



UNIVERSIDAD
DON VASCO, A. C.

UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

INCORPORACIÓN N° 8727-25 A LA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

*CAUSAS DEL NIVEL BAJO DE MOTIVACIÓN ESCOLAR
DE LOS ALUMNOS DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA*

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Andrea Concepción Santiago Isidro

Asesor: Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos

Uruapan, Michoacán. A 22 de Febrero del 2017.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A las primeras personas a quienes les quiero agradecer son a mis padres por haberme proporcionado la mejor educación y lecciones de vida.

Por haberme enseñado que con esfuerzo, trabajo y constancia todo se consigue. Gracias por apoyarme en todo momento a lo largo de mi vida y por regalarme la mejor herencia, es decir, la educación.

De la misma manera agradezco a mis hermanos por tomarme como ejemplo y por ser una de mis fortalezas como persona.

Por ultimo agradezco a la Lic. Martha Estela Chuela Aguilar, ya que ella fue parte importante durante el proceso de mi tesis, ya que sin su ayuda y conocimientos no hubiese sido posible realizar esta tesis.

ÍNDICE

Introducción.

Antecedentes del problema.....	1
Planteamiento del problema.....	5
Objetivos.....	6
Operacionalización de la variable.....	7
Justificación.....	8
Marco de referencia.....	9

Capítulo 1. Motivación escolar.

1.1 Definición de motivación.....	12
1.2 Definición de la motivación escolar.....	13
1.3 Enfoques y teorías de la motivación.....	13
13.1 Enfoque cognitivo social de la motivación.....	13
1.3.2 Enfoque de la autodeterminación sobre la motivación.....	14
1.3.3 La teoría de la autorrealización de Abraham Maslow.....	15
1.3.4 Teoría de Jerome Bruner.....	17
1.4 Tipos de motivación.....	19
1.4.1 Motivación intrínseca.....	19
1.4.2 Motivación extrínseca.....	19
1.5 Factores que influyen en la motivación.....	20
1.6 Procesos de la motivación.....	21
1.7 Motivación por el aprendizaje.....	24

1.8 Motivación en el aula: mensaje.....	26
1.9 Motivación adquirida.....	27
1.10 Autonomía funcional.....	28
1.11 Pulsión adquirida y otras nociones motivacionales aprendidas postuladas por la teoría de la pulsión.....	29
1.12 Motivación de logro.....	31
1.13 El motivo de rendimiento, motivación y relación con la escuela.....	34
1.14 La motivación como determinante del rendimiento escolar.....	35
1.15 La indefensión aprendida.....	36

Capítulo 2. Preadolescencia.

2.1 Concepto de infancia intermedia (preadolescente).....	41
2.2 Definición del desarrollo humano.....	41
2.3 Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo.....	42
2.3.1 Influencias del desarrollo.....	42
2.3.2 Tendencias básicas del pensamiento.....	44
2.3.3 Cuatro etapas del desarrollo cognoscitivo.....	45
2.4 La madurez infantil, de 9 a 12 años, aproximadamente.....	49
2.5 Desarrollo fisiológico y sus repercusiones en el comportamiento y las vivencias.....	50
2.6 Alimentación.....	52
2.7 Procesos en el desarrollo cognitivo y comportamiento verbal.....	52
2.8 Desarrollo de la personalidad.....	56
2.9 Desarrollo psicosocial.....	57

2.9.1 La cognición social.....	57
2.9.2 La comprensión de sí mismo.....	58
2.9.3 El grupo de compañeros.....	60
2.9.4 Tendencia a reunirse con los compañeros de la misma edad.....	60
2.9.5 La amistad.....	62
2.10 Los padres de familia.....	62
2.11 El desarrollo de la moral.....	64

Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.

3.1 Metodología.....	66
3.1.1. Enfoque cualitativo.....	66
3.1.2. Alcance descriptivo.....	68
3.1.3. Diseño no experimental.....	69
3.1.4. Estudio transversal.....	69
3.1.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	70
3.2 Descripción de la población y muestra.....	74
3.3 Descripción del proceso de investigación.....	75
3.4 Análisis e interpretación de resultados.....	78
3.4.1 Factores externos que propician la baja motivación en alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria General Lázaro Cárdenas del Río, de Caltzontzin, Michoacán.....	79
3.4.2 Factores internos que propician la baja motivación en alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria General Lázaro Cárdenas del Río, de Caltzontzin, Michoacán.....	90

Conclusiones.....96

Bibliografía.....99

Anexos.

INTRODUCCIÓN

En este apartado se pretende definir, por medio de varios autores, el concepto de motivación, de igual manera, se concreta el concepto del rendimiento académico.

Asimismo, se hablará sobre tres investigaciones relacionadas con el tema de motivación escolar, en alumnos de primaria y sus efectos dentro de la escuela. Las siguientes indagaciones que se mencionan se realizaron en la ciudad de Uruapan en diferentes escenarios, las cuales contienen información sobre el lugar en el que se llevaron a cabo, el autor que las realizó, el año en que fueron efectuadas, la metodología que siguió cada investigación, la muestra que se tomó y, por último, los resultados que se obtuvieron de cada una.

Antecedentes del problema.

A través de los años, se han realizado diversas investigaciones sobre el comportamiento del ser humano en el ámbito educativo, en este caso, se hablará sobre la baja motivación como factor importante en el rendimiento escolar. Previo a ello, se definirán las variables que se establecieron para el presente estudio.

Para Young (citado por Cofer y Appley; 1975), la motivación es el proceso para despertar la acción, sostener la actividad en proceso y regular el patrón de actividad.

Otro concepto es el de Atkinson (referido por Cofer y Appley; 1975), quien señala que es la activación de una tendencia a actuar para producir uno o más efectos; enfatiza la fuerza final de la tendencia de la acción, que la persona experimenta como un “yo quiero”.

De acuerdo con Zubizarreta (1969), el rendimiento académico es la relación entre lo obtenido, expresado en una apreciación objetiva y cuantitativa (puntaje de calificación) o en una subjetiva y cuantitativa (valores, rasgos sobresalientes), el esfuerzo empleado para obtener y establecer el nivel de alcance.

A continuación, se hace mención de tres investigaciones sobre la motivación escolar y el rendimiento escolar:

La primera indagación de la cual se hablará es de Magaña, quien tituló esta investigación como “Influencia de la motivación en el rendimiento académico del nivel básico”, realizada en el año 2005 en la primaria “Jaime Torres Bodet”, con tres grupos de alumnos de sexto grado, turno vespertino, en la comunidad de Tingambato, Michoacán.

La metodología de la exploración de la autora mencionada, es de enfoque cuantitativo, ya que utiliza la recolección y el análisis de datos para responder las preguntas de investigación y para corroborar la hipótesis, midiendo las variables del contexto a estudiar por medio de la estadística, con la aplicación de un test que mide

la motivación. Asimismo, es una investigación no experimental, porque la autora no provocó ninguna situación para que ocurrieran las variables.

Los resultados obtenidos de la investigación de Magaña (2005) son los siguientes: de acuerdo con la metodología aplicada, se confirma que el nivel de motivación de los alumnos no influye significativamente en su rendimiento académico.

La segunda investigación fue de Quiroz, la cual tiene por nombre “Influencia que tiene la motivación en el rendimiento académico a nivel escolar básico”, realizada en el año 2005, en el Colegio Casa del Niño, ubicada en la Calle del Niño número 11, de la Colonia Casa del Niño, se realizó con alumnos de 6° grado, con tres grupos, con una cantidad de 45 alumnos en cada uno.

La metodología que siguió esta investigación fue de enfoque cuantitativo, ya que su propósito fue saber numéricamente como está la población académicamente y solamente cuantitativamente se puede establecer la medición de la población a investigar, con el uso de la estadística para establecer patrones de comportamiento de la población. Esto se realizó mediante los resultados obtenidos del test EMANE, el cual consta de 30 preguntas enfocadas a la motivación, aplicado a los tres grupos de 6°.

Es una investigación no experimental, ya que no se manipuló la motivación ni el rendimiento académico de la población; es un estudio transversal y de diseño

correlacional causal, debido a que se establece la relación que existe entre las dos variables de la investigación. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: entre el nivel de motivación y el rendimiento académico promedio, existe una correlación positiva considerable.

En la tercera indagación, realizada por Aparicio, cuyo nombre es “La influencia de la motivación en el rendimiento académico en la escuela primaria”, en el año 2005, con los alumnos de 2° grado, que contaba con 35 alumnos y 3° grado, que estaba conformado por 34 alumnos, de primaria del Colegio Florida, ubicado en la calle Madero # 60, Col. Centro, de esta ciudad.

La metodología utilizada es de enfoque cuantitativo, ya que la autora recolectó y analizó los datos para dar respuesta a las preguntas de investigación y probar la hipótesis establecida, confiando en la medición numérica, el conteo y la utilización de la estadística. Manejó la investigación bajo una modalidad no experimental, ya que no influyó en el fenómeno.

De tal manera que la investigación es de diseño trasversal, correlacional-causal, utilizando el test EMANE, para medir los niveles de motivación. Como resultado de dicha investigación, se encontró que existe una influencia entre el nivel de motivación y el rendimiento académico, pero no es considerada como significativa.

Planteamiento del problema.

La motivación se considera como un impulso que lleva a hacer alguna acción o actividad determinada que va a reducir cierta necesidad. Es decir, que la motivación es parte importante dentro de la educación, ya que se puede expresar como las “ganas de aprender”, será útil para lograr objetivos que se propongan dentro de la clase.

En la Escuela Primaria General Lázaro Cárdenas del Río, en el turno vespertino, ubicado en la comunidad de Caltzontzin, se observó que los alumnos de sexto grado presentan algunas dificultades para realizar las actividades que el profesor les asigna, ya que no muestran un interés por las clases, platican entre compañeros, se distraen fácilmente, no participan en los temas que el profesor imparte, el juego tiende a ser agresivo entre compañeros, existe una falta de disciplina, hay incumplimiento en las tareas escolares y no llevan los materiales necesarios para el desarrollo de las clases. Identificando con ello, una falta de motivación por su estudio.

Debido a que se han realizado investigaciones sobre los niveles de motivación en estos estudiantes, tampoco se han examinado las causas que propician en ellos una baja motivación.

Por lo antes mencionado, se planteó realizar una investigación en la cual se formula la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las causas por las que los alumnos de

sexto grado de la Escuela Primaria General Lázaro Cárdenas Del Río, de la comunidad de Caltzontzin, muestran nivel bajo de motivación escolar?

Objetivos

La presente indagación estuvo regulada por los lineamientos que enseguida se explicitan, con la finalidad de conservar un carácter sistemático en todas sus etapas.

Objetivo general

Analizar las causas por las que los alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria General Lázaro Cárdenas Del Río, de la comunidad de Caltzontzin, muestran nivel bajo de motivación escolar.

Objetivos particulares

1. Definir el concepto de motivación.
2. Nombrar los tipos de motivación.
3. Explicar la importancia de la motivación escolar.
4. Describir el desarrollo de la edad escolar (preadolescencia).
5. Evaluar la motivación en los alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria General Lázaro Cárdenas, de la comunidad de Caltzontzin, municipio de Uruapan, Michoacán.

6. Identificar los alumnos que presentan nivel bajo de motivación escolar del sexto grado de la Escuela Primaria Lázaro Cárdenas, de la comunidad de Caltzontzin, municipio de Uruapan, Michoacán.

Operacionalización de la variable.

Para la variable motivación, se utilizaron las técnicas de la observación y la entrevista. El instrumento que se utilizó para la técnica de la observación fue el diario de campo, mientras que para entrevista se utilizó como instrumento un guion de entrevista semiestructura (cuestionario semiestructurado).

Se utilizaron estas técnicas para poder determinar las causas de baja motivación en los estudiantes de sexto grado de la Escuela Primaria General Lázaro Cárdenas del Río. Para llegar a estas causas, primero se aplicó la prueba EMANE, la cual sirve para medir los niveles de motivación. Posteriormente de la selección de los alumnos con baja y muy baja motivación, se aplicaron las entrevistas y el diario de campo.

Para Hernández y cols. (2006), la observación como técnica cualitativa, no es mera contemplación, implica adentrarse en la profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones.

Esta técnica se utilizó para explorar el medio ambiente en el que los alumnos se encontraban, asimismo, para investigar posibles causas de baja motivación y realizar la entrevista individual.

Mientras que la entrevista como instrumento cualitativo es más íntima, flexible y abierta. Esta se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (entrevistador) y otra (entrevistado) u otras (entrevistados). En la entrevista a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema.

La entrevista se utilizó con los alumnos que presentaron bajo y muy bajo nivel de motivación, la entrevista fue semiestructurada, y se plantearon preguntas, las cuales surgieron del marco teórico y de las observaciones realizadas.

Justificación.

De acuerdo con esta investigación, presentada en la Escuela Primaria General Lázaro Cárdenas, se pretende que los profesores tengan un conocimiento acerca de las causas por las cuales los alumnos no tienen un nivel alto de motivación, para posteriormente tratar este problema y buscar estrategias de aprendizaje, las cuales fortalezcan la motivación para promover un mejor desempeño dentro del aula.

Esta investigación tendrá resultados que también beneficiarán a la escuela, pues al identificar las causas que influyen en los alumnos para tener baja motivación, se podrá dar explicación a cómo es el desempeño escolar, con el fin de proporcionar propuestas para mejorar el rendimiento académico y que esto sirva a los siguientes grupos escolares.

Asimismo, puede servir esta indagación para que los padres de familia tengan una idea de las situaciones del hogar que pueden estar causando baja motivación escolar y, a la vez, traten de reforzar los conocimientos que los alumnos obtienen en la escuela.

Marco de referencia.

La Escuela Primaria Federal “General Lázaro Cárdenas del Río”, se encuentra situada en la comunidad de Caltzontzin, municipio de Uruapan, con clave 16DPB0010D, turno vespertino.

Esta institución dispone de los suficientes salones para abastecer a todos los alumnos que asisten en este turno, cuenta con seis grupos que van desde primero hasta sexto grado. Cuenta con 11 maestros para dar clases a todos los grados, se tiene maestro de computación, educación física, purépecha, subdirector, director e intendente.

La estructura de la escuela es adecuada, puesto que las clases son impartidas en salones de material de tabique, losa en el techo y algunos salones con vitropiso. La cancha es muy amplia, por lo cual los alumnos se desarrollan de manera adecuada en sus actividades físicas.

Su filosofía se compone de los siguientes elementos:

- a) Misión:** Ofrecer un servicio educativo que asegure a los alumnos una educación suficiente y de calidad, que contribuya como factor estratégico de justicia social, que los forme como sujetos competentes en donde se favorezca el desarrollo de sus habilidades para acceder a mejores condiciones de vida, aprendan a vivir en forma solidaria y democrática y sean capaces de transformar su entorno.

- b) Visión:** Consolidar la educación primaria como eje fundamental de la educación básica hasta alcanzar niveles de excelencia, conjuntando con responsabilidad los esfuerzos de autoridades y sociedad para brindar un servicio eficiente y eficaz que satisfaga plenamente las necesidades y expectativas de los educandos, logrando su desarrollo armónico e integral.

- c) Objetivos.** Asegura que los niños y niñas:
 - Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

- Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular, los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales.
- Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos, deberes y la práctica de valores en su vida personal.

CAPÍTULO 1

MOTIVACIÓN ESCOLAR

En este capítulo se describirá a la motivación y los diferentes aspectos que la componen. Este tema es importante en el ámbito educativo, ya que la motivación puede hacer que la persona o alumno se sienta impulsado a realizar actividad que favorezca su desarrollo tanto personal como escolar.

1.1 Definición de motivación.

Para Escobar y Aguilar (2002), la palabra motivación se deriva del latín *motivus*, que significa “causa del movimiento”, la cual sugiere propiedades de activación motriz para generar la conducta. Actualmente, se entiende que motivación implica a los estados internos que dirigen al organismo hacia metas o fines determinados y le confieren intensidad a la conducta.

Otro concepto es el de Atkinson (citado por Cofer y Appley; 1975), quien indica que es la activación de una tendencia a actuar para producir uno o más efectos, subraya la fuerza final de la tendencia de la acción, que la persona experimenta como un “yo quiero”.

1.2 Definición de la motivación escolar.

La motivación escolar significa proporcionar o fomentar motivos, es decir, estimular la voluntad de aprender. En el contexto escolar, la motivación del estudiante permite explicar la medida en que los alumnos invierten su atención y esfuerzo en determinados asuntos, que pueden ser o no los que desean sus profesores; que, en todo caso, se relacionan con las experiencias subjetivas, su disposición y razones para involucrarse en las actividades académicas, según Díaz-Barriga y Hernández (2005)

1.3 Enfoques y teorías de la motivación.

Existen diferentes posturas, teorías y enfoques, los cuales desde su punto de vista dan información importante acerca de lo que es la motivación desde posturas muy particulares.

1.3.1 Enfoque cognitivo social de la motivación.

Bandura (citado por Tuckman y Monetti; 2011) propuso el enfoque cognitivo social de la motivación. Este subraya las estrategias cognitivas y sociales y las creencias que influyen en la motivación de los estudiantes. El enfoque cognitivo social incluye los tres principios básicos que, a continuación, se describen:

- a) Determinismo recíproco: un principio básico del enfoque cognitivo social es la conducta, los factores personales y los sucesos del ambiente operan juntos como determinantes interactivos o causas entre sí, a lo que Bandura (mencionado por Tuckman y Monetti; 2011) llama el sistema del yo.
- b) Capacidad autorreflexiva: Bandura (citado por Tuckman y Monetti; 2011) propuso que los estudiantes piensan o reflexionan acerca de ellos mismos con frecuencia. Los individuos supervisan sus ideas y juzgan la adecuación de sus pensamientos, mediante el resultado de sus actos.
- c) Capacidad autorregulatoria: un estudiante cuenta con habilidad de regular su propia conducta. Cuán duro trabaja, cuántas horas duerme, lo que come, si consume alcohol o drogas, si apuesta, cómo se comporta en público, cuánto habla, si hace o no su tarea, entre otras conductas que controla la gente. Estos comportamientos no tienen que realizarse necesariamente para complacer a los demás. La gente los lleva a cabo con base en sus estándares internos y en su propia motivación, indican Tuckman y Monetti (2011)

1.3.2 El enfoque de la autodeterminación sobre la motivación.

Deci (citado por Tuckman y Monetti; 2011) define la autodeterminación como el proceso de utilizar la voluntad propia, es decir, decidir por uno mismo como actuar en el propio ambiente, con fin de lograr un aprendizaje y una adaptación óptimos. Deci y Ryan (referidos por los mismos autores) consideran que la comprensión conceptual, el empleo flexible del conocimiento, sentirse bien con uno mismo, actuar

de forma volitiva y estar sintonizado con el entorno, son las características centrales con el aprendizaje y la adaptación óptimos, por lo tanto, el resultado de la autodeterminación.

1.3.3 La teoría de la autorrealización de Abraham Maslow.

Según la propuesta de Maslow (1991), todos los seres humanos tienen necesidades de tipo fisiológico, a pesar de que no todas se deban entender como carencias. La necesidad de actividad sexual, dormir, descansar o eliminar residuos, no son déficits, sino actividades naturales de todos, relativas al diario vivir.

Las necesidades básicas son sentidas por los individuos como parte de su experiencia cotidiana: existen diferencias entre las personas saludables y las no saludables, relacionadas con este tipo de necesidades.

Las personas saludables pueden decir que han satisfecho sus necesidades de:

- a) Sentirse seguras: desear encontrar espacios y personas que ofrezcan seguridad.
- b) Pertenecía: los seres humanos requirieren pertenencia a una familia o a un grupo.

c) Amor, respeto y autoestima: los seres saludables desde el punto de vista psicológico, según Maslow (1991), se caracterizan por las siguientes cualidades:

- Percepción superior, o más aguda de la realidad. Permanente aceptación de sí mismo, de los otros y de la naturaleza.
- Incremento en su capacidad para la espontaneidad. Mayores posibilidades para la resolución de sus problemas.
- Capacidad para separarse de otros y deseo para tener privacidad. Aumento de su capacidad para la autonomía y la resistencia a la enculturación.
- Mayor frescura, apreciación y riqueza en sus respuestas emocionales.
- Mayor capacidad para experimentar experiencias cumbres.
- Incremento en su identificación con la especie humana.
- Cambios y mejoramiento en sus relaciones interpersonales.
- Estructura de carácter más democrático.
- Grandes avances de su creatividad y cambios en el sistema de valores.

Para Maslow (1991), son pocas las personas que pueden considerarse autorrealizadas o en busca de ello. Esto se debe a la necesidad de abrigo, de vivienda, de comida, de vestido no han sido cubiertas y, por lo tanto, guían la vida de las personas. De ahí que habla de la jerarquía de necesidades, en la cual, la autorrealización ocupa el eslabón más alto e importante de la pirámide.

Las aplicaciones educativas de la teoría de Abraham Maslow se refieren a la motivación de crecimiento, que mantiene a los sujetos interesados en las metas, a pesar de que estas no sean a corto plazo. Se disfruta del aprendizaje a lo largo de la vida y no solamente en ciertos momentos.

El sentimiento de seguridad generado por los estudiantes, como resultado de interacciones con su medio, les permite avanzar psicológicamente y ayuda al surgimiento de necesidades de crecimiento. El estudiante que se mueve por la motivación de crecer, encuentra placer en el proceso educativo, es capaz de tener visiones críticas y formular juicios acerca de la pertinencia de lo que se le enseña. No necesita los criterios de otros, ha interiorizado los propios y es capaz de tomar decisiones.

1.3.4 Teoría de Jerome Bruner.

Esta teoría de Bruner (citado por Cofer y Appley; 1975), menciona que el sujeto que aprende debe estar expuesto a múltiples perspectivas, a diversidad de experiencias individuales y sociales, a la posibilidad de manipular mentalmente la complejidad de los procesos, a construir lenguaje que le ayudará a comprender su entorno.

Bruner (retomado por Cofer y Appley; 1975), presenta una serie de motivos, los cuales permiten la tendencia o predisposición hacia el aprendizaje.

a) La curiosidad: es la respuesta a la ambigüedad, a aquello que inquieta al sujeto, a lo que aún no está completo, a lo que se anhela conocer, porque apenas se ha insinuado. La curiosidad surge cuando se presenta el conocimiento como algo dado, no sujeto a la discusión, incuestionable y estático.

La curiosidad ni es saltar de aquí para allá; es tener la perseverancia para completar una tarea, terminar una historia, concluir una actividad para la que se necesitaban datos y contenidos.

b) Competencia: en algo debe ser entendida como la capacidad, el dominio, la eficacia, el poseer ciertas habilidades y tener comprensión para enfrentarse a las tareas y experiencias de aprendizaje. Para Bruner (mencionado por Cofer y Appley; 1975) “el dominio intelectual es gratificante. Es particularmente así, cuando el que aprende reconoce el poder acumulativo del aprendizaje, de que aprender una cosa le permite avanzar hacia otras que antes estaban fuera de su alcance”.

c) La reciprocidad, Bruner la plantea como un aspecto enfatizado por muchos autores, el cual es definido como la profunda necesidad humana de responder a otros y trabajar conjuntamente hacia el logro de objetivos.

d) Dirección: saber la dirección del objetivo que se persigue ayuda a mantenerse en el proceso y a no abandonar la actividad, señalan Cofer y Appley (1975).

1.4 Tipos de motivación.

En la motivación se han categorizado dos tipos, los cuales se centran en la tarea misma y la satisfacción que representa enfrentarla con éxito. Lo cierto es que en el comportamiento de las personas se amalgaman ambos tipos de motivación.

1.4.1 Motivación intrínseca.

Es la realización de conductas por el placer y la satisfacción que brindan. Plantea que cuando los alumnos están intrínsecamente motivados, trabajan con las tareas por que disfrutan hacerlo, su participación es la propia recompensa y no dependen de estímulos externos (Tuckman y Monetti; 2011).

1.4.2 Motivación extrínseca.

Es la realización de conductas que se creen instrumentales para alguna consecuencia. Es la que ayuda a los alumnos, de una manera superficial. El alumno es dirigido a la vía de los premios, la cual, no siempre está bien, porque él tiene que ser capaz de tener sus propias metas y logros. La motivación extrínseca ayuda de gran manera al estudiante, pero al mismo tiempo lo puede perjudicar, ya que esas metas que le dan al alumno, solamente son a corto plazo. El estudiante tiene que ser capaz de ver más allá de esas metas y seguir con otras a mediano y largo plazo, como son diferentes estudios, propósitos, logros personales y de trabajo (Tuckman y Monetti; 2011).

Dentro de la motivación extrínseca, se distinguen cuatro tipos que varían a lo largo de un continuo de internalización o autonomía; es decir, avanza en forma progresiva desde las causas externas hasta las internas y termina en la motivación intrínseca (Ryan y Deci, retomados por Tuckman y Monetti; 2011):

- a) La regulación externa: es la motivación por fuerzas externas, es decir, el ofrecimiento de recompensas o la amenaza de castigos. Esta es la menos determinada.
- b) La regulación introyectada: es la motivación basada en fuerzas externas que han sido internalizadas lo bastante como para causar que una persona se presione a sí misma para obedecerlas.
- c) Regulación identificada: es la motivación basada en valorar la conducta, lo cual refleja la identificación de la persona con esta, y la aceptación del proceso regulatorio.
- d) La regulación integrada: es la motivación basada en el sentido propio del yo. Esta es más autodeterminada.

1.5 Factores que influyen en la motivación.

Un área particularmente importante y relevante de la conducta motivada, en especial en el caso de los estudiantes:

- a) Es la autorregulación, es decir, la capacidad para ejercer una influencia sobre lo que se hace (Bandura, mencionado por Tuckman y Monetti; 2011).

- b) La atribución, que se encarga de las posibles causas de los resultados que obtiene una persona y de las características de dichas causas, es decir, de la creencia que se tiene de que es responsable o no de las consecuencias de la conducta de la persona, con base en lo que le atribuye como las causas (Weiner, mencionado por Tuckman y Monetti; 2011).
- c) Incentivo o valor, que está asociado con el resultado, con ámbito educativo; los estudiantes están más concentrados para actuar o realizar una tarea académico, como estudiar, si perciben que el resultado es valioso para ellos.
- d) Determinación, es decir, decidir por uno mismo lo que se desea o no se desea hacer; como resultado, el interés intrínseco de la persona en una tarea puede ser el factor determinante entre hacerla o no.

1.6 Proceso de la motivación.

Kuhl y Deckers (citados por Palmero; 2002) consideran tres momentos para el proceso de la motivación: elección del objetivo, dinamismo conductual y finalización o control sobre la acción realizada.

- a) La elección del objetivo: Se convierte en meta, el individuo decide qué motivo satisfará, y qué meta intentará conseguir para satisfacer dicho motivo. Esto es, existe una circunstancia previa o incentivo que activa un motivo, junto con la potencial energía necesaria para ejecutar una conducta. La elección de un motivo depende de la intensidad del mismo, de lo atractivo que resulte el

incentivo, de la probabilidad subjetiva de éxito y de la estimación del esfuerzo necesario para conseguir el objetivo.

- b) Dinamismo conductual, se refiere a las actividades que lleva a cabo un individuo para intentar conseguir la meta elegida, es decir, a partir del motivo, y del incentivo seleccionado para satisfacer ese motivo, el individuo decide qué actividades le permitirán conseguir la meta, llevando a cabo la conducta instrumental apropiada para ese fin.

Genéricamente, la conducta instrumental hace referencia al conjunto de aquellas actividades motivadas, en las cuales se implica un individuo para satisfacer un motivo. Como parece lógico sugerir, las conductas instrumentales son un aspecto relevante, pues pueden ser consideradas como el nexo de unión entre un motivo y su satisfacción. De la correcta ejecución de las conductas instrumentales, depende que se consiga o no la meta que el individuo ha elegido.

En ocasiones, además de elegir y decidir qué motivo es el que un individuo intentará satisfacer, también cabe la posibilidad de elegir y decidir qué actividades o conductas instrumentales elige un individuo para conseguir el objetivo. Hay algunos aspectos de la conducta instrumental que reflejan el nivel de motivación; tales aspectos se refieren a la frecuencia, la intensidad y la duración.

- La frecuencia se refiere al número de veces que un individuo se implica o inicia una actividad para conseguir el objetivo; se puede asumir que, cuanto mayor es la frecuencia con la que un individuo lleva a cabo

actividades en pos de un objetivo, tanto mayor es la motivación de ese individuo.

- La intensidad se refiere al vigor o la fuerza con la que el individuo lleva a cabo la actividad o conducta instrumental; por regla general, también existe una asociación entre intensidad de la actividad y nivel de motivación.
- La duración se refiere al tiempo que un individuo dedica a la satisfacción de un motivo. En cierta medida, se puede entender que la combinación de los tres aspectos comentados, configura la persistencia de un individuo en la búsqueda e intento de consecución de un objetivo.

c) La finalización y control sobre la acción realizada, se refiere al análisis del resultado conseguido con las distintas acciones o conductas instrumentales que el individuo ha llevado a cabo. Es decir, el individuo constata si, mediante las conductas que llevó a cabo, ha conseguido satisfacer o no el motivo que eligió.

Tanto si se ha conseguido la meta, como si se fracasó, el individuo realiza los pertinentes procesos de atribución causal, que le permitirán en el futuro decidir si vuelve a utilizar las presentes conductas o tiene que introducir algún tipo de modificación.

Si el resultado ha sido la consecución de la meta, el individuo llevará a cabo la correspondiente conducta consumatoria, con la cual pone fin al proceso motivacional.

Deckers (citado por Palmero; 2002) indica que la conducta consumatoria representa la finalización de la secuencia motivacional; la ejecución de la conducta consumatoria completa dicha secuencia motivacional mediante la satisfacción del motivo.

1.7 Motivación por el aprendizaje.

El manejo de la motivación en el aula supone que el docente y sus estudiantes comprenden que existe interdependencia entre los siguientes factores:

- Características y demandas de la tarea o actividad escolar.
- Las metas o propósitos que se establecen para tal actividad.
- El fin que se busca con su realización.

Por lo anteriormente descrito, se puede afirmar que son tres los propósitos perseguidos mediante el manejo de la motivación escolar:

- Despertar el interés en el alumno y dirigir su atención.
- Estimular el deseo de aprender lo que conduce al esfuerzo y la constancia.

- Dirigir estos intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados y la realización de propósitos definidos.

Para Díaz-Barriga y Hernández (2005), el papel de la motivación en el logro del aprendizaje significativo se relaciona con la necesidad de fomentar en el alumno el interés y el esfuerzo necesario. Es decir, la motivación para el aprendizaje es un fenómeno muy complejo, condicionando por aspectos como los siguientes:

- El tipo de metas que se propone el alumno en relación con su aprendizaje o desempeño escolar, y su relación con las metas que los profesores y la cultura escolar fomentan.
- La posibilidad real que el alumno tenga de conseguir las metas académicas que se propone y la perspectiva asumida al estudiar.
- Que el alumno sepa cómo actuar o qué procesos de aprendizaje seguir (como pensar y actuar) para afrontar con éxito las tareas y problemas que se le presenten.
- Los conocimientos e ideas previas que el alumno posee de los contenidos curriculares por aprender, de su significado y utilidad, así como de las estrategias que debe emplear.
- Las creencias y expectativas tanto de los alumnos como de sus profesores acerca de sus capacidades y desempeño, así como el tipo de factores a los que atribuyen su éxito y fracaso escolar.

- El contexto que define la situación misma de enseñanza, en particular, los mensajes que recibe el alumno por parte del profesor y sus compañeros, la organización de la actividad escolar y las formas de evaluación del aprendizaje.
- Los comportamientos y valores que el profesor modela en los alumnos, los cuales pueden facilitar o inhibir el interés de estos por el aprendizaje.
- El ambiente o clima motivacional que priva en el aula y el empleo de una serie de principios motivacionales que el docente utiliza en el diseño y conducción del proceso de enseñanza aprendizaje.

1.8 Motivación en el aula: mensajes.

La motivación no se activa de manera automática ni es privativa del inicio de la actividad o tarea, sino que abarca todo el episodio de enseñanza- aprendizaje, ya que el alumno y el docente deben realizar deliberadamente ciertas acciones, antes, durante y al final, para que persista o se incremente una disposición favorable para el estudio.

Los cambios motivacionales en los alumnos suelen estar asociados a los mensajes que les transmite el profesor por medio del lenguaje verbal y gestual, así como mediante sus actuaciones y en especial, por la información que les da sobre su desempeño.

1.9 Motivación adquirida.

Mencionan Hovland y Riesen (indicados por Cofer y Appley; 1975), que la intensidad de un estímulo influye en la fuerza de respuesta y la intensidad de estímulo influye sobre la ejecución, pero no sobre el aprendizaje, es posible que, más bien que representar un factor dinamógeno de la ejecución, bastan principios de condicionamiento diferencial y generalización para explicar muchas de las relaciones.

Existen factores los cuales se llevan a cabo para que la motivación sea adquirida, es decir, variaciones de tipo cultural y de clase, las cuales influyen en gran medida con la motivación adquirida. A continuación, se relatan las variaciones más destacadas dentro de este tipo de motivación.

Las variaciones culturales, indican la variedad existente en las costumbres, hábitos, estándares de normalidad y moralidad similar de la gente en todo el mundo. La manera en la que se ejecutan actos comunes o en que se organizan instituciones comunes puede variar mucho. De igual modo, algunos aspectos de la conducta ocurridos en ciertas culturas, son virtualmente desconocidas en otras. Actos que en una sociedad pueden tener escaso significado general, en otras pueden estar incrustados en un complejo de significaciones religiosas o rituales.

La conducta sexual también manifiesta muchas variaciones, según las reflejan las prácticas sumamente distintas del mundo. También existen diferencias de valores que parecen apoyar varias sociedades.

Lo anterior representa un esbozo de ciertos hechos culturales sobre la variación, que, en cierta medida, son los tipos de hallazgos que dificultan defender la posición que postula la existencia de instintos universales sobre el comportamiento sexual.

Las variaciones de clases, implican un sistema clasista de mayor o menor formalismo y rigidez. Generalmente se describen las líneas de clase según variables educativas y económicas-ocupacionales, pero existen otras muchas formas de clasificar a las personas de la sociedad o de un país.

El propósito que se expresa es que la pertenencia clasista puede constituir una condición de la que se desarrollen variaciones en las características motivacionales.

1.10 Autonomía funcional.

La autonomía funcional de la conducta, se ha propuesto como solución al problema de proporcionar a los procesos motivacionales una base no instintiva que no refleje pulsiones fundamentales y biológicas.

Menciona Allport (señalado por Cofer y Appley; 1975), que para denotar las conductas que de algún modo han desarrollado sus propios poderes motivacionales, mientras muchas actividades pudieron haber servido como otro motivo, su persistencia en muchas personas, a pesar de no existir el otro motivo, hace necesario que haya desarrollado valores de pulsión propios; es decir, no solo son funcionalmente autónomas respecto a su raíz motivacional original, sino también respecto a cualesquiera factores motivacionales que estén actuando en su momento.

1.11 Pulsión adquirida y otras nociones motivacionales aprendidas postuladas por la teoría de la pulsión.

Los términos pulsión adquirida, pulsión aprendida, pulsión secundaria, pulsión psicogenética y pulsión aprendible, son equivalentes y a menudo se utilizan alternativamente para estudiar la motivación secundaria.

Para Miller (citado por Cofer y Appley; 1975), el criterio principal empleado para decir si un proceso determinado constituye una pulsión aprendida opuesta a un hábito es: a) capacidad para activar o energizar otras respuestas; b) valor recompensante o reforzante de su reducción o eliminación, según lo indica el aprendizaje de nuevas respuestas; c) la habilidad del proceso, bajo ciertas condiciones, para suprimir o inhibir otras respuestas. Las concepciones de pulsión aprendida, fundamentalmente afirman que aquellas respuestas productoras de estímulos intensos, constituyen los mecanismos de tales pulsiones.

Se usa el término incentivo para denotar por lo común algún objeto externo o alguna situación o estímulo a la cual el organismo se aproxima o evita, o que motiva otros aspectos de la ejecución. Se habla también de la motivación adquirida basada en la estimulación aversiva, la cual se explica con el siguiente término.

Para Miller (citado por Cofer y Appley; 1975), el miedo condicionado, estudia el miedo como pulsión adquirida, para esto planteó dos preguntas: una vez que se aprende una respuesta de miedo, ¿instigaría esta entonces la conducta al “azar” ?; y su reducción ¿reforzaría el aprendizaje de nuevas respuestas?

El miedo condicionado puede suprimir ciertas respuestas, y este efecto puede deberse a las respuestas antagónicas alertadas por el estímulo de miedo y que, en este caso, interfieren con la respuesta. Se demostró también que el miedo condicionado puede suprimir respuestas.

El uso de estimulación aversiva no se limita a estudios o demostraciones de pulsiones adquiridas. El escape y el entrenamiento de evitación y el castigo son otros fenómenos ampliamente investigados que implican tales estímulos.

El entrenamiento de escape y evitación el organismo recibe el estímulo aversivo, pero puede escapar a él si da alguna respuesta. Frecuentemente se usan algunos otros estímulos externos que coinciden con el comienzo del choque o lo preceden.

El castigo se presenta cuando la estimulación aversiva de un organismo da una respuesta particular o una de entre una clase de respuestas, se habla de castigo. El propósito del castigo es eliminar o hacer menos frecuente la ocurrencia de una respuesta que es castigada. El problema no reside en que ello pueda lograrse, sino el mecanismo que permite la ocurrencia del efecto cuando este ocurre.

1.12 Motivación de logro.

Quizás una de las áreas más estudiadas de la motivación humana, es la necesidad de logro. A continuación, se tratará el tema a partir de una definición de la motivación de logro.

Según Atkinson (citado por Cofer y Appley; 1975), la teoría de la motivación trata de: a) explicar la elección individual de un camino a seguir cuando hay varias alternativas, y b) entender la amplitud o el vigor de la acción (una vez) que se inicia y la tendencia a persistir en una dirección.

Se le llama motivación de logro a la disposición, relativamente estable, de buscar el éxito o logro, es la tendencia a alcanzar el éxito en situaciones que implican la evaluación del desempeño de una persona, en relación con estándares de excelencia. Se considera que la fuerza de la tendencia de una persona está determinada o es función del motivo, de las expectativas sobre las consecuencias de los actos y de los valores de incentivo de las consecuencias esperadas.

El motivo se considera como una disposición a la satisfacción. La expectativa es la anticipación cognoscitiva, generalmente suscitada por claves de una situación, en la cual, el desempeño de un acto será seguido de una determinada consecuencia. La fuerza de la expectativa se representa, como la probabilidad subjetiva de la consecuencia del acto. Finalmente, la variable incentivo representa la atracción relativa de la meta que ofrece una situación. Los incentivos pueden manipularse experimentalmente para modificar la motivación.

Dentro de la teoría del aprendizaje, se ha redefinido la motivación de logro como un sistema de autorrefuerzo, en el que los estándares de excelencia se consideran reglas de contingencia para la autoevaluación que sigue el éxito y el fracaso.

Por esto, Atkinson (citado por Cofer y Appley; 1975), menciona que el desempeño real y la necesidad de logro se relacionan positivamente cuando se suscitan las expectativas de satisfacer el motivo mediante el desempeño y satisfacer otros motivos por medio de la misma acción, pero la segunda con menos fuerza. Para este autor, existen dos motivos y dos expectativas que normalmente surgen cuando el desempeño es evaluado de acuerdo con algún estándar de excelencia. Cada una de las motivaciones de logro se representa como el producto de las expectativas o probabilidad de éxito o fracaso por el incentivo.

Para Atkinson, el éxito o el fracaso en el desempeño tienen efectos diferenciales sobre el nivel de motivación según cada caso, y se pueden considerar cinco situaciones distintas:

- La motivación de logro es mayor que el temor al fracaso y se tiene éxito; el nivel de aspiración aumenta en “escalera”, después del éxito, porque se da un cambio positivo en la motivación.
- La motivación de logro es mayor que el temor al fracaso y se fracasa; el nivel de aspiración baja y se buscan tareas más fáciles como consecuencia del fracaso.
- La motivación de logro es mayor que el temor al fracaso y se fracasa continuamente; si la tarea le pareciera fácil al sujeto y fracasa, su motivación debe aumentar porque el valor del incentivo aumenta, sin embargo, si el fracaso continúa hasta que la probabilidad sea menor que 50, el nivel de motivación bajará.
- El temor al fracaso es mayor que la motivación de logro y tiene éxito; si el sujeto escoge una tarea muy difícil al calcular su nivel de aspiración y tiene éxito, su probabilidad de éxito aumentará, pero su motivación de evitar la tarea, paradójicamente, también aumentará.
- El temor al fracaso es mayor y fracasa: si ha escogido una tarea difícil y no tiene éxito, su probabilidad de éxito disminuirá, y aumentará su probabilidad de fracaso. Finalmente, si es mayor el temor al fracaso y el sujeto escoge una tarea fácil y fracasa, su motivación de evitar la tarea aumenta.

Varios autores se han preguntado cuál es la relación entre la motivación del logro y la persistencia en una tarea; es decir, insistir en determinado problema para encontrar una solución específica cuando no se logra en los primeros ensayos. El paradigma de la persistencia se define como la situación en la cual el sujeto se confronta con una tarea muy difícil o insoluble y no tiene, para buscar su solución, restricción alguna de tiempo o cantidad de ensayos.

Feather (citado por Cofer y Appley; 1975), asume que el sujeto optará por la actividad alternativa de éxito cuando la motivación total de desempeñar la tarea inicial se vuelve más débil que la motivación total de desempeñar la alternativa. En última instancia, la persistencia se considera un problema motivacional.

1.13 El motivo de rendimiento, motivación y relación con la escuela.

La escuela es tradicionalmente una institución en la que el individuo se confronta a diario con tareas que exigen rendimiento, ya que en la escuela se espera que el alumno asimile datos, compare, analice y resuelva problemas; estas actividades son juzgadas de acuerdo con criterios de cantidad o calidad. La escuela contribuye, de una manera importante, a la formación del motivo de rendimiento y a la estimulación de ese motivo, con base en el tipo de situaciones que se presentan al alumno, las cuales pueden ser motivacionales.

Entre la escuela y el individuo, existe una relación circular, ya que la escuela contribuye a la formación del motivo de rendimiento y a la emergencia de las

situaciones que lo estimulan, y a su vez, tanto al motivo como las situaciones motivantes son determinantes del rendimiento.

La institución educativa contribuye a la constitución del motivo de rendimiento y de dos aspectos relacionados con él: el autoconcepto y el patrón de atribución del éxito o fracaso. La influencia de la escuela en la formación de los tres aspectos de la personalidad, se ejerce primordialmente por medio del maestro y de lo que se ha denominado orientación referencial de este, misma que parece ser una característica de la personalidad.

Esta orientación del maestro determina no solo la forma en que es juzgado el rendimiento escolar, sino que también parece estar relacionada con otros factores que influyen en la motivación: los elogios y las críticas, los premios y castigos, la estructuración del material de clases o el tipo de comunicación.

1.14 La motivación como determinante del rendimiento escolar.

Al revisar la información más reciente sobre el aprendizaje escolar y las variables que lo explican, parece claro que además de las capacidades cognitivas para un correcto aprendizaje y rendimiento académico, es necesaria cierta motivación por parte del alumno, para el aprendizaje y realización de las tareas académicas.

El fin primordial del acto de enseñar consiste en facilitar la incorporación de forma significativa de nuevos conocimientos a los ya existentes en los alumnos. En

la medida en que aprender algo exige una competencia intelectual acorde con la complejidad del objeto de aprendizaje, esta adquisición de conocimientos depende en parte de la capacidad del alumno y de sus conocimientos previos. Por otra parte, el acto de procurar un aprendizaje significativo en el alumno pasará por el conocimiento y valoración de los intereses y motivos de este, así como por las características personales y ambientales que, de alguna forma, pueden incidir en la relación alumno/objeto de conocimiento.

En este sentido, el profesor juega un papel que consistirá en crear las condiciones necesarias para que el encuentro alumno/objeto de conocimiento sea adecuado y coherente, con el fin de garantizar un aprendizaje significativo. El docente puede ser considerado como alguien que interviene entre el objeto de aprendizaje y los alumnos, con el fin de optimizar y facilitar la adquisición de conocimientos, de ahí que sea considerado como factor motivacional de primera importancia (Núñez y González; 1994).

1.15 La indefensión aprendida.

De acuerdo con Seligman (citado por Beltrán y Bueno; 1995), la indefensión aprendida es un estado psicológico que se da generalmente cuando el sujeto percibe o cree que los sucesos son incontrolados, no puede hacer nada para cambiarlos y existe independencia entre la respuesta voluntaria y el resultado.

Aplicado al proceso de enseñanza- aprendizaje, la indefensión es un estado de “desmotivación” o predisposición negativa para aprender. Dichos alumnos se sienten incapaces de aprender, aunque posean las destrezas y habilidades necesarias, como consecuencia de una serie de resultados negativos independientes de cuál hubiera sido su participación (esfuerzo, predisposición o estudio) en esta tarea concreta. No intentan evitar la situación desagradable (mala nota) a pesar de estar capacitados para ello.

Tres dimensiones de las atribuciones causales son las responsables directas de la defensión o falta de control: la internalidad, la estabilidad y la globalidad. Esto da lugar a un estilo explicativo de los hechos característicos de los sujetos indefensos, todos los eventos negativos están determinados por causas externas, estables y globales, mientras que los positivos por causas externas, inestables y específicas.

La indefinición aprendida conlleva graves consecuencias a diversos niveles, por el distinto déficit y alteraciones que provoca:

- Motivacionales: Los sucesos incontrolables disminuyen la motivación para iniciar respuestas voluntarias que posibiliten el control de los sucesos. Disminuye la expectativa de que responder producirá un resultado y, como consecuencia, la iniciación de la respuesta queda también reducida.
- Cognitivos: El haber aprendido que un determinado resultado es independiente de la respuesta, hace más difícil aprender después que las

respuestas producen ese resultado. La experiencia de incontrolabilidad dificulta que el sujeto aprenda que su respuesta ha sido eficaz aun cuando realmente lo ha sido. Esta incontrolabilidad distorsiona la percepción de control.

- De autoestima y competencia: La indefensión da lugar a una baja autoestima e incide negativamente en la competencia a través de: la expectativa de no contingencia personal, una baja expectativa de eficacia y una elevada expectativa de consecuencias negativas.
- Emocionales: La indefensión produce miedo durante el tiempo que el sujeto no está seguro de la controlabilidad del resultado. Si el sujeto aprende que puede controlarlo, el miedo disminuye o desaparece; pero si aprende que no puede controlarlo, el miedo será sustituido por la depresión.

En el aula, este fenómeno ha sido investigado por Dweck, Goetz y Strauss (citados por Beltrán y Bueno; 1995), sobre todo en los sujetos de bajo rendimiento, al ser un grupo de riesgo. Los sujetos indefensos se caracterizan por atribuir sus fracasos a la falta de habilidad, usar estrategias de aprendizaje inefectivas, tener sentimientos negativos, baja autoestima, pobre autoconcepto, expectativas negativas, problemas de conducta y depresión (estado asociado de indefensión).

Peterson (mencionado por Beltrán y Bueno; 1995) proporciona tres criterios para identificar y asegurar la existencia de indefensión aprendida en un sujeto:

- Pasividad no instrumental o inadaptada (es decir, el sujeto podía haber realizado cualquier acción antes que no hacer nada frente al suceso).
- Historial de incontrolabilidad.
- Mediación cognitiva de los déficit observados (hace referencia a la conciencia o “darse cuenta” del sujeto del propio estado. Es más difícil de demostrar).

En conclusión, este capítulo habla de los diferentes aspectos de la motivación, en primera instancia, desde las teorías con mayor aportación, los tipos de motivación que existes y de la relación e importancia que tiene dentro de la escuela. Asimismo, se menciona lo que sucede cuando una persona no está motivada, y que factores influyen en este proceso.

CAPÍTULO 2

PREADOLESCENCIA

En el siglo XIX, la adolescencia no se consideraba diferente de la edad adulta. Los niños llegaban a la pubertad a los catorce o quince años, y comenzaban a desempeñar roles propios de los adultos. Sin embargo, la Revolución Industrial a fines del siglo pasado, y los progresos científicos, generaron ocupaciones tecnológicas y administrativas altamente calificadas.

Estos cambios exigían que la transición de la niñez a la madurez fuese prolongada, debido a la necesidad de una mejor preparación para satisfacer esos nuevos y más complejos requerimientos.

Las sociedades reconocen una fase del desarrollo denominada adolescencia, que comienza con la pubertad (preadolescencia), aproximadamente a los doce o trece años, y continúa hasta la edad adulta.

Los cambios físicos en este periodo son importantes. El cuerpo crece, se vigoriza y coordina con rapidez, el aparato reproductor madura y aparece la sexualidad, que es una dimensión nueva y significativa para las relaciones sociales. Conforme el adolescente se desarrolla, se preocupa más por los cambios de su cuerpo y sus características físicas, atractivo y habilidades sexuales.

Como menciona Neimark (citado por Sarafino y Armstrong; 1996), intelectualmente, la preadolescencia se diferencia por habilidades cognoscitivas más avanzadas, abstractas y fuertes.

2.1 Concepto de infancia intermedia (preadolescente).

Los niños de la infancia intermedia, son llamados niños de años escolares, puesto que la experiencia escolar es el centro en esta etapa de la vida. Es un personaje inquieto y curioso que intenta afirmar su personalidad y profundizar en la comprensión del mundo de los adultos.

Para Stassen (1998), Se conoce como la etapa previa a la adolescencia. Dado que ESTA es el período de la vida que llega después de la niñez y que se inicia con la pubertad, es una etapa de transición entre ambas edades.

2.2 Definición del desarrollo humano.

Menciona Woolfolk (2006) que el termino desarrollo, en su acepción psicológica más general, se refiere a ciertos cambios que experimentan los seres humanos (o animales), desde la concepción hasta la muerte. El vocablo no se aplica a todos los cambios, sino únicamente a aquellos que aparecen de manera ordenada y que permanecen durante un periodo razonablemente largo.

Se cree que los cambios, al menos aquellos que suceden en etapas tempranas de la vida, son para mejorar y que originan una conducta más adaptativa, organizada, eficaz y compleja.

Durante el desarrollo, muchos cambios son solo cuestión de crecimiento y maduración. Esta se refiere a los cambios que ocurren de manera natural y espontánea, y que están en su mayoría, programados genéticamente. Dichos cambios surgen con el paso del tiempo y están relativamente poco influidos por el ambiente.

2.3 Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo.

En el siglo pasado, el **psicólogo suizo** Jean Piaget diseñó un modelo para describir la manera en que los seres humanos dan sentido a su mundo, al reunir y organizar la información. Ciertas formas de pensamiento que son bastante simples para un adulto, no son tan sencillas como para un niño.

2.3.1 Influencias del desarrollo.

Según Piaget (citado por Woolfolk; 2006), los procesos mentales cambian de manera radical, aunque lenta, desde el nacimiento hasta la madurez, debido a que constantemente hay un esfuerzo por darle un sentido al mundo. Piaget identificó cuatro factores: la maduración biológica, la actividad, las experiencias sociales y el equilibrio, que interactúan para influir en los cambios en el pensamiento.

Una de las influencias más importantes en la forma en la que se da sentido al mundo, es la maduración, es decir, el despliegue de los cambios biológicos que están genéticamente programados. Los padres y los profesores ejercen muy poca influencia en este aspecto del desarrollo cognoscitivo, con excepción de asegurarse de que los niños reciban la nutrición y los cuidados que necesitan para estar sanos.

Otra influencia es la actividad, dado que, con la maduración física, se presenta la creciente capacidad de actuar sobre el ambiente y de aprender de él. Según Piaget, el desarrollo cognoscitivo recibe la influencia de la transmisión social, o aprendizaje de los demás. Sin transmisión social, se necesitaría reinventar todos los conocimientos que ofrece la cultura. Tanto la maduración como la actividad y la transmisión social funcionan de manera conjunta para afectar el desarrollo cognoscitivo.

El equilibrio, según Piaget, es un factor clave, ya que la organización y la acomodación podrían considerarse como un tipo de acto de equilibrio complejo. En su teoría, los cambios reales del pensamiento ocurren mediante el proceso de equilibrio: el acto de búsqueda de balance. Piaget señaló que los individuos continuamente prueban la adecuación de sus procesos de pensamiento para lograr ese equilibrio, según Woolfolk (2006).

2.3.2 Tendencias básicas del pensamiento.

Piaget (citado por Woolfolk; 2006) concluyó que todas las especies heredan dos tendencias básicas o “funciones invariables”. La primera de estas tendencias es hacia la organización, es decir, la combinación, el orden, la recombinación y el nuevo orden de las conductas y los pensamientos en sistemas coherentes. La segunda tendencia es hacia la adaptación o ajuste del entorno.

- Organización.

La gente nace con una tendencia a organizar sus procesos mentales en estructuras psicológicas, las cuales constituyen el sistema para comprender el mundo e interactuar con él. Las estructuras sencillas se combinan y se coordinan de forma continua para volverse más complejas, por tanto, efectivas.

Piaget dio un nombre especial para tales estructuras: esquemas. Los cuales son los bloques básicos de construcción del pensamiento. Se trata de sistemas organizados de acción o pensamiento que permiten representar mentalmente o “pensar acerca de” los objetos y los eventos del mundo. Conforme los procesos mentales de un individuo se vuelven organizados y se desarrollan nuevos esquemas, la conducta también se vuelve compleja y adecuada al ambiente.

- Adaptación.

Además de la tendencia a organizar sus estructuras psicológicas, los seres humanos también heredan la tendencia a adaptarse a su ambiente. Existen dos procesos básicos que se relacionan con la adaptación: la asimilación y la acomodación.

- a) La asimilación se lleva a cabo cuando los individuos utilizan sus esquemas para darle sentido a los eventos de su mundo. La asimilación implica tratar de comprender algo nuevo al ajustarlo a lo que ya se conoce. En ocasiones, se distorsiona la información nueva para que se ajuste.
- b) La acomodación ocurre cuando una persona debe cambiar esquemas existentes para responder a una situación nueva. Si los datos no pueden ajustarse a ningún esquema existente, entonces deben crearse nuevas estructuras adecuadas. Se ajusta el pensamiento para acomodar la información nueva, en vez de ajustar la información al propio pensamiento.

2.3.3 Cuatro etapas del desarrollo cognoscitivo.

Las cuatro etapas del desarrollo cognoscitivo de Piaget se denominan sensoriomotriz, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales. Por lo general, dichas etapas se asocian con edades específicas. Se observó que los individuos pueden atravesar largos periodos de transición entre etapas, y que un individuo podría mostrar características de una etapa en una situación, pero características de una etapa superior o inferior en otras situaciones.

a) Infancia: La etapa sensoriomotriz.

El periodo inicial se denomina etapa sensoriomotriz, porque el pensamiento del niño implica observar, escuchar, moverse, tocar y saborear. Durante este periodo, el infante desarrolla la permanencia del objeto, es decir, la noción de que los objetos existen en el ambiente, sin importar si el bebé lo percibe o no.

Un segundo logro importante en este periodo, es el inicio de acciones lógicas dirigidas hacia los objetos.

b) De la niñez temprana a la educación primaria inicial: la etapa preoperacional.

El niño necesita lo que Piaget llamó operaciones, es decir, acciones que se llevan a cabo y se revierten mentalmente, más que físicamente. La etapa que sigue a la sensoriomotriz se denomina preoperacional, porque el niño no domina aún estas operaciones mentales, aunque esté dirigiéndose a su dominio.

Para Piaget, el tipo de pensamiento que está separado de la acción implica que los esquemas de acción se vuelven simbólicos. Por consiguiente, la habilidad para formar y utilizar símbolos (palabras, gestos, signos o imágenes) es uno de los logros sobresalientes del periodo preoperacional y acerca a los niños al dominio de las operaciones mentales de la siguiente etapa.

El uso inicial de símbolos por parte de los niños, es la simulación o la imitación. Esta conducta muestra que sus esquemas se están volviendo generales y menos vinculados a acciones específicas.

Conforme el niño pasa por la etapa preoperacional, la habilidad en el desarrollo de pensar en los objetos de manera simbólica permanece, hasta cierto punto, limitada a pensar en solo una dirección, o a utilizar la lógica en una sola dirección. Es complicado para el niño “pensar hacia atrás” o imaginar cómo revertir las fases de una tarea. El pensamiento reversible está involucrado en tareas que son difíciles para el niño preoperacional, como es la conservación de la materia.

La conservación es el principio que establece que la cantidad o el número de algo permanece igual, aun si cambia el orden o la apariencia, siempre y cuando no se agregue ni se quite nada.

En esta etapa los niños son egocéntricos, tienden a ver el mundo y las experiencias de los demás desde su propia perspectiva. El término egocéntrico, como lo utiliza Piaget, no implica egoísmo, significa que los niños suelen considerar que todos los demás comparten sus sentimientos, acciones y perspectivas.

- c) De la escuela primaria tardía a la escuela secundaria: la etapa de las operaciones concretas.

El autor acuñó el término operaciones concretas para describir la etapa de pensamiento “práctico”. Las características básicas de la etapa son: el reconocimiento de la estabilidad lógica del mundo físico; la noción de que los elementos pueden cambiarse o transformarse, y seguir conservando muchas de las características originales.

La habilidad que tenga un estudiante para resolver problemas de conservación depende del entendimiento de tres aspectos básicos del razonamiento: la identidad, la compensación y la reversibilidad. Con un dominio completo de la identidad, el alumno sabe que si no se agrega ni se quita nada, la materia permanece igual.

Al entender la compensación, el estudiante sabe que el cambio aparente en una dirección podría ser compensado por un cambio en otra dirección; en comprensión de la reversibilidad, el individuo es capaz de cancelar mentalmente el cambio que se realizó.

Otra operación importante que se domina en esta etapa es la clasificación, depende de las habilidades del estudiante para enfocarse en una sola característica de los objetos en un conjunto y para agrupar los objetos de acuerdo con las características.

La seriación es el proceso que consiste en ordenar de grande a pequeño o al viceversa. El entendimiento de relaciones secuenciales permite al estudiante construir series lógicas.

Con las habilidades para manejar operaciones como la conservación, la clasificación y la seriación, el estudiante en la etapa de operaciones concretas finalmente desarrolla un sistema completo y lógico sistema de pensamiento, no obstante, está ligado a la realidad física.

2.4 La madurez infantil, de 9 a 12 años, aproximadamente.

Acercas de esta etapa, se puede decir que el niño tiene su lugar, su función, vive aventuras que satisfacen tanto su necesidad de acción como de afirmación de sí mismo. Sin embargo, no es únicamente miembro de un grupo, no está solamente afiliado a un club: es también miembro de su clase, de un movimiento de juventud o de una agrupación de entrenamiento; es hijo, escolar, hermano o hermana, mayor o menor. Parece más bien como punto en que se encuentran y se compenetran influencias y preocupaciones diversas, patrones sociales y morales, precisamente es por eso que el niño es más que un simple miembro de grupo.

Según Gesell, las edades que componen el presente estadio, aparecen simultáneamente como culminación del periodo infantil y como principio de la adolescencia (mencionado por Osterrieth; 1984).

2.5 Desarrollo fisiológico y sus repercusiones en el comportamiento y las vivencias.

El inicio de esta etapa se destaca por cambios en el desarrollo físico, genéticamente controlados. La mayoría de los cambios están vinculados bioquímicamente entre sí.

a) Mecanismos biológicos que estimulan las transformaciones fisiológicas.

Todas las transformaciones fisiológicas y funcionales de este estadio son, según parecer de los endocrinólogos, en gran parte activada y controlada por las glándulas endocrinas, en particular, la hipófisis.

La hipófisis se ubica en la base del cerebro, es estimulada por el hipotálamo, centro regulador del cerebro; produce dos tipos de hormonas estrechamente relacionadas con el crecimiento y las transformaciones fisiológicas: las hormonas metabólicas, entre las que se encuentra, como la más importante, la somatotropina, que constituye un factor en el crecimiento de los individuos, y las gonadotropinas, que estimulan la maduración de las glándulas sexuales y de las suprarrenales, según Moraleda (1980).

b) Desarrollo de los órganos sexuales primarios.

En el varón estos órganos son internos y externos. Los externos son el pene y los testículos. Los internos son los conductos deferentes y los órganos anexos (la próstata y la uretra).

La primera aceleración en el crecimiento de los órganos sexuales masculinos se inicia en la preadolescencia, antes de la aparición de los órganos sexuales secundarios. El pene crece con longitud y circunferencia, los testículos aumentan su tamaño, se tornan menos firmes debido a su aumento de fluidos testiculares y alteraciones con los tubos espermatógenos.

La edad promedio de las primeras eyaculaciones es entre los 11 y los 14 años. El momento de la eyaculación está determinado en cierta manera tanto culturalmente como biológicamente. El preadolescente es habitualmente estéril. Los órganos femeninos se encuentran en su mayor parte dentro del organismo. Los órganos sexuales en la mujer son los ovarios que dan origen a los óvulos (Moraleda; 1999).

c) Aceleración del crecimiento.

El crecimiento en estatura sigue el mismo patrón regular. Este patrón difiere en ambos sexos. En las niñas, el estirón mayor suele darse en el año que precede a la menarquia y en el año que sigue. Después tienden a disminuir el ritmo de crecimiento, los aumentos anuales son pequeños.

En los chicos, se marca el crecimiento rápido en la estatura. Al contrario que con las chicas, en estos no se tiene una detención brusca en el crecimiento al lograr la madurez sexual.

El aumento de peso se inicia después de la estatura; se encuentra estrechamente vinculado a la maduración sexual, el incremento del mismo se produce al final de la preadolescencia o niñez (Moraleda; 1999).

2.6 Alimentación.

Menciona Butiñá (1989) que, en esta etapa, el apetito suele ser generalmente abundante, aunque se observa con cierta frecuencia una disminución, marcada en la apetencia por el desayuno. El preadolescente muestra un apetito voraz, sin límites. Ingiere tales cantidades de alimento que parece imposible que llegue a tolerarlas.

2.7 Procesos en el desarrollo cognitivo y comportamiento verbal.

Existen datos a favor de la interpretación del desarrollo cognitivo durante este estadio, como una situación de transición en el que los sujetos van dejando progresivamente los modos de actuar del estadio anterior, a la par que exhiben competencias aun no consolidadas propias de la adolescencia (pensamiento formal).

- a) Cambios en la percepción y representación.

Las modificaciones que experimenta la percepción del preadolescente se caracterizan por dos rasgos destacados: 1) El perfeccionamiento progresivo de la percepción visual y auditiva con un acercamiento paulatino al punto máximo. 2) La creciente complejidad de la percepción cada vez mayor influida por los factores intelectuales.

Respecto a la percepción visual, se presenta una mayor agudeza, así como una mayor finura en la diferenciación de los colores y la iluminación. De la misma manera, existe un incremento en la agudeza auditiva y mejora de la percepción de los patrones acústicos hasta los quince años. La transformación significativa es el nivel alto de complejidad perceptiva (Moraleda; 1999).

b) Perfeccionamiento del aprendizaje y la memoria.

Una de las características del aprendizaje en este periodo, es la complejidad creciente sobre el estadio anterior, así como la organización jerárquica de lo aprendido. En relación con el desarrollo del pensamiento abstracto-formal, el aprendizaje ejecutivo pasa progresivamente a segundo plano, en favor del aprendizaje verbal.

Otro factor que influye en el perfeccionamiento del rendimiento del aprendizaje, es el aumento de la retentividad, tanto de material pobre de sentido como dotado de sentido. El rendimiento de la memoria lógica-discursiva se sitúa por encima de la memoria mecánica. El incremento de la retentividad se atribuye a la

capacidad de comprensión del sujeto, así como a su mayor capacidad para ordenar los correspondientes contenidos (Moraleta; 1999).

Durante los años escolares, los niños se hacen conscientes de que el aprendizaje y la resolución de problemas le exigen que hagan algo, y cada vez entienden mejor lo que deben hacer para poder actuar correctamente. La capacidad para evaluar una tarea cognitiva y determinar la mejor forma de que la lleven a cabo, se denomina metacognición (Stassen; 1998)

c) Naturaleza del pensamiento en la preadolescencia.

Este pensamiento implica una serie de características nuevas, es más abstracto, es decir, menos ligado a conceptos concretos; en segundo lugar, es lógico; en tercero, es introspectivo. Es una fase de transición del pensamiento concreto, al abstracto y formal.

Según Flavell y Wohlwill (citados por Moraleta; 1999), este paso es progresivo y se da a través de cuatro fases: 1) fracaso en todas las tareas que exijan operaciones formales; 2) exhibición de competencias formales poco significativas; 3) aplicación de operaciones formales de modo poco consistente; 4) razonamiento formal plenamente consistente.

d) Pensamiento abstracto y formación de conceptos.

La creciente capacidad del pensamiento afecta especialmente a la elaboración de conceptos. La elaboración se busca en categorías de manera cada vez más general y compleja, para los rasgos comunes abstraídos de los objetos aislados.

e) Pensamiento lógico-formal y solución de problemas.

Los procesos esenciales del pensamiento lógico-formal, en la resolución de problemas, se presentan a continuación:

- Capacidad para el planteamiento de hipótesis acerca de un problema planteado y comprobarlas de modo sistemático.
- Capacidad para la elaboración de posibles soluciones, por vía deductiva, sobre problemas hipotéticos que carezcan de fundamento real.
- La utilización de operaciones lógicas como procesos abstractos, es decir, independientemente de un contenido concreto.
- Habilidad para tratar relaciones complejas: relación de relaciones.
- Porte para elevar las distintas operaciones de pensamiento volver sobre él para criticarse o justificarse.

f) Pensamiento técnico.

En algunos preadolescentes, el pensamiento técnico-práctico que comienza en la infancia, se asocia al pensar técnico, relacionado con la inteligencia práctica, habilidad constructiva y rigor lógico en el pensar (Wetherik y Davies, citados por Moraleda; 1999).

g) Comportamiento verbal.

Sobre el desarrollo del comportamiento, los sujetos actúan de modo significativo los cambios en el pensamiento. Sobre el desarrollo verbal actúan también factores específicamente ambientales, con más intensidad que en el periodo escolar. Si bien es cierto que, en la etapa de escolarización temprana, el código lingüístico y posibilidades verbales de cada niño son influenciados por la procedencia sociocultural.

Otra manifestación del desarrollo verbal de los preadolescentes es el empleo de construcciones sintácticas cada vez más complejas, así como el uso de funciones y estrategias verbales, con mayor complejidad (Moraleda; 1999).

2.8 Desarrollo de la personalidad.

El niño, en un esfuerzo encaminado a la afirmación de su personalidad, suele adoptar actitudes propias de una persona mayor. Dentro del proceso evolutivo por el que está pasando, se descubre de pronto en el umbral de la adolescencia y dando la espalda a la niñez.

Dos aspectos en particular que caracterizan a los preadolescentes: sus rápidos cambios de humor y la inestabilidad en su estado de salud general. El niño experimenta bruscos cambios y radicales cambios en sus estados de ánimo. Aunque a menudo el mal humor y los enfados coincidan sintomáticamente con problemas de tipo escolar o doméstico, pueden aparecer sin necesidad de que se presente una causa desencadenante.

A los once años, los niños tienen como prioridad a los amigos y el juego, ya que van formando las relaciones interpersonales, los juegos ocupan el mayor tiempo libre, lo que realmente les importa es el grupo de amigos o compañeros que participan en el juego. La ansiedad es particularmente intensa. El origen de esta ansiedad se encuentra, en la excitabilidad y labilidad afectiva del preadolescente (Sarafino y Armstrong; 1996).

2.9 Desarrollo psicosocial.

Durante la edad escolar, el desarrollo emocional y social es muy explorado por los niños, en el vecindario, la comunidad y la escuela, con independencia del control de los padres, experimentan una nueva vulnerabilidad.

2.9.1 La cognición social.

Uno de los elementos clave que forman parte del desarrollo psicosocial de los niños escolares, es un importante avance en la cognición social, es decir, en la

comprensión de las demás personas y grupos de personas. Durante los años escolares, la teoría de la mente de los niños evoluciona hasta llegar a convertirse en una opinión compleja y multifacética sobre los demás.

Los niños empiezan a comprender la conducta humana, no solo como una serie de respuestas a pensamientos a deseos concretos, sino como un conjunto de acciones que están influidas al mismo tiempo por necesidades y emociones diversas, por relaciones y motivos humanos complejos (Stassen; 1998).

La comprensión emocional de los niños se agudiza, empiezan a apreciar que las emociones tienen causas internas, esto les permite controlar sus emociones. También se dan cuenta de que pueden tener al mismo tiempo diferentes emociones, que la gente a veces disfraza o enmascara sus emociones para cumplir con las normas sociales.

Asimismo, los niños son capaces de reconocer, reformular o evitar afirmaciones potencialmente ofensivas para respetar los sentimientos de los demás. Aumenta su sensibilidad ante los objetos sociales de las expresiones emocionales, y ante la posibilidad de sus propias expresiones (Stassen 1998).

2.9.2 La comprensión de sí mismo.

Los preadolescentes se perciben en términos de roles diferentes (miembro de la familia, miembro de un equipo o alumno) y en términos de sus distintas

habilidades (académicas, atléticas, sociales y demás). Cuando sus redes sociales se amplían, comienzan a darse cuenta que pertenecen a uno u otro grupo étnico, religioso o social.

Junto con el desarrollo de la comprensión de sí mismos, crece la capacidad para autorregularse cuando aprenden a controlar sus reacciones con motivos estratégicos. Saben cómo actuar en diferentes situaciones sociales (Stassen; 1998).

Para Lewis y Brooks-Gunn (citados por Bermúdez; 2004), el conocimiento de sí mismo hace referencia al concepto que tiene el niño. Se distingue entre el “yo existencial” (conformado por la conciencia misma) y el “yo categorial” (incluye el yo como objeto formado por capacidades, actitudes y valores personales).

El desarrollo de conocimiento de sí mismo avanza con el desarrollo de los procesos cognoscitivos y de socialización; es el resultado de un proceso de construcción activa que realiza el sujeto en interacción social. Posee dos dimensiones: el autoconcepto y la autoestima, que a continuación se explican.

- a) El autoconcepto: Está relacionado con el componente “cognitivo”, integra el conocimiento que la persona tiene de sí misma, es multifacético, por agrupar las características o atributos físicos, intelectuales, académicos, personales y sociales.
- b) La autoestima: Es el componente “valorativo” del autoconcepto. Puede ser naturaleza positiva (cuando el desfase entre características, resultados

personales, deseos y aspiraciones, es mínimo o no existe), o de naturaleza negativa (cuando los resultados están lejos de metas o aspiraciones) (Bermúdez; 2004).

2.9.3 El grupo de compañeros.

Para Bermúdez (2004), el sistema que mayor influencia ejerce en el chico en edad escolar y en el cual este desarrolla su autoestima, es el grupo de compañeros, un núcleo de individuos de aproximadamente la misma edad y situación social, que trabajan y juegan juntos.

La aceptación en el grupo de compañeros es factor para la construcción del sentido de la competencia, los niños se vuelven más dependientes de sus compañeros, no solo para disfrutar de la compañía, sino también para la autovalidación y recibir consejos. Las relaciones entre ellos, proporcionan oportunidades para el desarrollo de la comprensión y la capacidad para relacionarse con los demás.

2.9.4 Tendencia a reunirse con los compañeros de la misma edad.

Para Moraleda (1999), el impulso a la camaradería y a formar grupos y pandillas entre compañeros de vecindad o de colegio, está más marcado en esta etapa. Los motivos que impulsan a los preadolescentes a asociarse son:

- a) La evasión: Uno de los motivos que impulsa a los adolescentes a asociarse, es la evasión del mundo del hogar e incluso del de los adultos con el que entran frecuentemente en conflicto. El grupo de camaradas se convierte en el lugar privilegiado donde el chico podrá relajarse, evitar choques y disputas familiares.
- b) La necesidad de ser aceptado: La aceptación es la condición fundamental de bienestar, la seguridad de ser acogido en compañía.
- c) El impulso de la agresión gregaria: La necesidad de asociarse a los demás, de pertenecer a un grupo como medio de la recuperación de la seguridad, que, al emanciparse del hogar, se va perdiendo. Este impulso asociativo es en esta etapa de naturaleza gregaria.
- d) La rivalidad: Aparece en el ser humano desde los primeros meses de su existencia. Se acentúa en la preadolescencia, está relacionada con la agresividad del instinto sexual en el periodo puberal. La rivalidad puede ser interindividual, grupal o intergrupala.
- e) La diversión: El chico se divierte en compañía de otros de su misma edad, jugando y empleando el ocio en la forma en que lo hacen los demás. Las clases de juegos y estilos cambian. Existen los modos y temporadas en las diversiones. El grupo da importancia a las habilidades que son fundamento de prestigio en su momento evolutivo: la fuerza, habilidad y el ingenio.

2.9.5 La amistad.

Para Stassen (1998), las amistades cobran cada vez mayor importancia, la comprensión que desarrollan los niños sobre la amistad se hace cada vez más abstracta y compleja, a medida que aprenden a equilibrar honestidad con protección, dependencia mutua con respeto por la independencia y competitividad con cooperación, conversaciones con acciones compartidas.

Los niños consideran a la amistad como un foro en el que es posible abrirse al otro y esperar que esa intimidad sea correspondida, exigen más de sus amigos, cambian menos a menudo de amigos y encuentran mayores dificultades para hacer nuevas amistades.

2.10 Los padres de familia.

Para Hoffman (1995), los padres contribuyen en el proceso de socialización al menos de cinco modos: asumiendo el papel de ofrecer amor y cuidados; sirviendo como figuras de identificación; actuando a veces deliberadamente como agentes de socialización activos, y participando en el desarrollo del concepto de yo del niño.

El papel de dispensador de amor y cuidados continúa a lo largo de la niñez, pero el énfasis de la relación decae a medida que otras funciones empiezan a ser más importantes. Este aspecto de la relación entre padre e hijo tiene tres influencias importantes en el niño: desarrollar la confianza básica; esta relación entrañable

puede proporcionar al pequeño la capacidad de entablar relaciones emocionales; por último, el desempeñar el papel de cuidador amoroso, los padres educan al niño para futuras socializaciones.

El concepto de padres como figuras de identificación, procede del enfoque psicoanalista durante el proceso de identificación, los niños interiorizan los valores y normas de sus padres. A veces, las acciones de los padres están encaminadas a tener efecto socializador; en otras ocasiones, las acciones socializan al niño incluso cuando los padres no se dan cuenta de ello.

Los padres a menudo transmiten instrucciones concretas que esperan que guíen la futura conducta del niño. Estas instrucciones pueden tener la forma de destrezas específicas, o pueden ser directrices morales en las que creen los propios padres o desean que creen sus hijos (Hoffman; 1995).

Los padres controlan tanto el mundo del niño, que determinan el tipo de experiencias que tendrán sus hijos. Este aspecto paternal de la socialización marca las reglas básicas para la socialización del niño, puesto que de lo que ven y experimentan, extraen conclusiones sobre la naturaleza del mundo y de la gente. Los niños aprenden sobre la naturaleza del mundo observando cómo sus padres interactúan con sus hermanos.

Los niños aprenden acerca de la naturaleza del mundo a partir del entorno que les ofrecen los padres. Estos ayudan a que el niño se socialice influyendo en el

desarrollo del concepto del yo. La forma en que tratan y perciben al niño contribuye en el modo en que este piense acerca de sí mismo.

2.11 El desarrollo de la moral.

El desarrollo de las actitudes, motivos y acciones morales dura toda la vida. El primer crecimiento significativo en este proceso tiene lugar durante los años escolares, por tres razones:

- 1) En primer lugar, la prominencia de las relaciones entre compañeros ofrece a los niños un nuevo terreno para aprender valores morales en los intercambios libres con otros niños. En contraste con el aprendizaje sobre el cumplimiento de normas establecidas por la autoridad en sus relaciones en el hogar o en la clase.
- 2) En segundo lugar, las habilidades cognitivas ampliadas de la tercera infancia que permiten al niño pensar de forma más lógica, racional y objetiva, también mejoran la comprensión del menor para pensar de forma más lógica, racional y objetiva, también mejoran la comprensión del niño sobre los temas morales.
- 3) En los años escolares, este sentido rudimentario de lo que está bien y de lo que está mal, queda sustituido por las conciencias de las necesidades y los derechos de las demás personas, por la importancia de equilibrar de forma racional las prioridades que entran en conflicto en una cuestión dada para que todos resulten beneficiados (Stassen; 1998).

En conclusión, es importante que se conozcan los cambios físicos, cognitivos, morales, psicológicos y sociales, por los que atraviesa un ser humano, en especial en la edad escolar o también conocida como la preadolescencia, con el fin de entender el desarrollo y que surjan nuevas estrategias, las cuales ayuden a motivar a los preadolescentes, en especial, en el ámbito escolar.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se analizarán e interpretarán los resultados obtenidos de la investigación, no sin antes mencionar cuál fue la metodología que se llevó a cabo para que se obtuvieran dichos resultados.

1.1 Metodología.

Se abordarán los tipos de enfoque que existen dentro de la investigación según Hernández y cols. (2006), para que posteriormente se realice el análisis y la interpretación de los datos.

3.1.1. Enfoque cualitativo.

Esta investigación es cualitativa, ya que el proceso metódico y empírico para generar el conocimiento no se obtiene mediante la recolección numérica como principal objetivo, sino que se basa en generar ideas para contestar las preguntas de investigación, las cuales surgieron del problema que se identificó dentro de una población específica y que tiene como objetivo el saber las causas de un suceso, en este caso, las causas de la baja motivación.

A continuación, se definirá el enfoque que se empleó en el proceso metódico y empírico para generar conocimiento.

Para Hernández y cols. (2006), el enfoque cualitativo utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación. Este enfoque también se guía por áreas o temas significativos de investigación. Sin embargo, en lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis proceda a la recolección y el análisis de los datos, los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos.

El enfoque cualitativo tiene un proceso, el cual incluye los siguientes pasos:

- Surgimiento de una idea. Planteamiento del problema.
- Inmersión inicial en el campo. Concepción del diseño.
- Definición de la muestra inicial. Recolección de los datos.
- Análisis de los datos. Interpretación de resultados.
- Elaboración del reporte de resultados y el marco de referencia.

El enfoque cualitativo posee las siguientes características:

- Las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo. Van de lo particular a lo general.
- En la mayoría de los estudios cualitativos no se prueban hipótesis, estas se generan durante el proceso y van refinándose conforme se recaban más datos o son un resultado del estudio.

- El investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida e interacción e introspección con grupos o comunidades.
- El proceso de indagación es más flexible y se mueve entre las respuestas y el desarrollo de la teoría.
- El enfoque cualitativo evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad.

Asimismo, esta investigación se basa en recabar datos mediante lo que el investigador adquiere del medio natural, sin manipular variables y utilizando técnicas como la observación no estructurada y entrevistas. Por lo tanto, esta es una indagación más flexible y se va desarrollando de acuerdo con la teoría que se va obteniendo.

3.1.2 Alcance descriptivo.

Hernández y cols. (2006) mencionan que este tipo de alcance busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan estas.

Esta investigación es descriptiva, ya que especifica a detalle el fenómeno, es decir, que la información que se obtiene mediante este alcance es enfocada desde lo cualitativo, ya que lo que se logró fue tener información por medio de las entrevistas semiestructuradas y de las observaciones, para organizar la información y, posteriormente, describirla de acuerdo con lo obtenido.

3.1.3 Diseño no experimental.

Según Hernández y cols. (2006), se podría definir como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios donde no se hace variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Lo que se hace es observar fenómenos tal como se dan en el contexto natural, para que posteriormente sean analizados.

Esta investigación es no experimental, ya que no se genera ninguna situación, sino que se observan aquellas ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza. En la investigación no experimental, las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir sobre ellas.

3.1.4 Estudio transversal.

De acuerdo con Hernández y cols. (2006), este tipo de estudio recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y

analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía en un momento dado. Pueden abarcar varios grupos o subgrupos de personas, objetos o indicadores; así como diferentes comunidades, situaciones o eventos.

Este estudio es de tipo transversal, ya que se recolecta la información en un determinado tiempo, sin presentar estímulos, dando como resultado información natural, la cual es descrita de acuerdo con la realidad, que se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación. La investigación se realizó en noviembre de 2015.

3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Para Hernández y cols. (2006), la recolección de datos resulta fundamental, con el propósito de medir variables para llevar a cabo inferencias y análisis estadístico. Asimismo, también sirve para obtener datos de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno de ellos.

Se utilizó la prueba EMANE como medio para llegar a las técnicas de la observación y la entrevista. Ya que la prueba referida sirvió para medir los niveles de motivación en los alumnos, continuando con la selección de los estudiantes que obtuvieron niveles bajos y muy bajos de motivación. Esto para aplicar la técnica de la observación y la de la entrevista con los alumnos seleccionados.

A continuación, se describe la observación y posteriormente, la entrevista.

La observación no es mera contemplación; implica adentrarse en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente, estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones.

Los propósitos esenciales de la observación en la inducción cualitativa son:

- a) Explorar ambientes, contextos, subculturas y la mayoría de los aspectos de la vida social.
- b) Describir contextos, comunidades o ambientes; asimismo, las actividades que se desarrollan en estos, las personas que participan en tales actividades y los significados de las mismas.
- c) Comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias, los eventos que suceden a través del tiempo, los patrones que se desarrollan, así como los contextos sociales y culturales en los cuales ocurren las experiencias humanas.
- d) Identificar problemas.
- e) Generar hipótesis para futuros estudios.

Aunque cada investigación es distinta, a continuación, se describen elementos más específicos que se pueden observar:

- Ambiente físico (entorno): tamaño, arreglo espacial o distribución, señales, accesos, sitios con funciones centrales, además un elemento muy importante son nuestras impresiones iniciales. Es recomendable no interpretar el contexto o escenario con adjetivos generales, salvo que representen comentarios de los participantes.
- Ambiente social y humano (generado en el ambiente físico): formas de organización en grupos y subgrupos, patrones de interacción o vinculación. Características de los grupos, subgrupos y participantes actores claves; líderes y quienes toman decisiones; costumbres.
- Actividades (acciones) individuales y colectivas: ¿Qué hacen los participantes?, ¿a qué se dedican?, ¿cuándo y cómo lo hacen? Propósitos y funciones de cada uno.
- Artefactos que utilizan los participantes y funciones que cubren.
- Hechos relevantes, eventos e historias ocurridas en el ambiente y a los individuos.
- Retratos humanos de los participantes.

Para esta investigación se utilizó la técnica de la observación, contando con un diario de campo como instrumento. Esto se llevó a cabo los días lunes, miércoles y viernes, durante dos semanas a partir del 9 de noviembre al 20 de noviembre del 2015, en las cuales se observó durante una hora y 30 minutos, en el horario de 3:00 de la tarde a 4:30 de la tarde, en el salón de clases de los alumnos de sexto grado.

Dicho instrumento fue utilizado porque es una manera de obtener información directa por medio de los participantes de esta investigación, asimismo, es una herramienta útil, ya que se muestran las situaciones exactas en las que ocurren los hechos.

La segunda técnica utilizada fue la entrevista, la cual, en su modalidad cualitativa, de acuerdo con Hernández y cols. (2006), es más íntima, flexible y abierta. Esta se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona y otra u otras. En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema.

Las características esenciales de las entrevistas cualitativas son:

- El principio y el final de la entrevista no se predeterminan ni se definen con claridad, incluso las entrevistas pueden efectuarse en varias etapas. El formato es flexible.
- Las preguntas y el orden en que se hacen, se adecuan a los participantes.
- Es una eficaz medida anecdótica.
- El entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y la dirección de la entrevista.
- El contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación de significados.

- Las preguntas son abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje.

Esta técnica se utilizó porque era una forma de recopilar información directa por medio de los alumnos que presentaron baja motivación y muy baja motivación, esto con el fin de que los resultados obtenidos fueran precisos por quienes los presentaban.

3.2. Descripción de la población y muestra.

La población de estudio está conformada por los alumnos de sexto grado, del turno vespertino, de la Escuela Primaria General Lázaro Cárdenas, que se encuentra en la comunidad de Caltzontzin.

Esta población está conformada por 24 alumnos, a los cuales se les aplicó la prueba de motivación EMANE, con el fin de obtener los niveles de motivación de los 24 estudiantes. La prueba EMANE se eligió, ya que es un test realizado con población de la ciudad de Uruapan, por lo tanto, los resultados obtenidos de dicho test no varían, ya que la comunidad de Caltzontzin forma parte del municipio de Uruapan.

Como resultado de la aplicación de dicha prueba, se registró lo siguiente: en total fueron 10 los alumnos con baja y muy baja motivación, de los cuales 6 se

encuentran con baja motivación (5 niños y 1 niña), mientras que 4 presentan muy baja motivación (3 niños y 1 niña), los otros 14 alumnos presentan motivación normal.

Los alumnos son de edad promedio de 11 a 13 años. Su nivel socioeconómico es medio y bajo. La comunidad en la que se encuentran proporciona características indígenas, aunque últimamente se ve influida por los medios de comunicación para adoptar nuevas ideologías.

Se eligió esta población, ya que anteriormente ya se había ido a observar el desempeño de los alumnos dentro del salón de clases, de esta manera surgió el interés por investigar más a fondo sobre dichos estudiantes, los cuales presentan niveles bajos de motivación.

3.3. Descripción del proceso de investigación.

La investigación se comenzó cuando se eligió el tema, posteriormente se redactaron los antecedentes, el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, esto fue con base en el lugar en el que se haría la exploración del tema, para esto se acudió a la institución para pedir permiso y obtener información acerca del lugar.

Se plantearon los objetivos, el general y los particulares (específicos). Posteriormente se fue elaborando el marco teórico, el cual se llevó a cabo durante

aproximadamente cuatro meses, en los cuales se acudía a la biblioteca de la Universidad Don Vasco. Asimismo, se describió la población que se estudiaría, después de esto se comenzó con la investigación de las herramientas a utilizar para dicha investigación, la que se utilizó fue primero la escala de motivación (EMANE).

Cuando se llegó a la conclusión de que herramientas se utilizarían para la recolección de datos, se fue a pedir permiso a la institución en la cual se llevaría a cabo la investigación. Durante este proceso, el director de la institución a investigar se portó de manera respetuosa y accedió a realizar lo planteado y dio apertura a la investigación.

Ya que se tenía la autorización para la aplicación del instrumento, se aplicó a los alumnos la escala de EMANE, después de esto, se calificaron de acuerdo con los niveles que maneja la prueba. Una vez que se obtuvieron los resultados, se seleccionaron a los alumnos con un nivel bajo y muy bajo de motivación.

Se diseñó una entrevista semiestructurada para aplicarla a los alumnos seleccionados, se aplicó la entrevista de manera individual, de igual manera, se acudió a la institución dos semanas consecutivas, con el fin de realizar observaciones, de las cuales se llevaba un registro, es decir, un diario de campo de lo que se observaba en los alumnos con baja y muy baja motivación.

Por último, se hizo un análisis sobre la información obtenida de las entrevistas, para así determinar y llegar a la conclusión sobre las causas que

determinan la baja motivación de los alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria General Lázaro Cárdenas, de la comunidad de Caltzontzin. Esto se explica en las páginas siguientes.

3.4. Análisis e interpretación de resultados.

Los resultados están organizados de acuerdo con las respuestas de cada entrevistado; posteriormente, se enumeraron las entrevistas, es decir, que de los 6 entrevistados, 3 alumnos presentan baja motivación y 3 más presentan muy baja motivación, esto debido a que los otros 4 alumnos no se encontraron en la institución. La entrevista que se realizó a los 6 alumnos fue de tipo semiestructurado, en la cual se basó en teoría que se describió en el marco teórico de esta investigación.

El análisis de esta investigación se realizó de acuerdo con lo encontrado con los autores que se mencionan en el capítulo 1 y 2 del marco teórico y con la información de entrevistas realizadas, haciendo interpretación de los resultados obtenidos. Para realizar el análisis e interpretación de los resultados, se decidió hacer dos categorías: la primera de ellas se dividió en tres subcategorías, las cuales se enfocan en los factores externos que propician la baja motivación (señalados en subcategorías), es decir, en el profesor, los compañeros y padres de familia. Posteriormente, la segunda categoría que se hizo fue la de factores internos que propician baja motivación.

El motivo por el cual se realizaron estas dos categorías fue porque se basó en los autores Tuckman y Monetti (2011), ya que ellos mencionan que existen dos tipos de motivación: la extrínseca, que es el tipo de motivación que proviene de factores ajenos a la persona, pero que en gran medida son importantes para cumplir

metas; además, la motivación intrínseca, que es también muy importante, ya que depende de los propios recursos que tenga el niño para que se cumplan sus metas.

3.4.1. Factores externos que propician la baja motivación en alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria General Lázaro Cárdenas del Río, de Caltzontzin, Michoacán.

Dentro de esta categoría se encuentra como principal causa de baja motivación, en los alumnos de sexto grado de primaria de la Escuela General Lázaro Cárdenas del Río, la baja motivación que transmite el profesor, compañeros y padres de familia que rodean a los alumnos que presentan motivación baja y muy baja.

Se aplicaron 6 entrevistas, las cuales se enumeraron para poder señalar con mayor facilidad las características presentadas. Del 1 al 3 son los alumnos que presentaron baja motivación, mientras que del número 4 al 6 son los que manifestaron muy baja motivación.

Los factores externos que afectaron la motivación en estos alumnos son: el profesor, los compañeros y los padres de familia. Siendo estos los aspectos que se analizarán a continuación.

a) El profesor.

La labor de un profesor es, además de transmitir los contenidos a sus alumnos, favorecer con estrategias el interés por aprender de sus estudiantes, lo cual resulta una tarea un tanto complicada, es por ello que debe recurrir a actividades que contribuyan en el aprendizaje. Díaz-Barriga y Hernández (2005) mencionan que el papel de la motivación en el logro del aprendizaje significativo se relaciona con la necesidad de fomentar en el alumno el interés y el esfuerzo necesario, es decir, la motivación para el aprendizaje es un fenómeno muy complejo, condicionado por aspectos como los siguientes:

- El tipo de metas que se propone el alumno en relación con su aprendizaje o desempeño escolar, y su relación con las metas que los profesores y la cultura escolar fomentan.
- Los comportamientos y valores que el profesor modela en los alumnos, los cuales pueden facilitar o inhibir el interés de estos por el aprendizaje.
- El ambiente o clima motivacional que priva en el aula y el empleo de una serie de principios motivacionales que el docente utiliza en el diseño y conducción del proceso de enseñanza aprendizaje.

En el caso de esta investigación, se aplicó con la técnica de la entrevista un cuestionario con 16 preguntas, donde la pregunta número 4 señala lo siguiente: ¿El profesor te anima a participar en clase? Obteniendo como respuesta en el alumno

No.1 que: “No me anima, el profesor sigue dando su clase y no me dice que le eche ganas”, detectando con esta idea que el estudiante se siente desmotivado por la forma de como desarrolla la clase su profesor. Existe otro alumno con la misma postura, pero su idea es un tanto diferente, es el No. 2. “A veces me anima, y me gustaría que me dijera más que le echara ganas, me he llegado a sentir triste porque siento que el maestro no me toma en cuenta”. Así como estos dos estudiantes expresaron este pensamiento, también se presentaron otros dos alumnos con ideas parecidas respecto a la desmotivación del maestro: el estudiante No. 3 afirma lo siguiente: “No me anima el maestro, yo me pongo a hacer mis trabajos, pero él nunca me pone atención, me deja hacer lo que yo quiera”, por último, el alumno No. 4 expresa algo parecido: “Solo me dice que haga las cosas que nos dejó en el pizarrón, se sale a platicar con los demás maestros y cuando llega ni me revisa el trabajo”.

Durante la observación realizada mediante el diario de campo, se pudo notar lo siguiente: “Después de asistir a cuatro observaciones, he notado que el profesor es muy poco dado a realizar elogios a los alumnos, ya que por más que los alumnos traten de realizar las actividades, el profesor no les da el reconocimiento por haber cumplido las actividades bien o por haberlas terminado en tiempo y forma” (Diario de Campo; 2015: noviembre 18).

Otra pregunta que se realizó y que refleja la desmotivación en el alumno por parte del educador fue la siguiente: ¿Te sientes en confianza con tu profesor de clases, como para preguntar sobre algún tema que no entiendes o para contarle

alguna situación que se te presente? Se obtuvieron dos respuestas negativas acerca de la confianza que se tiene al profesor, para esto, el estudiante No. 1 comentó lo siguiente: “Cuando no entiendo y le pregunto al profesor, no me gusta, me siento rara, porque siento que se va a enojar o se van a burlar mis compañeros, porque a veces son muy burlones”; asimismo, indicó otro alumno su idea, el estudiante No. 5: “Me da pena, porque siento que me va a regañar y se va a enojar por no haber puesto atención o no saber hacer las cosas”.

De acuerdo con lo observado y registrado en el diario de campo, se percibe de igual manera lo siguiente, en relación con esta pregunta: “La relación que se observa es de manera respetuosa, por parte del profesor con los alumnos, la confianza no es algo que resalte en el salón de clases, ya que tres de los alumnos que presentan baja motivación se quedaron sin tomar nota del apunte que estaba en el pizarrón, no tuvieron oportunidad de recuperar ese apunte, puesto que el profesor no dio permiso de que preguntaran a sus compañeros, ni tampoco les volvió a repetir el apunte” (Diario de Campo; 2015: noviembre 9).

Con las respuestas anteriores y de acuerdo con lo citado por Núñez (1994) que habla sobre el papel que juega el profesor en crear condiciones necesarias para que el encuentro alumnos/objeto de conocimiento, sea adecuado y coherente, con el fin de garantizar un aprendizaje significativo, no se está llevando a cabo, ya que el profesor es considerado como alguien que intervine entre el objeto de aprendizaje y los alumnos, no facilita ni optimiza la adquisición de conocimientos.

Posteriormente, se realizó la siguiente interrogación: ¿Se te dificulta poner atención cuando el maestro está hablando de algún tema? ¿Por qué? Para esta pregunta, dos de los entrevistados contestaron lo siguiente, el No. 3: “Sí se me dificulta poner atención porque el maestro habla bajito y muchas veces no se le entiende lo que dice”, como siguiente respuesta del alumno No. 4, dijo: “Casi no pongo atención, más ando jugando con mis compañeros, se me hace aburrida su clase”, por lo que se puede apreciar la desmotivación por parte del profesor es un tanto notoria.

De acuerdo con lo que menciona la teoría de Bruner (citado por Cofer y Appley; 1975), se presenta una serie de motivos, los cuales permiten la tendencia o predisposición hacia al aprendizaje, siendo el primer motivo la curiosidad que surge cuando se presenta algún conocimiento como algo dado, es decir, que los alumnos no están teniendo este despertar de curiosidad por prestar atención al profesor de clases, ya que, como menciona uno de los alumnos, se le hace la clase un tanto aburrida, por lo tanto, el mensaje que el profesor les transmite por medio del lenguaje verbal y gestual, no les está causando interés.

Asimismo, en el diario de campo, se logró observar lo siguiente respecto a la penúltima interrogante, relacionada con el profesor como subcategoría: “En este día lo que pude observar es que el profesor habla con voz muy bajita cuando da las clases, he notado que esto hace que los alumnos se distraigan fácilmente con otras actividades que están realizando entre compañeros, es decir, que los alumnos comienzan a platicar entre ellos ignorando al profesor y jugando entre ellos y como

consecuencia, no entienden la clase y no dan respuestas acertadas de lo que el maestro pregunta” (Diario de Campo; 2015: noviembre 18).

La última interrogante respecto a la subcategoría del profesor fue la siguiente: ¿El profesor utiliza diversas actividades para dar la clase? ¿Cómo consideras que se te facilita más poner atención con diversas actividades relacionadas a lo que están trabajando en clase? Por lo que cinco de los seis alumnos respondieron negativamente, el estudiante No. 1 mencionó lo siguiente: “Las actividades que realizamos casi siempre son las mismas, lo que hacemos es trabajar con el libro de actividades, pero nunca hacemos otras actividades que no vengan en el libro, y es aburrido porque siempre es lo mismo.” El entrevistado No. 2 respondió: “Solo trabajamos con las actividades de los libros y otra actividad que hacemos es escribir lo que el maestro nos pone en el pizarrón.”; el No. 4: “Las actividades siempre son iguales, contestar el libro, escribir y leer, me gustaría que hiciéramos otras actividades porque siempre es lo mismo.”, de igual manera expresó el entrevistado No. 5: “Sí se me facilita poner mejor atención y aprender mejor cuando el maestro pone actividades, pero no muy seguido nos pone actividades y las que nos pone son las del libro y son muy aburridas, aparte como que las actividades del libro son muy repetidas”. El último alumno que contestó de forma un tanto negativa comentó lo siguiente No. 6 “El pizarrón y la libreta es lo que ocupamos, se me hace muy enfadoso estar escribiendo lo que el maestro nos deja que copiamos del pizarrón y también es aburrido solo estar contestando lo del libro.”

Con base en las respuestas que dieron los alumnos en las entrevistas y lo observado en el diario de campo, fue lo siguiente: “Las actividades que utilizó el profesor, fue la de escribir un texto en el pizarrón, posteriormente dejando que los alumnos lo escribieran en su libreta, con esta actividad observé que algunos alumnos y, sobre todo, cuatro de los alumnos que presentan motivación baja, comenzaron a inquietarse y dejaron de escribir” (Diario de Campo; 2015: noviembre 16).

Como mencionan Kuhl y Deckers (citados por Palmero; 2002), se consideran tres momentos para el proceso de la motivación: elección del objetivo, dinamismo conductual y finalización o control sobre la acción realizada. La elección del objetivo, se convierte en la meta, el individuo decide qué motivo satisfará, y qué meta intentará conseguir para satisfacer dicho motivo. Esto es, existe una circunstancia previa o incentivo que activa un motivo, junto con la potencial energía necesaria para ejecutar una conducta.

El dinamismo conductual, se refiere a las actividades que lleva a cabo un individuo para intentar conseguir la meta elegida, es decir, a partir del motivo y del incentivo seleccionado para satisfacer ese motivo, el individuo decide qué actividades le permitirán conseguir la meta.

Por último, la finalización y control sobre la acción realizada, se refiere al análisis del resultado conseguido con las distintas actividades, es decir, el individuo constata si mediante las conductas que lleva a cabo, ha conseguido satisfacer o no

el motivo elegido. Por lo que mencionan los alumnos, las actividades que realizan no han sido muy motivadoras, ya que son muy repetitivas, por lo tanto, los educandos van bajando el nivel de motivación.

b) Los compañeros

Otro factor externo para la motivación del alumno son los compañeros de clase, ya que, como cita Bermúdez (2004), el sistema que mayor influencia ejerce en el chico en edad escolar y en el cual este desarrolla su autoestima, es el grupo de compañeros, un colectivo de individuos de aproximadamente la misma edad y situación social, que juegan, trabajan y juegan juntos.

Para saber qué importancia ejerce la actitud de los compañeros sobre los estudiantes con baja motivación, se realizó una pregunta, la cual se menciona a continuación: ¿Te sientes seguro y en un ambiente de respeto en el salón de clases y con tus compañeros? Para esto, tres escolares respondieron lo siguiente. El entrevistado No. 1: “No me siento a gusto, son muy peleoneros, el otra vez me robaron mi dinero y me quedé sin comer”, mientras que el estudiante No. 2: “Sí me siento bien con mis compañeros, menos con uno que se la pasa pelándome”, el último alumno interrogado, No. 3 dijo: “Con algunos compañeros me llevo bien, pero con otros no porque se la pasan peleando a los demás y a mí también, el otra vez me peleé con uno porque me empezó a decir cosas y nos llevaron a la dirección”.

De acuerdo con lo descrito en el diario de campo, se observó lo siguiente: “la relación entre compañeros es algo pesada, ya que el día de hoy varios compañeros acosaron a mismos compañeritos de salón, es decir, que los estuvieron molestando dentro del salón de clases, sobre todo un alumno en particular estuvo acosando a otro de sus compañeros, sin que se le llamara la atención por parte del profesor” (Diario de Campo; 2015: noviembre 18).

Por lo tanto, se puede apreciar que la aceptación por parte de los compañeros es un factor importante para el sentido de la competencia y que, en este grupo, no hay una adecuada relación entre sus miembros, ya que no están disfrutando de la compañía. Esto ocasiona que los alumnos no se desarrollen de manera adecuada dentro del aula y que decline la capacidad de relacionarse con los demás.

c) Padres de familia

Esta subcategoría trata sobre la baja motivación que los padres transmiten a los alumnos, para esto se realizaron preguntas a los que presentan la baja motivación, con el fin de saber si los padres influyen en su baja motivación.

Una de las preguntas realizadas a los niños con baja motivación referente a los padres, se plantea a continuación: Tus padres o tutores ¿cómo te animan para que saques buenas calificaciones? Para esto, el entrevistado No. 4 afirmó “No me animan, no me dicen nada, casi no veo a mi mamá porque trabaja en la mañana y

llega cuando yo me voy a la escuela y mi papá tampoco me dice nada de la escuela”; el entrevistado No. 6 contestó: “No me animan, nunca me dicen nada, ni siquiera van a las reuniones, se la pasan ocupados”.

Como menciona Hoffman (1995), los padres contribuyen en el proceso de socialización al menos de cinco modos: asumiendo el proceso el papel de ofrecer amor y cuidados; sirviendo como figuras de identificación; actuando a veces deliberadamente como agentes de socialización activos, y participando en el desarrollo del autoconcepto de yo en el niño.

Este aspecto de la relación entre padre e hijo tiene tres influencias importantes en el niño: desarrollar la confianza básica; esta relación entrañable puede proporcionar al pequeño la capacidad de entablar relaciones emocionales; por último, el desempeñar el papel de cuidador amoroso, los padres educan al niño para futuras socializaciones.

Por lo tanto, se observa que estos alumnos no obtienen esa atención de sus padres, lo cual permite afirmar que es un factor que afecta a los alumnos para que su motivación sea baja.

Otra pregunta realizada a los alumnos con baja motivación fue la siguiente: ¿Sientes que a tu familia no le interesa saber cómo vas en la escuela? ¿Por qué? Para esto se obtuvieron dos respuestas negativas por parte de dos alumnos, a continuación, se mencionan. El entrevistado No. 4: “No les intereso, ellos nunca me

preguntan cómo voy en la escuela y no van a las reuniones, ni cuando los manda llamar el maestro vienen”, el entrevistado No. 6 comentó: “Yo siento que no les interesa saber cómo voy, en mi casa nadie me ayuda a hacer tareas, además, mi papá no estudió, ni mi mamá, entonces no me ayudan y no pueden venir cuando el maestro los manda llamar”.

Cabe destacar que durante estas dos semanas que se asistió a la escuela primaria a observar, “ningún padre de familia se acercó con el profesor para preguntar sobre el desempeño escolar de los alumnos, ni siquiera se observó que los padres de familia llevaran a sus hijos, los alumnos llegaban solos a la escuela” (Diario de Campo; 2015: noviembre 20).

Como menciona Hoffman (1995), los padres controlan tanto el mundo del niño, que determinan el tipo de experiencias que tendrán sus hijos. Este aspecto paternal marca las reglas básicas para la socialización del niño, puesto que lo que ven y experimentan, obtienen conclusiones sobre la naturaleza y la gente. Estas conclusiones forman la base de la cognición social, que se refiere al entendimiento de los niños sobre sí mismos, otras personas y la sociedad.

De esta manera, se entiende que los padres no están brindando la atención adecuada a estos niños, ya que no muestran interés por informarse de cómo van los hijos en la escuela, por consecuencia, esto influye en los alumnos para que bajen el nivel de motivación.

Como conclusión, dentro de esta categoría de factores externos, se puede apreciar que los alumnos que presentan baja y muy baja motivación, se debe en gran medida en el desempeño realizado por el profesor, es decir, es quien más comentarios negativos tuvo en las entrevistas realizadas, asimismo, el docente es un factor clave para que los alumnos se sientan altamente motivados o muy poco.

También influyen como causa de motivación dentro del aula, los compañeros de clase, ya que, si no existe una confianza y una relación cordial dentro del aula, tiende a disminuir la motivación escolar. Por último, otra causa por la que los alumnos disminuyen en cuanto a la motivación, es por la escasa atención recibida y participación de los padres de familia dentro de escuela.

3.4.2. Factores internos que propician la baja motivación en los alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria General Lázaro Cárdenas del Río, de Caltzontzin, Michoacán.

Dentro de esta categoría, se les realizaron interrogantes referentes a factores internos, es decir, de algunas necesidades básicas.

La primera pregunta que se les realizó referente a este apartado fue: ¿En horas de clase te da sueño? ¿Por qué crees que te da sueño? (las clases se te hacen aburridas, trabajas antes de venir a la escuela, no duermes bien en tu casa). Para esto, el entrevistado N. 1 dijo lo siguiente: “A veces sí me estoy durmiendo, porque me desvelo jugando en el celular, luego me levantan temprano para

desayunar y cuando termino de desayunar, me pongo a jugar otro rato hasta que es hora de ir a la escuela”. Otro de los alumnos, el No. 6, contestó lo siguiente: “Sí me da sueño, porque me despierto temprano para ir a trabajar y luego me duermo tarde haciendo tarea”. En relación con ello, como menciona la teoría de la autorrealización de Maslow (1991), todos los seres humanos tienen necesidades de tipo fisiológico, a pesar de que no todas se deben de entender como carencias. Las necesidades de dormir, descansar o eliminar residuos no son déficits, sino actividades naturales de todos, relativas al diario vivir.

Por lo tanto, como se puede apreciar en estos alumnos entrevistados, no están cubriendo de manera adecuada la necesidad de descansar, ya que no duermen lo necesario para posteriormente permanecer participativos en el salón de clases.

Otra pregunta que se les realizó a estos alumnos referente una necesidad básica, es la siguiente: ¿Cuándo estas en clases te sientes cansado y con hambre? Antes de ir a la escuela ¿comes algo? De las cuales, tres contestaron de manera negativa, el entrevistado No. 4 afirmó lo siguiente: “Algunas veces me siento cansado, porque trabajo en la mañana, me levanto como a las 7 y trabajo ayudándole a mi papá, a las 12 dejo de trabajar y me vengo. Y me da hambre porque no alcanzo a comer en mi casa y me tengo que esperar a la hora del recreo”; el alumno No.5 contestó lo siguiente: “De vez en cuando me da hambre en el salón, a veces no como en mi casa antes de venir porque mi mamá trabaja y no alcanza a llegar para hacer de comer y me voy sin comer”; el niño No. 6 comentó: “Sí me

siento cansado, porque trabajo, me levanto como a las 6, trabajo en el cerro con un señor haciendo tabique y hambre también me da, porque mi mamá trabaja y llega hasta en la tarde, entonces como hasta la hora del recreo”.

Como menciona en la teoría de la autorrealización de Maslow (1991), son pocas las personas que pueden considerarse autorrealizadas o en busca de ello. Esto se debe a la necesidad de abrigo, de vivienda, de comida y de vestido, no han sido cubiertas y, por lo tanto, guían la vida de las personas. Asimismo, algo importante que menciona Butiñá (1989), durante esta etapa, es que el apetito del niño suele ser abundante, ya que muestra un apetito voraz, sin límites. Ingiere tales cantidades de alimento que parece imposible que llegue a tolerarlas.

Por lo tanto, como se puede apreciar en las respuestas obtenidas por estos tres alumnos, esta necesidad de alimentación no se está cubriendo al cien por ciento antes de asistir a clases, dando como resultado que baje su motivación, ya que no se concentran en los temas de clases, sino en pensar en comer.

Otra interrogante que se les realizó fue: ¿Sientes placer o felicidad cuando aprendes algo nuevo? Para esto, el alumno No. 1 dijo: “No, me siento normal, la verdad es que la escuela no me gusta”, otro de los entrevistados, No. 6, comentó: “No me da felicidad, antes de pasar a este año reprobé”.

Como menciona Tuckman y Monetti (2011), la motivación intrínseca es la realización de conductas por el placer y la satisfacción que brindan. Plantean que

cuando los alumnos están extrínsecamente motivados, trabajan con las tareas porque disfrutan hacerlo, su participación es la propia recompensa y no dependen de estímulos externos.

Dicho de esta manera, los estos dos alumnos que dieron las respuestas anteriores, carecen de una motivación intrínseca, ya que no se sienten motivados por aprender temas de importancia.

La última interrogante en la cual respondieron de forma negativa es la siguiente: ¿Asistes a la escuela porque te gusta estudiar o porque te obligan? Para esta pregunta, el estudiante No. 1 indicó: "No me gusta venir, es aburrido y además siento que ni aprendo nada, ya reprobé una vez"; el entrevistado No. 6 dijo: "No me gusta venir a la escuela, me gusta ir a trabajar, porque me pagan y así traigo dinero".

Estas cuatro preguntas realizadas a los alumnos con baja y muy baja motivación, se complementan con las observaciones realizadas durante los días que se acudió al salón de clases, ya que lo que se observo fue lo siguiente: "Se observó que durante el tiempo que estuve en el salón de clases, salieron varias veces los alumnos, con el pretexto de ir al baño, tardando de 8 a 10 minutos fuera del salón" (Diario de Campo; 2015: noviembre 13).

De igual manera otro día se, registró lo siguiente: "También pude notar que los alumnos preguntan frecuentemente por la hora, esto para salir al recreo" (Diario de Campo; 2015; noviembre 20).

En cuanto a la participación, esto fue lo que se encontró: “La participación en clases no es frecuente, a menos de que el profesor lo pida, y de ser así, tardan en contestar los alumnos o simplemente no contestan, ignorando al profesor. Esto con frecuencia se presenta con los alumnos que obtuvieron nivel bajo y muy bajo de motivación” (Diario de Campo; 2015: noviembre 11).

Por último, el tema de las tareas es un aspecto preocupante dentro de este grupo ya que: “Al presentar la tarea con el profesor, observé que este día no la presentaron muchos alumnos, con exactitud, solo la presentaron 14 alumnos, mientras que los otros estudiantes no la presentaron, entre los alumnos que no presentaron la tarea, se sitúan 5 de los alumnos que fueron seleccionados para la entrevista” (Diario de Campo; 2016: noviembre 18).

Atkinson (citado por Cofer y Appley; 1975) menciona que para denotar las conductas que de algún modo han desarrollado sus propios poderes motivacionales, mientras muchas actividades pudieran haber servido como otro motivo, su persistencia en muchas personas, a pesar de no existir el otro motivo, hace necesario que haya desarrollado valores de pulsión propios, es decir, no solo son funcionalmente autónomas respecto a su raíz motivacional original, sino también respecto a cualesquiera, actuando en su momento.

En conclusión, los alumnos que contestaron a las interrogantes anteriores de forma negativa, no están teniendo una motivación alta, ni media, ya que no han desarrollado sus propios recursos motivadores, los cuales les genere interés y

empatía por asistir a la escuela, y como resultado presentan una motivación baja y muy baja.

CONCLUSIONES

Las conclusiones que a continuación se presentan, están realizadas de acuerdo con los objetivos particulares, al objetivo general y a la pregunta de investigación, de acuerdo con el orden de los objetivos planteados al inicio de esta investigación.

El primer objetivo fue definir el concepto de motivación; como lo mencionan Escobar y Aguilar (2002), significa causa del movimiento, la cual sugiere propiedades de activación motriz para generar la conducta. Actualmente, se entiende que motivación implica a los estados internos que dirigen al organismo hacia metas o fines determinados y le confieren intensidad a la conducta.

El segundo objetivo planteado fue nombrar los tipos de motivación, los cuales, como describen Tuckman y Monetti (2011), son: la motivación intrínseca, que es la realización de conductas por placer y satisfacción que brindan, mientras que la motivación extrínseca es la realización de conductas que se creen instrumentales para alguna consecuencia.

El tercer objetivo consistió en explicar la importancia de la motivación escolar; de acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2005), la motivación en el contexto escolar es importante, ya que permite explicar la medida en que los alumnos invierten su atención y esfuerzo en determinados asuntos, que pueden ser o no los

que desean sus profesores; en todo caso, se relacionan con las experiencias subjetivas, su disposición y razones para involucrarse en las actividades académicas.

El cuarto objetivo fue describir el desarrollo de la edad escolar (preadolescencia); menciona Neimark (citado por Sarafino y Armstrong; 1996) que los cambios físicos en este periodo son importantes. El cuerpo crece, se vigoriza y coordina con rapidez, el aparato reproductor madura y aparece la sexualidad, que es una dimensión nueva y significativa para las relaciones sociales. Conforme el preadolescente se desarrolla, se preocupa más por los cambios de su cuerpo y sus características físicas, atractivo y habilidades sexuales, asimismo, intelectualmente, la preadolescencia se diferencia por habilidades cognitivas más avanzadas, abstractas y fuertes.

El quinto objetivo fue evaluar la motivación en los alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria General Lázaro Cárdenas, de la comunidad de Caltzontzin, municipio de Uruapan, Michoacán; este objetivo se cumplió, ya que aplicó la escala de motivación EMANE a los 24 alumnos que conforman el grupo de sexto grado; después de la aplicación, se calificaron las escalas de acuerdo con los niveles que maneja la prueba.

El sexto objetivo fue identificar los alumnos que presentan nivel bajo de motivación escolar, del sexto grado de la Escuela Primaria Lázaro Cárdenas, de la comunidad de Caltzontzin, municipio de Uruapan, Michoacán; esto se realizó una

vez que se obtuvieron los resultados de las escalas aplicadas a los 24 alumnos, para seleccionar a los estudiantes con nivel bajo y muy bajo de motivación.

Por último, el objetivo general planteado consistió en analizar las causas por las que los alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria General Lázaro Cárdenas Del Río, de la comunidad de Caltzontzin, muestran nivel bajo de motivación escolar. Para esto, ya que se tuvieron identificados los alumnos con bajo nivel y muy bajo nivel de motivación, se estructuró una entrevista, la cual se aplicó a 3 alumnos que presentaron baja motivación y a 3 con muy baja motivación.

Por lo tanto, se obtuvieron que las causas de baja y muy baja motivación están estrechamente relacionadas con la actitud del profesor, la confianza que brinda a los alumnos y las actividades que realiza dentro del aula. Otra causa radica en la convivencia que se tiene entre compañeros y la confianza por parte de los mismos. Los padres de familia también influyen, ya que algunos alumnos entrevistados mencionan que el interés por parte de sus progenitores, es muy poca, por lo tanto, la motivación del alumno es baja. Asimismo, otras causas implicadas en la baja motivación son factores internos, es decir, el sueño, cansancio, alimentación y falta de interés por asistir a la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Aparicio Gordo, Rosa María. (2005)
La influencia de la motivación en el rendimiento académico en la escuela primaria.
Tesis inédita de la Escuela de Pedagogía. Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan,
Michoacán, México.
- Beltrán Llera, J.; Bueno Álvarez, J. A. (1997)
Psicología de la Educación.
Editorial Boixareu Universitaria. México.
- Bermúdez Paz, María. (2004)
Manual de psicología infantil.
Editorial biblioteca nueva. Madrid.
- Butiñá Jiménez, Carmen. (1989)
Puericultura: Guía de alimentación, crecimiento y educación del niño.
Editorial CEAC, S.A. Perú.
- Cofer, C. N.; Appley, M. H. (1975)
Psicología de la motivación.
Editorial Trillas. México.
- Crozier, Ray W. (2001)
Diferencias individuales en el aprendizaje; personalidad y rendimiento académico.
Editorial Narcea, S.A. Madrid.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida; Hernández Rojas, Gerardo. (2005)
Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación
constructivista.
Editorial Trillas. México
- Escobar Briones, Carolina; Aguilar Roblero, Raúl Antonio. (2002)
Motivación y conducta: sus bases biológicas.
Editorial Manual Moderno. México.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar.
(2006)
Metodología de la investigación.
Editorial McGraw-Hill. México, D.F.
- Hoffman, Lois. (1995)
Psicología del desarrollo hoy.
Editorial McGraw- Hill. Madrid.

Magaña Aguilera, Dania Celene. (2005)
Influencia de la motivación en el rendimiento académico de nivel básico.
Tesis inédita de la Escuela de Pedagogía. Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan,
Michoacán, México.

Maslow, Abraham H. (1991)
Motivación y personalidad.
Editorial Díaz de Santos, S.A. Madrid.

Moraleda, Mariano. (1999)
Psicología del desarrollo.
Editorial Alfaomega, S.A. de C.V. México.

Núñez Pérez, José Carlos; González Pineda, Julio Antonio. (1994)
Determinantes del rendimiento académico.
Editorial Universidad De Oviedo. España

Osterrieth, P. A. (1984)
Psicología infantil.
Ediciones Morata, S.A. Barcelona.

Palmero Cantero, Francisco. (2002)
Manual de teorías emocionales y motivacionales.
Editorial Plublicacions de la Universitat Jaume. España.

Quiroz Madrigal, Maricela. (2005)
Influencia que tiene la motivación en el rendimiento académico a nivel escolar
básico.
Tesis inédita de la Escuela de Pedagogía. Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan,
Michoacán, México.

Sarafino, Edward P.; Armstrong, James. (1996)
Desarrollo del niño y el adolescente.
Editorial Trillas. México.

Stassen Berger, Kathleen. (1998)
Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia.
Editorial Médica Panamericana. México.

Tuckman, Bruce W.; Monetti, David M. (2011)
Psicología Educativa.
Editorial Cengage Learning. México.

Woolfolk, Anita. (2006)
Psicología Educativa.
Editorial Pearson. México.

ENTREVISTA

Factores escolares

1. ¿Participas en las actividades que el profesor te dice? ¿De qué manera?
2. ¿Se te dificulta poner atención cuando el maestro está hablando de algún tema? ¿Por qué?
3. ¿Te sientes en confianza con tu profesor de clases, como para preguntar sobre algún tema que no entiendes o para contarle alguna situación que se te presente?
4. ¿El profesor te anima a participar en clase?
5. ¿Te sientes seguro y en un ambiente de respeto en el salón de clases y con tus compañeros?
6. ¿El profesor utiliza diversas actividades para dar la clase? ¿Cómo consideras que se te facilita más poner atención, con diversas actividades o ejercicios relacionados a lo que están trabajando en clase?

Factores personales

7. ¿En horas de clase te da sueño? ¿Por qué crees que te da sueño? (las clases se te hacen aburridas, trabajas antes de venir a la escuela, no duermes bien en tu casa...).
8. ¿Cuándo estas en clases te sientes cansado y con hambre? Antes de ir a la escuela, ¿comes algo?
9. ¿Eres capaz de permanecer atento durante las clases?
10. ¿Sientes placer o felicidad cuando aprendes algo nuevo?
11. ¿Consideras que es importante sacar buenas calificaciones? ¿Por qué?
12. ¿Cómo reaccionas cuando te felicitan en la escuela?
13. ¿Crees que es importante hacer las tareas lo mejor posible?
14. ¿Asistes a la escuela porque te gusta estudiar o porque te obligan?

Factores familiares

15. Tus padres o tutores, ¿cómo te animan para que saques buenas calificaciones?
16. ¿Sientes que a tu familia no le interesa saber cómo vas en la escuela? ¿Por qué?

DIARIO DE CAMPO

Puntos clave, para la observación:

- Relación profesor- alumnos.
- Dinámicas, actividades que utiliza el profesor para trabajar con los alumnos.
- Materiales didácticos que utilizan en clases.
- Comer en hora de clase.
- Salir frecuentemente del salón.
- Participación de los alumnos.
- Cumplimiento de las tareas.