



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Trabajo Integrador Final.

**Estudiante:** Melody Elizabeth Brescia.

**Mail:** bresciamelody@gmail.com

**N° de Legajo:** 15499

**Título:**

Motivación para el aprendizaje escolar en adolescentes en Villa Celina  
(Buenos Aires).

## Índice

Introducción.....	4
<b>Capítulo 1</b>	
1.1 Recorrido histórico de la adolescencia.....	5
1.2 Adolescencias en la actualidad.....	7
1.3 El contexto escolar.....	8
<b>Capítulo 2</b>	
2.1 Conceptualización de la Motivación.....	11
2.2 Fases de la motivación.....	12
2.3 Teorías de la motivación.....	13
2.4 Planes y metas que desencadenan la motivación.....	16
2.5 La motivación intrínseca.....	18
2.6 La motivación extrínseca.....	20
<b>Capítulo 3</b>	
3.1 Concepto de aprendizaje.....	23
3.2 La motivación y el aprendizaje.....	23
3.3 Aprendizaje significativo y aprendizaje memorístico.....	27
<b>Capítulo 4</b>	
Estudios empíricos sobre la motivación.....	29
<b>Capítulo 5</b>	
Objetivos	
5. 1. Objetivo general.....	32
5.2 Objetivos específicos.....	32
<b>Capítulo 6</b>	
Método	
6.1 Diseño.....	33
6.2 Participantes.....	33
6.3 Instrumento.....	34
6.4 Procedimiento.....	34

Capítulo 7

Resultados.....35

Capítulo 8

Discusión.....38

Capítulo 9

Conclusiones.....40

Referencias.....41

## **Introducción**

En la siguiente investigación se postula la incidencia de la motivación para el aprendizaje escolar en adolescentes. Dentro del proceso de la educación, la motivación es una variable fundamental en la construcción y desarrollo de los estudiantes, de modo que merece una reflexión profunda, así misma. De modo que el interés por el estudio nace como resultado del vasto material teórico y por ser una variable de discusión en los escenarios escolares.

El recorrido del estudio aborda ciertas variables intervinientes que se consideran importantes a la hora de abordar la motivación en estudiantes de nivel medio: por un lado, la conceptualización de adolescencia, en sus vertientes tradicional y actual, la conceptualización de motivación, para comprender cómo sus componentes influyen a la hora de aprender y para finalizar el concepto de aprendizaje escolar.

Por lo tanto, la relevancia de esta investigación tiene como base, profundizar y desplegar características esenciales de la motivación desde una mirada crítica. El objetivo principal de este trabajo es analizar las variables mencionadas, con el fin de aportar una nueva mirada del contexto escolar examinando además las dimensiones de tarea, autoridades, reconocimiento, grupos, evaluación y tiempo que acontecen en el proceso de aprendizaje escolar de los adolescentes. A su vez, es poner en evidencia el vínculo de los tipos de motivación que se fomenta dentro de las escuelas con los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes.

## Capítulo 1

### 1.1 Recorrido histórico de la adolescencia

Los romanos en la antigüedad realizaban ritos que marcaban el pasaje de la niñez a la adultez. Hacían un culto en el que los jóvenes, de quince y dieciséis años se quitaban signos de la infancia, ya sea vestimenta, amuletos y la toga purpura, y comenzaban a vestir una toga blanca, también se los incluía a los foros que abordaban actos públicos. A su vez, la ceremonia de las jóvenes consistía en el matrimonio, las vírgenes se despojaban de sus muñecas y se vestían con ropas blancas, un día antes del casamiento (Moreno y Del Barrio, 2005).

En el periodo industrial, la independencia se gestaba a raíz del matrimonio y herencia. En la cultura occidental los ritos prototípicos de iniciación, consistían en usar pantalones largos o fumar o ir a un prostíbulo para los varones. En cambio, en las mujeres se utilizaba maquillarse o tener novio o usar medias de nylon (Moreno y Del Barrio, 2005).

Fue a partir de la era posindustrial, que se posibilitó contemplar la adolescencia con un enfoque más optimista, aunque los jóvenes que pertenecían al sector urbano o campesino quedaban excluidos del proceso, ya que el ingreso a la adultez se daba de manera rápida, generalmente por necesidades laborales o embarazos tempranos. Pero en los espacios medianamente urbanizados, el pasaje de la niñez a la vida adulta ya no era observado como un rito, sino como un proceso (Krauskopf, 2007).

Con otra mirada, la OMS define la adolescencia como un período de desarrollo y crecimiento humano, que da inicio cerca de los 10 años y se extiende hasta los 19 años. Se distingue en este período dos fases, la adolescencia temprana de 12 a 14 años y la adolescencia tardía 15 a 19 años.

Pero para llegar a comprender a la adolescencia como lo hacemos en la actualidad, debe conocerse que los cambios comienzan a gestarse en el siglo pasado en Europa y en los Estados Unidos. Se observan diferentes cambios sociales, que pueden organizarse en tres esferas principales que son la jurídica, familiar y educativa (Moreno y Del Barrio, 2005).

En la esfera jurídica, las reformas legales hacen hincapié en tres acontecimientos. En principio la obligatoriedad de la enseñanza hasta los dieciséis años en Estados Unidos. Simultáneamente, se crearon leyes sobre el trabajo infantil, se determinaron edades mínimas que cooperaron con definir la división entre niñez y adolescencia- juventud. En tercera instancia, el decreto de las leyes específicas sobre la delincuencia en los jóvenes marcaba la desigualdad entre los adolescentes y adultos (Moreno y Del Barrio, 2005).

En el panorama familiar, la prolongación de la obligatoriedad educativa y la tardía inserción al mercado laboral llevó a los jóvenes a una semidependencia de los padres. En este proceso contradictorio en donde los jóvenes deben ganar en libertad para elegir su destino a la misma vez que se perciben reclusos a depender de sus padres, en el ámbito económico.

Para finalizar, en el área de la educación formal los niños y adolescentes estaban integrados al mercado laboral realizando los quehaceres que les asignaban sus padres. Por ende, la educación estaba fundamentada en el aprendizaje de las tareas concretas con beneficio próximo, en oposición con la enseñanza actual, que brinda conocimientos de índole general y abstracto (Moreno y Del Barrio, 2005).

Las autoras anteriormente citadas sostienen que los cambios mencionados son consecuencia de la industrialización, exteriorizan una controversia: aunque las transformaciones sociales puedan entenderse como crecimiento y avance, en los adolescentes y jóvenes ha impactado en su grado de autonomía social y política, generando un estado de dependencia parental. Por otro lado, la ciencia psicológica ha elaborado y difundido una visión de la adolescencia vinculada a la incapacidad y peligrosidad. Lutte señala que tanto la psicología como la biología fomentaban entre los adolescentes y jóvenes reglas y conductas acorde a la clase media, como el conformismo, la pasividad y la discordia por la intelectualidad (Moreno y Del Barrio, 2005).

Sin embargo, Dina Krauskopf (2003) explicita que el paradigma que surge luego del comienzo de estas reformas y modificaciones en lo social, familia, jurídico y educativo llevan a visibilizar la adolescencia como un periodo preoperatorio, en que los adolescentes son observados como niños grandes o adultos en formación. Y se focaliza en la

adolescencia como un período de transición entre la niñez y la adultez. Implica percibirlos con déficits en la madurez social para desarrollo integral. De modo que, implícitamente se les niega el reconocimiento como sujetos sociales.

## **1.2 Adolescencias en la actualidad**

Posturas más actuales, como las de Tenti Fanfani, Greco y Uresti traen una nueva mirada sobre la adolescencia:

Tenti Fanfani (2010) señala que no es pertinente limitar cuándo comienzan y a qué edad finaliza la adolescencia y juventud. Debido a que no todos los sujetos de la misma edad cumplen con las mismas características, roles y vivencias, ya sea trabajar, estudiar, constituir pareja, alcanzar la autonomía, entre otras. En la misma línea teórica, Greco (2007) sostiene que hoy en día es más adecuado hablar de las adolescencias y de las infancias, en plural debido a que es transitada de forma específica y singular por cada adolescente.

Uresti (2002) hace referencia sobre que la adolescencia es vívida como un período vital en donde los adolescentes experimentan cambios en el cuerpo, se duela la infancia, se modifica el rol que se ocupaba en la escuela y en la familia, aparecen otros referentes de autoridad y se desvanecen los anteriores, se da lugar a la autonomía y se manifiesta la genitalidad. A su vez, con la adolescencia se inician problemáticas intergeneracionales y son generadas con la entrada de un miembro de la familia a la pubertad. Por ende, los cambios abruptos no son únicamente experimentados por el adolescente sino que su entorno mas cercano se ve afectado.

Uno de los objetivos de los adolescentes es obtener independencia y autonomía, vinculan los mecanismos de identificación por medio de las personas que construyen diferentes facetas de su identidad. Entre los diversos factores que se localizan en esta fase hay dos que tienen una gran relevancia por el resultado que se manifiesta: el primero es el grupo de pares y el otro, es el sistema de escenarios y ámbitos institucionales que hacen de marco al encuentro y la cotidianidad de los grupos pertenecientes (Urresti, 2002).

Los grupos de pares suelen estar constituidos por miembros de la misma edad y género o mixtos. Estos grupos de amigos y amigas son la primera incrementación de una

red de vínculos en la que los adolescentes se reúnen a escuchar música, hablar, hacer deporte, salir a pasear, entre otras. Son espacios de contención y autonomía, en los que se vivencia las primeras exploraciones de independencia. Son considerados como redes que acompañan la adolescencia consolidando relaciones y favoreciendo los procesos de identificación (Urresti, 2002).

Siguiendo los lineamientos del mencionado autor señala que la imagen adolescente se expande y está caracterizada por un gran reconocimiento social que suele ser negativa ya que se ve a la vejez en desventaja y se desvaloriza a referentes de la adultez. La imagen adolescente certifica al estereotipo de clase que los medios eligen y refuerzan, la misma circula porque vende felicidad, fortaleza y vitalidad lo que estimula al consumo.

Es preciso destacar que los adolescentes son consumidores activos, ya que las campañas de marketing y publicidad en gran parte está dirigida a ellos. También, cabe destacar que ellos quizás sean los más inquietos y curiosos en los espacios en los que viven porque si se los compara con los adultos, ellos suelen ser en general los que más se desvían de las estructuras configuradas, lo que menos se sujetan a rutinas y los que más tiempo tienen para recorrer y salir a explorar (Urresti, 2002).

### **1.3 El contexto escolar**

En sus comienzos la escuela había sido creada específicamente para niños de hogares adinerados mientras que el resto provenían de familias más modestas, se dedicaban a los quehaceres domésticos como coser, tejer, sembrar, arar, cocinar. Luego de la Revolución industrial se hizo obligatoria la escolaridad de los niños en la primaria y por ley debían asistir a la escuela. Se manifestaron tres diferentes percepciones sobre la función de la escuela, para los padres, la escuela tenía el propósito de postergar algunas responsabilidades hogareñas y de oficio. Para los niños la función de la escuela era reunirse con pares, tener un grupo de pertenencia, jugar y aprender. Y por último para la escuela el propósito era que aprendieran a través de la enseñanza de los docentes y que obtuvieran excelentes calificaciones (Dueñas, 2013). A su vez, a los docentes se les asignaba doble delegación, tanto de la institución que lo nombraba y le daba una serie de atribuciones, como de los padres que le confiaban la educación de sus hijos (Fanfani, 2010).



Actualmente la situación se ha tornado muy diferente, ya que la institución no es condición suficiente para legitimar la autoridad a un maestro o asesor pedagógico, y muchas otras veces, los padres no están de acuerdo con las mediaciones e instrucciones pedagógicas que realizan éstos. Además, los alumnos de las nuevas generaciones defienden los derechos específicos que tienen, que se centralizan en poder expresarse, elegir, decidir, participar (Fanfani, 2010).

Cuando la escuela se diseñó, el objetivo era que sea una institución únicamente educativa, ya que se la relaciona desde una perspectiva intelectual y pedagógica. Sin embargo ésta característica es deficitaria, debido a que en esta década se comenzó a fomentar la educación de manera integral en las áreas: morales, estéticas, físicas, sociales, afectivas, éticas, pedagógicas de cada estudiante, no es suficiente con instruir sino también formar (Trilla, 1999).

Por otro lado, una de las problemáticas que se suele observar es que ya no está en posición de cumplir con las expectativas sociales. Uno de los motivos principales es el déficit de los recursos que posee y las estrategias que ejerce, no pueden complacer exigencias complejas vinculadas tanto con el desarrollo de los aprendizajes como con la socialización y la creación de las subjetividades libres e independientes. De modo que la escuela se ha transformado en una institución sobrexigida, se le demanda más y se le brinda menos recursos necesarios para cumplir con los objetivos de la sociedad. Por consecuencia, aumenta la cantidad de escuelas débiles a las que se le adjudican funciones y tareas cada vez más difíciles de efectuar (Fanfani, 2010).

Otra preocupación que se manifiesta en las escuelas son los estrictos límites temporales interpretados como rígidos, puesto que los ritmos son predeterminados, horarios que acuerdan secuencias de minutos, se vivencia una cultura inflexible, estricta e inmóvil. La escuela en sí, clasifica ciertos momentos del día como: las faltas, retrasos, timbre o avisos del recreo, días lectivos, calendario escolar, reglas de convivencia y uniforme, en algunas instituciones tiende a verse de manera rigurosa pero en otras, se observa la flexibilidad en los tiempos, el ritmo se adapta a las actividades específicas, al interés y curiosidad de los estudiantes (Trilla, 1999).

Otras de las cuestiones que inquieta a la sociedad y al sistema educativo es la desvinculación del contexto con el contenido que se les brinda a los estudiantes (Ferreira, Peretti, Carandino, Eberle, Provinciali, Rimondino y Salgueiro, 2006). Los contenidos escolares son una selección basada con diversos razonamientos, saberes, competencias, técnicas, conocimiento que estén disponibles en la situación actual, de modo que sigue un orden secuencial. La escuela separa la enseñanza de su contexto de acción rápida por el hecho de “impartir conocimiento en el aula” por ende, se genera un divorcio entre el aprendizaje y la acción del mismo, que organiza al estudiante para una secuencia de premeditaciones de resultados alejados (Trilla, 1999). Por lo tanto, hay gran cantidad de horas de clase, pero un gran déficit en la implementación de talleres, seminarios, trabajos de campo, de investigación, pasantías que posibilitan en gran medida una flexibilidad de los tiempos y espacios de las instituciones escolares (Ferreira et al. 2006). Se considera que la escuela produce aprendizaje descontextualizado, emite un conocimiento desconectado del ámbito donde este se elabora y se utiliza. La institución escolar no crea conocimientos ni es el lugar para su aplicación (Trilla, 1999).

Para finalizar, es primordial comprender que es necesario recontextualizar el aprendizaje porque es el principio central de la escuela que se trata de relacionar el aprendizaje y el trabajo productivo (Trilla, 1999). Tomando esta perspectiva se entiende que “Para que una escuela pueda leer su contexto, entendido como el tejido de ciertas obras/ encadenamientos del discurso, es decir: con-texto, se hace necesaria la presentación del texto institucional. Si la escuela no tiene texto, en donde desarrolle y explicita su proyecto pedagógico institucional, no tiene posibilidades de articular acciones con otros, ya que le falta el que de dicha convocatoria” (Ferreira et al.2006, p.12). Recontextualizar el aprendizaje es un desafío esencial de la pedagogía que se basa en vincular el aprendizaje y el trabajo productivo (Trilla, 1999).

## Capítulo 2

### 2.1 Conceptualización de la Motivación

La motivación es una de las variables fundamentales para la una buena calidad de vida. Etimológicamente el término motivación deriva del latín “motivus” o “motus” que significa “causa de movimiento” ya que posee relación con todo aquello que promueve a una persona para desempeñar y realizar una actividad. A sí mismo es considerada como el motor de la conducta humana, ya que el interés de la persona se activa a partir de una necesidad que la conduce a accionar (Trechera, 2005)

La definición clásica de motivación, la comprende como un conjunto de procesos integrados en la dirección, activación y persistencia de la conducta (Good y Brophy, 1983).

Huertas (2001) sostiene que la motivación es el “componente energético de cada sujeto, lo que empuja y le dirige, algo que no es tangible ni siempre evidente (Huertas, 2001, p. 47). A su vez, el autor sostiene que “Cuando uno explica motivación, tiene que decir que la motivación no es algo que esté en el mundo racional, ni es algo que esté en el mundo pasional. Aquellas cosas que gobiernan mis cosas del querer, son procesos racionales y también son procesos emocionales” (Huertas, 2012, p. 45).

En definitiva la motivación suele tener influencia sobre las conductas de cada sujeto y es necesaria para la intervención total en los procesos académicos, ya que el aprendizaje precisa tiempo y esfuerzo, donde los estudiantes deben seleccionar la acción más favorable a realizar para tener un máximo rendimiento (De Caso y García, 2006).

En el contexto educativo, según Ajello la motivación puede entenderse como “la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma” (Naranjo, 2009, p. 153). Por ende, el mantenimiento para las actividades tiene relevancia y significado para cada sujeto que las lleve a cabo de formar placentera.

Las causas que llevan a una acción no son únicamente motivacionales, hay otras, delimitadas, por ejemplo, por lo que sabemos hacer, lo que nos dejan hacer, las obligaciones y nuestro comportamiento. También, influye el impacto del entorno social, las prohibiciones, los hábitos de otros que tienen incidencia en nuestro hacer. Además, se contempla que otras razones para llevar a delante una acción pueden ser el sistema de

creencias, valores, conocimientos, aprendizajes que se formaron a través de la experiencia y sesgan el accionar de cada ser humano (Huertas, 2001). La motivación debe ser entendida como: “la trama que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona” (Naranjo, 2009, p. 153). Desde la perspectiva educativa, se espera que la motivación sea valorada con el fin de aprender.

El mencionado autor sostiene que la motivación es fundamental para el proceso de aprendizaje, dado que predispone a los estudiantes a conducirse y regirse en formas que influye de manera crítica el desarrollo en tareas y actividades escolares que desencadenan el aprendizaje. La motivación es un proceso psicológico dinámico y no un estado fijo. Dicho proceso está compuesto por una serie de fases cíclicas, incorpora factores cognitivos y afectivos que generan influencia sobre la iniciación, dirección, calidad para una acción específica que contiene un propósito en su fin.

## **2.2 Fases de la motivación**

La primera fase es, la interpretación de la situación, de los escenarios que vivimos. Hace referencia a que la motivación tiene significado cuando se comprende y se tiene en cuenta la situación específica en la cual se produce. En cada situación puntual el sujeto distingue indicios de activación, ciertas señales, prepondera unos estímulos sobre otros, observa exigencias, comprende los incentivos que logra alcanzar. Cada sujeto analiza y observa el contexto en donde se encuentra inserto y percibe no solo las características de su entorno, también el conocimiento, creencias, valores y estilos que el sujeto interpreta en función a sus experiencias y aprendizaje socialmente (Huertas, 2001).

La segunda fase, son los elementos motivaciones, el concepto de motivo y de meta. Focalizarse en lo motivacional da sentido en lo que desea el sujeto y su viabilidad, elaborar un estudio de los beneficios y contras de cada meta. El concepto de motivo, se puede confundir con el de meta, pero el motivo se basa en un conjunto de pautas para la acción, emocionalmente cargadas, que implican la anticipación de una meta o propósito. Uno de los sinónimos de motivo podría ser el de deseo, la Real Academia española lo define como el movimiento energético de la voluntad hacia el conocimiento, posesión o disfrute de una cosa. A su vez, todo proceso motivacional tiene significado porque está conducido a una

meta u objetivo. La meta depende del significado social que se le designe a esa situación, del valor que se le dé, del conflicto que se perciba, de la complicación de las acciones que conlleva la gratificación (Huertas, 2001).

Finalmente, la tercera fase y última es el control cognitivo o consciente de la acción. Se explica que en el proceso motivacional está definido como un conjunto de procesos cognitivos que participan en la activación humana de la acción. El control cognitivo se ocupa de programar y planear el comportamiento, de constituir las acciones destacadas para alcanzar lo deseado. Se basa en el análisis de la información solicitada para la meta seleccionada y proporcionar los procedimientos para su logro (Huertas, 2001).

Por ende, es necesario que los elementos cognitivos en el proceso motivacional estén encabezado por las metas, los planes de acción, las expectativas y las explicaciones o atribuciones causales.

### **2.3 Teorías de la motivación:**

Diversas son las teorías que despliegan aspectos vinculados a la motivación, para este trabajo particular se han seleccionado las posturas de Maslow, Herzberg y McClelland por considerarse las más significativas en relación a la temática abordada.

#### *Teoría de Maslow:*

El enfoque humanista destaca las habilidades de las personas para alcanzar su desarrollo, sus características favorables y la libertad de decidir su camino. Dentro de esta visión se encuentra seleccionada la teoría de las necesidades propuesta por Abraham H. Maslow (Naranjo, 2009).

Siguiendo los lineamientos del mencionado autor hace hincapié en que las personas están motivadas por cinco tipos de necesidades: las fisiológicas, de seguridad, sociales, autoestima y autorrealización. Estas necesidades humanas están organizadas jerárquicamente en una pirámide. Las de orden inferior o básicas, hacen referencia a las necesidades de supervivencia que son comprendidas como las fisiológicas y las de seguridad, que deberán ser satisfechas en primer orden, Luego, identificó las secundarias denominadas como superiores, y referidas a la motivación de crecimiento, son las

sociales, autoestima y autorrealización, y que son satisfechas en segunda instancia. (Araya y Pedreros, 2009).

El modelo desarrollado por Maslow ha contenido un profundo reconocimiento, muchos autores de renombre citan sus postulados como la teoría más conocida de la motivación. En una revisión y actualización de dicha teoría, Valdés (2005) señala dos necesidades complementarias que experimentan aquellas personas que han saciado las cinco anteriores, las definió como cognoscitivas y son las necesidades de conocer y entender el mundo que rodea a la persona y la naturaleza. Y la necesidad de satisfacción estética, referida a las necesidades de belleza, simetría y arte en general (Naranjo, 2009).

#### *Teoría de Alderfer:*

El autor, desarrolló la teoría de las necesidades de existencia, relación y crecimiento. No establece conceptos nuevos, sino que se basa en la teoría de jerarquía de las necesidades de Maslow (Naranjo, 2009). Las describe de la siguiente forma:

Las necesidades de existencia requieren para su saciedad de bienestar físico, seguridad (Araya y Pedreros, 2009). Y la satisfacción de las necesidades materiales. Luego, las de relación, son aquellas que se requiere de pertenencia a un grupo, aceptación y relaciones interpersonales (Naranjo, 2009). Por último, están las necesidades de crecimiento y desarrollo personal (Araya y Pedreros, 2009). Son cubiertas cuando los sujetos alcanzan objetivos esenciales para la construcción de su proyecto de vida, además incorporan la autoestima, el reconocimiento y la autorrealización (Naranjo, 2009).

Alderfer (1969) señala que en la exteriorización de una nueva necesidad, no es necesario que se hayan satisfecho completamente las inferiores. Además, este mismo autor descubrió que existe un movimiento ascendente de la jerarquía de necesidades, por lo tanto las personas que se frustran por no poder cubrir algunas necesidades, retrocederá para satisfacer las necesidades de orden inferior (Araya y Pedreros, 2009).

### *La teoría de las motivaciones sociales de McClelland*

McClelland desarrolla la teoría de las motivaciones sociales, sostiene que se basa en tres motivaciones fundamentales, que emergen de las necesidades sociales: son las necesidades de logro, de poder y las de filiación (Araya y Pedreros, 2009).

La motivación de logro se refiere a la necesidad que expresa cada persona con el propósito de elaborar objetivos y metas que le genere satisfacción y los lleva a la realización.

También, tiene interés en desarrollarse, buscar el éxito y confrontar el fracaso. A su vez, señaló como un proceso que promueve el esfuerzo, el crecimiento y la excelencia (Mujica, Asmara, Thomas, Mennella y María, 2009).

Siguiendo esta postura teórica y vinculándola con el espacio educativo, puede sostenerse que si los estudiantes se manifiestan responsables y comprometidos de forma directa sobre sus logros académicos, expondrán mayor constancia en las tareas que se propongan, puesto que vinculan sus logros con sus intereses. Por ende, lo mencionado anteriormente se relaciona con la probabilidad de aprendizaje y un rendimiento académico favorable, ya que es imposible sin una motivación óptima (Perez, 2013).

En referencia a las motivaciones de poder McClelland señala que “el éxito alcanzado en el auto control, es la capacidad para gobernar emociones, pensamientos y conductas y en la fortaleza interior” (Mujica et al. 2009, p.47). Se comprende que las personas que tiene una elevada necesidad de poder, disponen de mayor tiempo y esfuerzo planeando cómo tener y ejercer poder. Estas personas interpretan que es necesario confrontar y ganar argumentos, convencer a otros, lograr que sus opiniones predominen del resto y generar disconformidad a otros sí no ejerce autoridad (Naranjo, 2009).

En cuanto a la motivación de afiliación, es definida por McClelland como “la forma de conducta social que responde a un impulso que encuentra satisfacción a través de la creación, contacto y disfrute de vínculos afectivos con otras personas” (Mujica et al, 2009, p. 147). La meta es lograr un vínculo mutuo sobre el mantenimiento de una relación afectiva. Las personas que se encuentra posicionadas en el eje de afiliación suelen prescindir el rechazo social, por ende, buscan ser aceptados y solicitados a raíz de la cooperación que dispongan a otros (Mujica, et al. 2009).

Naranjo (2009) considera que las personas con una elevada necesidad de afiliación se focalizan en la búsqueda del compañerismo, establecen metas y estrategias para ser aceptadas por otras personas o grupos, puesto que uno de sus objetivos es emitir una imagen benéfica en sus vínculos interpersonales, coordinan tensiones, acompañan a otros, ayudan y anhelan ser admiradas por otras personas. En relación con los adolescentes, puntualmente los estudiantes, se considera que los cambios evolutivos en los vínculos con sus pares, puede influenciar en la motivación hacia la escuela. Hay una elevada importancia que se adjudica a amigas y amigos durante la adolescencia. Por lo tanto, la aceptación e integración del grupo de pares tienen validez sobre la motivación de logro (Naranjo, 2009).

#### **2.4 Planes y metas que desencadenan la motivación**

Las metas cumplen la función de desencadenar la conducta motivada, seleccionan qué acción es motivada y cuál no. Indican cómo se origina su orientación motivacional (Aguilera y Bono, 2015). La psicología cognitiva considera a las metas como un tipo de representaciones cognitivas de las personas, sobre lo que le complacería que sucediera, querrían lograr o lo que no les gustaría que sucediera (Huertas, 2001).

Las metas son objetivos que se pretenden llevar a cabo, “los planes son los modos que preparamos para lograrlo. Dicho de manera cognitiva, son las representaciones sobre las acciones las que permiten reducir la distancia entre el estado actual y el estado ideal que se desea conseguir.” (Huertas, 2001, p. 119). Huertas describe que la creencia que tengan las personas de sus propias habilidades es de gran influencia en las tareas y actividades que realicen, las metas elegidas, la organización para planificar, el empeño y la consistencia del accionar por la meta. (Lamas Rojas, 2008).

Para el proceso motivacional, además de las metas y planes se incluye que cada persona tiene una serie de creencias vinculadas con la obtención o no de la meta que se ha planteado. Estas creencias se describen como expectativas, las mismas fueron determinadas como la posibilidad de éxito en una tarea o realizar una meta elegida. (Huertas, 2001).

Bandura sostiene que las expectativas de las personas de efectuar con éxito una tarea inciden en la motivación por dicha tarea. El autor determina dos tipos de expectativas, la de eficacia y la de resultado. La primera, se refiere a la creencia o convicción de las



personas de que logran realizar con éxito la conducta deseada para cumplir una la meta. Por otra parte, el segundo tipo de expectativa se describe como la creencia de las personas de que una conducta específica produce resultados o consecuencias pre establecidas para conseguir una meta. Por último, el proceso motivacional cuenta con las explicaciones o atribuciones causales, ya que el modelo de atribución que realiza cada sujeto luego de una tarea va a ser el agente principal que describa la productividad y rendimiento en las siguientes tareas similares (Huertas, 2001).

A sí mismo, las autoras Dweck y Elliot (1983) describen la teoría de la orientación al aprendizaje y orientación al resultado, desarrollaron un modelo que se puede utilizarse en el espacio educativo. Las autoras sostienen que los estudiantes consideran diferentes tipos de metas y cómo las mismas pueden generar patrones motivacionales distintos, y por consiguiente, comportamientos y acciones en su formación académica muy diferente.

Huertas (2001) explica que las autoras parten de dos polaridades: la orientación intrínseca que hace referencia a las metas de aprendizaje y la orientación extrínseca, que alude a las metas de ejecución.

Los estudiantes que poseen una orientación a metas de aprendizaje, escudriñan aprender, saber; no obstante, los estudiantes que tienen una orientación a metas de ejecución hacen énfasis en juicios positivos o una evaluación externa de sus capacidades. Ellos mencionan que diferentes indicadores, dan génesis a tres patrones motivacionales y cada patrón manifiesta una meta puntual, que da origen a percibir las capacidades intelectuales de cada sujeto. Los tres patrones son, primeramente, motivación por el aprendizaje, motivación por la búsqueda de juicios positivos de competencia y miedo al fracaso. Se considera que diferentes indicadores dan génesis a tres patrones motivacionales y cada uno manifiesta una meta puntual que permiten percibir las capacidades intelectuales de cada sujeto (Huertas, 2001). Las personas que tienen una orientación hacia las metas de aprendizaje, proponen metas vinculadas con la búsqueda del conocimiento, desarrollar o fortalecer ciertas competencias. Ciertamente este patrón motivacional está dirigido hacia el polo intrínseco. Como se origina desde lo intrínseco, se conduce hacia las propias metas a través de las cuales puedan intervenir en las elecciones personales, sin seguir mandatos e imposiciones. Por ende, se conjetura que las metas seleccionadas están vinculadas con la

tarea, ya que parten de la motivación intrínseca, en otras palabras lo que estimula e impulsa a las personas está asociado con la actividad.

El modo de accionar esta focalizado en el proceso de la acción de la meta y no en el resultado de la misma, puesto que las tareas son seleccionadas por su contenido por lo novedoso, lo que aporta en fin para aprender más sobre el tema seleccionado.

No obstante, las personas centradas en la motivación por la búsqueda de juicios positivos de competencias examinan metas relacionadas con el resultado específico y sus productibilidad concreta. Hacen hincapié en la tarea. La motivación por miedo al fracaso, tiene relación con la meta de búsqueda de los juicios positivos, pero su desenlace es diferente ya que su meta tiende a la evitación. Las personas que se centralizan en dicha meta, tienen un accionar está centrado en la preocupación, ya que el sujeto no quiere fallar. (Huertas, 2001).

## **2.5 La motivación intrínseca:**

Gran cantidad de la bibliografía sobre la motivación hace referencia a la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca (Rojas, 2008). Deci y Ryan (1985) son los autores que desarrollaron la conceptualización de la motivación intrínseca y extrínseca, en éste apartado se definirá y relacionará con el ámbito educativo.

La motivación intrínseca se focaliza primordialmente en el proceso de aprendizaje. Uno de los propósitos para los estudiantes es que logren desenvolverse en capacidades específicas que favorezcan la comprensión de contenidos de diversas materias, utilizando diferentes estrategias y la comprensión para internalizar lo aprendido. Los estudiantes con este estilo asientan un orientación más profundó en función a las estrategias para la entendimiento e incorporación de los contenidos (López y Pino, 2016).

Cuando se habla de motivación intrínseca, se refiere a una acción que permanece motivada cuando el interés se encuentra en la propia actividad, ya que no es un medio para otras metas sino un propósito en sí misma. Son acciones que se realizan sin ninguna recompensa externa que la regule. Además, hace hincapié en conductas que las personas consideran de gran interés y desean realizar en ausencia de consecuencias o las que son interesantes por sí mismas y no necesitan algún reforzamiento (Deci y Ryan, 2000).

De manera que hay consenso entre los autores para vincular a la motivación intrínseca con las acciones que se llevan a cabo por la curiosidad e interés de la actividad misma y no de percibirla como un medio para lograr otros objetivos (Rojas, 2008).

Deci y Ryan, señalan que el accionar en la regulación de la motivación intrínseca esta argumentado en tres características. La primera es de autodeterminación, se relaciona con conocer cuáles son los gustos de cada persona, también comprender y sentir que el control del accionar depende de cada persona en particular. La segunda, es la de competencia, creerse capaz de realizar una actividad, afirmar las habilidades que poseen y progresar en desafíos alcanzables. Y para finalizar, el tercer sentimiento o característica tiene que ver lo que yo creo que se, lo placentero vinculado con agradable de realizar algo particular y familiar, ya que las personas deben encontrarse cómodas para hacer la actividad. (Huertas, 2012)

Uno de los elementos implicados en la motivación intrínseca es la autodeterminación y la autonomía. La autodeterminación es la sensación de que cada persona tiene la responsabilidad de su accionar, es uno quien las comienza, mantiene y controla. A sí mismo, se comprende que la autonomía, también considero como autodeterminación, como el dispositivo fundamental de la motivación intrínseca define la fuerza y energía del hacer de cada persona. (Huertas, 2012).

El segundo de los elementos principales para la motivación intrínseca es la competencia de cada persona, los autores refieren a las habilidades de cada persona (Huertas, 2012). La percepción de cada competencia aumenta la motivación y la percepción de incompetencia la reduce (Decy y Ryan, 1985).

Huertas (2001) afirma que cualquier acción, al tener una mayor sensación de competencia, el sujeto va a tener más entusiasmo, empeño e inclinación por la misma. En fin, la percepción propia de competencia va a definir las expectativas y atribuciones que realicemos de nuestros resultados. A su vez, la sensación de competencia depende de la interpretación que hagamos de nuestras experiencias del pasado.

Para que se dé el reto óptimo de una actividad se tiene que brindar tres condicionantes: que dependa el control del sujeto, tener un nivel abundante de competencia,

el grado de dificultad en la realización de la tarea. En conclusión, la sensación que define el reto óptimo se genera cuando se dispone de equilibrio entre las habilidades de la persona, la autonomía y la dificultad en la tarea. Es fundamental reconocer que hay un concepto de origen histórico que hace referencia a motivación intrínseca, la curiosidad humana. De modo que, los espacios que propician desarrollarla ayudan a planear y producir desafíos y metas en las personas. En sí, es una manera de explicar la idea vygotskiana de la zona de desarrollo próximo, el reto óptimo o el desafío (Huertas, 2012).

El eje de la motivación intrínseca genera la disponibilidad en los estudiantes en posicionarse en la resolución de la tarea desde una visión de disfrute e interés (Parrales y Solórzano, 2014). Dado que un estudiante motivado intrínsecamente produce actividades que le dé un significado focalizado en un desafío cognitivo y disponible para desenvolverse en tareas de aprendizaje que le generen un pensamiento más profundo y crítico (Parrales Rodríguez y Solórzano, 2014).

## **2.6 Motivación extrínseca:**

Se habla de motivación extrínseca cuando el propósito de la meta está relacionado con una circunstancia externa, con una garantía de beneficio concreto y exterior. La motivación extrínseca, hace referencia a que el aprendizaje es secundario y no es permanente (Farias y Pérez, 2010).

Se observa en el ámbito educativo que los estudiante que poseen una motivación extrínseca se suelen responsabilizar en tareas que brinden la oportunidad de tener recompensas externas (Rojas, 2008). Además es probable que tiendan a realizar actividades más fáciles y rápidas para obtener un mérito asegurado (Paoloni, 2009).

Rojas (2008) describe que la orientación motivacional extrínseca tiende a promover en las personas la ejecución de una conducta específica para complacer otros objetivos que no están vinculados con la tarea en sí. Habitualmente, en el contexto escolar se perciben como: tener excelentes notas, reconocimiento, evitación del fracaso. De modo que, los estudiantes que poseen una orientación extrínseca suelen realizar conductas por presión, o para no obtener bajas calificaciones o desaprobado (Parrales y Solórzano, 2014). Por

consiguiente, las personas se encuentran enfocadas en los resultados que se obtienen y no en el proceso de aprendizaje, dado que hay cierto predominio en aprobar las calificaciones, más que en aprender. Por lo tanto, el aprendizaje que se genera en los estudiantes suele ser superficial (López y Pino, 2016).

Se considera pertinente abordar las conceptualizaciones de impulso, incentivo y refuerzo. El primero se comprende como “todos los distintos agentes internos permanentes responsables de la fuerza u orientación de la acción” (Huertas, 2001, p.102). En general, la psicología conductual, avala que un impulso nunca definirá de modo definitivo un comportamiento, éste se encontrará dependiendo de otros factores, como los refuerzos e incentivos.

El autor define al refuerzo como “cualquier aspecto del entorno que se presenta al sujeto durante o después de una secuencia de acciones y que modifica la probabilidad de aparición posterior, en el mismo sujeto de esa secuencia de acciones” (Huertas, 2001, p. 102). La recompensa surge si ese objeto o circunstancia incrementa la probabilidad de que se produzca la acción y el castigo ocurre si la disminuye. Otro concepto adecuado de describir es el de incentivo, se refiere a cualquier objeto o circunstancia externa a la que se le asigna un valor específico y que a su vez, le da intensidad a una conducta que se empieza.

Los refuerzos se aplican durante o después de la conducta y los incentivos orientan el valor previo a la acción. Por lo tanto, los conceptos de incentivo y refuerzo son similares en cuanto a la semántica pero se diferencian por la etapa y situación de aprendizaje. En diversas ocasiones, es común generar incentivos en situaciones de condicionamiento clásico y utilizar refuerzos en situación de condicionamiento operante (Huertas, 2001).

Hay cierto efecto nocivo del refuerzo en diferentes condiciones, las mismas deben recabar una recompensa para dañar la acción, una de ellas es el requisito del premio que daña el interés intrínseco es llegar y aguardar el refuerzo. Por ende, la expectativa de la recompensa, en mayor grado que la recompensa lo que debilita la acción (Huertas, 2001). La segunda condición hace hincapié en las implicancias del control, a la orientación de regulación externa de la actividad que significa un refuerzo usualmente. De lo contrario,

para que no genere efecto, la recompensa tiene que ser informativa y debe ser útil para la calidad de la realización, por ende, en la ejecución de la actividad, no debería formarse la percepción de que el refuerzo contrala la actividad (Huertas, 2001). Habitualmente, las recompensas sociales o las que no son materiales, no suelen ser nocivas a una acción intrínseca. Aunque, cuando se focaliza en refuerzos tangibles, concretos como premios en dinero, si afectan. Las recompensas simbólicas no son perjudiciales para generar la motivación (Huertas, 2001).

Se ha observado que las recompensas son consideradas benéficas cuando se dan luego de una tarea intrínseca, por que el reconocimiento y la recompensa de las personas hacia otras por realizar lo que es placentero para sí mismas, es el mejor apoyo para las personas (Huertas, 2001).

Las correlaciones entre la motivación extrínseca e intrínseca fueron modificando a lo largo de los últimos años. A priori, ambas motivaciones se consideraban opuestas, luego con diferentes investigaciones que se realizaron posteriormente determinaron que las dos podían coexistir. Se examina la posibilidad de que ambas se potencian en el aula y se complementen recíprocamente.

En sí, la motivación externa no crea un efecto negativo en el proceso de aprendizaje, utilizada de una manera específica puede ser muy provechosa, aunque es la motivación intrínseca la que influye de forma definitiva a la construcción de un aprendizaje encaminado en el apetito de aprender y por la curiosidad de los propios contenidos (López y Pino, 2016).

La investigación psicológica establece que la motivación es el resultado de la interacción entre dos elementos: la expectativa de éxito en una tarea y el valor determinado de ese éxito. El valor concedido a la tarea hace referencia a que si para un estudiante no tiene valor alguna materia o algún tema, se esmerara poco y por ende aprenderá poco. Por lo tanto, estudiará porque de esa manera accederá a cosas que verdaderamente valora. En general en las escuelas suele suceder que los alumnos estudian para aprobar y no para aprender, ya que no se encuentran motivados y no perciben con valor los temas abordadas por los docentes, de modo que hace hincapié en una motivación es extrínseca (Badia, Cano, Fernández, Feliu, Fuentes, Gómez, Liesa, Llinares, Pozo, Sánchez, Sospedra y Trepal, 2012).

En cambio la intrínseca, que se produce cuando el estudiante se esmera por aprender, por entender lo que estudia, por darle significado a los conceptos leídos. En este caso se empeñara más por aprender que por aprobar (Badia et al, 2012).

## **Capítulo 3**

### **3.1 El Concepto del Aprendizaje:**

Para Pozo (1989) el aprendizaje es una propiedad adaptativa de los seres vivos. Para el ser humano, es fundamental incorporar la cultura, para así poder formar parte de ella. El aprendizaje de la cultura dispone de las actividades que tienen que comprenderse en el contexto de las exigencias sociales que las producen.

De modo que el aprendizaje se establece en los conocimientos previos del sujeto, que son concretos y singulares de cada uno (Pozo, 2008).

Para Gvirtz y Palamidessi (2006) el aprendizaje es una modificación relativamente estable de las pautas de conductas realizadas con el fin de lograr una adaptación al medio en el que vive el individuo. Como el aprendiz piensa, reflexiona y procesa los conocimientos tiene relación con las características individuales de lo que aprende, por ello busca reencontrarse con situaciones placentera y evitar las que le producen sufrimiento (Schlemenson, 1996).

### **3.2 La motivación y el aprendizaje**

Se comprende que las diferentes orientaciones motivacionales generan tipos de aprendizaje diferente. De modo que es posible que el estudiante cuando logra una motivación intrínseca adhiera a las actividades por curiosidad y desafío que estas le generan. Se fomenta que los estudiantes logren realizar un esfuerzo mental significativo durante las actividades o tareas que se llevar a cabo en la escuela. Formando así, un proceso de aprendizaje comprometido y desarrollado.

De igual forma se pone en evidencia que un estudiante focalizado en la motivación extrínseca se incline a realizar aquellas actividades que brinden la oportunidad de poseer recompensas, también es posible que tales estudiantes recurran a realizar tareas con mayor facilidad y rapidez, con el fin de obtener el resultado (Rojas, 2008).

Para acompañar a los docentes en su tarea educativa, haciendo foco en los aspectos motivacionales, Epstein desarrollo el acrónimo de TARGET que describe las seis dimensiones para la acción motivacional que pueden desplegarse en el aula, ellas son: Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Grupos, Evaluación y Tiempo (Huertas, 2001). A continuación desarrollaremos las dimensiones mencionadas.

La dimensión de *tarea* alude a la elección y manifestación de las actividades que el profesor plantea para que los estudiantes realicen, consecuencia de los objetivos curriculares propuestos. Ames (1992) definir tres componentes fundamentales: entiende la la estructura de la clase de manera *multidimensional* por ello, comprende que los docentes deben promover la construcción de la autonomía y posibilitar la representación de la tarea seleccionada con mayor grado de interés. La oportunidad de plantear diversas tareas para todos los estudiantes con un mismo objetivo permite que la motivación para el aprendizaje se genere de una manera más eficiente, en contraposición a la clase unidimensional que contempla una sola tarea y objetivo (Huertas, 2001).

Por consiguiente, en segundo lugar Ames arribó a la conclusión basada en los datos empíricos y considera que las tareas con un grado intermedio de dificultad optimizan la motivación para el aprendizaje. Para finalizar, el último componente es el que hace hincapié a la fragmentación de la actividad “Si nos limitamos a proponer las tareas desde el punto de vista del resultado final sin hacer una alusión sistemática a los diferentes pasos que nos permiten lograr ese resultado, potenciamos la aparición de actitudes de indefensión entre los alumnos menos preparados para hacerla y atribuciones del éxito a la inteligencia entre los alumnos que son capaces, por si solos de llegar al final” (Huertas.2001, p.244). Por otra parte, cuando se promueven tareas refiriendo al producto final y a la vez al proceso esta mirada enriquece la motivación para aprender (Huertas, 2001).

La dimensión de *autoridad*, hace referencia a los docentes que apuntan a desarrollar la autonomía y compromiso, además de regular el proceso escolar (Huertas,



2001). A su vez, Printrich señala que los modelos sobre el aprendizaje autorregulado enfatizan que la creencia del control se relaciona con la oportunidad que poseen los estudiantes de modelar y controlar los aspectos propios de sus cogniciones, conducta y motivación, aludiendo así, la importancia de la autonomía. Por ende, Ames propone que hay que enseñarles a elegir, plantear situaciones donde ellos y ellas tenga que tomar una decisión y brindar la posibilidad para el desarrollo de la independencia y compromiso (Paoloni, 2009).

Huertas sostiene que la dimensión de *reconocimiento* hace hincapié en que los docentes son considerados como referentes para la valoración de los estudiantes cuando realizan las tareas y actividades dentro del aula y durante el crecimiento de cada uno (Paoloni, 2009). El núcleo central del tema es saber qué se elogia, es decir qué esfuerzos y fortalezas se reconocen en los estudiantes, y cómo se elogia. Tanto Ames (1992) como Printrich y Schunck (1996) ponen en evidencia este tema y lo vinculan con la motivación para el aprendizaje, ellos recomiendan que: “Con respecto a qué elogiar, parece claro que lo deseable es que el profesor elogie el esfuerzo y el progreso personal, insistiendo que los errores son una parte más del proceso de aprendizaje” (Huertas.2001, p. 146). A su vez, no es suficiente con elogiar a los estudiantes sino que hay que darle pistas que sean útiles para proseguir con la tarea. También, el docente debe recomendar los aspectos a través de los cuales los estudiantes tienen que progresar.

Con respecto a la dimensión de *grupo* Huertas y Montero (Paoloni, 2009) señalan que los espacios que generan mutua confianza y propicien el trabajo de pares en grupo son adecuados para crear una óptima aceptación social y fomenta el patrón de motivación orientado a metas de aprendizaje. Huertas (2001) sostiene que trabajar en grupo no solo fomenta la motivación para el aprendizaje sino que posee resultados que se podrían comprender como terapéuticos para los estudiantes que ya han establecido un patrón motivacional de miedo al fracaso.

La dimensión *evaluación* se caracteriza por la modalidad de valorar y estimar el rendimiento académicos de los estudiantes, esto constituye un papel importante en la solidificación de los patrones motivacionales mediante la elección de metas (Alonso Tapia, 2000). Ames (1992), Printrich y Schunk (1996) así mismo como Alonso (1995) y Montero

(1989) visibilizan tres dimensiones de la evaluación relacionadas con la motivación para el aprendizaje, las mismas son: dimensión *norma-criterio*, la dimensión *proceso-producto* y la dimensión *pública-privada* (Huertas, 2001). En la dimensión *norma-criterio* el docente brinda información sobre el rendimiento de los estudiantes, esto produce que los estudiantes se centren en una sola capacidad, la inteligencia. Por otro lado, si los docentes realizan una evaluación del rendimiento dirigida a criterios específicos del logro, así se lograría favorecer la percepción de que todos los estudiantes pueden mejorar su aprendizaje. El concepto de inteligencia en este caso se refiere a fortalecer las habilidades y capacidades a través del esfuerzo (Huertas, 2001).

La segunda dimensión es *proceso-producto*. Cuando el docente se focaliza en la evaluación dirigida al producto, sin brindar información del proceso, genera que los estudiantes se ocupen solo del resultado final y su realización, y no del proceso. En compensación, una información consecuente sobre el proceso y también teniendo en consideración el producto, enfocará a los estudiantes en una óptima motivación para el aprendizaje. La tercera dimensión, la evaluación *pública-privada* se vincula con el reconocimiento. Hacer público el producto de una evaluación podría generar comparaciones y competencia. En cambio, cuando se realiza de manera privada se le informa al estudiante sobre su proceso, se busca estrategias para mejorar errores y se focaliza en el crecimiento personal, esto fomenta la motivación para aprender (Huertas, 2001).

Para finalizar, la última dimensión es la de *tiempo* en cuanto a la revisión bibliográfica es la que menos ha sido estudiada en relación a la motivación para el aprendizaje (Paoloni, 2009). Sin embargo Pintrich y Schunk describen la importancia de dirigir de manera tolerante los tiempos para resolver las actividades y tareas propuestas, principalmente en estudiantes que tienen un ritmo más lento o con mal rendimiento. “Se trata, de hacer asignaciones de tiempo especiales para que este tipo de alumnos sin que se rompa el ritmo de la clase” (Huertas, 2001, p. 249).

Tapia (2003), considera que la motivación por aprender está asociada al “interés y esfuerzo que el alumno pone en el trabajo escolar” puede tener modificaciones en función al esfuerzo por aprender, la misma tiene cambios a raíz de la edad, de las experiencias

escolares y del contexto sociocultural de cada persona. En base a lo descrito, el autor comprende que existen variables que dependen exclusivamente de la motivación y que las mismas se ordenan en dos grupos. Las que definen el contexto, luego las que determinan la constancia y la aceptación o rechazo en base a la realización de las actividades.

### **3.3 Aprendizaje significativo y memorístico:**

Fue conceptualizado por David Ausubel entre los años 1963 y 1968. Su teoría explicita que el aprendizaje significativo se genera cuando los estudiantes logran vincular los conceptos y le dan significado a través de la estructura conceptual que ya han adquirido. A su vez, los estudiantes construyen nuevos conocimientos teniendo en cuenta los saberes que han formado anteriormente (Ausubel, 1983). Rodríguez (2004) describe que el aprendizaje significativo es una teoría psicológica que se caracteriza en los procesos que el sujeto pone en juego para aprender.

Los estudiantes aprenden cuando encuentran un significado a lo que se les propone aprender. Para construir un aprendizaje con sentido se necesita tener en consideración la experiencia que ha adquirido el estudiante, tener presente los conocimientos previos que el mismo posee, a posteriori producir relaciones significativas entre los conceptos nuevos con los preexistentes (Rodríguez, 2004).

El aprendizaje mecánico o conocido como el aprendizaje repetitivo, por el contrario, se genera cuando el aprendizaje se centra en simples asociaciones puramente arbitrarias. En cambio, el aprendizaje significativo es retenido por mayor tiempo, puesto que se vincula con otro conocimiento que el sujeto ya posee, de esta manera estaría más disponible para su aplicación. Así, cada estudiante puede dar cuenta de una estructura cognoscitiva característica y singular (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978).

### **3.4 Aprendizaje significativo y modalidades de enseñanza**

El aprendizaje significativo se genera en espacios para pensar y hacer. Con el avance de informático y tecnológico es necesario saber buscar y saber hacer, en vez de repetir la información, se lleva a cabo en espacios donde se promueva el debate, las discusiones, donde se generen dudas y preguntas, donde se brinden fundamentos, con el fin de que el aprendizaje gire en torno a la construcción de sistemas de pensamiento.

Miguel Ángel Zabalza propone dos visiones sobre la educación. El primer modelo gira en torno del la enseñanza, las características son la transmisión de conocimiento, preparado por el docente. También se centra en un enfoque conductista del aprendizaje, promueve las respuestas mecánicas, se basa en la memorización para obtener resultados, promueve los rituales sin contextualización, las preguntas suelen ser cerradas. Además, excluye la participación activa, el intercambio, la curiosidad y la creación, como consecuencia se observa aislamiento. Este modelo, no tiene en cuenta las necesidades del grupo y se basa exclusivamente al programa y actividades diseñadas previamente.

Por el contrario, el siguiente modelo está centrado en el aprendizaje, se basa en los procesos cognitivos de los aprendizajes, se consolida a una visión constructivista, uno de los propósitos es que el estudiante pueda aplicar su conocimiento en su vida diaria. Puntualiza en la comprensión, realiza preguntas que estimulan la búsqueda personal de contestaciones. El docente acompaña al grupo a generar respuestas, propicia un ámbito de interacción y comunicación con participación activa. Además se respeta los tiempos de todos los estudiantes en cuanto a su proceso de aprendizaje, promoviendo valores como respeto, responsabilidad, amabilidad (Bromberg, Kirsanov y Longueira Puente, 2007).

De modo que, se critica que los estudiantes a raíz de la educación tradicional escolarizada están adquiriendo en gran cantidad aprendizajes ineficaces, artificiales, con sentidos restringido y descontextualizados (Rojas y Barriga, 2013).

## **Capítulo 4**

### **Estudios empíricos sobre la motivación.**

La motivación es un constructo teórico que fue estudiado durante muchos años por diversos autores. Entre los mismo se encuentran Atkinson y McClelland, que en 1940 llevaron a cabo su teoría mediante un amplio programa de investigación dirigido al estudio sobre motivación del logro. El propósito de la misma fue explicar la correlación entre la motivación dirigida al logro y la motivación para evitar el fracaso influyen en el comportamiento en situaciones que impliquen una evaluación.

Posteriormente, en 1991 Pintrich llevó a cabo una investigación sobre motivación desarrollando un cuestionario llamado, Motivated Strategies for Learning Questionnaire, mejor conocido como MSLQ. El objetivo del mismo es brindar una visión cognitiva de la motivación y de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

Tapia, Montero y Huertas (2000) llevaron a cabo una investigación con una muestra de 1445 alumnos, muestra que quedó reducida a 1307 sujetos debido a los cuestionarios incompletos. El instrumento que se administro fue cuestionario MAPE 3. Éstos procedían de la Universidad Politécnica de Valencia y el resto, de la Universidad Autónoma de Madrid. Un primer factor con el que correlacionan principalmente el "Miedo al Fracaso", el "Deseo de Éxito y de su Reconocimiento" y la "Motivación Externa", variables que tienen en común el hecho de que implican una orientación del comportamiento del sujeto hacia metas externas.

Por otro lado, Barca en 2009 junto a su equipo de investigadores realizaron un proyecto en el cual se establece un total de 787 participantes, de ellos 396 sujetos provenían del norte de Portugal, de edades comprendidas entre 10 y 16 años y 391 de España, específicamente Galicia, de edades comprendidas entre 11 y 15 años. Se utilizo la Escala Refema-57, "Evaluación de relación familia-escuela y motivaciones y estrategias de aprendizaje y académicas" de la autoría de Barca, Porto, Santorum, 1997, en concreto las Subescalas de Metas Académicas y Autoeficacia y Estrategias de Aprendizaje. Es un cuestionario de autoinforme integrado por 57 items con un formato en hoja de respuestas de

escala tipo Likert de 5 opciones con extremos de TD (totalmente en desacuerdo) a TA (totalmente de acuerdo). En los resultados obtenidos se destaca en mayor medida la correlación de la variable Autoeficacia, autorregulación y estrategias de apoyo con el rendimiento académico.

El instrumento utilizado para la recolección de datos es el cuestionario MAPE-3, Evaluación de la motivación en sujetos adultos, los autores son Alonso Tapia, Montero y J.A Huertas en el año 2000. Cabe destacar que orientación al aprendizaje fue el valor más alto de la muestra y hubo un puntaje disminuido en Orientación a los resultados y la evasión. Las variables son motivación por aprender, orientación al aprendizaje, ansiedad facilitadora, disposición al esfuerzo, deseo de éxito y su reconocimiento y desinterés y rechazo al trabajo. Obteniendo como resultado del análisis la idea de que una motivación adecuada, emparentada a un concepto positivo de sí mismo, fomentará la capacidad de los estudiantes de aprender. A sí mismo, es la base de una salud mental y física adecuada, mientras que la motivación disminuida dará como resultado todo lo contrario, dificultando su rendimiento académico y todos los escenarios donde se despliega.

Por otra parte, Garrote Rojas y Jiménez Fernández en 2015 realizaron una investigación sobre los factores influyentes en motivación y estrategias de Aprendizaje en los Alumnos de Grado, en España. La muestra está constituida por 621 alumnos, 239 de primer curso y 382 de cuarto curso del Grado de Maestro en Infantil y Primaria en la Facultad de Educación de Albacete de la Universidad de Castilla-La Mancha. El razonamiento que se utilizó para seleccionar la muestra, conlleva al acercamiento directo con la población estudiantil activa. El instrumento de evaluación utilizado corresponde al cuestionario utilizado ha sido el CEAM II, está compuesto por 81 ítems, 31 hacen referencia a la motivación y 50 a estrategias de aprendizaje. Los resultados obtenidos se basan en principio por el factor motivacional que más elevado que es el de las metas intrínsecas, el mismo hace énfasis por parte del estudiante en tareas donde el mismo, considera realizarla por razones como el reto, la curiosidad o el dominio. A posteriori, el puntaje más bajo se obtuvo en la ansiedad, se caracteriza por pensamientos negativos de los alumnos durante las pruebas, los cuales obstruyen en los resultados durante la realización de la misma.

Paoloni Veronica en 2006 elaboro una investigación nacional sobre la motivación empleando el instrmento *Motivated Strategies Learning Questionnaire* en estudiantes universitarios de Universidad Simón Bolívar. Se llevó a cabo con una muestra de 406 estudiantes de ambos sexos (254hombres y 152 mujeres).

El Motivated Strategies Learning Questionnaire -MSLQ- es un cuestionario de administración colectiva que contiene de 81 ítems. Las respuestas a los ítems se dan en una escala Lickert de 7 puntos en la que los estudiantes resaltan el grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones realizadas. Este cuestionario consiste de dos secciones: una referida a motivación y la otra relativa al uso de estrategias de aprendizaje. Los resultados del MSLQ mostraron un declive en las puntuaciones de los estudiantes sobre lo motivacional. Los resultados obtenidos enfatizan que es esencial lograr una interacción favorable de aspectos personales y contextuales, cuando se pretende promover en los estudiantes el desarrollo de metas de aprendizaje. Se observa la relevancia de atender a la evaluación formativa y a los procesos de feedback entre los aspectos contextuales. A su vez, entre los aspectos personales se apunta razonar con mayor diligencia las percepciones y valoraciones de los estudiantes acerca de los contextos académicos diseñados y la coherencia entre estas percepciones y los objetivos de enseñanza. Los hallazgos se sitúan en reflexionar la importancia de lograr un interjuego propicio de aspectos personales y contextuales cuando se aspira a promover en los estudiantes el desarrollo de metas de aprendizaje y la posibilidad de lograr, por lo mismo, resultados favorables.

## Capítulo 5

### Planteamiento del problema, objetivos y pregunta

El problema que le da inicio a esta investigación es el déficit de motivación de los estudiantes para llevar adelante sus aprendizajes de manera autónoma dentro de un contexto educativo que promueve tareas enfocadas al logro de resultados, visibles en una motivación extrínseca y un tipo de aprendizaje mecánico. Una variable estudiada extensamente dentro del espacio científico, a su vez, esta es analizada desde varios roles del ámbito educativo, los estudiantes responsabilizando a los docentes y los docentes a los estudiantes. Por lo tanto, el objetivo es poner en evidencia la relación de los tipos de motivación que se promueven dentro de las instituciones educativas con los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes: la motivación extrínseca da origen a aprendizajes menos significativos y mecánicos. Por ende, Un gran porcentaje de los estudiantes, les interesa alcanzar una buena calificación y aprobar. Cuando los adolescentes pierden su curiosidad por aprender progresivamente, da inicio al proceso de desmotivación. De modo que el aprendizaje es percibido como una obligación.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, cabe preguntarnos ¿Cuál es la relación existente entre la motivación escolar y el proceso de aprendizaje en los adolescentes?

Objetivo General:

-Indagar respecto de la relación entre motivación y aprendizaje escolar y Poner en evidencia la relación de incidencia entre motivación y aprendizaje en los estudiantes de nivel medio.

Objetivo Específico:

- Investigar la incidencia de motivación escolar para el aprendizaje en la escuela privada, instituto Ayelén, de la zona de Villa Celina en la localidad de La Matanza.
- Analizar los niveles de motivación extrínseca de los individuos que participan en el estudio a raíz del aprendizaje escolar.



- Poner en evidencia los niveles de motivación intrínseca de los sujetos en función del aprendizaje áulico.

## **Capítulo 6**

### **Método**

#### **6.1. Diseño**

El diseño utilizado es el cuantitativo no experimental, de tipo descriptivo transversal, correlacional con un enfoque cuantitativo. El mismo se caracteriza por no manipular deliberadamente las variables, ya que lo que se realiza en éste tipo de investigación es observar los fenómenos tal y cómo se dan en su contexto natural, con el propósito de analizar y describir su incidencia (Sampieri, 2006).

El enfoque cuantitativo tiene como peculiaridad el planteamiento de un problema de estudio específico, se caracteriza por contener la revisión de literatura sobre el estudio, la misma es la que construye el marco teórico. El mismo va generar una hipótesis, que será comprobada a través de la recolección de datos numéricos por los participantes.

Los datos numéricos serán analizados ulteriormente. El enfoque cuantitativo hace referencia a que va a utilizar los datos recogidos en campo, anteriormente analizados para crear patrones de conductas que rarifiquen la hipótesis realizada previamente.

Dicho enfoque nos provee de la oportunidad de arribar a los resultados, que nos posibilita mayor información y control sobre las variables analizadas.

A su vez, está compuesto de indicaciones que deben escolar y considerar cuando se decide llevar a cabo una investigación el planteamiento del problema, la revisión de la literatura, la recolección de los datos, el análisis de los datos y por último el reporte de los resultados (Sampieri, 2006).

#### **6.2. Participantes**

La muestra seleccionada se comprende por estudiantes del primer y segundo año del nivel medio del colegio Ayelén en Villa Celina, el rango etario está comprendido entre los 13 y 15 años de ambos sexos, la muestra se toma en el mes de Marzo de 2017.

### 6.3. Instrumento

Para medir la motivación para aprendizaje de los estudiantes se administró la Escala de Motivacional Mape 3, Evaluación de la motivación en sujetos adultos, los autores son J. Alonso Tapia, Montero y J.A Huertas en el año 2000, la misma ha sido adaptada para estudiantes adolescentes. Las variables a medir son: miedo al fracaso, deseo del éxito y su reconocimiento, motivación intrínseca y motivación extrínseca.

Para medir la motivación para aprendizaje se realizó un cuestionario de 42 preguntas que hace referencia a su desempeño escolar en el transcurso de las materias. Dicha Escala utiliza un formato de respuesta en el cual debe seleccionar por *Sí o No*, la puntuación media es de 50 y la desviación típica es de 10, donde las puntuaciones superiores indican una mayor motivación percibida.

### 6.4. Procedimiento:

Se generó contacto a la institución Ayelén de Villa Celina, que brindó el permiso para realizar las escalas en una clase de la materia Tutoría.

De ésta forma las escalas fueron administradas en un contexto áulico, para que los alumnos respondan a las afirmaciones de manera espontánea y sus respuestas no estén condicionadas.

A cada uno de los estudiantes se les informo sobre la investigación, manifestando que es en completo anonimato y con fines exploratorios, explicando la constancia que los resultados se utilizaran exclusivamente con propósitos académicos-científicos.

Se empleó la evaluación a quince participantes de primer año y quince de segundo año, ambas por la mañana, consumando así la muestra.

## Capítulo 7

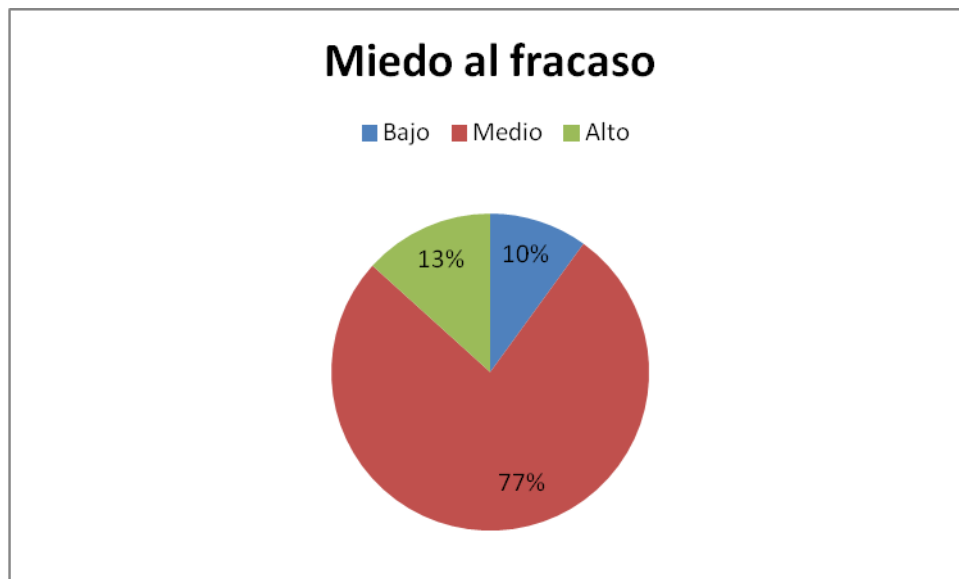
### Resultados

El objetivo de esta investigación es observar la relación entre la motivación y el proceso de aprendizaje. Los integrantes de la muestra se sometieron al Test de MAPE-3 Adaptación.

En primer lugar se informaran los resultados de la dimensión **miedo al fracaso**, en segundo lugar los resultados de la dimensión deseo de éxito y su reconocimiento, en tercer lugar la motivación intrínseca y por último motivación extrínseca.

#### (a) Dimensión miedo al fracaso

A continuación el gráfico que se presenta demuestran los resultados de miedo al fracaso:



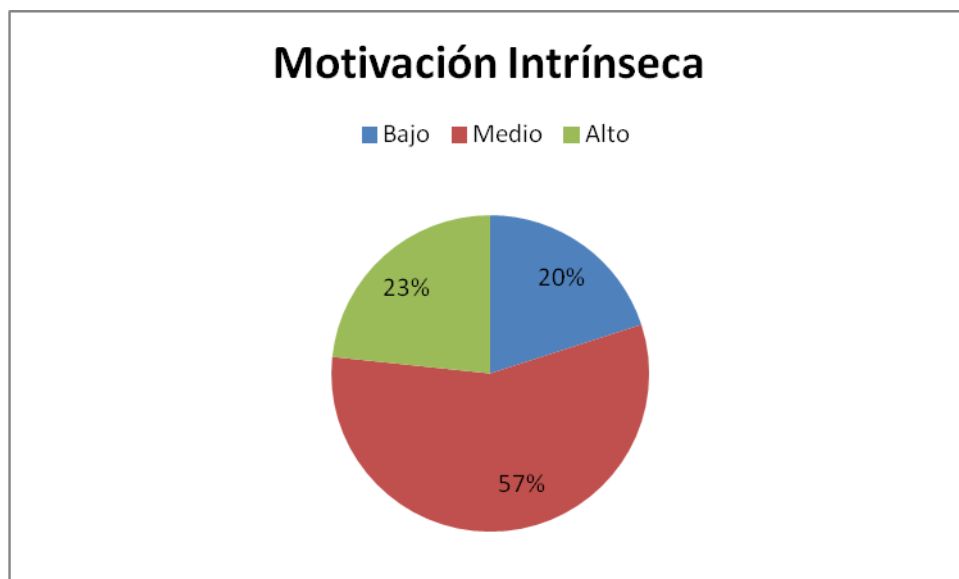
#### (b) Dimensión **deseo de éxito y su reconocimiento**

A continuación el gráfico que se presentan demuestran los resultados de deseo de éxito y su reconocimiento:



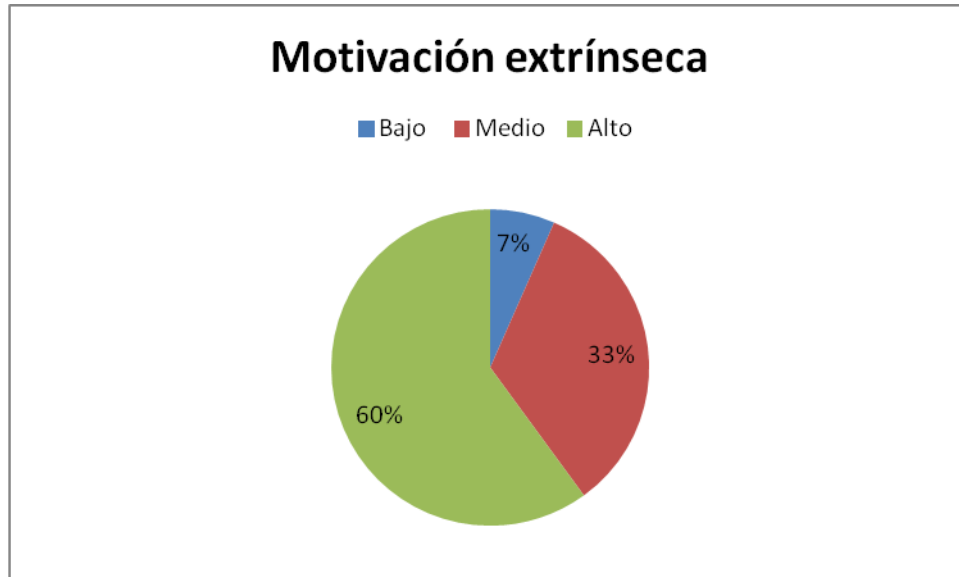
(c) Dimensión **motivación intrínseca:**

A continuación el gráfico que se presenta demuestran los resultados de motivación intrínseca:



**(d) Dimensión motivación extrínseca:**

A continuación el gráfico que se presenta demuestran los resultados de motivación extrínseca:



## Capítulo 8

### Discusión

Los datos analizados engloban cuatro dimensiones, estas son: miedo al fracaso, éxito y reconocimiento, motivación intrínseca y la motivación extrínseca. Para la obtención de resultados, se realizó una división de tres niveles, alto, medio y bajo.

Pudimos observar en el promedio general una mayor gradiente en la dimensión motivación extrínseca. Esta obtuvo un mayor predominio sobre las demás dimensiones, su promedio fue de 60%. En segundo lugar, la dimensión éxito y reconocimiento con un promedio de 50%, luego la motivación intrínseca con 23% y por último miedo al fracaso con 13%.

Entendiendo los resultados observados se arriba a la afirmación de que sin motivación no hay aprendizaje ya que el aprendizaje intencional, necesita de persistencia, secuencia, esfuerzo, uso, es fundamental tener motivos para esmerarse (Pozo, 2008). Para comprender el conflicto de la motivación es esencial no interpretarla desde el modelo de las dificultades del aprendizaje de los estudiantes, ya que éste sólo señala su falta de curiosidad por el conocimiento o su deficitario empeño intelectual, por lo general la educación adjudica ese valor. Si bien, estos motivos pueden ser en algunos casos verdaderos, para concebir la motivación es necesario comprenderla de una manera más compleja (Badia et al, 2012). Los autores cuestiona si los alumnos no aprenden porque no están motivados o no están motivados por qué no aprenden. Ellos contemplan otra perspectiva sobre la motivación y hace una crítica referida a que no es sólo una responsabilidad de estudiantes estar motivados, sino también es un resultado de la educación que reciben y de cómo se les enseña (Badia et al, 2012).

En los resultados obtenidos se observa mayor motivación extrínseca ya que en general es la que el sistema educativo refuerza. Llevado a la práctica el desarrollo las dimensiones TARGET: Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Grupos, Evaluación y Tiempo (Huertas, 2001) se pone en evidencia el déficit de emplearlas de forma adecuada en los escenarios escolares.

En ocasiones las tareas propuestas por los docentes no producen interés en los estudiantes, simultáneamente la metodología no favorece el aprendizaje pero si el resultado, puesto que los estudiantes no se esfuerzan para aprender sino para aprobar. Considero que es fundamental producir espacios para las dinámicas de grupo con el fin intercambiar ideas, construir conocimiento con significado y generar un pensamiento crítico. Otros de los factores que refuerza la motivación extrínseca es el reconocimiento dirigido únicamente a las notas de las evaluaciones, considerando que el sistema educativo debería contemplar todo el proceso del estudiante. Debido a que es necesario que el docente logre producir la curiosidad de los estudiantes y que los mismos generen la atención, concentración, motivación y voluntad para aprender. No obstante, teniendo conocimiento de que el sistema educativo tiende a favorecer la metodología tradicional de los docentes.

## **Capítulo 9**

### **Conclusión**

El propósito de este estudio fue analizar la variable motivación en una determinada población de adolescentes entre 13 y 15 años, que se encontraran en condiciones similares en cuento al desempeño escolar. Para esto se utilizó el instrumento *Evaluación de la motivación cuestionario MAPE-III (2000)* adaptada para estudiantes de nivel medio, de modo que fue de gran utilidad para estudiar las dimensiones de miedo al fracaso, éxito y reconocimiento, motivación intrínseca y motivación extrínseca.

En este trabajo se corroboró la hipótesis testeada, que sostiene que el sistema educativo promueve y genera en los estudiantes de nivel medio mayor interés por la motivación extrínseca éxito y reconocimiento en vez de una motivación intrínseca.

Uno de los déficits de este trabajo fue el escaso número de participantes que compone la muestra ya que puede derivar en resultados acotados o miradas parciales sobre el fenómeno en cuestión, además la muestra se realizo en una sola institución y en primer y segundo año de nivel medio, pero en próximas investigaciones tener como objetivo lograr ampliar la muestra. A su vez, utilizar las tres dimensiones de la escala *MAPE- III* que no se emplearon para el estudio e incorporar nuevas variables con el propósito de enriquecer la investigación. Una de las fortalezas del estudio es que se pudieron corroborar las hipótesis previamente realizadas.

De acuerdo con los resultados, se debería continuar analizando cómo generar un equilibrio entre la motivación intrínseca y la extrínseca, de manera que favorezca y optimice el proceso de aprendizaje en los estudiantes. Sería ideal generar programas sobre ambas motivaciones e implementar estrategias para beneficiar a los adolescentes que estudian en el nivel medio con el fin de construir un aprendizaje significativo, que los mismos logren activar sus conocimientos generados en el contexto escolar a sus vidas diarias.



### Referencias:

- Aguilera, M. S. y Bono, A. (2015). *Incidencias de las metas de aprendizaje en estudiantes secundarios avanzados de Argentina: Un estudio descriptivo cuantitativo*. Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación
- Araya, L. y Pedreros, M. (2009). *Análisis de las teorías de motivación de contenido: Una aplicación al mercado laboral*. Revista de Ciencias Sociales.
- Atkinson, J. W. y McClelland, D. C. (1940). *The projective expression of needs. The effect of different intensities of the hunger drive on perception*. Department of Psychology, Wesleyan University.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología evolutiva. Un punto de vista cognitivo* (2a. ed.). México: Trillas.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1978). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Mexico: Trillas.
- Badia A., Cano M., Fernández C., Feliu M., Fuentes C., Gómez M.A., Liesa E., Llinares S., Pozo J.I., Sánchez D., Sospedra R y Trepal C.A (2012) “*Dificultades de los aprendizajes de los contenidos curriculares*” Barcelona: Editorial UOC.
- Barca-Lozano, A., Almeida, Leandro S., Porto-Rioboo, A. M., Peralbo-Uzquiano, M., Brenlla-Blanco, J. C. (2012). *Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia*. Anales de Psicología, España: Universidad de Murcia.
- Bromberg; Kirsanov; Longueira Puente (2007) *Formación profesional docente*. Buenos Aires: Bonum.
- De Caso, A, M. y García, J.N. (2006). *Relación entre la motivación y la escritura*. Revista Latinoamericana de Psicología.

- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *The general causality orientations scale: Self-determination in personality*. Journal of Research in Personality.
- Dueñas, G. (2013). *La patologización de la infancia: Problemas e intervenciones en las aulas*. III. Argentina: Noveduc.
- Farias D.; Pérez J. (2010) *Motivación en la Enseñanza de las Matemáticas y la Administración*. Revista formación universitaria.
- Ferreira, H., Peretti, G., Carandino, E., Eberle, M. J., Provinciali, D., Rimondino, R. y Salgueiro, A. (2006). Educación Media en Argentina: ¿El Problema de los Problemas? *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Good, T., y Brophy, J. (1983). *Motivación. Psicología educacional*. México: Interamericana.
- Greco, M.B. (2007). *La autoridad pedagógica en cuestión*. Argentina, Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Gvirtz, S. y Palamidessi M. (2006) *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Argentina, Buenos Aires: Aique.
- Hernández Rojas, G. y Díaz Barriga, F. (2013). *Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos*. Revista electronica Sinéctica.
- Huertas, J.A. (2000) *Motivación, querer aprender*. Argentina, Buenos Aires: AIQUE.
- Huertas, J. A. (2012). *Los efectos de los afectos en la motivación y en la autorregulación*. Revista electrónica, Ciencias Psicológicas.
- Krauskopf, D. (2003): *Participación social y desarrollo en la adolescencia*. San José: Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Krauskopf D. (2007): *En Adolescencia y resiliencia*. Argentina, Buenos aires: PAIDOS.
- Lamas Rojas, H. (2008). *Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico*. Revista electrónica, Liberabit .

- López, R. y Pino (2016). *Cambios en la motivación del alumnado durante su carrera universitaria*. Revista electrónica, Estudio transversal.
- McClelland, D.C. (1989). *Estudio de la Motivación Humana*. Madrid, Nancea.
- Montero, I. De Dios, M. J. y Huertas, J. A. (2001). *El desarrollo de la motivación en el contexto escolar: un estudio a través del habla privada*. Revista electrónica, Estudios de Psicología.
- Moreno, A. y Del Barrio, C. (2005) *La experiencia adolescente*. Argentina, Buenos Aires: Aique.
- Mujica A., Asmara Z.; Thomas S., Irene M.; Mennella V. y María S. (2009). *Relación entre la motivación y el rendimiento en estudiantes de lenguas modernas*. Revista electrónica: Omnia.
- Naranjo, M. L. (2009). *Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo*. Revista Educación.
- Paoloni, P. V. (2009). *Contextos favorecedores de la motivación y el aprendizaje. Una propuesta innovadora para alumnos de Ingeniería*. Revista electrónica: Electronic Journal of Research in Educational Psychology.
- Parrales, S. y Solórzano, J. (2014) *Motivación y estrategias de aprendizaje del estudiantado de la escuela de orientación y educación especial*. Revista Actualidades Investigativas en Educación.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata
- Pozo, M. I. (2008). *Aprendices y Maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Buenos Aires, Alianza.
- Rodríguez, L. (2004). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología constructivista*. Tenerife. España: Centro.
- Rojas, H.L. (2008). *Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico*. Revista Liberabit, (14) pp. 15-20.

- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions*. Contemporary Educational Psychology.
- Schlemenson, S. (1996). *El aprendizaje: Un encuentro de sentidos*. Buenos Aires, Kapeluz.
- Tapia J. A., Montero I. y Huertas J.A. (2000) *Evaluación de la motivación en sujetos adultos: el cuestionario MAPE-3*.
- Tapia, J. A., (2003) *Motivar para Aprender. En: Herramientas para la Reflexión Pedagógica*. Santillana. Bogotá.
- Tenti Fanfani, E. (2010) *Viejas y nuevas formas de autoridad docente*, Revista Todavía. Buenos Aires, Fundación Osde.
- Trilla J. (1999) *Ensayos sobre la escuela*. Laertes S.A. de Ediciones.
- Urresti, M. (2002). *Consumos culturales y usos de la ciudad*, en Revista Encrucijadas, Núm. 16, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

# *Anexos*

Cuestionario original

**CUESTIONARIO MAPE - 3**

Jesús Alonso Tapia, Ignacio Montero, Juan Antonio Huertas.

Este cuestionario contiene una serie de afirmaciones que se refieren a usted mismo y a sus preferencias en ciertos temas. Para cada afirmación existen 2 alternativas de respuesta: SÍ y NO. Si está de acuerdo con la afirmación, debe contestar "SÍ". Si no lo está, debe contestar "NO".

El objetivo de esta prueba es conocerle mejor con el fin de poder ayudarle a tomar decisiones sobre sí mismo. Lo más importante es que sea sincero en sus respuestas. No deje ninguna cuestión sin contestar.

No escriba nada en este cuadernillo, escriba en la hija de respuestas.

1. Me gusta estar siempre haciendo varias cosas a la vez.
2. Cuando tengo que hacer algo importante, me pongo muy nervioso porque pienso que voy a hacerlo mal.
3. Para mí es más importante el poder trabajar en lo que me interesa que el ganar mucho dinero.
4. Los puestos más altos deben ser para los más eficientes y yo aspiro a ser uno de ellos.
5. Para mí, trabajar y disfrutar son incompatibles y, desde luego, prefiero lo segundo.
6. Procuero evitar las situaciones en las que, aunque pueda aprender algo, también puedo quedar mal delante de otros.
7. Me encuentro con frecuencia recordando las situaciones en las que algo me ha salido bien y se ha reconocido mi valía.
8. Para ser exacto hay que decir que normalmente asumo más trabajo que lo que parece razonable aceptar.
9. No me importa que me paguen poco si el trabajo que hago me satisface.
10. El estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago.
11. Si me dicen delante de mis compañeros que estoy haciendo una tarea mal, se me quitan las ganas de seguir haciéndola.
12. Me gusta destacar entre mis compañeros y ser el mejor.
13. Me atrae tener que hacer cosas que me resultan nuevas porque, aunque a veces me salgan mal, siempre aprendo algo.
14. Antes de empezar un trabajo difícil frecuentemente pienso que no lo voy a hacer bien.
15. Me consideraría un fracasado si no intentase continuamente superarme en mis estudios.
16. Al terminar un trabajo pienso sobre todo en el beneficio que voy a obtener con el mismo.
17. Rindo más cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo.
18. Si no sé hacer algo bien, no lo hago para no quedar en evidencia, aunque intentarlo me permita adquirir experiencia.
19. No sé cómo me las arreglo, pero mis ocupaciones no me dejan un rato libre.
20. Cuando hago mi trabajo pienso frecuentemente en los elogios que voy a recibir cuando los demás vean el resultado.
21. Aunque no esté muy bien pagado, no me importa hacer un trabajo si es interesante y me permite aprender algo nuevo.
22. Cuando tengo tareas difíciles pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme.

23. Frecuentemente, antes de empezar un trabajo pienso qué es lo que voy a conseguir a cambio del esfuerzo de hacerlo.
24. Ante los exámenes siempre me ponía un poco nervioso, pero en cuanto empezaba a realizarlos se me pasaba.
25. Si alcanzo una meta, normalmente me propongo enseguida lograr otra más difícil.
26. Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.
27. Me desanimo fácilmente y dejo de esforzarme cuando he tratado de conseguir algo sin lograrlo.
28. Es frecuente que antes de hacer un trabajo piense cosas como "Con este trabajo voy a quedar la mar de bien".
29. Si de trabajar se trata, creo que hay pocas personas que estén tan ocupadas como yo, que ya me paso.
30. A la hora de evaluar mi trabajo me fijo más en si he progresado que en si es mejor o peor que el de otras personas.
31. Para llegar a algo en la vida hay que ser ambicioso.
32. Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.
33. Con frecuencia me encuentro pensando lo que haría si, por mi trabajo o debido a la suerte, consiguiese mucho dinero.
34. Si no tengo nada que hacer me busco alguna ocupación, porque no me gusta perder el tiempo.
35. Prefiero los trabajos en los que casi nadie se va a enterar de si hago algo bien o mal.
36. A menudo me encuentro imaginándome que soy el héroe/la heroína que resuelve una situación difícil y que recibe el reconocimiento de otros.
37. Cuando tengo que hacer una tarea difícil, aunque suponga más trabajo la hago con más ganas.
38. Pudiendo elegir, prefiero los trabajos creativos y en los que puedo aprender, aunque gane menos dinero.
39. Siempre que estoy un poco nervioso hago mejor las cosas.
40. Me gusta estar constantemente demostrando que valgo más que los demás.
41. Aunque un trabajo sea interesante y me permita aprender, si no obtengo un buen beneficio normalmente no lo acepto.
42. Si tengo que asistir a un curso, prefiero pasar desapercibido/a y que el profesor no me pregunte públicamente, pues la sola idea de equivocarme hace que me sienta fatal.
43. Trabajo porque no hay más remedio, pero si pudiera preferiría no tener que trabajar.
44. Una de las cosas que más me mueven a hacer algo es lo bien que me siento cuando mi trabajo queda bien ante los demás.
45. Mientras trabajo tratando de hacer algo o resolver un problema, pienso sobre todo en la forma de hacerlo bien.
46. Cuando tengo que hacer una tarea difícil, la hago con más ganas.
47. Es frecuente que empiece cosas que después no termino.
48. No me gusta que mis compañeros me aventajen y me esfuerzo por evitarlo.

49. Para mí lo principal a la hora de aceptar un trabajo es lo que voy a ganar y las posibilidades de promoción que ofrece.
50. Me disgusta tener que realizar trabajos en los que no tengo experiencia porque es fácil cometer errores y quedar mal.
51. Disfruto realmente si puedo poner de manifiesto lo que valgo haciendo algo y que todos se enteren.
52. Si tengo que elegir entre trabajar y divertirme, prefiero lo segundo.
53. Me acuerdo con frecuencia de los problemas y tareas que no he llegado a comprender, resolver o terminar.
54. Lo que más me agrada de un trabajo es recibir el pago del mismo.
55. Me molesta que otros hagan algunas cosas mejor que yo.
56. Si veo que un trabajo me está saliendo mal, me pongo nervioso y tiendo a dejarlo si puedo.
57. Si no me presionan para que termine un trabajo, con frecuencia se queda sin acabar.
58. Si hago bien un trabajo pero nadie me lo reconoce me siento frustrado: necesito que sentirme valorado/a.
59. Una vez que he comprendido algo o que he resuelto algún problema, pienso más en los problemas por resolver que en el logro ya conseguido.
60. Si tengo oportunidad, evito tener que trabajar, sin importarme lo que otros piensen de mí por ello.
61. En mi caso, el trabajo carece de valor si no me proporciona la posibilidad de subir económica y socialmente.
62. Me siento muy a disgusto cuando alguien valora negativamente lo que hago, aunque lo haga tratando de ayudarme.
63. No me gustan los trabajos en los que, aunque pueda hacerlos bien, nadie se va a enterar de lo que valgo.
64. Por lo que al trabajo se refiere, hago lo imprescindible para cumplir y nada más.
65. A menudo me encuentro imaginándome en situaciones en las que algo me sale mal y otros me reprochan mi incompetencia.
66. Es frecuente que antes de hacer un trabajo piense cosas como "Parece interesante. A ver qué tal me sale".
67. Si formo parte de un grupo de trabajo me gusta ser el organizador porque así es más fácil que se reconozca mi trabajo.
68. Si puedo dejo para otros las tareas difíciles aunque pueda hacerlas, por que dan más trabajo.
69. Si veo que no me está saliendo bien un trabajo, pienso sobre todo en si ello me puede perjudicar económicamente.
70. Si puedo, lo primero que miro al terminar un trabajo es si está mejor que el que han hecho otras personas.
71. Con frecuencia, antes de hacer una tarea o resolver un problema que no he hecho antes, pienso cosas como "Seguro que no me sale".
72. Aunque un trabajo sea interesante, si está mal pagado no disfruto haciéndolo.
73. Las tareas demasiado difíciles las suelo evitar porque me da miedo hacerlas mal y que los demás piensen que no soy listo.
74. Me gustaría no tener que trabajar.



75. Es frecuente que me encuentre pensando en cómo resolver problemas por el reto que suponen, aunque no me afecten de modo inmediato.
76. Cuando algo me sale bien, no me quedo a gusto hasta que consigo que las personas que me importan se enteren.
77. Puede decirse con verdad que soy una persona que trabaja más de lo que trabaja la mayoría.
78. Mientras estoy trabajando en algo que otros van a ver, a menudo pienso en lo que podría ocurrir si sale algo mal.
79. Si me dan a elegir, prefiero tareas que sé hacer bien antes que tareas nuevas en las que puedo equivocarme.
80. Si un trabajo no proporciona un buen sueldo y una buena posición social, para mí no vale nada aunque resulte interesante.
81. La verdad es que si alguien me busca, lo más probable es que me encuentre trabajando.
82. Los trabajos que más me gustan son los que me permiten lucirme ante los otros.
83. Para mí el mejor premio por mi trabajo es lo que disfruto cuando estoy haciéndolo y veo cómo progreso.
84. Por lo general no me interesa el trabajo, y eso hace que lo evite siempre que puedo.
85. Si algo me sale mal pero puedo hacerlo de nuevo, me esfuerzo para dejar a todos claro que puedo hacerlo.
86. Cuando termino un trabajo que otros han de valorar, pienso sobre todo en la posibilidad de que lo valoren negativamente.
87. Para mí sería preferible que hubiera más días de vacaciones y menos de trabajo.
88. Cuando he tenido poco tiempo para preparar lo que tenía que hacer, casi siempre me han salido mejor las cosas porque la inquietud me hace concentrarme más.
89. Para mí lo fundamental en un trabajo es lo que gano y no si me gusta o no, porque al final todos los trabajos son iguales.
90. Si tuviese que elegir entre tareas fáciles y tareas de dificultad media a la hora de trabajar, preferiría las primeras aunque me dijese que esas puede hacerlas cualquiera.
91. Si hace falta, no me importa llevarme trabajo a casa porque me gusta estar siempre ocupado.
92. No me desagrada demasiado que algo me salga mal porque los errores son algo natural y procuro aprender de ellos.
93. Cuando hablo con los demás, procuro sobre todo poner de manifiesto las cosas de las que estoy orgulloso.
94. Estoy de acuerdo con quienes piensan que soy una persona que trabaja demasiado.
95. Prefiero trabajar con compañeros ante los que puedo lucir lo que sé antes que con compañeros que saben más que yo y de los que podría aprender.
96. Es frecuente que recuerde situaciones en las que alguien ha valorado mi trabajo negativamente.
97. Cuando termino un trabajo, lo primero que pienso es en recibir el pago por lo que he hecho.
98. Cuando tengo muchas cosas que hacer es cuando más rindo.
99. En el colegio siempre he tenido fama de vago.
100. No me desagrada que otros evalúen negativamente lo que hago con tal que me den ideas sobre cómo hacerlo mejor.

101. En mi trabajo soy de las personas que más arriman el hombro y menos escurren el bulto.
102. A menudo recuerdo las situaciones en que he logrado superar públicamente a otras personas.
103. Cuando una tarea es difícil, me concentro mejor y aprovecho más.
104. Si puedo, procuro concluir mi trabajo y no dejar tareas pendientes para el día siguiente.
105. Si algo me sale bien, me gusta repasar cómo lo he hecho para que no se me olvide y poder hacerlo bien en otra ocasión.
106. Suelo escoger entre aquellas tareas que sé hacer bien porque me gusta quedar bien ante los demás.
107. Por muy interesante que sea un trabajo, sólo me emociona pensar en los beneficios que me va a proporcionar.
108. Considero que trabajar es muy aburrido.
109. Me esfuerzo por ser el mejor en todo.
110. Si tengo que elegir entre trabajar con compañeros que saben más que yo y de los que puedo aprender o con compañeros que saben menos que yo pero con los que puedo mostrar lo que sé prefiero lo segundo.
111. Aunque tenga tiempo por delante para planificarme, siempre apuro los plazos hasta el final y entonces rindo a tope.
112. Cuando más disfruto en mi trabajo es cuando tengo que resolver problemas que resultan nuevos para mí.
113. Las mayores satisfacciones que he recibido en mi trabajo me las ha procurado el haber sido capaz de solucionar problemas difíciles.
114. Las cosas que sólo dependen de mí y para las que no tengo tiempo límite se me atrasan continuamente.
115. Valoro a los compañeros que, como yo, son capaces de aprender de sus errores más que a los que van luciendo sus éxitos.
116. Yo no soy de los que se bloquean cuando se sienten presionados por tener que hacer algo para una fecha fija: al contrario, es entonces cuando mejor rindo.
117. Prefiero a las personas que valoran mi esfuerzo y mi capacidad de aprendizaje más que a las que elogian los éxitos y son críticas con los fracasos.
118. Me gusta colaborar con personas que, como yo, acepten sus errores buscando aprender de ellos más que con personas muy inteligentes pero que no aceptan la crítica.
119. A mí, un poco de presión para terminar mi trabajo nunca me viene mal porque me sirve de acicate.
120. Cuando era estudiante no me importaba salir a la pizarra si ello implicaba la posibilidad de aprender algo.
121. Cuando algo me sale mal, no me importa pedir ayuda con tal de aprender aunque alguien pueda pensar que soy un inepto.
122. Cuando era estudiante dejaba todo para última hora pero, al final rendía muy bien.
123. En esta vida hay que ser indulgente y aprender de los errores propios y ajenos:  
¡\_Nadie nació sabiendo!
124. Me resulta muy útil tener fechas límite para acabar mis tareas, porque me ayuda a rendir más y mejor.

1.	SI	NO	32.	SI	NO	63.	SI	NO	94.	SI	NO
2.	SI	NO	33.	SI	NO	64.	SI	NO	95.	SI	NO
3.	SI	NO	34.	SI	NO	65.	SI	NO	96.	SI	NO
4.	SI	NO	35.	SI	NO	66.	SI	NO	97.	SI	NO
5.	SI	NO	36.	SI	NO	67.	SI	NO	98.	SI	NO
6.	SI	NO	37.	SI	NO	68.	SI	NO	99.	SI	NO
7.	SI	NO	38.	SI	NO	69.	SI	NO	100.	SI	NO
8.	SI	NO	39.	SI	NO	70.	SI	NO	101.	SI	NO
9.	SI	NO	40.	SI	NO	71.	SI	NO	102.	SI	NO
10.	SI	NO	41.	SI	NO	72.	SI	NO	103.	SI	NO
11.	SI	NO	42.	SI	NO	73.	SI	NO	104.	SI	NO
12.	SI	NO	43.	SI	NO	74.	SI	NO	105.	SI	NO
13.	SI	NO	44.	SI	NO	75.	SI	NO	106.	SI	NO
14.	SI	NO	45.	SI	NO	76.	SI	NO	107.	SI	NO
15.	SI	NO	46.	SI	NO	77.	SI	NO	108.	SI	NO
16.	SI	NO	47.	SI	NO	78.	SI	NO	109.	SI	NO
17.	SI	NO	48.	SI	NO	79.	SI	NO	110.	SI	NO
18.	SI	NO	49.	SI	NO	80.	SI	NO	111.	SI	NO
19.	SI	NO	50.	SI	NO	81.	SI	NO	112.	SI	NO
20.	SI	NO	51.	SI	NO	82.	SI	NO	113.	SI	NO
21.	SI	NO	52.	SI	NO	83.	SI	NO	114.	SI	NO
22.	SI	NO	53.	SI	NO	84.	SI	NO	115.	SI	NO
23.	SI	NO	54.	SI	NO	85.	SI	NO	116.	SI	NO
24.	SI	NO	55.	SI	NO	86.	SI	NO	117.	SI	NO
25.	SI	NO	56.	SI	NO	87.	SI	NO	118.	SI	NO
26.	SI	NO	57.	SI	NO	88.	SI	NO	119.	SI	NO
27.	SI	NO	58.	SI	NO	89.	SI	NO	120.	SI	NO
28.	SI	NO	59.	SI	NO	90.	SI	NO	121.	SI	NO
29.	SI	NO	60.	SI	NO	91.	SI	NO	122.	SI	NO
30.	SI	NO	61.	SI	NO	92.	SI	NO	123.	SI	NO
31.	SI	NO	62.	SI	NO	93.	SI	NO	124.	SI	NO

**Edad:** ..... **Sexo**  1. Hombre  2. Mujer

Lo/a invitamos a cooperar en una Investigación que se desencadena a raíz de la realización del Trabajo Integrador Final de grado de la Universidad de Flores. El mismo, se desarrolla sobre la opinión que tienen los adolescentes sobre la motivación para el aprendizaje escolar. Por ende, su participación en el siguiente cuestionario es de gran relevancia.

Indique si está o no de acuerdo con las siguientes afirmaciones a partir de realizar un círculo en la opción elegida:

NO= Totalmente en desacuerdo.

SI=Totalmente de acuerdo.

1. Cuando tengo que hacer algo importante, me pongo muy nervioso porque pienso que voy a hacerlo mal.
2. Procuo evitar las situaciones en las que, aunque pueda aprender algo, también puedo quedar mal delante de otros.
3. Mientras estoy trabajando en algo que otros van a ver, a menudo pienso en lo que podría ocurrir si sale algo mal.
4. Antes de empezar un trabajo difícil frecuentemente pienso que no lo voy a hacer bien.
5. Si no sé hacer algo bien, no lo hago para no quedar en evidencia, aunque intentarlo me permita adquirir experiencia.
6. Me desanimo fácilmente y dejo de esforzarme cuando he tratado de conseguir algo sin lograrlo.
7. Prefiero los trabajos en los que casi nadie se va a enterar de si hago algo bien o mal.
8. Si tengo que asistir a un curso, prefiero pasar desapercibido/a y que el profesor no me pregunte públicamente, pues la sola idea de equivocarme hace que me sienta fatal.
9. Si veo que un trabajo me está saliendo mal, me pongo nervioso y tiendo a dejarlo si puedo.
10. Me siento muy a disgusto cuando alguien valora negativamente lo que hago, aunque lo haga tratando de ayudarme.
11. Me encuentro con frecuencia recordando las situaciones en las que algo me ha salido bien y se ha reconocido mi valía.
12. Me esfuerzo por ser el mejor en todo.
13. Cuando hago un trabajo práctico pienso frecuentemente en los elogios que voy a recibir cuando los demás vean el resultado.
14. Para llegar a algo en la vida hay que ser ambicioso.

15. A menudo me encuentro imaginándome que soy el héroe/la heroína que resuelve una situación difícil y que recibe el reconocimiento de otros.
16. Me gusta estar constantemente demostrando que valgo más que los demás.
17. Una de las cosas que más me mueven a hacer algo es lo bien que me siento cuando mi trabajo en clase queda bien ante los demás.
18. Prefiero formar un grupo para hacer trabajos prácticos con compañeros ante los que puedo lucir lo que sé antes que con compañeros que saben más que yo y de los que podría aprender.
19. Disfruto realmente si puedo poner de manifiesto lo que valgo haciendo algo y que todos se enteren.
20. A menudo recuerdo las situaciones en que he logrado superar públicamente a otras personas.
21. Cuando hablo con los demás, procuro sobre todo poner de manifiesto las cosas de las que estoy orgulloso.
22. Me atrae tener que hacer cosas que me resultan nuevas porque, aunque a veces me salgan mal, siempre aprendo algo.
23. Aunque no sea con nota, no me importa hacer una tarea o actividad en clase si es interesante y me permite aprender algo nuevo.
24. Si alcanzo una meta, normalmente me propongo enseguida lograr otra más difícil.
25. A la hora de evaluar mi desempeño en la clase me fijo más en si he progresado que en si es mejor o peor que el de otras personas.
26. Si no tengo nada que hacer me busco alguna ocupación, porque no me gusta perder el tiempo.
27. En un futuro pudiendo elegir un trabajo, prefiero los creativos y en los que puedo aprender, aunque gane menos dinero.
28. Mientras trato de hacer algo o resolver un problema, pienso sobre todo en la forma de hacerlo bien.
29. Una vez que he comprendido algo o que he resuelto algún problema, pienso más en los problemas por resolver que en el logro ya conseguido.
30. Es frecuente que antes de hacer una actividad o tarea piense cosas como "Parece interesante. A ver qué tal me sale".
31. Cuando más disfruto en la clase es cuando tengo que resolver problemas que resultan nuevos para mí.

32. Valoro a los compañeros que, como yo, son capaces de aprender de sus errores más que a los que van luciendo sus éxitos.
33. Frecuentemente, antes de empezar una actividad o tarea pienso qué es lo que voy a conseguir a cambio del esfuerzo de hacerlo.
34. Con frecuencia me encuentro pensando lo que haría si, por mi trabajo práctico o examen, consiguiese notas sobresalientes.
35. Aunque una actividad o tarea sea interesante y me permita aprender, si no obtengo un buen beneficio normalmente no lo acepto.
36. En un futuro pienso que para mí lo principal a la hora de realizar un examen o trabajo práctico o es lo que voy a ganar y las posibilidades que ofrece de tener una mejor nota.
37. Lo que más me agrada de realizar un trabajo práctico o un examen es recibir el resultado del mismo.
38. En mi caso, el trabajo práctico o examen carece de valor si no me proporciona el resultado o la nota.
39. Si veo que no me está saliendo bien un trabajo o examen, pienso sobre todo en si ello me puede perjudicar en la nota del trimestre.
40. Aunque una tarea o actividad sea interesante, si no es con nota, no disfruto haciéndolo.
41. Para mí lo fundamental en un examen es la nota y no si aprendo o no, porque al final todos los exámenes son similares.
42. Al terminar un trabajo o examen pienso sobre todo en el beneficio que voy a obtener con el mismo.

1.	NO	SI	15.	NO	SI	29.	NO	SI
2.	NO	SI	16.	NO	SI	30.	NO	SI
3.	NO	SI	17.	NO	SI	31.	NO	SI
4.	NO	SI	18.	NO	SI	32.	NO	SI
5.	NO	SI	19.	NO	SI	33.	NO	SI
6.	NO	SI	20.	NO	SI	34.	NO	SI
7.	NO	SI	21.	NO	SI	35.	NO	SI
8.	NO	SI	22.	NO	SI	36.	NO	SI
9.	NO	SI	23.	NO	SI	37.	NO	SI
10.	NO	SI	24.	NO	SI	38.	NO	SI
11.	NO	SI	25.	NO	SI	39.	NO	SI
12.	NO	SI	26.	NO	SI	40.	NO	SI
13.	NO	SI	27.	NO	SI	41.	NO	SI
14.	NO	SI	28.	NO	SI	42.	NO	SI

**¡MUCHAS  
GRACIAS  
POR SU  
COLABORACIÓN!**