas para explicar la motivación del comportamiento humano sino que toman en consideración que un individuo puede ser capaz de dirigir y controlar su conducta hacia la consecución de una meta propuesta por sí mismo aplicando su capacidad de voluntad y pensamiento inherente a su condición humana.

Frente a los incentivos y recompensas señalados por las teorías conductistas aparece el concepto de **motivación intrínseca** propuesto por Robert White (1959, citado en García Legazpe, 2004) para distinguir el papel activo de los individuos en su proceso motivacional al explicar que no siempre actúan impulsados por conseguir algo externo sino que son movilizados internamente a desarrollar su persona en sí y sus capacidades. En este caso el motor que activa la conducta de las personas no sería la obtención de un refuerzo o recompensa externa, se ponen en juego los valores, sentimientos, pensamientos, curiosidad y la propia voluntad para explicar el por qué hacemos lo que hacemos

Algo similar propone la teoría de **motivación de logro** desarrollada por McClelland y Atkinson (1953 citado en Huertas, 1997) en la que entran en juego dos componentes o tendencias: la aproximación al éxito por un lado y la evitación al fracaso por el otro. Según estos teóricos un sujeto se dispondría a esforzarse por conseguir algo, en alcanzar un óptimo desempeño en sus funciones por sí solo debido a que ha aprendido diversas reacciones afectivas en sus vivencias relacionadas con el logro y la frustración de no alcanzarlo, en otras palabras orgullo y satisfacción cuando consigue lo que desea y vergüenza cuando no. De esta manera los sujetos se movilizarían en función de anticipar estas dos tendencias de aproximación o evitación al éxito-fracaso.

Posteriormente Atkinson (1957, citado en Schunk, 2012) reformula las ideas anteriormente desarrolladas con su teoría **expectativa-valor** en la cual continúa apoyado la idea de las tendencias de aproximación al éxito y evitación del fracaso como la fuerza impulsora del motivo de logro, no obstante, desarrolla aún mas cada una de las tendencias y añade del *valor* que se espera experimentar al conseguir o no los logros que nos propusimos o motivaron nuestra conducta. El teórico destaca el papel de tres componentes que se relacionan entre sí para dar el valor final a la tendencia de aproximación al éxito: *el motivo para tener éxito, la probabilidad subjetiva del éxito y el valor incentivo del éxito.*

De esta manera la motivación para el logro sería una disposición estable y subjetiva de un individuo que se esfuerza por alcanzar el éxito quien por anticipado es consciente que experimentará gratificación u orgullo si consigue su cometido. La tendencia de evitación al fracaso actuaría de la misma forma que lo descripto anteriormente pero de forma inversa.

En la misma línea de las teorías de la **motivación de logro** surgen Carol Dweck y Andrew Elliot (1983, citados en Huertas, 1997) quienes destacan el rol de las **metas** en la orientación y funcionalidad de la motivación. Los investigadores hicieron una distinción entre *metas de aprendizaje* y *metas de ejecución*. Las *metas de aprendizaje* responden a una orientación intrínseca en la cual juega un papel principal la voluntad del propio sujeto que busca perfeccionarse en sus labores o adquirir nuevas competencias per se. Las *metas de ejecución* sustentadas en una orientación extrínseca en la cual los sujetos procuran conseguir opiniones o reconocimiento positivo de su competencia por parte de alguien externo o contexto. En ocasiones las metas son coincidentes y a veces se optan por alguna de las dos, en este último caso, la elección depende de la concepción que se tenga de inteligencia lo que producirá distintas repercusiones en la conducta motivacional del individuo. Según esta teoría, las *metas de aprendizaje* son perseguidas por personas que consideran que la inteligencia es un cúmulo de destrezas y saberes que se pueden desarrollar con la práctica, exaltan que el esfuerzo aumentará su nivel de competencia. Las *metas de ejecución*, son perseguidas por aquellos que buscan aparecer o ser considerados competentes por su entorno social, son individuos que consideran a la inteligencia un rasgo subjetivo y singular de cada persona, es decir su inteligencia quedaría evidenciada en sus ejecuciones o actuaciones.

Siguiendo los postulados de la teoría expectativa-valor surge la **teoría atribucional** de Bernard Weiner (2000 citado en Woolfolk, 2010) en la que explica que la motivación estaría influenciada por las explicaciones, justificaciones y excusas de los individuos sobre sí mismos y los sobre los demás. En este caso se intentaría dar sentido a nuestro comportamiento y el de los demás buscando explicaciones y causas, es decir se atribuiría el triunfo o el fracaso a cuestiones internas y externas de la persona como ser las interferencias de terceros, la suerte, la claridad de las instrucciones, la ayuda, la capacidad, el esfuerzo, el estado de ánimo, etc. Así pues, para este académico, existen tres dimensiones que caracterizan a la mayoría de las causas atribuidas a los éxitos y fracasos: “*locus*” relacionada con el lugar en el que se ubica la causa, interna o externa al individuo; “*estabilidad*” tal como lo indica la palabra, tiene que ver con el cambio o permanencia de

la causa y “*el carácter controlable*” atañida con la capacidad y responsabilidad de la persona de controlar la causa. Las mencionadas dimensiones tienen una injerencia notable en los procesos motivacionales de las personas porque influyen en la expectativa y el valor, mejor dicho, si un estudiante adjudica el malogro a causas estables, como por ejemplo que su nivel de inteligencia no le permite entender una materia a la que consideran difícil, sus expectativas futuras serán de fracaso por lo cual es probable que surjan problemas de autoestima y desilusión empujándolos a sentirse desmotivados. Éste es el caso de los individuos en los que el locus sería interno, el éxito fundará sentimientos de orgullo y contrariamente, el fracaso, hará mella en su valía personal. Por último, “*el carácter controlable*” se vincula con las emociones y la elección de tareas; asumirnos responsables de nuestros éxitos/fracasos despertarían sensaciones como culpa, enojo, vergüenza o altivez y orgullo pudiendo o no disponernos a elegir tareas que impliquen un desafío por su nivel de dificultad, mayor perseverancia en el trabajo y la aplicación de nuevas estrategias.

La **teoría de la Autoeficacia Percibida** de Albert Bandura (1997, 2001 citado en Schunk, 2012) distingue la importancia de factores cognitivos como las anticipaciones, intenciones, autoevaluaciones, autorregulación y las expectativas. La autoeficacia refiere a las precepciones que un individuo tiene sobre sí mismo en relación a sus habilidades intelectuales, es decir, lo que una persona cree que es capaz de hacer. De acuerdo a lo expuesto por este teórico, la autoeficacia es fundamental para que una persona desarrolle el sentimiento de agencialidad- libertad de acción- para incidir en su vida. Para definir la autoeficacia los individuos autoevalúan sus capacidades y habilidades para transformar estas últimas en acciones.

En esta teoría, el académico universitario distinguió las *expectativas de eficacia* y las *expectativas de resultado*. Las primeras tenían que ver con la creencia que tiene una persona sobre su capacidad ejecutar una conducta con eficacia; las segundas, con la presunción de una persona sobre si a través de la concreción de determinada conducta logrará los resultados deseados. En este caso se encuadrarían las situaciones en donde los alumnos se resisten a realizar una actividad porque creen que no cuentan con las habilidades para poder resolverla con eficiencia o aquellos estudiantes que aunque se consideran aptos para ejecutar cualquier actividad desisten en el intento de emprenderla porque consideran que no alcanzarán los objetivos ambicionados. Según este autor para que una persona tenga un rendimiento escolar y profesional exitoso estas expectativas de autoeficacia son fundamentales para la motivación y la conducta humana. Dichas

expectativas dependen de la *experiencia previa*, puesto que las personas que realizan de forma correcta las actividades propuestas aumentan las expectativas de eficacia y los fallos las disminuirían; la experiencia vicaria, el reparar que una persona logra determinado objetivo nos hace especular que también somos capaces de conseguirlo, un estado psicofísico óptimo y el influjo persuasivo de otras personas quienes operan en el sentido de que una persona registre sus capacidades y las aplique en función de lograr un objetivo.

En cuanto a las **teorías humanísticas** no se puede dejar de hacer referencia a Abraham Maslow (1970 citando en Woolfolk, 2010) quien desarrolló una teoría psicológica acerca de la motivación y las necesidades del ser humano. Nuestras acciones estarían dirigidas o motivadas a las realización de ciertas necesidades organizadas en una jerarquía plasmada en una pirámide en donde en las bases se sitúan las necesidades más básicas y conforme las vamos satisfaciendo desarrollamos necesidades o deseos más elevados. La jerarquía de necesidades es expalada en una pirámide en la cual en sus bases, o sea el nivel más bajo se ubican las necesidades de supervivencia y seguridad, en el nivel medio, las necesidades de logro intelectual y en el nivel máximo la autorrealización, referente a la realización personal. En esta teoría se plantea que la motivación de una persona no se extingue sino que aumenta en busca de mayor realización.

Otros autores como Edward Deci y Richard Ryan (1991 citados en Huertas, 1997) siguen la línea de pensamiento de Maslow y desarrollan la **teoría de la autodeterminación** en la cual exponen que los seres humanos necesitamos sentirnos capaces de controlar nuestra vida y estar conectados con los demás, dicho de otra forma, que los individuos estén motivados intrínsecamente, que haya una necesidad de autonomía que los impulse a concretar sus propios deseos y no presiones o recompensas externas es fundamental para la autodeterminación. Transportando esta teoría al aula, estos autores dicen que los alumnos que demuestran un mayor interés y curiosidad, sentimientos de competencia, creatividad, preferencia por los desafíos y se conectan con compañeros que comparten sus mismas inquietudes se hallan en aulas en donde se fomenta la autodeterminación y la autonomía. Son estudiantes que se han implicado en su proceso de aprendizaje porque han interiorizado las metas educativas y se disponen a concretarlas porque saben que en un futuro les será de provecho ya que podrán desempeñarse óptimamente en otros contextos sociales.

## **Motivación intrínseca y extrínseca**

La motivación intrínseca y extrínseca es un tipo de clasificación muy evocada por los autores que se han dedicado al estudio de la motivación en el aprendizaje. La diferencia entre ambos tipos de motivación radica en el carácter interno o externo de los motivos que impulsarían las actividades de aprendizaje.

Para Woolfolk (2010) la motivación intrínseca se vincula con las actividades que son reconfortantes en sí mismas, es decir, que no necesitamos de factores externos y ambientales como castigos, presión social o recompensas para llevarlas a cabo; es el tipo de motivación basada necesidades, intereses, retos y curiosidad personal.

De forma similar, Huertas (1997) expresa que una acción está intrínsecamente motivada cuando es llevada a cabo en ausencia de alguna causalidad externa o recompensa que la impulse, en otras palabras cuando la acción se realiza por un fin en sí mismo y no como una condición para obtener otro fin. A su vez expone la idea de Edward Deci y Richard Ryan (1991) quienes contemplan para que una acción se considere regulada intrínsecamente deben coexistir los componentes: “*autodeterminación*”, el sentimiento al que se le atribuye la sensación de tener el control de las acciones que uno efectúa; “*competencia*”, asumirse poseedor de las capacidades necesarias para enfrentar un reto y por último las sensaciones y sentimientos agradables que por decantación producen los componentes preliminares: el gozo de concretar algo privativo a uno mismo .

Lo expresado con anterioridad se relaciona también con lo expuesto por García Legazpe (2004) quien considera que este tipo de motivación sería la deseable al momento de encarar las actividades de aprendizaje pero que muy escasamente se evidencia puesto que raramente los estudiantes se sienten movidos por motivos personales y por el contentamiento que les produce el mismo aprendizaje a modo de reto personal sino que son impulsados por refuerzos externos.

Al respecto de los mencionados refuerzos externos se puede comenzar a hablar de motivación extrínseca. Woolfolk (2010) dice que la motivación extrínseca se funda en factores externos como evitar un castigo u obtener un beneficio, aquí solo importa lo que conseguiremos y no la propia actividad en sí.

Así mismo, Huertas (1997) indica que una acción está regulada extrínsecamente cuando la razón que tiene un sujeto para actuar de determinada manera responde a causas ubicadas fuera de la persona. El autor hace una distinción entre “*impulso*”, “*incentivo*” y

“refuerzo”. La expresión *impulso* hace alusión a la fuerza interna de cada sujeto responsable del origen de una acción y que se encuentra en función de los otros dos conceptos a desarrollar. En cuanto el concepto *refuerzo* se refiere a las recompensas positivas o negativas que se le presentan a un sujeto si realiza determinada acción, puede suministrarse en simultáneo o al finalizar la actividad planteada. El término *incentivo* se emplea para mencionar las indicaciones u objetos de valía para el individuo otorgados de forma previa para instigarlos a efectuar determinada acción.

Acerca de los incentivos y refuerzos, García Legazpe (2004) advierte de las consecuencias negativas del tipo de motivación extrínseca en la cual los alumnos son motivados a cumplir con las actividades para evitar sanciones o para ser reconocidos socialmente. En este caso sólo importarían las consecuencias y no el aprendizaje en sí mismo. Si bien en muchos casos los refuerzos externos resultan positivos y necesarios su eficacia sería limitada porque la motivación podría desaparecer o mermar si se dejaran de aplicar dichas recompensas. El autor reconoce que hoy en día prevalece en los establecimientos educativos, sobre todo en los de Nivel Secundario, el tipo de motivación extrínseca cuando lo lógico sería que por la etapa de la vida en la que se encuentran los adolescentes, en donde comienzan a experimentar una cierta independencia y autonomía, debería predominar del deseo o la satisfacción del aprendizaje por sí mismo. Los jóvenes se ven obligados a estudiar materias que no son de su agrado o no han logrado captar su atención basadas en una propuesta pedagógica docente poco atractiva, viéndose en la necesidad de obtener resultados académicos aceptables por miedo a ser sancionados por sus padres o para conseguir un premio a cambio.

Para explicar la dualidad planteada en el párrafo anterior, el autor citado menciona a Susan Harter (1992) quién introdujo un nuevo concepto a la clasificación que sitúa en polos opuestos a la motivación intrínseca y extrínseca. Éste nuevo concepto fue ubicado en el medio de ambos extremos y recibió el nombre de “*motivación internalizada*” en ella se destaca el papel de un alumno activo autoimplicado por motus propio en su proceso de construcción de los aprendizajes. Los individuos que actúan bajo los influjos de esta clase de motivación han desarrollado la capacidad de autorregulación de la conducta, es decir son aquellos alumnos que en un principio necesitaban ser incentivados con refuerzos externos positivos o negativos pero que paulatinamente fueron dejando de necesitarlos porque internalizaron los valores de sus padres o docentes. Estos estudiantes realizarían actividades de aprendizaje no por satisfacción sino regidos por el sentido del deber y

porque las personas que finalizan sus estudios logran acceder a mayores beneficios laborales o prolongan su educación en la universidad.

Al respecto de la “motivación internalizada” García Legazpe (2004) refiere que un individuo estaría impelido a efectuar sus quehaceres escolares porque habría aprehendido virtudes, cualidades, comportamientos o recompensas que en un principio fueron legados por la familia y docentes para guiar su proceder y no por el placer o satisfacción de realizarlos en sí, sino que esos valores una vez “internalizados”, lo impulsan a hacerlo.

Para que se produzca el proceso de internalización de los sentimientos de competencia y autodeterminación que activen y orienten la acción hacia la consecución de una meta, Huertas (1997) postula que debe darse dentro de un contexto en los que los individuos hallen un espacio donde se prevelezcan las relaciones interpersonales, encuentren apoyo y afectividad por parte de los adultos más próximos.

### **Variables que influyen en la motivación**

Tal como se lo desarrolló previamente la motivación y aprendizaje se encuentran imbrincados y se complementan en uno a otro. En el proceso motivacional se encuentran involucrados factores cognitivos y afectivos que influyen en el origen, direccionalidad y persistencia de nuestras acciones para alcanzar un fin. Dentro de los factores cognitivos se enmarcan las habilidades y destrezas desplegadas por una persona para alcanzar una meta propuesta, relacionada con su capacidad intelectual, en cuanto a los factores afectivos entran en juego aquí los sentimientos, emociones, creencias y percepciones que tiene un individuo de sí mismo.

A lo expresado en el párrafo anterior, García Bacete y Doménech Betoret (1997) añaden que también existen variables contextuales sumadas a las personales que condicionan la motivación del alumno durante el aprendizaje. Dentro de las variables personales hacen una distinción entre las cognitivas relacionadas con los conocimientos, destrezas y habilidades reales del individuo y las afectivas en las que se involucran las percepciones y creencias que tenga un individuo de sí mismo, *autoconcepto*, de la tarea, *metas de aprendizaje*, y las *emociones*. Los autores señalan que estas variables afectivas están íntimamente condicionadas por las de tipo contextual se sitúan las interacciones sociales que establece el estudiante con sus educadores, compañeros y padres.

## **Autoconcepto**

Como ya se ha mencionado previamente varios psicólogos y educadores se han preocupado por investigar las causas que influyen en el proceso motivacional de los alumnos con problemas de aprendizaje, principalmente aquellos que entran en un estadio cíclico negativo en el cual sus creencias negativas acerca de sus capacidades intelectuales y de autorregulación de sus aprendizajes conspiran en detrimento de alcanzar el éxito académico.

Las creencias negativas sobre sus capacidades intelectuales fomentan en los estudiantes sentimientos de frustración y ganas de claudicar antes de empezar una tarea. Este patrón de conducta los conduce a fallar en otros ámbitos lo cual produce una retroalimentación de las creencias negativas acerca de sí mismo y sus atribuciones respecto del éxito-fracaso, o sea, si obtienen algún logro se debe a cuestiones externas a ellos como la suerte y si fracasan se debe su falta de capacidad, que es una causa interna e inherente a ellos. Esta manera de hacer una autovaloración sobre su desempeño académico engendra un efecto nocivo en la autoeficacia y el autoconcepto que incurren negativamente en su motivación y aprendizaje.

Lo antedicho hizo que varios autores se preocuparan por averiguar de qué manera se podía mejorar el autoconcepto y cuáles eran los factores sociales y de instrucción que lo condicionaban.

Según Shavelson y Bolus (1982 citado en Schunk, 2012) el autoconcepto son todas las apreciaciones que una persona va forjando sobre sí misma a través de las experiencias vividas y las interpretaciones que hace del contexto en el que se desenvuelve, que a su vez, están condicionadas significativamente por la valoración de terceros y los reforzamientos. El autor diferencia el autoconcepto de la autoestima aludiendo el carácter multidimensional del primer término en el que se incluyen la confianza de una persona en sí misma y entendiendo al último término como el componente evaluativo del autoconcepto, en otras palabras, la autoestima es el grado de aceptación y respeto por sí mismo que tiene una persona. Para este investigador la autoeficacia y la autoestima serían semejantes puesto que la persona que se cree capaz de producir resultados favorables, alcanzar las metas propuestas o desenvolverse en tareas difíciles con competencia tiene confianza en sí misma y por ende un alta autoestima.

En cuanto al aprendizaje y su relación con el autoconcepto Schunk (2012) afirma que el aprendizaje escolar y el autoconcepto se encuentran imbricados puesto que los estudiantes que demuestran mayor interés y motivación para el estudio son aquellos que confían en sus capacidades de aprendizaje y se sienten valiosos por ello. Por consiguiente, los individuos que tienen una alta valía de sí mismo sienten más confianza de sus capacidades lo cual colabora en moldear una alta autoestima.

De modo semejante a lo referido previamente, Miras (2004) destaca el significativo lugar que ocupan las representaciones que elaboran las personas de su conducta, entre ellas destaca el autoconcepto o la representación que tiene de sí misma. La autora señala la existencia de varios componentes que configuran la representación de uno mismo y destaca la importancia que tiene desde el punto psicoeducativo el *autoconcepto académico* (Marsh, Byrne y Schavelson, 1988, citado en Miras, 2004).

El término autoconcepto académico alude a una dimensión más racional y cognitiva de las representaciones que elaboramos de nosotros mismos y está relacionado con nuestras habilidades como aprendientes, es decir, con las herramientas y destrezas que una persona considera poseer para afrontar un aprendizaje. También se propone la noción de *autoestima* para referirse a la valoración afectiva que hace una persona de sí mismo en relación a las características que se atribuye como aprendiz, o sea si se siente bien consigo mismo. Ambas nociones guardan un enlace directo con los principales factores que condicionan el tipo de motivación y el enfoque que adoptan los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje puesto que tener una elevada autoestima y mantenerla incide positivamente en el autoconcepto que una persona va construyendo en su vida. (Miras, 2004).

Tal como se ha exployado en este recorrido teórico existe una interacción entre motivación, autoconcepto académico y resultados. Hallar soluciones a las problemáticas que surjan en el complejo proceso de construcción de los aprendizajes requiere del trabajo solidario y cooperativo de todos los actores intervinientes en él y a su vez sumar los aportes de la Psicopedagogía. Conforme a lo que su mismo nombre indica, la Psicopedagogía, es una disciplina que refleja el trabajo interdisciplinario ya que en ella convergen los aportes de otras disciplinas como ser la Pedagogía y la Psicología, entre otras. En palabras de Müller (2013) la Psicopedagogía tiene por objeto de estudio al sujeto en situación de aprendizaje desde una doble vertiente, por un lado dedicada a comprender al individuo, su mundo psíquico individual y grupal y por el otro lo educacional, la

relación de ese individuo con el aprendizaje y el sistema educativo. En suma a lo expresado, el psicopedagogo procurará analizar de qué manera se aprende, cómo evoluciona ese aprendizaje, qué factores lo condicionan, por qué aparecen alteraciones en el proceso de construcción de los conocimientos, cómo identificarlas y tratarlas, propondrá estrategias preventivas que a su vez promuevan procesos de aprendizaje que tengan sentido en trabajo mancomunado con los educadores y estudiantes.

## **Antecedentes**

Diversas investigaciones se han centrado en conocer la influencia de factores afectivo-emocionales en el rendimiento académico de los alumnos. A continuación se describen algunas de ellas.

Lozano Díaz (2003) realizó una investigación de tipo cuantitativa no experimental empleó una muestra constituida por un total de 1178 alumnos de cuatro institutos de Almería capital (España) pertenecientes a los cuatro niveles de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) cuyo objetivo fue establecer las relaciones entre los factores personales, familiares y académicos que explican el fracaso escolar, así como determinar de qué modo estos factores se determinan mutuamente. Para llevar a cabo la recolección de datos utilizó dos instrumentos de medida: una adaptación del cuestionario TAMAI y una medida del fracaso escolar. Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto la influencia directa de variables como el nivel académico de los padres, el género, la motivación y las relaciones sociales en clase, entre otros. En conclusión, las hipótesis planteadas por el investigador se cumplieron diferencialmente, mostrando el poder predictivo selectivo de las diferentes variables contextuales (familiares y escolares) y personales, en la explicación del fracaso escolar de los alumnos de Educación Secundaria. Tales resultados ofrecieron una información muy relevante para comprender mejor y poder tomar decisiones, de cara a la prevención del fracaso escolar en esta etapa educativa.

En cambio, Caso-Niebla y Hernández-Guzmán (2007) elaboraron un estudio descriptivo no experimental de corte transversal – correlacional en el que participaron 1581 estudiantes de una institución pública de educación media superior en la Ciudad de México, con edades que fluctuaban entre los 15 y los 23 años. Con esta investigación se plantearon explorar en qué medida algunas variables personales como la autoestima, la asertividad, el consumo de sustancias, el establecimiento de metas, la adaptación escolar y las habilidades de estudio predecirían el rendimiento académico de estudiantes de bachillerato, además de determinar si existían diferencias entre los géneros en cuanto a las variables mencionadas. Las técnicas de recolección de datos implementadas fueron la Prueba de Autoestima para Adolescentes (Caso-Niebla, 2000), el Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey la Escala Frecuencia de Consumo de Sustancias (Gil, Wagner & Tubman, 2004), el Inventario de Establecimiento de Metas (Osorno, Crespo, Arjona & Romero, 2003), la Escala de Integración y Adaptación Escolar (Méndez, 2003), el Cuestionario de Actividades de Estudio (Sánchez-Sosa & Martínez-Guerrero, 1993) y

analizaron el rendimiento académico mediante el promedio de calificaciones escolares acumulado al concluir el año escolar. Un análisis de regresión múltiple reveló la contribución relativa de la motivación, las habilidades de estudio y el uso de sustancias sobre el rendimiento académico, basado éste en el promedio de calificaciones escolares. Se apreciaron diferencias entre sexos en varias dimensiones, indicando que las mujeres referían mejor rendimiento académico, escolar, motivación, habilidades de estudio y peor autoestima que los hombres.

Por otra parte, Maquilón Sánchez y Hernández Pina (2011) efectuaron una investigación cuantitativa no experimental de corte descriptiva que titularon: *“Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional”*. En ella participaron de 97 estudiantes con edades comprendidas entre 14 y 23 años matriculados en los ciclos formativos de Formación Profesional de dos centros, uno situado en el municipio de Mazarrón y otro situado en el municipio de Fuente Álamo, ambos de la provincia de Murcia (España). El objetivo de este estudio fue analizar las motivaciones que guían a los estudiantes hacia el aprendizaje con el fin de diseñar propuestas de intervención que mejorasen la calidad de sus aprendizajes. Los instrumentos de recolección de datos fueron el Cuestionario de Procesos de Aprendizaje (CPA) y el Cuestionario de Procesos en el Estudio (CPE-R-2F) cuyos resultados fueron catalogados como alarmantes ya que arrojaron que tanto los estudiantes de ciclos formativos de grado medio como de grado superior necesitan una supervisión constante y una formación especializada en todos los aspectos relacionados con las motivaciones y estrategias de aprendizaje.

Al mismo tiempo, Núñez, Fontana y Pascual (2011) se propusieron realizar una investigación para conocer el nivel de motivación (tanto académica como de logro) que manifestaban los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y la relación con sus expectativas de rendimiento en matemáticas, a partir del análisis de sus respuestas en dos escalas validadas de motivación. El diseño de la investigación fue cuantitativo no experimental de corte transversal exploratorio y se aplicaron tres escalas a los alumnos: La escala de motivación académica (EMA, adaptada de Manassero y Vázquez, 1997), la escala atribucional de motivación logro (EAML, adaptada de Manassero y Vázquez, 1997, 1998), y la escala CPM, acerca de las características motivadoras de los profesores, elaborada ad hoc. Los análisis factoriales de las escalas de motivación adaptadas condujeron a nuevas soluciones factoriales. Respecto a la motivación académica, los

alumnos mostraron interés por asistir al centro educativo, con mayor peso de la motivación externa e intrínseca vocacional. Por otro lado, manifestaron niveles aceptables de interés y preocupación por su rendimiento y el trabajo escolar, a pesar de no lograr las expectativas que se plantean. Se obtuvo relación significativa entre la motivación de logro y las expectativas de rendimiento, pero no con la motivación académica. Así mismo, se mostró un análisis preliminar de las características del profesor que valoran mayoritariamente como motivadoras. Se ofrecieron propuestas para ulteriores estudios que aborden aspectos no considerados, aportando implicaciones para la orientación psicopedagógica.

También Barca-Lozano, Almeida, Porto-Rioboo, Peralbo-Uzquiano y Brenlla-Blanco (2012) desarrollaron un estudio de diseño cuantitativo no experimental con el objetivo de analizar el impacto de variables personales relacionadas con las metas académicas y las estrategias de aprendizaje del alumnado de educación secundaria en su rendimiento académico. La relevancia del trabajo residió en la importancia que las variables motivacionales poseen sobre el rendimiento en contextos escolares. En la investigación emplearon una muestra de 787 alumnos de Norte de Portugal y de Galicia. Los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron las subescalas de Metas Académicas y de Estrategias de Aprendizaje y Autoeficacia a partir de la Escala Refema-57. Los resultados sugirieron que las metas académicas de aprendizaje y las estrategias de autoeficacia se podían asumir como factores determinantes positivos del rendimiento académico, existiendo también un impacto, pero en sentido negativo, de las metas de valoración social y las estrategias superficiales de aprendizaje (de ansiedad ante los exámenes). A su vez, el conjunto de variables personales del alumnado, de la familia, de la escuela, del currículo o del profesor tenían también importancia. La conclusión relevante obtenida apuntó hacia las metas académicas y las estrategias de aprendizaje y autoeficacia como indicadores y determinantes decisivos del rendimiento académico.

En la misma línea, Gasco Txabarri y Villaroel Villamor (2014) diseñaron una investigación de carácter cuantitativo no experimental en la que se propusieron detectar las diferencias en motivación en función de las estrategias empleadas para la resolución de problemas aritmético-algebraicos. También analizaron los procedimientos de resolución de tres problemas verbales aritmético-algebraicos y recopilaron datos sobre la motivación mediante un cuestionario basado en el modelo de expectativa-valor de Eccles y sus colaboradores adaptado para la aplicación en el aprendizaje de las matemáticas. La muestra estuvo compuesta por 598 estudiantes de 2º, 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria

(ESO) de la Comunidad Autónoma Vasca. Los resultados obtenidos indicaron que el grupo de alumnos con perfil de resolución algebraico obtuvo puntuaciones superiores tanto en valor de la tarea como en la autoeficacia percibida. Además, el grupo de resolución sin perfil definido declaró que el estudio de las matemáticas supone una mayor pérdida de oportunidades para realizar otras actividades. Por una parte, el alumnado que resolvía los problemas algebraicamente mostró una motivación superior al grupo que alternaba el álgebra y la aritmética como estrategias de resolución; por tanto dedujeron que la supuesta flexibilidad en la resolución implicaba menor motivación. Por otra parte, discutieron acerca de la baja motivación del alumnado sin perfil de resolución definido en relación a su bajo rendimiento.

Por otra parte, Fasce H, Ortega B, Ibáñez G, Márquez U, Pérez V, Bustamante D, Ortiz M, Matus B, Bastías V, y Espinoza P (2016) llevaron a cabo una investigación cualitativa basada en la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin, de tipo descriptiva y de alcance analítico relacional en la que participaron 20 estudiantes de 4º y 5º año de la carrera de Medicina. El objetivo de este estudio tuvo en consideración la importancia que tiene la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a partir de ello se propuso describir los aspectos motivacionales involucrados en las habilidades de estudio independiente. La técnica de recolección de datos fue una entrevista semi-estructurada y el análisis de datos se realizó a partir del método de comparación constante de Strauss y Corbin en el nivel de codificación abierta, el cual permite identificar categorías a partir del contenido señalado por los sujetos participantes y relacionarlas. Resultó que desde el punto de vista del estudiante, los aspectos motivacionales personales estaban vinculados a la búsqueda de información, actualización constante, la percepción en la relación médico-paciente e interés en las materias. Del alcance de los maestros, un principal problema estaba relacionado con su capacidad de motivar a los estudiantes a desarrollar habilidades estudio independiente. Se concluyó que los aspectos motivacionales personales facilitaban el desarrollo de habilidades de estudio independiente, específicamente en la búsqueda de información y el rol de los docentes era crucial para promover estas habilidades además de la percepción de los estudiantes de medicina de su proceso de aprendizaje.

Hernández, C. A, Cárdenas, Romero, y Hernández, M. (2017) formularon una investigación cuantitativa de corte transversal con el objeto de mostrar los resultados obtenidos de la percepción que tienen los estudiantes de una secundaria ubicada en la delegación Milpa Alta en la Ciudad de México respecto al trabajo cotidiano del

acompañamiento académico que realizan sus padres orientado al fortalecimiento del éxito académico. La recolección de datos se realizó a través de un cuestionario en el que participaron 450 jóvenes. Los investigadores realizaron un análisis factorial que obtuvo tres principales factores que representaban el logro: supervisión académica, autoestima y motivación y, por último, castigos y atención a citatorios importantes. Se concluyó que la supervisión académica de los padres varones era mayor que el de las madres. Además, que estas últimas eran las más influyentes en la motivación y autoestima de sus hijos. También que las mujeres adolescentes eran las que recibían en mayor medida los castigos en comparación con los varones.

Simultáneamente, Ventura, Cattoni y Borgobello (2017) concretaron un estudio cuantitativo basado en un diseño *ex post facto* retrospectivo simple y estrategia asociativa de comparación entre grupos que se basó en la administración de la versión argentina del MSLQ (*Motivated Strategies Learning Questionnaire*) denominada MSLQe a 114 estudiantes de la Carrera de Licenciatura de Psicopedagogía del Instituto Universitario del Gran Rosario de dos ciclos académicos diferentes de la formación: el Ciclo Básico y el Ciclo Superior. El objetivo de este trabajo fue describir las estrategias de aprendizaje y los patrones de motivación de estudiantes de psicopedagogía, determinar relaciones entre las estrategias de aprendizaje y los patrones de motivación, y, por último, comparar ambos grupos de variables según el ciclo académico. Los resultados mostraron: a) un repertorio variado de estrategias y patrones de motivación para el aprendizaje; b) un mayor uso de estrategias metacognitivas de autorregulación y estrategias de manejo del tiempo y ambiente de estudio se asoció a altos niveles en los patrones motivacionales de orientación a metas, valoración de la tarea, creencias de control y de autoeficacia del estudiantado; c) diferencias significativas según el ciclo académico: a favor del alumnado principiante en estrategias cognitivas de repaso, autorregulación metacognitiva y organización; mientras que las puntuaciones fueron superiores para los alumnos y las alumnas avanzadas en relación a pensamiento crítico. Asimismo, respecto de los patrones de motivación, los grupos avanzados declararon mayores tendencias hacia metas de orientación intrínsecas, mientras que los principiantes lo hicieron en metas de motivación extrínsecas, creencias de control, de autoeficacia y ansiedad. Se concluyó que la formación académica posibilitó una integración jerárquica tanto de estrategias superficiales y profundas, así como de patrones de motivación internos y externos del estudiantado.

## **Planteo del Problema**

La Educación es un proceso continuo y permanente que se da durante toda la vida de los individuos. El aprendizaje permite a los seres humanos insertarse en el mundo de la cultura y lo simbólico, en otras palabras, mediante el lenguaje, la red de relaciones y los códigos culturales cada sujeto se va incorporando de manera activa en el mundo cultural y construyendo en su interior las representaciones simbólicas necesarias para dotar de significatividad la realidad que lo rodea, y a su vez le trascienden. La educación formal y obligatoria, que se inicia al ingresar al Nivel Inicial y culmina en el Nivel Secundario tiene el desafío de formar sujetos capaces de poder desenvolverse con eficacia en la sociedad, es decir, personas con autonomía de pensamiento y juicio crítico.

Entender la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y responder a las exigencias de una sociedad compleja, inserta en la vorágine de un mundo globalizado e interconectado tecnológicamente, que evoluciona vertiginosamente y en el cual surgen nuevas demandas y problemáticas económicas, laborales, políticas y socioculturales requiere de un trabajo interdisciplinario entre todos los participantes del proceso educativo desde los educadores y otros profesionales de la educación, la salud, la gestión institucional hasta la familia.

Es por todo lo descripto anteriormente que se ha vuelto primordial la figura del psicopedagogo, un profesional abierto al diálogo y proclive al trabajo interdisciplinario por su carácter formativo, que estudia, se ocupa y trabaja con las características del aprendizaje humano y sus dificultades, para contribuir al hallazgo de posibles soluciones a las vicisitudes que surgen en el sistema educativo. Sus aportes ayudarán al análisis de cómo se aprende, qué factores condicionan este proceso, cómo y por qué se presentan obstáculos, cómo detectarlos, tratarlos y prevenirlos además de promover condiciones significativas y facilitadoras para que se produzca el aprendizaje.

Una problemática que ha ido tomando notable relevancia año tras año y que preocupa tanto a los docentes, como a los padres, investigadores y la sociedad en general y por el cual los psicopedagogos son cada vez más consultados es el bajo rendimiento académico de los alumnos advertido en los altos niveles de repitencia, la gran cantidad de alumnos que deben acreditar materias en las mesas de examen, el excesivo número de asignaturas previas sin las cuales se vería comprometida aún más la promoción al año subsiguiente, la imposibilidad de obtener el título de culminación de los estudios secundarios porque poseen materias pendientes de acreditación, el fracaso que

experimentan los jóvenes al intentar rendir los exámenes de ingreso a la Universidad o los Institutos de Formación Terciaria y en última instancia la deserción escolar.

Cuando se consulta a los alumnos, docentes y padres cuál o cuáles son las causas que provocan el aumento del fracaso escolar, todas las argumentaciones confluyen en: la falta de motivación. Los profesores expresan que los estudiantes encaran sus quehaceres escolares con desgano o sin la intención de dar su máximo esfuerzo. Por su parte los alumnos revelan el aburrimiento que les produce abocarse a concretar la propuesta de trabajo de sus docentes porque no hallan el significado del para qué les servirá aprender tales contenidos en el futuro, o en otros casos, sienten que no cuentan con las habilidades y herramientas intelectuales suficientes por lo cual pretenden evitar todo el esfuerzo que les implicaría realizar tal actividad porque predicen que fallarán. Por otro, los padres argumentan no saber qué hacer para que sus hijos sean responsables con sus estudios y comprendan que la preparación académica es indispensable al momento de ingresar al mercado laboral y que las personas que poseen el título de culminación de los estudios del Nivel Secundario tienen más posibilidades de aplicar para un trabajo que aquellos que no lo tienen. Son muchos los padres que expresan que sus hijos son coaccionados por ellos mismos a cumplir con sus deberes escolares a través de recompensas o castigos.

Desde la mirada del psicopedagogo, inmerso su amplio y variadísimo campo laboral concerniente al aprendizaje, la problemática planteada por los padres, alumnos y educadores adquiere preeminencia y se vuelve prioritaria puesto que la voluntariedad de la persona constituye un dispositivo básico para aprender.

La mencionada voluntariedad alude a los procesos motivacionales que activan y dirigen nuestra conducta a la concreción de una meta. La motivación y los procesos de enseñanza- aprendizaje se encuentran interrelacionados y cada uno retroalimenta al otro. La motivación para el aprendizaje está condicionada por factores de índole cognitivos (capacidades y habilidades intelectuales), afectivos (autoconcepto, atribuciones, expectativas, metas y emociones) y contextuales (familia, profesores y pares), por lo cual no depende exclusivamente del alumno sentirse motivado. Lo más conveniente sería configurar una investigación que se ocupara de analizar cada uno de los factores mencionados, no obstante, por una cuestión de accesibilidad y efectividad se tratarán los relacionados con los que dependen del propio individuo.

Este estudio intentará exponer cuáles son los factores afectivo-personales que condicionan negativamente la motivación para el aprendizaje y la constitución del autoconcepto académico incidiendo nocivamente en rendimiento escolar y en los resultados finales que obtienen alumnos de segundo y tercer año del Nivel Medio de una escuela en Virrey del Pino. Por otro lado, a la luz de los resultados obtenidos, procurará elaborar estrategias de intervención psicopedagógicas que guíen y orienten a los docentes en los cambios e innovaciones necesarias para mejorar la motivación para el aprendizaje y el autoconcepto académico de los estudiantes a fin de colaborar en el planteamiento de condiciones facilitadoras y significativas de aprendizaje.

### **Objetivos generales**

- Sugerir propuestas de intervención psicopedagógica que guíen y orienten a los docentes en los cambios e innovaciones necesarias para mejorar la motivación y el autoconcepto académico de los estudiantes.
- Explorar la influencia de la motivación y el autoconcepto en el rendimiento académico de alumnos en una escuela del Nivel Secundario en el Conurbano Bonaerense.

### **Objetivos específicos**

- Analizar la incidencia de factores afectivos tales como la elección de metas, atribuciones de logro y expectativas de control en la motivación para el aprendizaje.
- Determinar la repercusión que ejerce en la conducta motivada para el aprendizaje el conjunto de autopercepciones que cada alumno se atribuye para afrontar una tarea.

### **Hipótesis**

- Factores de índole afectivo-personales como la elección de metas, las atribuciones de logro y las expectativas determinarían el tipo de motivación que adopta un alumno para llevar a cabo los aprendizajes incidiendo directamente en su rendimiento académico.
- El nivel de autoconcepto académico que se atribuya cada alumno constituiría un factor determinante en su motivación para el aprendizaje influyendo positiva o negativamente en su desempeño escolar.

## **Método**

### **Diseño**

A fin de hallar respuestas al planteo del problema y verificar las hipótesis formuladas se ha optado por un diseño de investigación del tipo cuantitativo – no experimental dado que se procurará analizar las variables en su contexto natural y no se recurrirá a manipularlas de manera intencional. El tipo de estudio será transeccional-descriptivo porque se recolectarán datos en un tiempo único con el propósito de describir las variables y analizar su incidencia e interrelación con el momento dado.

### **Participantes**

El alcance de este estudio comprenderá 30 estudiantes varones y mujeres con edades entre 12 y 15 años que están matriculados en segundo y tercer año del Nivel Secundario en una escuela de gestión privada en Virrey del Pino, Partido de La Matanza en la provincia de Buenos Aires.

### **Técnicas de recolección de datos**

Como ya se anticipó, la presente investigación se ocupará de analizar la incidencia de la motivación y el autoconcepto en el rendimiento académico de los alumnos.

El presente estudio se propone medir algunos componentes afectivo-personales que inciden en el proceso motivacional de una persona como ser el tipo de metas propuestas, las atribuciones de logro, las expectativas y el autoconcepto. Para ello se suministrarán cuestionarios de producción propia cuya confección resultó de la adaptación de instrumentos ya elaborados y estandarizados para responder a las necesidades de este estudio. Los cuestionarios consultados fueron:

- El **cuestionario MAPE-I** (Motivación por el Aprendizaje o la Ejecución) (Alonso Tapia y Sánchez Ferrer, 1992), permite obtener información acerca de las metas que persigue cada alumno pudiendo ser metas de aprendizaje o de ejecución a fin de determinar si sus conducta está motivada intrínseca o extrínsecamente.

- El **cuestionario EAT** (Estilos Atributivos) (Alonso Tapia y Sánchez García, 1992) utilizado analizar a qué causas atribuyen los estudiantes los resultados obtenidos.

- El **cuestionario ECO** (Expectativas de Control) (Alonso Tapia y Arce Sáez, 1992) elaborado para conocer las explicaciones que un sujeto da a los resultados académicos que espera que ocurran en el futuro.

- El **cuestionario AM** (Automensajes Motivacionales) (Alonso Tapia, 1995) permite evaluar con qué frecuencia pensamientos que influyen en la motivación vienen a la mente de los alumnos. Los elementos del mismo guardan la relación entre las metas que se persiguen, las creencias sobre las características de la inteligencia, los modos de pensar ante una tarea y las atribuciones de sentido al aprendizaje.

También se analizará el rendimiento académico de los participantes implicados en la muestra observando sus notas académicas registradas en los libros calificadoros.

### **Procedimiento**

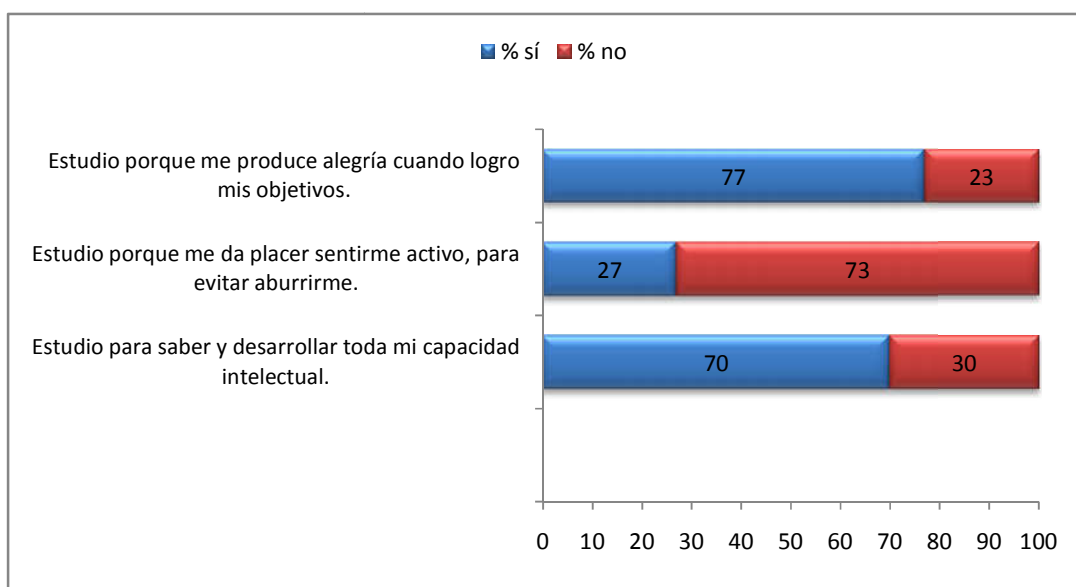
El permiso para acceder a la muestra se solicitará por escrito al Equipo de Conducción de la institución manifestando la intención de realizar la investigación con los alumnos matriculados en segundo y tercer año del Nivel Secundario. Obtenida la venia por parte de los padres y autoridades institucionales a través del consentimiento informado, se suministrará los cuestionarios a 30 estudiantes de ambos géneros cuyas edades promedio oscilará entre los 12 y 15 años. Se estima que el tiempo para la recolección de datos será de 1 mes.

## Resultados

Los instrumentos de investigación fueron suministrados a estudiantes de segundo y tercer año de la escuela Secundaria que en su trayectoria escolar han debido acreditar como mínimo dos materias ante una Mesa de Comisión Evaluadora siendo el 63% mujeres y 37% varones.

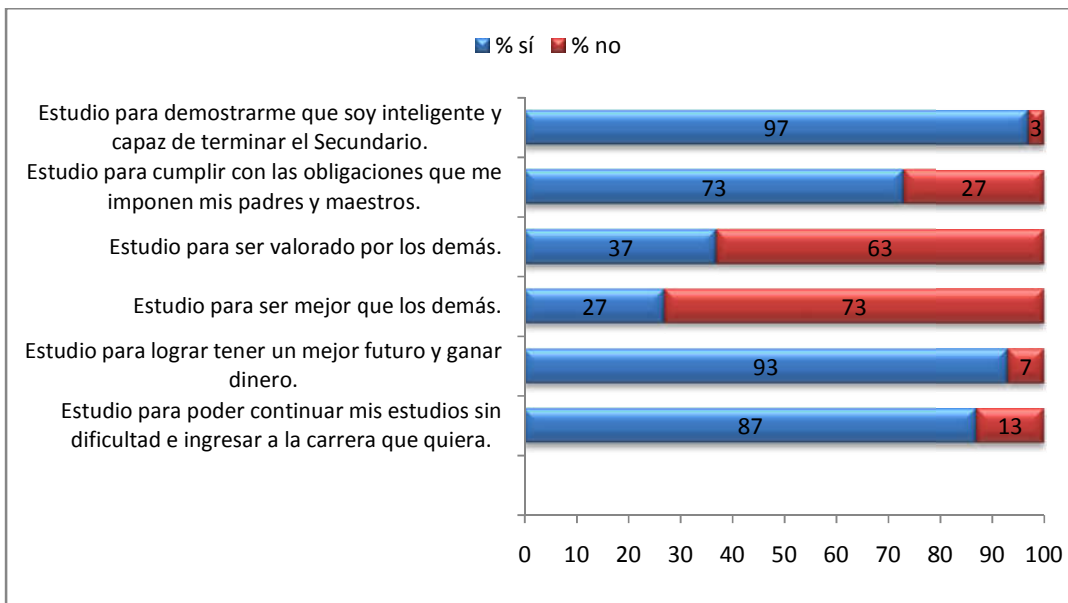
Para analizar los factores personales que inciden en la motivación para el aprendizaje se procuró analizar el tipo de metas, las atribuciones y el tipo de expectativas. A continuación se detallan los resultados obtenidos en gráficos, para más pormenorización, en el anexo se halla la información recolectada en formato de tablas:

### Metas de aprendizaje (Intrínsecas)



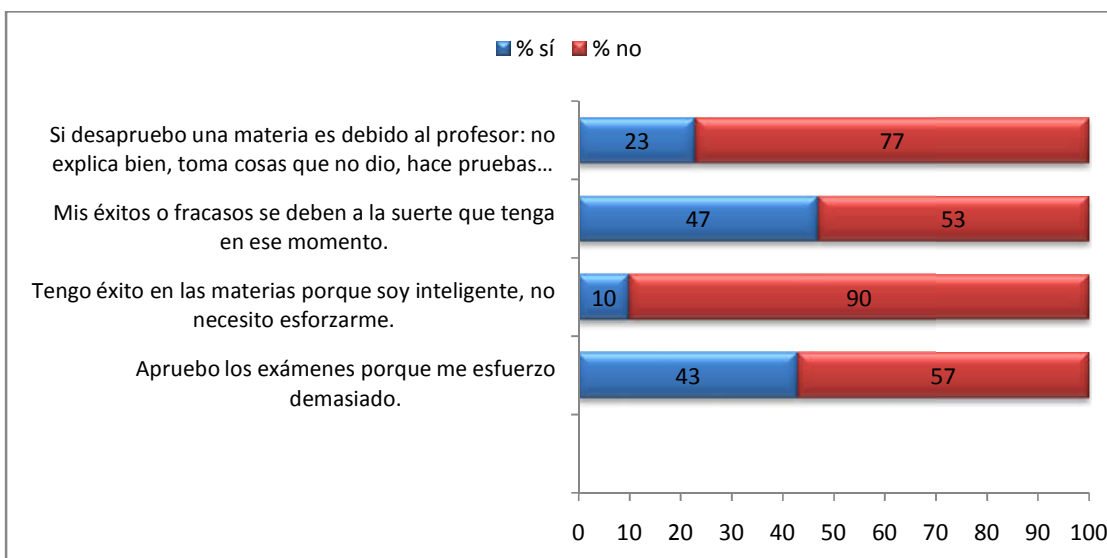
Más del 50% de los estudiantes han respondido que persiguen metas de aprendizaje. Este tipo de metas tienen una orientación intrínseca en la cual los individuos por propia voluntad buscan perfeccionarse en sus actividades o adquirir nuevas competencias.

### Metas de ejecución (Extrínsecas)



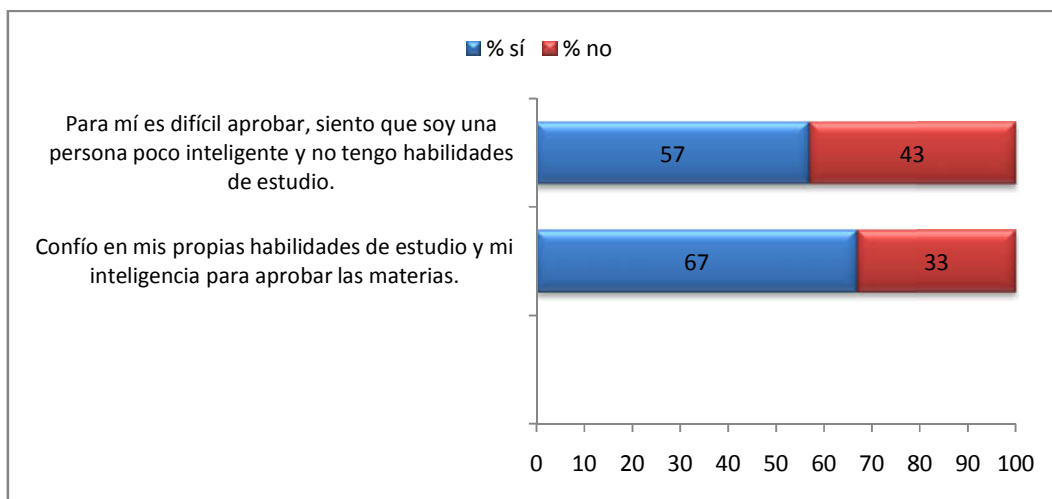
Las metas de ejecución responden a una orientación extrínseca en la cual los sujetos procuran conseguir opiniones o reconocimiento positivo de su competencia por parte de alguien externo o contexto. En este caso, los porcentajes altos expresan que los alumnos escogen este tipo de metas también, pues la mayoría afirma estudiar en pos de lograr continuar sus estudios, tener un futuro promisorio, buen pasar económico y para cumplir con las obligaciones impuestas por sus padres y maestros; no así por el reconocimiento de sus pares.

### Atribuciones de logro



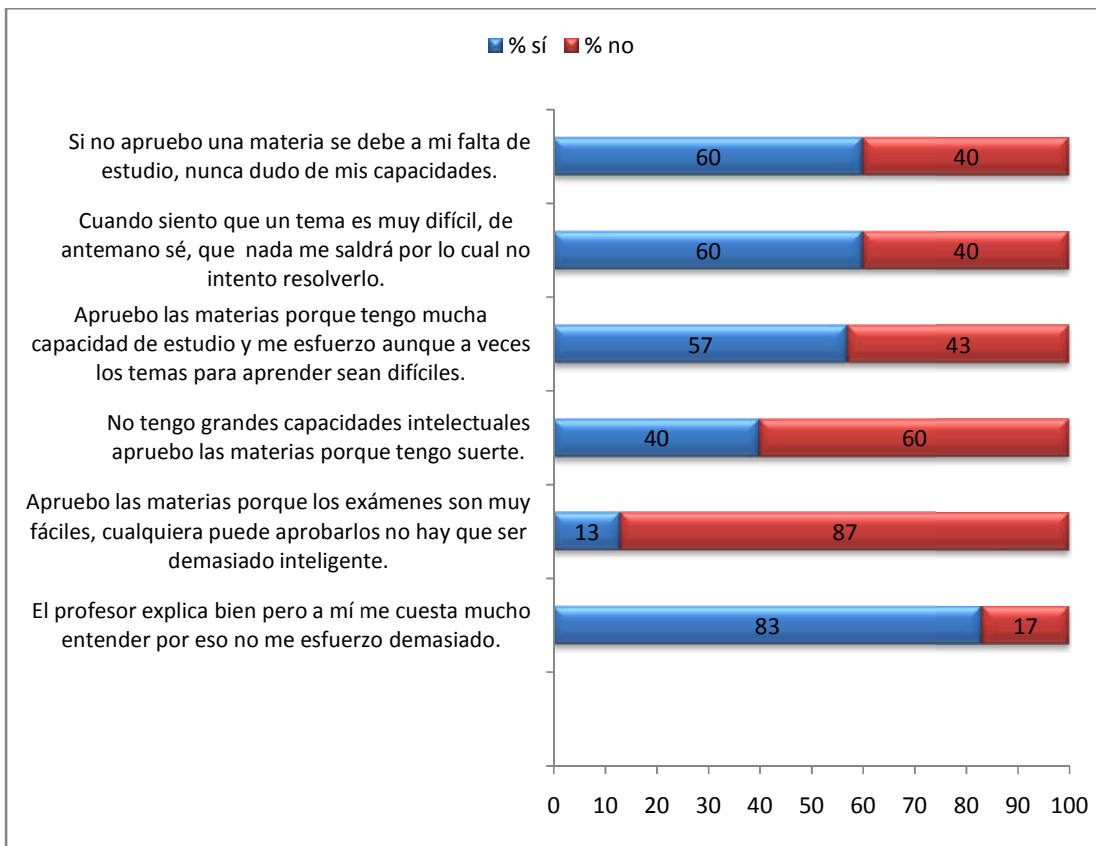
Las atribuciones responden a las explicaciones, justificaciones o excusas que un individuo da sobre sí mismo para argumentar las causas de su comportamiento. El 77% de los alumnos adjudica desaprobar una materia a su falta de estudio (cuestión interna). De igual modo, un 57% dice que logra aprobar una materia gracias a su propio esfuerzo. Por otro lado, el porcentaje más bajo se registra en los alumnos que atribuyen sus fracasos a razones externas a ellos como ser que el docente no explica bien, toma cosas que no dio, no los estima, etc. Casi la mitad de alumnos le atribuyen a la suerte su buen o mal rendimiento en una materia, precisamente el 47%. Significativamente el 90% piensa que no poseen un nivel de inteligencia que les permita aprobar una materia sin dedicarle esmero y dedicación a la preparación de los exámenes, por el contrario, señalan que deben esforzarse para lograr su cometido.

### Expectativas de control (eficacia)



Las expectativas hacen mención a las anticipaciones o predicciones que un individuo hace en relación a las consecuencias que generará su conducta. Las expectativas de eficacia responden a las creencias que tiene una persona sobre su capacidad de ejecutar una conducta con eficacia. Un 43% de alumnos no confía en su capacidad de inteligencia para aprobar las materias. De acuerdo al los resultados arrojados por los instrumentos de investigación, la mayoría, un 67% se percibe eficaz.

### Expectativas de control (resultado)



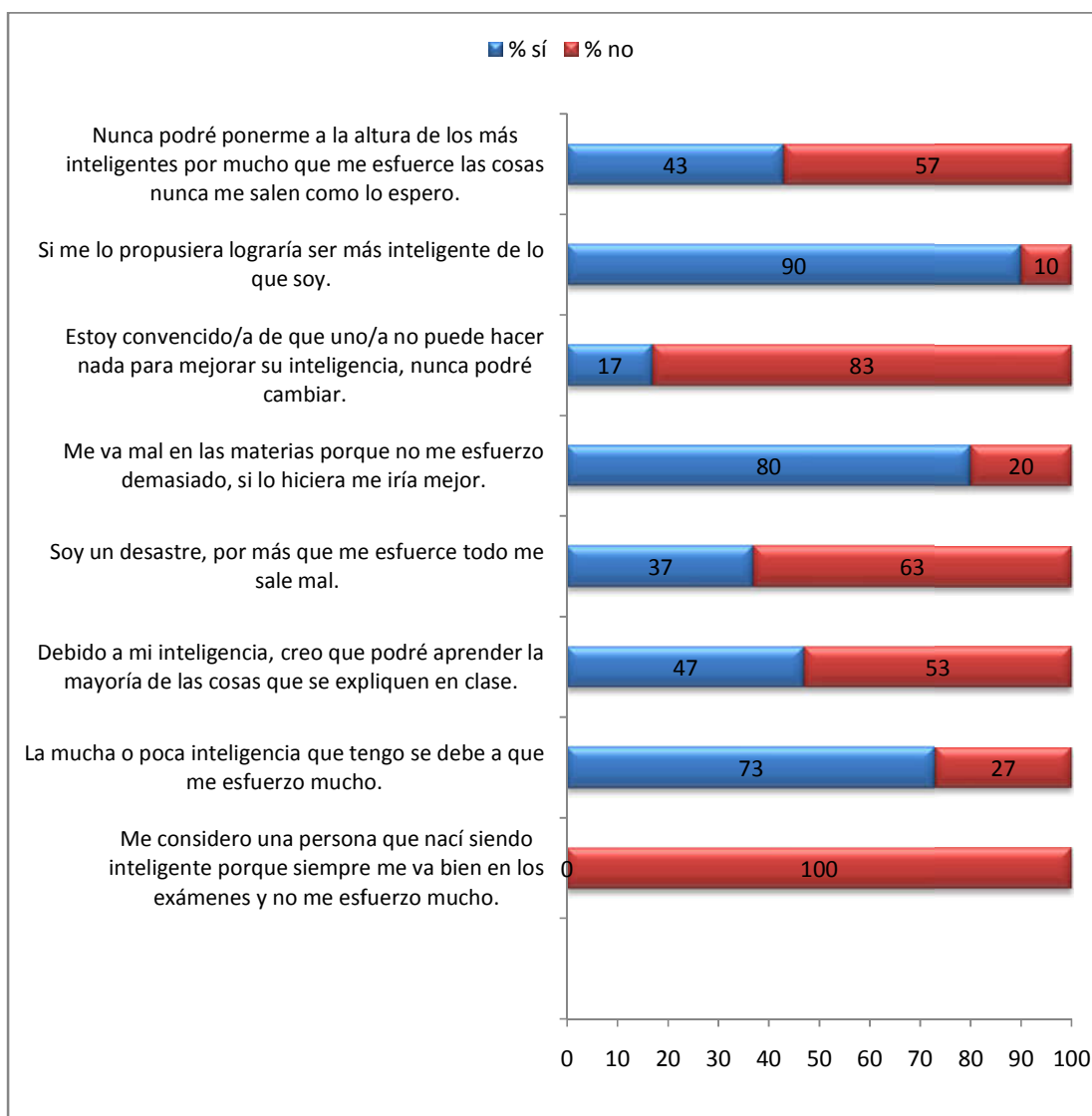
Las expectativas de resultado tienen que ver con la presunción que tiene una persona sobre si a través de la concreción de determinada conducta logrará los objetivos que desea. El 60% de los alumnos piensa que no logra los resultados esperados debido a su escaso esfuerzo y no porque no poseen las aptitudes necesarias para lograr aprobar una materia. Sólo una minoría considera que sus resultados adversos se deben a la falta de suerte o el nivel de dificultad de la asignatura.

Contrariamente al elevado número de alumnos que se percibe eficaz, el 83% de los estudiantes atribuye su falta de esfuerzo a que les cuesta entender a pesar de que el docente explica bien. Por otro lado, el 60 % de los jóvenes manifiestan que ante la dificultad de un tema, anticipan que los resultados que obtendrán no serán los esperados y por tal motivo abandonan los esfuerzos por concretizar la propuesta didáctica del docente.

## Autoconcepto

El autoconcepto académico refiere a las representaciones que tiene un individuo sobre sí mismo en relación a sus habilidades o aptitudes cómo aprendiz. Se analizó la influencia de las percepciones que un individuo tiene en relación a la capacidad, habilidades intelectuales, la propia experiencia, la mirada de “Otros” significativos y las atribuciones causales.

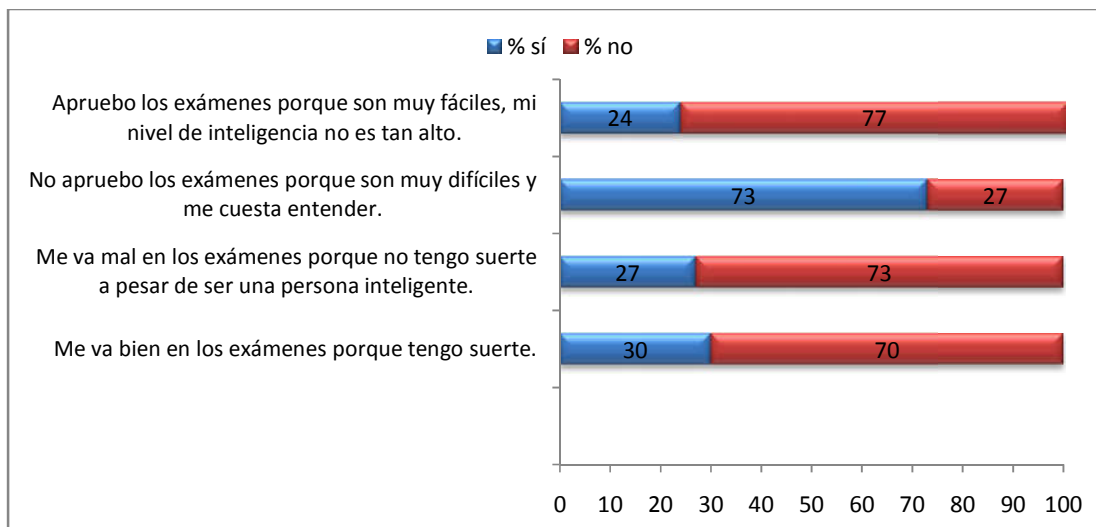
### Percepciones en relación a la capacidad y habilidades intelectuales.



El 100% de los alumnos no cree poseer un elevado conjunto aptitudes y habilidades sobresalientes, es decir, manifiestan no ser del tipo de persona que dice no realizar grandes esfuerzos para tener un desempeño académico destacable. Asimismo un 80% de los jóvenes considera que si se esforzarían más lograrían optimizar su rendimiento y capacidad intelectual, conciben a la inteligencia como un conjunto de destrezas y saberes que se pueden desarrollar con la práctica.

Si bien, un 53% de los estudiantes considera que no cuenta con las competencias necesarias para comprender lo que se explica en clase, consecuentemente a su concepción de las capacidades y la inteligencia, la mayoría piensa que con esmero y dedicación podrían superarse. En contraposición a esta afirmación el 43% de los jóvenes cree que nunca se podrá poner a la altura de los considerados “más inteligentes”, sostienen que las cosas nunca les resultan como esperan a pesar de haberse implicado enérgicamente en ello.

### Atribuciones causales

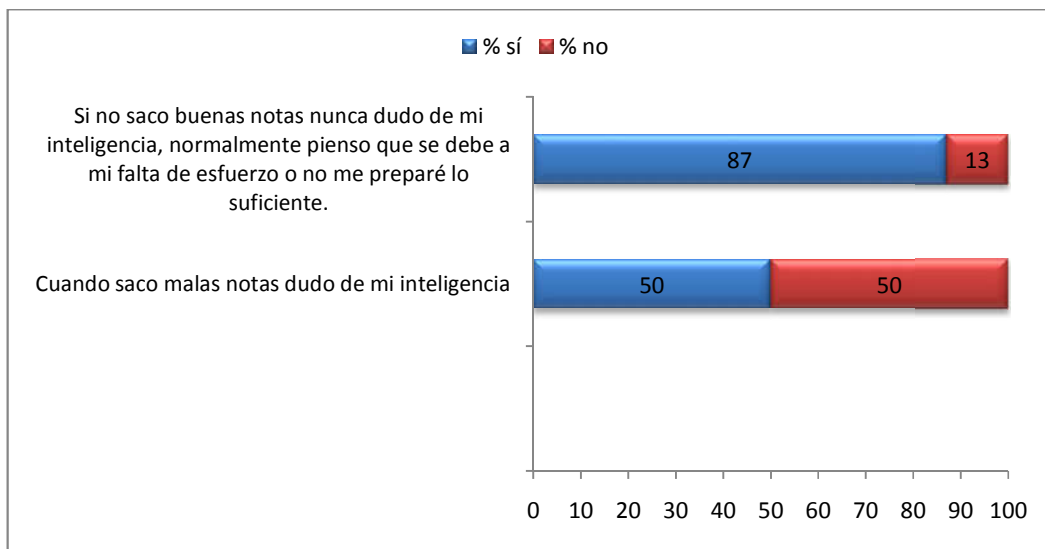


Las percepciones que una persona tiene de sí misma, han sido influenciadas por la interpretación que ese sujeto realice de sus experiencias en el ambiente en que se encuentre inmerso. El autoconcepto académico se construye en función de los éxitos/fracasos obtenidos, las atribuciones causales que elaboramos, además de la valoración y

expectativas que “Otros” significativos tengan de nosotros y de los refuerzos positivos que recibamos.

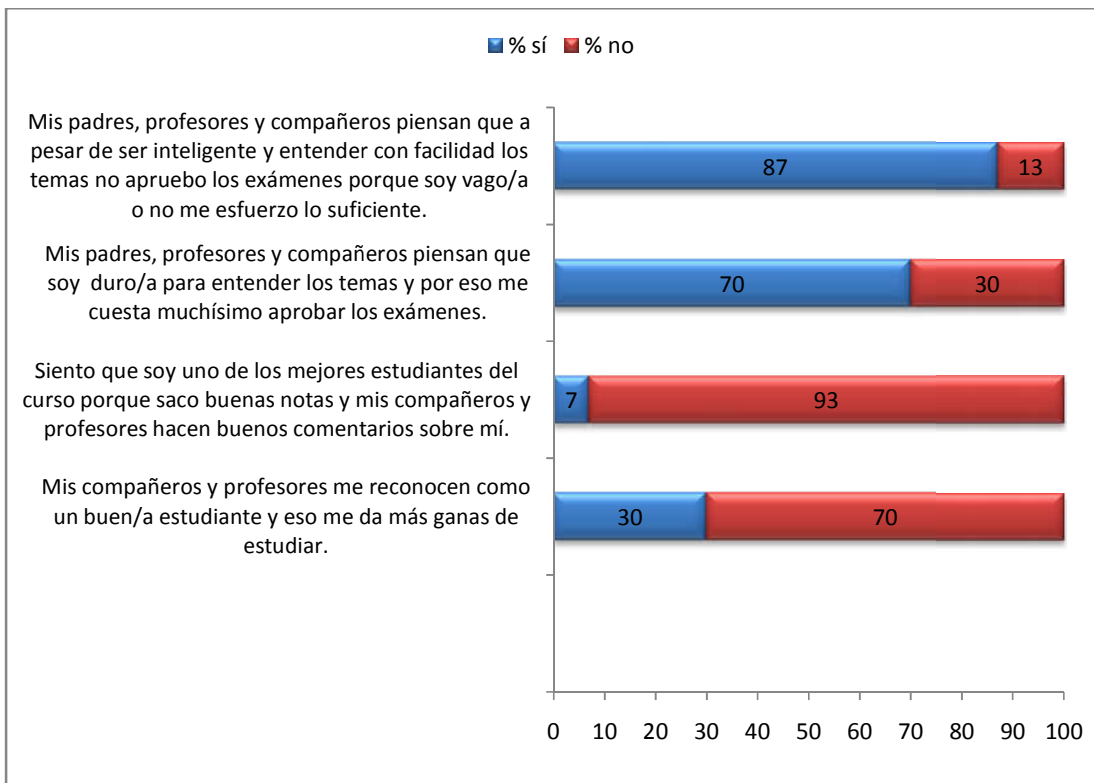
Sólo un 30% de los alumnos le atribuye su buen o mal desempeño a la suerte que tengan en un momento dado. El 73% de los jóvenes expresa que desaprueban exámenes debido a que su grado de dificultad no les permite entenderlos, es decir que no poseen las habilidades cognitivas suficientes para obtener mejores resultados. Por otro lado, sólo un 24% de los estudiantes piensa que tiene éxito en los exámenes porque son demasiado fáciles y su nivel de inteligencia es medio, adjudican su buen desempeño a su esfuerzo como ya lo han expresado en las afirmaciones medidas con anterioridad.

### Autopercepciones en relación a la propia experiencia



El 50% de los jóvenes expresa que obtener malas calificaciones los hace dudar de sus capacidades cognitivas. Contradictoriamente, en una afirmación posterior, el 87% afirma que nunca dudan de su inteligencia si no consiguen buenas notas, atribuyen su mal desempeño a su falta de preparación o dedicación y no a la falta de aptitudes intelectuales.

## Autopercepciones en relación a la mirada de “Otros” significativos



En todos los ítems que contemplan la valoración que los jóvenes creen que las personas significativas de su entorno hacen sobre ellos en relación a sus habilidades y capacidad intelectual, los porcentajes más altos se han reflejado en las creencias negativas. La mayoría de los alumnos cree que sus padres, docentes y compañeros los consideran malos estudiantes, con escasa disposición y esmero para el estudio. Un 70% de los encuestados piensa que su entorno lo considera duro para entender. Esta afirmación resultó ambigua ya que posteriormente un 87% también respondió que su entorno no los considera poco inteligentes sino que estiman que obtienen bajas calificaciones por su condición de haraganes y no porque les cueste entender los temas.

## **Discusión y Conclusiones**

Se abordó esta investigación con el objeto de analizar la influencia de la motivación y el autoconcepto en el rendimiento académico de alumnos en una escuela del Nivel Secundario. Se ultima que existe una interrelación entre motivación, aprendizaje y rendimiento escolar, en otras palabras, la forma en que los alumnos se implican en sus aprendizajes afecta su motivación y ésta, su rendimiento y la constitución del autoconcepto académico. Los alumnos encuestados han debido acreditar al menos dos materias ante Mesas de Comisión Evaluadora en los períodos diciembre/febrero-marzo durante su trayectoria escolar a pesar de no tener ninguna dificultad de índole cognitiva asumiéndose responsables de esta situación por su falta de esfuerzo y dedicación. La falta de persistencia orientada a las tareas escolares responde a alumnos con reducida motivación para el estudio cuya consecuencia lógica es un rendimiento escolar pobre.

Tal como se planteó en la hipótesis, factores afectivo-personales como la elección de metas, las atribuciones de logro y las expectativas determinan el tipo de motivación que adopta un alumno para llevar a cabo los aprendizajes. En relación al tipo de metas Carol Dweck y Andrew Elliot (1983, citados en Huertas, 1997) destacaron el rol de las metas de aprendizaje (intrínsecas) y metas de ejecución (extrínsecas) en la orientación y funcionalidad de la motivación. Las primeras apuntan a ser más competente a través del perfeccionamiento y la adquisición de nuevas habilidades y las segundas a conseguir juicios positivos o evitar los negativos. Woolfolk (2010) sostiene que la motivación posee elementos intrínsecos y extrínsecos, y que en una situación dada ambas operan. Si bien la mayoría de los alumnos manifestó perseguir ambos tipos de metas se infiere que no habrían internalizado los sentimientos de competencia y autodeterminación que los activen y orienten hacia la consecución de las metas porque también expresan que no aprueban los exámenes debido a su falta de esfuerzo, es decir, si realmente las metas que dicen perseguir estarían internalizadas no tendrían complicaciones en su desempeño escolar y por ende estarían motivados a esmerarse en las materias.

En cuanto a las atribuciones de logro, los porcentajes vinculados a este ítem fueron ambiguos. Los jóvenes adjudicaron sus éxitos/fracasos a causas (locus) internas y externas a su persona. Un alto porcentaje de alumnos respondió que su bajo rendimiento en las materias se debe a su falta de esfuerzo y no a que no cuentan con las aptitudes y habilidades para aprender. De igual forma, esos mismos estudiantes contestaron que no

aprueban los exámenes porque a veces les cuesta entender debido al grado de dificultad de los mismos. De acuerdo a la teoría atribucional de Weiner (2000 citado en Woolfolk, 2010) este tipo de justificaciones influyen en el proceso motivacional de los estudiantes porque repercuten en las expectativas y el valor. Los individuos que atribuyen sus fracasos a causas externas, como la dificultad de la materia, tendrán la expectativa de fracasar en el futuro por lo cual podrían resignarse a ello y sentirse desmotivados. Por otro lado, adjudicar el éxito o fracaso a cuestiones internas podría generar orgullo y un incremento en la motivación o contrariamente sentimientos de vergüenza y culpabilidad socavando la valía personal. De acuerdo a lo expuesto, la motivación de los alumnos encuestados también estaría condicionada por sus atribuciones de logros sean externas o internas. Por otra parte, el locus de causalidad aporta información relevante a tener en cuenta al momento de elaborar estrategias de intervención a la problemática planteada. Según Weiner, los individuos cuyos patrones de atribución tanto de éxitos como fracasos responden a causas internas, presumiblemente variables y controlables son más susceptibles de mejorar la motivación ya que es más probable generar en ellos sentimientos de agencialidad y autorregulación de los aprendizajes.

En lo que respecta a las expectativas, las predicciones que un individuo hace en relación a las consecuencias que generarán su conducta, Bandura (1997, 2001 citado en Schunk, 2012) hace una distinción entre las expectativas de eficacia y de resultado. Las primeras están relacionadas con las creencias que tiene una persona sobre sus aptitudes y habilidades para ejecutar una conducta con eficacia; las segundas, con las anticipaciones que realiza una persona sobre sí logrará los resultados que espera con las acciones que efectúe. La mayoría de los alumnos manifestó tener altas expectativas de eficacia, contradictoriamente, ese mismo porcentaje de jóvenes expresó que cuando de antemano suponen que no una tarea no les saldrá, desisten en el intento por resolverla. Esta dualidad de pensamiento afecta la conducta y motivación de los estudiantes pero el percibirse eficaces colabora en fomentar sentimientos de superación y determinación en pos de la búsqueda de soluciones a las dificultades en lugar de claudicar en los intentos.

Las percepciones que una persona tiene de sí misma, han sido influenciadas por la interpretación que ese sujeto realice de sus experiencias en el ambiente en que se encuentre inmerso. El autoconcepto se construye en función de los éxitos/fracasos obtenidos, las atribuciones causales que elaboramos, además de la valoración y expectativas que “Otros”

significativos, padres, docentes, compañeros tengan de nosotros y de los refuerzos positivos que recibamos. A su vez, el autoconcepto condiciona los procesos motivacionales de las personas ya que el autoconcepto positivo se correlaciona con niveles altos de logro académico e inversamente autoconceptos negativos tienen conexión con rendimientos académicos negativos o bajos. La mitad de los alumnos expresó que sacar malas calificaciones los hace dudar de su capacidad intelectual. A su vez la totalidad de los alumnos no se estima a sí mismos con un nivel de capacidad alto, o sea que no lo considera un rasgo estable y global de su persona, sino que atribuyen su buen o mal desempeño a su esfuerzo. En otras afirmaciones también manifestaron que si bien no se consideran poco inteligentes, les cuesta entender; a partir de esta información se infiere que los estudiantes no pensarían que sus habilidades de estudio son excelsas por lo cual todo les demandaría mayor dedicación. Por último, la mayoría de los alumnos respondió que sus “Otros significativos” los perciben duros y vagos en relación a sus quehaceres y obligaciones escolares. Todos estos pensamientos me hacen confirmar que el autoconcepto constituido por estos estudiantes influiría en su conducta motivada para el aprendizaje y por decantación en su rendimiento escolar dándole validez a la hipótesis formulada con respecto a esta variable.

Otra finalidad con la que se encaró la presente investigación fue la de elaborar estrategias de intervención psicopedagógicas que orienten a los docentes a buscar soluciones a la desmotivación del alumnado. A lo largo del desarrollo teórico se brindaron las razones por la cual se considera el rol del psicopedagogo imprescindible para abordar problemáticas relacionadas a los seres humanos en situación de aprendizaje. El psicopedagogo desde su formación profesional, abierto a la interdisciplinariedad y con conocimientos específicos de la esta disciplina en sí, procurará abrir espacios para la escucha, reflexión y diseño de estrategias que incluyan a los docentes, alumnos y familia.

Sugiero contemplar la posibilidad de abrir un espacio institucional a modo de Taller Extracurricular destinado a la reflexión de las prácticas pedagógicas y los procesos de construcción de los aprendizajes a cargo de un profesional psicopedagogo para docentes, alumnos y familiares directos. En este espacio se desarrollarían actividades lúdicas cuyo objetivo sería realizar una mirada introspectiva a las actitudes y conductas de los alumnos relacionadas con la motivación por aprender y a su vez que los docentes autoevalúen sus prácticas y recursos metodológicos permitiendo dilucidar si están o no seguros de sus

actuaciones y si son proclives o reacios a los cambios. Eventualmente transcurra este taller, se podrán incorporar en la planificación actividades que contribuyan al mejoramiento de los factores que inciden en la motivación como ser la orientación de metas, las atribuciones de logros, las expectativas y el autoconcepto académico, en lo posible desde una perspectiva lúdica. El juego constituye la principal herramienta de trabajo para el psicopedagogo porque permite establecer diferentes maneras de relacionarnos, de circulación del conocimiento, autonomía de pensamiento, atenuar el papel del fracaso, además de propiciar un lugar para la autoevaluación y metacognición.

Se recomienda planificar las actividades en base a la propuesta que ofrece Kertész (1993) en su libro *“El Placer de aprender”*. Tapia (1997) en su libro *“Motivar para el aprendizaje teoría y estrategias”* también brinda varios ejemplos de actividades lúdicas ingeniosas muy apropiadas para la problemática en cuestión.

Se cree conveniente hacer una devolución a las familias de lo observado en el Taller, de igual forma, ayudar a los docentes en la planificación de actividades áulicas que orienten a estimular el deseo por aprender, instiguen las acciones hacia la consecución de metas intrínsecas e internalización de sentimientos de eficacia y agencialidad que paralelamente les permita desarrollar la capacidad de autorregulación de la conducta y a su vez incrementar la autovaloración. Juzgo que sería acertado implementar este Taller tempranamente, a modo de prevención, en los últimos años del Nivel Primario y no esperar a la adolescencia puesto que la mayoría de los académicos que han investigado este tema coinciden en que los patrones motivacionales desadaptativos se suscitan antes.

Concretizar esta propuesta implicará gestionar insumos económicos y edilicios por lo cual se debe realizar un trabajo mancomunado con el Equipo de Conducción de la institución, no obstante, el reunir los insumos necesarios podría ser una limitación al momento de poner en marcha este proyecto.

Para finalizar, creo oportuno extender la investigación hacia otras escuelas tanto de gestión privada como estatal para acrecentar la cantidad de participantes no sólo en número sino también la franja etaria. Por otra parte, estimo que se debería profundizar en otras variables que incidirían en la motivación para el aprendizaje como ser las estrategias y condiciones de estudio adoptadas por los jóvenes en su proceso de construcción de los aprendizajes.

## Referencias

- Alonso Piña López, J. (2009). Motivación en Psicología y salud: motivación no es sinónimo de intención, actitud o percepción de riesgo. *Revista diversitas-perspectivas en psicología*, 5 (1), 27-35.
- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje teoría y estrategias*. España: Editorial Edebé.
- Barca-Lozano, A., Almeida, L., Porto-Rioboo, A., Peralbo-Uzquiano, M., Brenlla-Blanco, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28 (3), 848-859.
- Caso-Niebla, J.; Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (3), pp. 487-501.
- Castejón, C., Pérez, S. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón*, 50 (2), 171-185.
- Coll, C. Palacios, J., Marchesi, A. (Ed). (2004). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Editorial Alianza.
- Coll, C. Palacios, J., Marchesi, A. (Ed). (2004). *Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Editorial Alianza.
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2).
- Fasce H, Eduardo, Ortega B, Javiera, Ibáñez G, Pilar, Márquez U, Carolina, Pérez V, Cristhian, Bustamante D, Carolina, Ortiz M, Liliana, Matus B, Olga, Bastías V, Nancy, Espinoza P, Camila. (2016). Aspectos motivacionales involucrados en el aprendizaje autodirigido en estudiantes de medicina. Un enfoque cualitativo. *Revista médica de Chile*, 144(5), pp.664-670.

- García Bacete, F. J. y Doménech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1 (0).
- García Legazpe, F. (2004). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Gasco Txabarri, J., & Villarroel Villamor, T. (2014). La motivación en la resolución de problemas aritmético - algebraicos. Un estudio con alumnado de educación secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12 (32), 83-106.
- Hernández, Claudia A, Cárdenas, Carlos A, Romero, Paola O, & Hernández, Marycarmen. (2017). The Parents and the Academic Achievement of Teenager Students in a High School of Milpa Alta, Mexico City. *Información tecnológica*, 28(3), 119-128.
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.
- Jiménez, M. (2000). *Competencia social: intervención preventiva en la escuela*. *Infancia y Sociedad*. 24, pp. 21-48.
- Kertész, R. (1993) *El Placer de aprender*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Ippem.
- Lozano Díaz, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1 (1), 43-66.
- Maquilón Sánchez, J., Hernández Pina, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 81-100.
- Marco General del Régimen Académico del Nivel Secundario 587/11. (2011). La Plata. Buenos Aires, Argentina.
- Miras, M. (2004). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En Coll, C. Palacios, J., Marchesi, A. (Ed), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 309-325). Madrid, España: Editorial Alianza.

- Müller, M. (2013). *Aprender para ser*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum.
- Núñez, M., Fontana, M., Pascual, I. (2011). Estudio exploratorio de las características motivacionales del alumnado de la ESO y su relación con las expectativas de rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (23), 357-382.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Ediciones Pearson Educación.
- Ventura, Ana Clara, Cattoni, María Soledad, & Borgobello, Ana. (2017). Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: Un estudio situado con estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 315-334.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Ediciones Pearson Educación.

## **Anexo**

**Resultados de los cuestionarios suministrados para medir algunos componentes afectivo-personales que inciden en motivación para el aprendizaje y el autoconcepto académico de los estudiantes.**

### Motivación

**Tabla 1.**

| <b>Metas de aprendizaje (Intrínsecas)</b>                           | <b>f<br/>SÍ</b> | <b>%</b> | <b>f<br/>NO</b> | <b>%</b> |
|---|-----------------|----------|-----------------|----------|
| Estudio para saber y desarrollar toda mi capacidad intelectual.     | 21              | 70       | 9               | 30       |
| Estudio porque me da placer sentirme activo, para evitar aburrirme. | 8               | 27       | 22              | 73       |
| Estudio porque me produce alegría cuando logro mis objetivos.       | 23              | 77       | 7               | 23       |

**Tabla 2.**

| <b>Metas de ejecución (Extrínsecas)</b>  | <b>f<br/>SÍ</b> | <b>%</b> | <b>f<br/>NO</b> | <b>%</b> |
|--|-----------------|----------|-----------------|----------|
| Estudio para poder continuar mis estudios sin dificultad e ingresar a la carrera que quiera. | 26              | 87       | 4               | 13       |
| Estudio para lograr tener un mejor futuro y ganar dinero.                                    | 28              | 93       | 2               | 7        |
| Estudio para ser mejor que los demás.  | 8               | 27       | 22              | 73       |
| Estudio para ser valorado por los demás.   | 11              | 37       | 19              | 63       |
| Estudio para cumplir con las obligaciones que me imponen mis padres y maestros.              | 22              | 73       | 8               | 27       |
| Estudio para demostrarme que soy inteligente y capaz de terminar el Secundario.              | 29              | 97       | 1               | 3        |

**Tabla 3.**

| <b>Atribuciones de logro</b>  | <b>f<br/>SÍ</b> | <b>%</b> | <b>f<br/>NO</b> | <b>%</b> |
|---|-----------------|----------|-----------------|----------|
| Apruebo los exámenes porque me esfuerzo demasiado.  | 13              | 43       | 17              | 57       |
| Tengo éxito en las materias porque soy inteligente, no necesito esforzarme.   | 3               | 10       | 27              | 90       |
| Mis éxitos o fracasos se deben a la suerte que tenga en ese momento.  | 14              | 47       | 16              | 53       |
| Si desapruuebo una materia es debido al profesor: no explica bien, toma cosas que no dio, hace pruebas difíciles, no me quiere. | 7               | 23       | 23              | 77       |

**Tabla 4.**

| <b>Expectativas de control (eficacia)</b>  | <b>f</b><br><b>SÍ</b> | <b>%</b> | <b>f</b><br><b>NO</b> | <b>%</b> |
|--|-----------------------|----------|-----------------------|----------|
| Confío en mis propias habilidades de estudio y mi inteligencia para aprobar las materias.                  | 20                    | 67       | 10                    | 33       |
| Para mí es difícil aprobar, siento que soy una persona poco inteligente y no tengo habilidades de estudio. | 17                    | 57       | 13                    | 43       |

**Tabla 5.**

| <b>Expectativas de control (resultado)</b>  | <b>f</b><br><b>SÍ</b> | <b>%</b> | <b>f</b><br><b>NO</b> | <b>%</b> |
|---|-----------------------|----------|-----------------------|----------|
| El profesor explica bien pero a mí me cuesta mucho entender por eso no me esfuerzo demasiado.                                     | 25                    | 83       | 5                     | 17       |
| Apruebo las materias porque los exámenes son muy fáciles, cualquiera puede aprobarlos no hay que ser demasiado inteligente.       | 4                     | 13       | 26                    | 87       |
| No tengo grandes capacidades intelectuales apruebo las materias porque tengo suerte.  | 12                    | 40       | 18                    | 60       |
| Apruebo las materias porque tengo mucha capacidad de estudio y me esfuerzo aunque a veces los temas para aprender sean difíciles. | 17                    | 57       | 13                    | 43       |
| Cuando siento que un tema es muy difícil, de antemano sé, que nada me saldrá por lo cual no intento resolverlo.                   | 18                    | 60       | 12                    | 40       |
| Si no apruebo una materia se debe a mi falta de estudio, nunca dudo de mis capacidades.   | 18                    | 60       | 12                    | 40       |

### Autoconcepto

**Tabla 1.**

| <b>Percepciones en relación a la capacidad y habilidades intelectuales</b>   | <b>f</b><br><b>SÍ</b> | <b>%</b> | <b>f</b><br><b>NO</b> | <b>%</b> |
|--|-----------------------|----------|-----------------------|----------|
| Me considero una persona que nací siendo inteligente porque siempre me va bien en los exámenes y no me esfuerzo mucho. | 0                     | -        | 30                    | 100      |
| La mucha o poca inteligencia que tengo se debe a que me esfuerzo mucho.  | 22                    | 73       | 8                     | 27       |
| Debido a mi inteligencia, creo que podré aprender la mayoría de las cosas que se expliquen en clase.                   | 14                    | 47       | 16                    | 53       |
| Soy un desastre, por más que me esfuerce todo me sale mal.   | 11                    | 37       | 19                    | 63       |
| Me va mal en las materias porque no me esfuerzo demasiado, si lo hiciera me iría mejor.                                | 24                    | 80       | 6                     | 20       |
| Estoy convencido/a de que uno/a no puede hacer nada para mejorar su inteligencia, nunca podré cambiar.                 | 5                     | 17       | 25                    | 83       |

|  |    |    |    |    |
|--|----|----|----|----|
| Si me lo propusiera lograría ser más inteligente de lo que soy.  | 27 | 90 | 3  | 10 |
| Nunca podré ponerme a la altura de los más inteligentes por mucho que me esfuerce las cosas nunca me salen como lo espero. | 13 | 43 | 17 | 57 |

**Tabla 2.**

| <b>Atribuciones causales</b>   | <b>f<br/>SÍ</b> | <b>%</b> | <b>f<br/>NO</b> | <b>%</b> |
|--|-----------------|----------|-----------------|----------|
| Me va bien en los exámenes porque tengo suerte.  | 9               | 30       | 21              | 70       |
| Me va mal en los exámenes porque no tengo suerte a pesar de ser una persona inteligente. | 8               | 27       | 22              | 73       |
| No apruebo los exámenes porque son muy difíciles y me cuesta entender.                   | 22              | 73       | 8               | 27       |
| Apruebo los exámenes porque son muy fáciles, mi nivel de inteligencia no es tan alto.    | 7               | 24       | 23              | 77       |

**Tabla 3.**

| <b>Autopercepciones en relación a la propia experiencia</b>   | <b>f<br/>SÍ</b> | <b>%</b> | <b>f<br/>NO</b> | <b>%</b> |
|---|-----------------|----------|-----------------|----------|
| Cuando saco malas notas dudo de mi inteligencia   | 15              | 50       | 15              | 50       |
| Si no saco buenas notas nunca dudo de mi inteligencia, normalmente pienso que se debe a mi falta de esfuerzo o no me preparé lo suficiente. | 26              | 87       | 4               | 13       |

**Tabla 4.**

| <b>Autopercepciones en relación a la mirada de “Otros” significativos</b>   | <b>f<br/>SÍ</b> | <b>%</b> | <b>f<br/>NO</b> | <b>%</b> |
|---|-----------------|----------|-----------------|----------|
| Mis compañeros y profesores me reconocen como un buen/a estudiante y eso me da más ganas de estudiar.   | 9               | 30       | 21              | 70       |
| Siento que soy uno de los mejores estudiantes del curso porque saco buenas notas y mis compañeros y profesores hacen buenos comentarios sobre mí.                                       | 2               | 7        | 28              | 93       |
| Mis padres, profesores y compañeros piensan que soy duro/a para entender los temas y por eso me cuesta muchísimo aprobar los exámenes.  | 21              | 70       | 9               | 30       |
| Mis padres, profesores y compañeros piensan que a pesar de ser inteligente y entender con facilidad los temas no apruebo los exámenes porque soy vago/a o no me esfuerzo lo suficiente. | 26              | 87       | 4               | 13       |

## AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Este cuestionario contiene una serie de afirmaciones que se refieren a las posibles creencias que tiene un alumno de sí mismo como estudiante, es decir, las capacidades y habilidades de estudio que cree poseer para afrontar con éxito o no una tarea, las cuales, se han ido construyendo en interrelación con su entorno. Para cada afirmación existen dos alternativas de respuesta: SÍ y NO. **Si estás de acuerdo** con la afirmación debes encerrar la palabra “Sí”. **Si no estás de acuerdo**, debes encerrar “NO”. Debes ser sincero/a al elegir la respuesta, la información obtenida tiene una finalidad investigativa por lo cual no existen repuestas correctas o incorrectas.

|    |   |    |    |
|----|---|----|----|
| 1  | Me considero una persona que nací siendo inteligente porque siempre me va bien en los exámenes y no me esfuerzo mucho.  | SÍ | NO |
| 2  | La mucha o poca inteligencia que tengo se debe a que me esfuerzo mucho.   | SÍ | NO |
| 3  | Debido a mi inteligencia, creo que podré aprender la mayoría de las cosas que se expliquen en clase.  | SÍ | NO |
| 4  | Soy un desastre, por más que me esfuerce todo me sale mal.  | SÍ | NO |
| 5  | Me va mal en las materias porque no me esfuerzo demasiado, si lo hiciera me iría mejor.   | SÍ | NO |
| 6  | Estoy convencido/a de que uno/a no puede hacer nada para mejorar su inteligencia, nunca podré cambiar.  | SÍ | NO |
| 7  | Si me lo propusiera lograría ser más inteligente de lo que soy.   | SÍ | NO |
| 8  | Nunca podré ponerme a la altura de los más inteligentes por mucho que me esfuerce las cosas nunca me salen como lo espero.  | SÍ | NO |
| 9  | Me va bien en los exámenes porque tengo suerte.   | SÍ | NO |
| 10 | Me va mal en los exámenes porque no tengo suerte a pesar de ser una persona inteligente.  | SÍ | NO |
| 11 | No apruebo los exámenes porque son muy difíciles y me cuesta entender.  | SÍ | NO |
| 12 | Apruebo los exámenes porque son muy fáciles, mi nivel de inteligencia no es tan alto.   | SÍ | NO |
| 13 | Cuando saco malas notas dudo de mi inteligencia   | SÍ | NO |
| 14 | Si no saco buenas notas nunca dudo de mi inteligencia, normalmente pienso que se debe a mi falta de esfuerzo o no me preparé lo suficiente.   | SÍ | NO |
| 15 | Mis compañeros y profesores me reconocen como un buen/a estudiante y eso me da más ganas de estudiar.   | SÍ | NO |
| 16 | Siento que soy uno de los mejores estudiantes del curso porque saco buenas notas y mis compañeros y profesores hacen buenos comentarios sobre mí.                                       | SÍ | NO |
| 17 | Mis padres, profesores y compañeros piensan que soy duro/a para entender los temas y por eso me cuesta muchísimo aprobar los exámenes.  | SÍ | NO |
| 18 | Mis padres, profesores y compañeros piensan que a pesar de ser inteligente y entender con facilidad los temas no apruebo los exámenes porque soy vago/a o no me esfuerzo lo suficiente. | SÍ | NO |

## MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Este cuestionario contiene una serie de afirmaciones que se refieren a los posibles factores personales que incidirían en la motivación para el aprendizaje. Para cada afirmación existen dos alternativas de respuesta: SÍ y NO. **Si estás de acuerdo** con la afirmación debes encerrar la palabra “SÍ”. **Si no estás de acuerdo**, debes encerrar “NO”. Debes ser sincero/a al elegir la respuesta, la información obtenida tiene una finalidad investigativa por lo cual no existen repuestas correctas o incorrectas.

| Metas de aprendizaje (Intrínsecas)  |   |    |    |
|-------------------------------------|---|----|----|
| 1                                   | Estudio para saber y desarrollar toda mi capacidad intelectual.   | SÍ | NO |
| 2                                   | Estudio porque me da placer sentirme activo, para evitar aburrirme.   | SÍ | NO |
| 3                                   | Estudio porque me produce alegría cuando logro mis objetivos.   | SÍ | NO |
| Metas de ejecución (Extrínsecas)    |   |    |    |
| 4                                   | Estudio para poder continuar mis estudios sin dificultad e ingresar a la carrera que quiera.                                      | SÍ | NO |
| 5                                   | Estudio para lograr tener un mejor futuro y ganar dinero.   | SÍ | NO |
| 6                                   | Estudio para ser mejor que los demás.   | SÍ | NO |
| 7                                   | Estudio para ser valorado por los demás.  | SÍ | NO |
| 8                                   | Estudio para cumplir con las obligaciones que me imponen mis padres y maestros.   | SÍ | NO |
| 9                                   | Estudio para demostrarme que soy inteligente y capaz de terminar el Secundario.   | SÍ | NO |
| Atribuciones de logros              |   |    |    |
| 10                                  | Apruebo los exámenes porque me esfuerzo demasiado.  | SÍ | NO |
| 11                                  | Tengo éxito en las materias porque soy inteligente, no necesito esforzarme.   | SÍ | NO |
| 12                                  | Mis éxitos o fracasos se deben a la suerte que tenga en ese momento.  | SÍ | NO |
| 13                                  | Si desapruero una materia es debido al profesor: no explica bien, toma cosas que no dio, hace pruebas difíciles, no me quiere.    | SÍ | NO |
| Expectativas de control (eficacia)  |   |    |    |
| 14                                  | Confío en mis propias habilidades de estudio y mi inteligencia para aprobar las materias  | SÍ | NO |
| 15                                  | Para mí es difícil aprobar, siento que soy una persona poco inteligente y no tengo habilidades de estudio.                        | SÍ | NO |
| Expectativas de control (resultado) |   |    |    |
| 16                                  | El profesor explica bien pero a mí me cuesta mucho entender por eso no me esfuerzo demasiado.                                     | SÍ | NO |
| 17                                  | Apruebo las materias porque los exámenes son muy fáciles, cualquiera puede aprobarlos no hay que ser demasiado inteligente.       | SÍ | NO |
| 18                                  | No tengo grandes capacidades intelectuales apruebo las materias porque tengo suerte.  | SÍ | NO |
| 19                                  | Apruebo las materias porque tengo mucha capacidad de estudio y me esfuerzo aunque a veces los temas para aprender sean difíciles. | SÍ | NO |
| 20                                  | Cuando siento que un temas es muy difícil de antemano sé nada me saldrá por lo cual no intento resolverlo.                        | SÍ | NO |
| 21                                  | Si no apruebo una materia se debe a mi falta de estudio, nunca dudo de mis capacidades.   | SÍ | NO |

