

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

**“INFLUENCIA DE LA MOTIVACION EN EL
RENDIMIENTO ACADEMICO”**

TESIS

PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

P R E S E N T A N

SUGEIRA INES DIAZ MORA

PAOLA MARISOL REYES GUEVARA

URSULA PATRICIA MARTINEZ MONTEERRUBIO

INDICE

CONTENIDO

RESUMEN

INTRODUCCION

CAPITULO 1

ENMARCAMIENTO TEORICO.

Rendimiento Académico

Motivación

Autoconcepto

Motivación y autoconcepto

Rendimiento, Motivación y Autoconcepto

Programas de Motivación

Programas de Mejora de Autoconcepto-Autoestima.

CAPITULO 2

METODOLOGIA

Sujetos

Instrumentos

Estudio Piloto

Procedimiento

CAPITULO 3

RESUL T ADOS

CAPITULO 4

DISCUSION y CONCLUSIONES

Discusión

Conclusiones

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue conocer la influencia que tiene la motivación, en el área de comprensión lectora de textos expositivos. Se evaluó también el efecto en el factor motivacional considerado como las atribuciones y las expectativas que el alumno tenga a futuro en su rendimiento académico. Se diseñaron y aplicaron cuatro cursos: motivación, comprensión lectora, comprensión-motivación y gramática, a cuatro grupos de tercer grado respectivamente, en una escuela secundaria oficial de nivel socio económico bajo, ubicada en la delegación Iztacalco de la ciudad de México. Los resultados muestran un incremento significativamente mayor en el área de comprensión lectora en el grupo al que se le aplicó el curso de motivación, a pesar de no habersele instruido en estrategias de comprensión lectora, en comparación al resto de los grupos. Es necesario mencionar que en el área motivacional ningún grupo tuvo incrementos significativos. Los resultados anteriores permiten concluir que la instrucción en estrategias motivacionales por sí solas, contribuyen al mejoramiento del rendimiento académico, específicamente en el área de comprensión lectora y en consideración al área motivacional los resultados encuentran explicación en el tiempo de intervención considerando que los constructos motivacionales son complejos, por lo que es necesario aumentar el tiempo de ésta.

INTRODUCCION

Anteriormente el rendimiento académico fue considerado como las calificaciones finales de un alumno y es en esta lógica en la que versaban las investigaciones realizadas, ya que el único factor que podría ser determinante de cambios en el rendimiento era el escolar, es decir sólo lo implicado en la enseñanza de los contenidos.

Actualmente en nuestro país, se han abierto nuevas líneas de investigación, pues el proceso enseñanza-aprendizaje bajo una concepción cognositivista, considera al rendimiento académico no en términos de calificaciones finales sino como el nivel de aprendizaje del alumno, tomando en consideración su desarrollo. En este sentido el factor escolar deja de ser el eje central de las investigaciones y se consideran también los factores sociales y psicológicos del aprendizaje.

Dentro de los factores psicológicos uno de gran importancia por su nivel de influencia en el aprendizaje es decir en el rendimiento académico y es sin duda el nivel motivacional de los alumnos.

En la literatura de psicología, éste es conceptualizado como las expectativas que los estudiantes tengan de sus resultados, y las causas a las que atribuyan sus éxitos o fracasos. En éste sentido, el autoconcepto es considerado como el concepto que al alumno tiene de sí mismo siendo éste, un aspecto fuertemente relacionado con las variables anteriores.

El presente se encuentra dividido en 4 capítulos. En el primero se presenta la revisión en donde se fundamentan teóricamente cada una de las variables de estudio y se presenta una serie de investigaciones similares realizadas anteriormente.

El segundo capítulo contiene la metodología empleada para la realización de ésta investigación, en la que se utilizaron 90 sujetos distribuidos en cuatro grupos, a los cuales, para medir la comprensión lectora, se les aplicaron dos lecturas y dos cuestionarios de preguntas abiertas para cada uno, es decir, se utilizaron cuatro cuestionarios en total; para la medición de la motivación, se utilizaron tres instrumentos, uno que medía las expectativas,

otro para medir las atribuciones y el tercero para medir el autoconcepto. A cada uno de los grupos se les aplicó uno de los siguientes cursos: motivación, comprensión lectora, motivación y comprensión y gramática.

En el tercer capítulo se analizan los resultados obtenidos en cada uno de los grupos, en donde se observan las diferencias que se encontraron en una medición anterior y posterior a la aplicación de los cursos en las escalas de motivación y de comprensión lectora, presentando diferencias significativas en esta última.

En el último capítulo se presentan las discusiones en torno a los resultados mencionados en el capítulo anterior y se concluye a partir de éstas. Finalizando éste apartado, con una serie de propuestas para posibles investigaciones posteriores.

CAPITULO 1

ENMARCAMIENTO TEORICO

Dentro del sistema educativo nacional un aspecto al que se le otorga gran importancia es el rendimiento académico pues una de las principales problemáticas en éste ámbito es la incidencia del fracaso en la educación elemental.

En éste sentido es importante mencionar que el rendimiento académico ha sido conceptualizado como el resultado de los aprendizajes escolares dados a partir, del proceso enseñanza -aprendizaje. Este ha sido vinculado con factores, personales, educativos y contextuales considerando a los primeros como los de mayor influencia, específicamente motivación y autoconcepto.

RENDIMIENTO ACADEMICO

Actualmente, señala Gagné (1991), se suscita gran interés en el aprendizaje humano pues por medio de sus procesos pueden explicarse los éxitos y los fracasos de los estudiantes, considerando dicho aprendizaje íntimamente relacionado con el rendimiento (Norman 1982).

Al respecto, Touron (1985) opina que el rendimiento académico es un resultado, ordinariamente del aprendizaje, suscitado por la actividad educativa del profesor y producido en el alumno.

De igual manera, Balza (citado por Flores 1989) afirma que el rendimiento académico es un producto del proceso de enseñanza aprendizaje del educando, que determina hasta qué punto los conocimientos transmitidos son comprendidos y asimilados por los alumnos.

Por otro lado, Lara (1992) define al rendimiento académico como el grado con que el alumno logra los fines propios de un nivel determinado del sistema educativo.

Contreras (1996) detalla que el rendimiento es el indicador de éxito o fracaso y se explica en función de la responsabilidad que asume el estudiante, de los resultados de su ejecución intelectual y de la utilidad del aprendizaje en su vida, cotidiana, así como de su autoestima y motivación.

En resumen, el resultado de los aprendizajes escolares es el rendimiento académico, el cual determina si se presenta un éxito o fracaso escolar, siendo considerado éxito cuando se obtienen de manera satisfactoria los aprendizajes escolares y fracaso cuando no se adquieren (Perrenoud, 1990). En consecuencia, el rendimiento académico es un constructo muy complejo y de evaluación a largo plazo.

El rendimiento académico está determinado por una serie de factores que varían de acuerdo a las concepciones de cada autor. Así, Ruiz (1973), Martínez (1980) y Pereda, Menéndez, Morí, Méndez, Conesa y Nuñez (1990) afirman que el rendimiento académico está relacionado con muchas más variables de las consideradas habitualmente, entre otras, motivo de logro, esperanza de éxito, perseverancia, autoconcepto, estilo atribucional y orientación temporal-futura.

Por su parte Enstwistle (1987) y Fraser (1987) consideran al rendimiento académico como el criterio final sobre el que inciden diversos factores de tipo individual, instruccional y contextual. En cuanto a estos factores, se han realizado diversas y recientes investigaciones en las que se les ha agrupado en tres categorías principales:

1. Los determinantes personales, (variables de tipo académico, intelectual, motivacional y autoconcepto).
2. Los determinantes escolares (institución educativa).
3. Las variables contextuales de tipo socio-cultural (el nivel cultural y el nivel económico de la familia)

Como ejemplo de lo anterior Castejón y Navas (1992) realizaron una investigación en la que relacionaban dos de las tres determinantes antes mencionadas, las personales y las de tipo socio-cultural con el rendimiento académico, con lo que concluyeron que los chicos

con un promedio de edad entre 15 y 16 años, presentan una marcada relación entre las capacidades intelectuales, el rendimiento previo, el autoconcepto y la motivación con el rendimiento final, incluso mayor que con las variables de tipo sociocultural.

A su vez, Martínez (1980) menciona que existen diversos factores que condicionan los resultados académicos de los individuos:

- Factores personales (capacidades intelectuales, aptitudes específicas.)
- Factores de relaciones sociales (grado de integración e interacción que establecen los alumnos entre sí y con los profesores).
- Factores socioeconómicos y culturales derivados de la procedencia familiar.
- Factores ambientales producidos por los grupos de los que forma parte el estudiante, el clima escolar, influjo de las expectativas del profesor, el propio nivel de aspiraciones y la autoimagen.

Después de varios estudios el Programa de Autodesarrollo Humano Integral del Adolescente (1995) señala al menos tres factores que influyen en el rendimiento escolar:

- a) Las características propias del sistema escolar
- b) Las características del medio ambiente
- c) Ciertos rasgos individuales de la edad en la que se encuentran los estudiantes.

Al respecto Garanto, Mateo y Rodríguez, (1985) consideran relevante vincular al rendimiento académico con diversos factores:

- ❖ Los psicológicos: ligados a la persona: inteligencia, aptitudes, personalidad, autoconcepto y motivación, considerados como los más relevantes en el Rendimiento Académico.
- ❖ Los sociológicos: relaciones con el ambiente extraescolar del alumno, de tipo cultural, familiar y socioeconómico, considerados como los más débiles predictores del rendimiento académico.

- ❖ Los didácticos: relacionados con el ambiente escolar, como el profesor, el clima del aula, los métodos de enseñanza, las técnicas de estudio y las pruebas objetivas del rendimiento escolar

En resumen, los autores consideran al rendimiento académico como un constructo complejo y multidimensional, es decir no es fácilmente reducible y además mantiene correlaciones significativas con numerosas variables.

Wittrock (1997) considera que en el estudio actual del proceso enseñanza-aprendizaje, los procesos del pensamiento es decir los que los alumnos piensan, sienten, creen, dicen o hacen, juegan un papel primordial en los resultados de éste; esto es, el rendimiento académico. Considerándolos como las percepciones que tienen los alumnos de la enseñanza, la atención que el docente preste, la motivación y las atribuciones para el aprendizaje así como sus procesos afectivos.

Como ya se mencionó, el rendimiento académico está determinado por una serie de factores, los cuales han sido clasificados por diferentes autores de la siguiente manera:

- Psicológicos y personales.
- Educativos.
- Contextuales.

De acuerdo con las investigaciones realizadas la motivación y el autoconcepto son factores relacionados con el aprendizaje y por consiguiente con el rendimiento académico (Haseloff, 1979). Por ello es importante hacer referencia a las concepciones que se han establecido acerca estos.

MOTIVACION

Uno de los procesos del pensamiento más frecuentemente estudiados y útiles, que intervienen en el aprendizaje y rendimiento escolar durante la enseñanza es la motivación, es decir el proceso de iniciar, mantener y dirigir la actividad (Wittrock, 1997). De igual

manera, Acosta (1998) señala que aunque este término tiene muchas connotaciones que son complejas y múltiples, en general es un estado interno que activa, dirige y mantiene el comportamiento.

Dentro del ámbito educativo la motivación puede ser definida como un esquema de acciones y sentimientos relacionados con el deseo de conseguir cierto nivel educativo, es decir como un proceso que despierta dirige y sostiene el comportamiento del alumno (Ball, 1988).

Estudios realizados por Pérez, (citado por Flores 1989), señalan que existe una correlación significativa entre el rendimiento académico y la motivación.

En este sentido, Acosta (1998) menciona que la motivación es explicada frecuentemente bajo tres perspectivas, que se esbozan de manera general a continuación:

a) Modelo comportamental, en éste la conducta se explica como motivada por los incentivos que reciben los alumnos contingentemente con sus respuestas, por lo que la motivación es un refuerzo extrínseco.

b) Modelo humanista, en éste caso la motivación es intrínseca pues se presenta como una necesidad que tienen los alumnos de autorrealización, autonomía y autodeterminación.

c) Modelo cognitivo, dentro de esta teoría la motivación se explica desde la fórmula de las expectativas por el valor teórico, un alumno actúa probablemente en función de las expectativas que desarrolle para alcanzar unos resultados y del valor que le asigne al objetivo que se proponga. Por lo tanto un alumno que no espera aprobar, no estudia, por el contrario, estudiará si tiene altas expectativas de aprobar y si para él tiene gran importancia este hecho. Por su parte, Lara (1992) afirma que la motivación es una condición que dota al sujeto de la disposición o actitud necesaria para llevar a cabo con suficiente energía e interés la tarea del aprendizaje. Menciona que un estudiante está motivado cuando su acción viene iniciada por un grupo de factores internos que dirigen y sostienen una determinada conducta.

En la misma línea, Gagné (1991) detalla que la motivación otorga dirección e intensidad a la conducta; por ello, su papel es de gran interés en el proceso de aprendizaje, pues este último será modificado si un estudiante se encuentra o no motivado al aprendizaje de contenidos escolares.

Ausubel (1978) opina que la motivación puede facilitar el aprendizaje siempre que esté presente y sea operante, el autor considera la motivación de logro en tres componentes:

1. La pulsión cognoscitiva: que está orientada hacia las tareas, la necesidad de adquirir el conocimiento como fin en si mismo, es decir que el alumno se motiva por que quiere aprender y su recompensa será el aprendizaje mismo.

2. El mejoramiento del yo: es donde considera al aprovechamiento como fuente de estatus primario y como base de una autoaceptación y aceptación de los demás.

3. Motivación de logro o afiliativo: se refiere la adquisición de conocimientos que le aseguren la aceptación de los otros compañeros.

Un aspecto más que aborda este autor es que si el alumno se encuentra motivado, se verá alentado a perseverar y, ello aumenta lo atractivo de la tarea de aprendizaje además de tener la posibilidad de emplear este conocimiento posteriormente.

En contraste, McClelland (1990) considera que la motivación para el logro es la tendencia del ser humano de hacer las cosas lo mejor posible, así como el deseo de persistir en la tarea en busca del éxito.

Por su parte Keller, Goldman y Sutterer (1986) se refiere a la motivación como el grado de esfuerzo que se ejerce sobre metas y experiencias a las que puede tener acceso o evitar, es decir, la motivación no solo contribuye aun mejor aprendizaje, sino aun mayor desempeño por parte del alumno.

De manera similar, Bañuelos (1993) concibe a la motivación escolar como un proceso general en el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta educativa en la

que interactúan variables afectivas como el autoconcepto y, variables cognitivas como las habilidades del pensamiento.

Así, desde una perspectiva cognitiva Gagné (1991) detalla que la motivación consiste en un estímulo iniciador originado por el entorno educativo o por los pensamientos propios del alumno y una serie de eventos internos del sujeto. Dentro de estos últimos se encuentran:

- Pensamiento conflictivo o incertidumbre
- atribuciones causales
- Expectativas de éxito
- Emociones
- Recuerdo de lo que hicieron otros para alcanzar el éxito

Bajo esta misma perspectiva Acosta (1998) señala que el comportamiento de un alumno está determinado por su pensamiento. Así, parece lógico que cada estudiante trate de hacer lo que piensa y considera que las conductas se activan y regulan en función de las creencias, expectativas, metas, planes, esquemas y atribuciones del éxito o fracaso.

Como ya se mencionó, en el proceso motivacional del aprendizaje están implícitos diferentes tipos de pensamientos internos (Gagné, 1991), entre los que se encuentran las atribuciones causales y las expectativas de éxito.

Según Rotter (citado por Flores 1989), la persona puede ser vista de acuerdo a la motivación: los sujetos internos, perciben los reforzamientos como consecuencia de su propia conducta, mientras que las personas externas perciben los reforzamientos aislados de su conducta, como producto de la suerte, azar, destino u otras personas poderosas. Desde esta perspectiva, se plantea que el valor incentivo en los estudios debe ser analizado como predictor de la conducta escolar, siempre que se conozca el grado de motivación hacia la meta, las expectativas de éxito o fracaso, junto con el valor asignado a las consecuencias.

En este sentido, la investigación sobre la motivación en la enseñanza se ha concentrado en temas como el refuerzo, la motivación intrínseca y extrínseca, la sede del control y, más recientemente, la atribución causal, considerando a esta última como el estudio de la percepción, por parte de los estudiantes, de las causas de sus éxitos y sus fracasos en el aprendizaje (Wittrock 1997).

Estas han sido estudiadas por Weiner (1985) quien las incluye en su "Teoría de la atribución causal", la cual postula que las atribuciones son una explicación de las causas que la gente busca para explicar eventos importantes en sus vidas.

El trabajo de Weiner (1985) propone que las personas, dentro de un ambiente académico, atribuyen sus éxitos o fracasos a los factores de habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea, y suerte. A su vez, representó tales causas dentro de dos dimensiones: interna y externa al individuo, y relativamente estables o inestables. De esta forma, la habilidad es una causa interna y estable, el esfuerzo es interno e inestable, la dificultad de la tarea es externa y estable y, la suerte es externa e inestable.

Posteriormente, se agregó una tercera dimensión que es la de controlabilidad. Así, la habilidad es incontrolable y, el esfuerzo es controlable, ya que se encuentra bajo control de la propia volición.

De esta teoría se derivan distintas hipótesis con respecto al proceso atribucional dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, en el rendimiento académico.

Respecto a esto, Gagné (1991) menciona que las personas tienden a atribuir sus fracasos o éxitos en situaciones problemáticas a cuatro causas: habilidad, esfuerzo, dificultad en la tarea y suerte. Éstas a su vez determinan los sentimientos de las personas sobre sí mismos, sus predicciones de éxito y la probabilidad de que en el futuro hagan un mayor o menor esfuerzo en la tarea. De dichas causas la dificultad de la tarea y la capacidad son características estables y, la suerte y el esfuerzo se consideran inestables.

Es importante resaltar de esta teoría, señala Witrock (1997) el hecho de que los alumnos se sienten fuertemente motivados para seguir aprendiendo cuando atribuyen el éxito o el fracaso a su esfuerzo, en lugar de atribuirlo a fuerzas sobre las que tienen escaso o ningún control, como su capacidad, la suerte u otras personas.

En la misma línea, se sostiene que el éxito no basta para aumentar en el aprendizaje o el rendimiento: estos no aumenta de manera automática. El esfuerzo, no incrementa la motivación cuando los alumnos lo atribuyen a tareas fáciles, suerte, capacidad, o incluso a excelentes docentes, es decir, a factores externos o internos sobre los que tienen escaso control. Ello se debe a que no advierten que su esfuerzo haya contribuido al éxito. Así mismo la teoría explica que el refuerzo contingente y, a veces el elogio del docente ocupan para aumentar el rendimiento transmitiendo a los alumnos que el aprendizaje en la escuela es el resultado de sus esfuerzos.

Dicho de otro modo, el éxito por sí solo, no es suficiente. Es necesario que se perciba como producto, al menos en una parte sustancial, del esfuerzo de los alumnos o de otros procesos que ellos pueden controlar y sean aptos para influir en los resultados de aprendizaje. La teoría implica además que el esfuerzo empleado en aprender no es en sí mismo suficiente para aumentar la motivación para el aprendizaje. Los alumnos tienen que percibir la relación causal entre su esfuerzo y su éxito/fracaso en la escuela.

En el mismo tenor Bañuelos (1990) define a la motivación como un incremento tanto de habilidades como de conocimientos, por lo que propone explicar los factores que la gente percibe de sí mismo, así como las predicciones acerca de las ejecuciones futuras, la probabilidad de tratar con mayor o menor esfuerzo determinadas actividades, la percepción de éxito y fracaso que pueden influir en ejecuciones futuras y por último, considera que éste modelo se explica con base en dos dimensiones:

1. Estabilidad; el origen de las causas percibidas, la cual comprende dos modalidades, las causas estables y las inestables. Las primeras se mantienen constantes con el paso del tiempo, como la habilidad y la dificultad propia de la tarea, mientras que el esfuerzo y la

suerte se consideran atribuciones inestables, que pueden incrementar o disminuir por algún motivo.

2. Locus de control: abarca lo relacionado con el lugar donde se deposita el control que manifiestan las personas acerca de sus éxitos o fracasos y comprende dos modalidades:

a) Locus de control interno: Es cuando el fracaso o el éxito se deben a características personales como la habilidad y el esfuerzo

b) Locus de control externo: Se refiere a atribuciones como la suerte o la dificultad de la tarea, es decir causas que escapan del control personal.

Lo anterior se confirma en la teoría de Locus de control propuesta por Rotter y Murly (citados por Peralta 1994). En ella se especifica que el locus de control interno es la percepción que tiene el alumno del esfuerzo como contingente de su propia conducta o de sus propias características relativamente permanentes, estos son el esfuerzo o la habilidad propia. Los alumnos confían más en sus habilidades, creen ser capaces de modificar algunas situaciones del medio, tienen mayor autoestima, son más resistentes a la influencia social, usan mejor la información de que disponen para resolver problemas, se comprometen con conductas de las que después tendrán que responsabilizarse, se enfrentan más a la acción social y pueden tener una gran necesidad de independencia.

El locus de control externo consiste en que el alumno explica el esfuerzo como no contingente a sus acciones, sino como el resultado del destino, la suerte o el poder de otros. En síntesis el alumno cree que no es capaz de controlar sus actos y explica las consecuencias de la conducta por el exterior, lo que hace que se manifieste en poca productividad, creatividad y desinterés en adquirir conocimientos que les puedan generar más claridad en la justificación de sus conductas.

Es importante especificar la manera en que se han concebido los factores de atribuciones causales y expectativas de éxito, por separado. En el caso de la atribución es relevante hacer referencia a éste, pues cuando se obtiene un rendimiento inesperado se inicia la búsqueda de las causas: atribuciones causales (Sampascual, Navas y Castejón, 1994).

El efecto de éstas atribuciones sobre el trabajo académico muestra que cuando los sujetos atribuyen su fracaso a una causa estable como es el caso de la habilidad, es más probable que dejen de insistir en la tarea que los sujetos que atribuyen su fracaso a una causa que se encuentra bajo su control y es inestable como el esfuerzo, afirman Andrews y Debus, (1978).

A su vez Garduño y Lozano (1996) refieren que las atribuciones de las personas hacia el éxito o fracaso están determinadas por su contexto social, económico, político y cultural.

Por ello, señala Garduño (1994), resulta importante tanto la motivación en los estudiantes, y sobre todo que los niños atribuyan sus éxitos y fracasos académicos a factores internos y sujetos a su propio control, como es el esfuerzo, y no a factores externos. Por otro lado, sugiere que la necesidad de tomar en cuenta el ambiente, es decir, las situaciones, el ambiente del salón de clase y la actitud del maestro, de aquí la importancia del maestro en el aula. En consecuencia es necesario crear, agrega el autor, las condiciones que estimulen el surgimiento en los alumnos, las atribuciones que promuevan y mantengan por más tiempo el empeño sobre la tarea.

Llama la atención que los alumnos que fracasan después de haber obtenido un éxito, tienen una mayor proporción de atribuciones negativas (menos internas y menos globales), mientras que quienes repiten éxito aumentan la proporción de atribuciones a causas positivas (más internas).

Manassero y Vázquez (1995) afirman que las diferencias de emociones entre los alumnos que vuelven a repetir éxito y los que fracasan después del éxito, además de mostrar una mayor proporción de emociones negativas, las características de los mismos indican que los alumnos que repiten éxito experimentan emociones más profundas (satisfacción) que los inducen a seguir esforzándose (superación). Mientras que los que fracasan después de tener éxito, parece como si fueran conscientes de estar disfrutando un éxito inesperado y transitorio, y por ello experimentan tranquilidad, pero también que ese

éxito es inesperadamente inferior a lo que debería de ser, y por ello experimentan culpabilidad y desánimo, como si a pesar de haber tenido éxito estuvieran augurando que el futuro se presenta difícil, pesimista y con un toque de desesperanza.

En este sentido, Weiner y Graham (1983) sostienen que un éxito atribuido a una causa interna produce orgullo, lo cual invita a una conducta que sea una nueva aproximación al logro para obtener un nuevo éxito; en contra parte, el fracaso atribuido internamente genera vergüenza y provoca el retraimiento o la retirada. Las emociones están ligadas a las atribuciones, las tendencias de acción asociadas con éstas, son muy amplias, se refieren a conductas de aproximación o retirada respecto al objeto de logro.

El efecto de las expectativas tiene una base lógica, psicológica y filosófica. Según Beltrán (1986), lo que se ve, es un producto de lo que se cree que hay. Por ejemplo, los profesores perciben a los estudiantes como inteligentes por que están esperando ver una conducta inteligente, y su inversa ya que cada individuo construye su realidad, de una realidad que existe.

En este sentido, Broc (1994) argumenta que la competencia cognitiva que cree tener el niño al ser evaluada desde su propio punto de vista, está íntimamente relacionada con las representaciones que va interiorizando (expectativas), ligadas a su propio nivel evolutivo.

Algunos de los factores que condicionan la formación de las expectativas que los profesores crean acerca de los alumnos pueden ser: clase social, raza, atractivo personal o la conducta del estudiante, entre otros. También pueden jugar un papel importante las características personales de los profesores, como son los rasgos de la personalidad, estilo cognitivo, la experiencia, entre otras éstas pueden facilitar o dificultar la formación de las expectativas o la proyección de sus efectos positivos o negativos. El factor más importante en el análisis del proceso es la comunicación de las expectativas a los estudiantes a través de mecanismos inconscientes que cristalizan de diferentes formas el tratamiento educativo. Se podrá suponer que sus efectos negativos pueden tener efectos significativos en el autoestima personal.

En relación con las expectativas, Sánchez, Peralbo, López y Viero (1993) las definen como los juicios de cada individuo sobre sus capacidades a partir de las cuales organiza y ejecuta sus actos, de forma que le permitan alcanzar el rendimiento adecuado, y consideran, asimismo, que las expectativas desempeñan un papel orientador y controlador de la actividad de cada uno. Aseguran también, que las expectativas de los padres ya sean funcionales o disfuncionales, están en relación con las que el hijo manifiesta; de forma similar, esta relación aparece con las expectativas que el maestro tiene del rendimiento del niño.

Acosta (1998) considera que desde la teoría cognitiva de Bandura, las expectativas son estimaciones, inferencias y deducciones subjetivas que están basadas en las experiencias previas del alumno y que condicionan, de modo claro, la forma de ver su futuro académico independientemente de que éstas sean certeras o erróneas, pues para esta teoría lo que realmente importa es la creencia, no la veracidad.

Al respecto, Zonh (1995) menciona que el rendimiento de los niños está influenciado en gran medida, por lo que esperan sus padres y sus maestros de ellos (expectativas).

Para finalizar, como se mencionó, el autoconcepto y la motivación (atribuciones y expectativas) son factores que influyen en gran medida en el resultado de los aprendizajes escolares, por lo que resulta necesario conocer su nivel real de influencia en los alumnos.

La motivación también es un eje central en el proceso de aprendizaje, ya que como Haseloff (1979) especifica el hecho de que aun mismo proceso de enseñanza-aprendizaje respondan diferentes rendimientos académicos, puede explicarse en gran medida por los procesos motivacionales que se dan inherentes.

Díaz, Reyes y Martínez a éste, pues todo profesional de la educación sabe por experiencia que el éxito de la enseñanza depende de la motivación que presenta el alumno (Odenbach, 1974).

Autores como Pardo y Olea (1993) encontraron que en niños entre 11 y 16 años, la

variable motivación en términos de obtención de metas, mantiene su capacidad predictiva del rendimiento académico, a través de los cursos e independientemente de la edad que se considere.

Por otro lado, Heckhausen (1965) sostiene que la motivación para el rendimiento es la posibilidad de aumentar la propia capacidad en actividades para las que se admite una norma de calidad y cuya ejecución permite tener éxito o fracaso.

Asimismo, Hall (1988) señala que la motivación es un proceso que despierta, dirige y sostiene el comportamiento, contribuyendo no sólo a un mejor rendimiento, sino también a una mayor intensidad de desempeño por parte del alumno.

La motivación para el estudio lleva consigo un incremento en el rendimiento académico (Lara, 1992), ya que el sentido de la relación es: a mayor nivel de motivación, más elevado es el rendimiento del alumno.

La motivación en los ambientes escolares se considera generalmente como una de las características personales estrechamente relacionadas con el rendimiento académico. Un estudiante que se esfuerza y cumple con su trabajo se considera un estudiante motivado. Por otro lado, un estudiante que reprueba se considera incumplido, en sus tareas, y en muchas ocasiones, como carente de motivación.

Al respecto en una investigación realizada con estudiantes entre 9 y 12 años de edad, de una escuela pública y una privada, demuestra que existen relaciones significativas entre sus atribuciones y expectativas con sus calificaciones, encontrando una relación más significativa en la escuela pública. Asimismo del trabajo se resalta la necesidad de implementar nuevos métodos o estrategias que consideren dentro del proceso educativo el aspecto afectivo del alumno, por lo que es necesario desarrollar programas educativos que lleven a los estudiantes a hacer atribuciones tanto sobre sus situaciones de éxito como de fracaso, a factores como el esfuerzo, así como incrementar sus expectativas de calificaciones sobre una determinada tarea (Garduño y Lozano, 1996).

Las expectativas acerca del rendimiento son consideradas en una doble vertiente, dependiendo del tipo de información que posee el alumno, por ejemplo el grado de dificultad de la asignatura, el tipo de examen, si es una prueba de ensayo y objetiva, si se combinan cuestiones teóricas o prácticas generando una impresión sobre lo bien o mal preparado que llega al examen. Al realizar una revisión de esto se ha comprobado que entre una y otra expectativa hay diferencias significativas, asumiendo que la motivación específica y las expectativas influyen en el rendimiento (Castejón, Navas y Sampascual, 1996).

Con respecto al factor expectativas, Beltrán (1986) menciona que una variable que influye decisivamente sobre el rendimiento académico, son las expectativas que el profesor proyecta sobre sus alumnos, puesto que tiene tal influencia que empuja al profesor a reaccionar de forma diferenciada con respecto a los alumnos, quienes pueden sentirse motivados a responder igualmente de forma diferenciada, acercándose a los niveles de exigencia de las expectativas y, haciendo que éstas influyan en el rendimiento académico.

En caso de que dichas expectativas sean negativas, éstas comprometerán los resultados académicos y conducirán probablemente al fracaso escolar. Con base en varios estudios realizados, se ha encontrado que las expectativas de los profesores producen los efectos indicados y afectan de forma diferente a unos y otros sujetos de la clase.

Para Navas, Sampascual y Castejón (1991) las expectativas, particularmente las del profesor, juegan un papel fundamental, ya que se produce una relación manifiesta entre las expectativas de éste y el rendimiento del alumno; en suma, consideran que las expectativas del alumno y profesor son buenos predictores del rendimiento.

Después de haber realizado una investigación con alumnos de 5° de E.G.B. de colegios públicos, con una edad media de 11 años, Navas et.al. (1992) concluyen que existen relaciones significativas entre las atribuciones a la capacidad, al esfuerzo ya la suerte de los alumnos con las expectativas del profesor y los alumnos, con el rendimiento académico.

De la misma manera Broc (1994) menciona que las relaciones de los profesores y sus expectativas, codificadas en sutiles claves para el alumno, y los sentimientos propios hacia los éxitos y los fracasos, llegan a integrar el conjunto dinámico motivador de las percepciones de la autoeficacia.

AUTOCONCEPTO

El autoconcepto es generalmente confundido con el término autoestima, por lo que se deben aclarar ambos significados, pues los dos se vinculan a la imagen que cada persona tiene de sí mismo y su autoconocimiento.

De acuerdo con esto, Fierro (1990) establece que sí es necesario realizar una diferenciación entre estos conceptos, ya que el primero se asume como los adjetivos que se usan para describirse, como edad, sexo, características físicas y otras. En cuanto al segundo concepto, éste es un juicio evaluativo que concierne al aprecio o valoración que se le da a cada una de las características de la persona.

Solís (1996) realiza una diferenciación con respecto a estos conceptos, explicando que el autoestima tiene que ver con la expresión de actitudes de aprobación con respecto a la capacidad, prosperidad y valorización de sí mismo y el autoconcepto se refiere a la colección de actitudes y la concepción que se tiene acerca de nosotros mismos.

Confirmando lo anterior, Hidalgo y Palacios (1990) conciben a estos términos de manera separada, definiendo al autoconcepto como el conjunto de características o atributos utilizados para describirse a sí mismo y, la autoestima como la valoración o enjuiciamiento que se hace de ese autoconcepto.

De manera similar, Broc (1994) argumenta que el autoconcepto es aquella representación interna y cognitiva que el sujeto tiene de una serie de dimensiones de su persona y, el autoestima es un componente afectivo evaluativo del autoconcepto.

Zonh (1995) menciona que el autoconcepto es una parte fundamental de la personalidad que se refiere a la manera, de cómo se piensa y se siente acerca de sí mismo, el cual se compone de la autoestima, siendo éste el sentido que cada cual tiene de su propio valor y de la confianza en sí mismo, el cual es el grado en que el se creen capaces de producir resultados, de conseguir metas o de realizar tareas en forma competente.

En contraste, Servín, Requena y Cortés (1990) opinan que al concepto de sí mismo se le puede considerar como autoestima o autoconcepto. Por lo anterior Fierro (1990) concluye que la autoestima es una porción central e inseparable del autoconcepto.

De acuerdo con Valdéz y Reyes, (1992) el autoconcepto se divide en:

- ❖ Autoconcepto real, el cual se define como una estructura mental de carácter psicosocial, que implica una organización de aspectos conductuales, afectivos y físicos reales, acerca del mismo individuo.
- ❖ Autoconcepto ideal, que incluye lo que se quiere ser, considerando esperanzas, deseos y la consideración de otras personas de lo que esperan del sujeto, esto le permite tener un enfrentamiento con el medio que le rodea.

Al respecto, Gimeno (1976) menciona que el autoconcepto se refiere a los conocimientos y actitudes que cada uno tiene de y hacia sí mismo, estando éste condicionado por la experiencia social, a la vez que es condicionante de la actuación del sujeto ante ésta.

Por otra parte Brinklin y Brinklin (1971) afirman que el niño con un sentido sano de su autoconcepto, piensa que es agradable, siente que su trabajo en la escuela es razonablemente bueno y va de acuerdo a las metas fijadas. Es realista con respecto a lo que puede hacer y esperar de sí mismo.

En éste sentido, las personas con autoconcepto positivo son más capaces de actuar de forma independiente, elegir y tomar decisiones, interactuar con los demás, asumir responsabilidades, contradicciones y fracasos académicos (Tranche, 1996).

En cuanto a su definición y medición, algunos autores Byrne (1984) y Marsh (1990) sostienen que el autoconcepto es un constructo multidimensional con un factor general y otros factores específicos. Castejón, Navas y Sampascu:l (1996) .

concluyen que el autoconcepto es un grupo de variables que surgen por la confluencia de diversas instancias:

- Autoimagen: visión que tiene la persona de sí misma.
- Autoimagen social: lo que la persona cree que los demás piensan de ella.
- Imagen ideal: como le gustaría ser.
- Autoaceptación: coincidencia o discrepancia entre la autoimagen y la imagen ideal.

Siguiendo esta misma línea, Machargo (1992) opina que el autoconcepto es un complejo y dinámico sistema de percepciones, creencias y actitudes de un individuo sobre sí mismo, que actúan en la interpretación y organización de las experiencias del individuo. El autoconcepto es multifactorial, multidimensional y jerárquico, Asimismo señala el autor, se incluyen cuatro dimensiones principales: académico, social, emocional y físico.

En éste sentido, Markus, Moreland y Smith (1985), lo definen como un conjunto de estructuras cognitivas que permiten a un individuo actuar con pericia y habilidad en un determinado campo de la actividad social. Este condiciona el proceso perceptivo de las personas, produciendo distorsiones en el autoconocimiento y el conocimiento del medio.

En el mismo orden de ideas, el autoconcepto no es solo un término teórico dentro de la psicología, sino un componente importante de los sistemas cognitivo y afectivo del individuo, ya que le permite tener un sentido de continuidad en el tiempo y el espacio,

integrar sus experiencias autorrelevantes, regular el estado afectivo, y proporcionar una fuente de incentivo o motivación. (Muñiz 1994).

De manera parecida Valdéz (1996) especifica que el autoconcepto es visto como una estructura mental que contiene información del significado de la persona, esto es que se constituye como la unidad central de la organización cognoscitiva, en la que se incluyen elementos afectivos y de conocimientos.

El autoconcepto representa, según diversos autores Rosenberg (1989), Markus y Wurf (1987); la relevancia de la totalidad de los pensamientos y sentimientos del individuo con referencia a sí mismo describiéndose como una estructura activa diferenciable, evaluativa, organizada, multidimensional y jerárquica que está implícita en todos los aspectos sociales.

Servín, et al (1990) consideran que el autoconcepto o concepto de sí mismo es un conjunto de percepciones, sentimientos, imágenes, autoatribuciones y juicios de valor preferentes al sí mismo. Esto es de gran importancia ya que si se presenta un autoconcepto positivo en el individuo, se presentarán conductas y sentimientos positivos, mientras que en el caso contrario, pueden presentarse una serie de conductas y sentimientos negativos.

En la situación escolar Muñiz y Andrade (1990), mencionan que el autoconcepto está influenciado por las expectativas que tienen los maestros de los niños, fundamentadas en la creencia de que algunos niños pueden aprender más que otros, haciendo así más fácil su aprendizaje e influyendo en la percepción de competencia que el alumno tiene de sí mismo.

Después del análisis de diferentes perspectivas, Tamayo (1982) concluye que hay coincidencia al considerar que el autoconcepto comprende el conjunto de percepciones, sentimientos, imágenes, atribuciones y juicios de valor referentes a sí mismo.

Respecto al concepto de autoestima, Solís (1996) la define como la actitud favorable o desfavorable que el individuo tiene hacia sí mismo y resalta la importancia de la

interacción con sus padres y profesores en el desarrollo de la misma, pues considera que tanto ésta como el autoconcepto están determinados, en gran medida, por las relaciones que se establecen dentro del núcleo familiar y escolar.

Para Contreras (1996), la autoestima es el valor que el individuo tiene de sí mismo y que se refleja en todo lo que hace y, es el resultado de una serie de elementos que influyen en el individuo como los éxitos o los fracasos anteriores.

El autoestima definida por Branden (1997) tiene dos componentes: un sentimiento de capacidad personal y un sentimiento de valor personal, por lo que ésta es la suma de la confianza y el respeto por sí mismo y, refleja el punto implícito que cada uno hace acerca de su habilidad para enfrentar los desafíos de su vida.

En éste sentido, el autoestima se conforma de varios factores, si una persona se conoce y está consciente de sus cambios, crea su propia escala de valores, desarrolla sus capacidades y se acepta tal y como es (González, 1994).

Para Moreno (1996) el autoestima se define como la valoración que se tiene de sí mismo; la opinión y el sentimiento que cada individuo tiene acerca de sus propios actos, valores y conductas.

Por otra parte Clemes, Bean y Clark (1988) conciben el autoestima como el concepto que se tiene de la valía y se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre sí mismo el sujeto ha ido recogiendo a lo largo de su vida.

Asimismo hacen referencia a cuatro condiciones necesarias para desarrollar la autoestima:

- Vinculación. Establecimiento de vínculos con personas que son importantes para el sujeto.
- Singularidad. Aprobación y respeto que recibe de los demás por sus

cualidades.

- Poder. Capacidad y oportunidad de modificar las circunstancias de su vida.
- Pautas. Habilidad para seguir ejemplos humanos que le permitan establecer su escala de valores.

Según Alcántara (1990) la autoestima es una actitud hacia uno mismo, es decir, la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo. Es el sistema fundamental por el cual se ordenan las experiencias refiriéndolas al "yo" personal. Afirma que la autoestima no es innata, es adquirida y se genera como resultado de la historia de cada persona, es fruto de una secuencia de acciones que van configurando al sujeto en el transcurso de su vida. Encontrando dentro de ella tres Componentes:

- El cognitivo. Este indica idea, opinión, creencias, percepción y procesamiento de la información, Es decir el conjunto de autoesquemas que organizan las experiencias pasadas y Son usados para reconocer e interpretar estímulos relevantes del ambiente social.
- El afectivo. El cual conlleva la valoración de lo positivo y lo negativo, lo agradable y lo desagradable que hay en el sujeto.
- El conductual. Que significa la tensión, intención y decisión de actuar, de llevar a la práctica un Comportamiento Consecuente y coherente, es la autoafirmación dirigida hacia el propio individuo en busca de reconocimiento por parte de los demás.

Si el rendimiento escolar es producto de la personalidad y no sólo de un número limitado de capacidades intelectuales, si el autoconcepto es un factor del comportamiento, no es extraño que el rendimiento y el autoconcepto se encuentren ligados. Es en consecuencia, un factor importante lo que cada uno se cree capaz de dar de sí en una determinada situación, puesto que el concepto que se tiene de sí mismo condiciona los medios que se ponen en juego para lograr un buen rendimiento académico (Gimeno 1976).

El autor agrega que el autoconcepto condiciona la conducta del sujeto y lo que será en el futuro; así, el rendimiento que un alumno aspire a alcanzar y el grado de éxito que

obtenga, estarán determinados por lo que él crea que es capaz de obtener (autoconcepto). Asimismo explica que el autoconcepto de la capacidad académica está relacionado positivamente con el rendimiento académico y que en muchos casos, ese mismo autoconcepto servirá para predecir el rendimiento académico.

Con respecto a la relación con el rendimiento escolar, Ornar (1994) concluye que los alumnos de buen rendimiento se autoevalúan más favorablemente y con connotaciones afectivas más positivas que sus compañeros de mal rendimiento.

Para finalizar y retornando lo anterior, el Autoconcepto y Autoestima son conceptos considerados diferentes, pudiéndose concluir que el Autoconcepto es un sistema multidimensional en el que influyen factores específicos como: percepciones, juicios de valor (autoestima), autopercepciones, entre otros.

Siendo también una variable que se relaciona directamente con la motivación y el rendimiento académico, difícil de medir y modificable a largo plazo.

En éste sentido, Fierro (1990) y Marsh (1990) han realizado estudios respecto a su estabilidad creciente a medida que los individuos van perfilando su propia imagen, la cual, una vez construida, muestra una notable resistencia a cambiar, salvo que se produzca una intervención externa sistemática o la experiencia cotidiana que introduzca al sujeto a modificar sus auto esquemas o tenga lugar algún acontecimiento de suficiente significación como para que el sujeto cambie la opinión que tiene de sí mismo. Asimismo, en su investigación, concluye que resulta muy difícil modificar el autoconcepto negativo, puesto que es un constructo complejo y consistente, por lo que es difícil que se logre actuar sobre él de forma directa y eficaz.

MOTIVACION Y AUTOCONCEPTO

Alcántara (1990) menciona que tras el reproche (comentarios de los padres, profesores y compañeros) el sujeto dibuja y graba un autoconcepto nocivo que aplasta como una losa pesada y tras la alabanza el autoconcepto favorable aumenta.

Por su parte Ciernes, Bean y Clark (1988) señalan que cuando se presentan fracasos en el contexto escolar, se produce un aumento de la ansiedad y una disminución del autoconcepto, lo que hace que el aprendizaje sea más difícil. Al trabajar el autoconcepto, la ansiedad disminuye, lo cual permite que el niño participe en las tareas de aprendizaje con una mayor motivación.

De igual manera, La Rosa (1986) menciona que las creencias en el control externo se relacionan con bajos puntajes de autoestima, y que las creencias en el control interno se relacionan con altos puntajes de autoestima.

En conclusión, se puede afirmar que la motivación y el autoconcepto son factores que presentan una relación positiva y a su vez, ambas influyen en el rendimiento escolar.

RENDIMIENTO, MOTIVACION Y AUTOCONCEPTO

Existen investigaciones en las que se pone de relieve la relación recíproca entre las variables motivación, autoconcepto y rendimiento escolar; sobre esto, Bañuelos (1993) resalta la importancia del aspecto motivacional en el ámbito educativo específico por su incidencia en el rendimiento académico y autoconcepto. Sin embargo, a diferencia de otros, enmarca esta relación en la teoría de la Autovaloración que Covington realizó en 1984. En dicha teoría se señala que si un estudiante se valora bien, obtendrá buenos resultados en su rendimiento ya que se considera capaz de realizar las tareas escolares.

Castejón, et al. (1992) proponen que la motivación y el autoconcepto son variables individuales que muestran una mayor asociación con el rendimiento académico, por lo que constituyen una forma eficaz para explicar el producto del proceso enseñanza- aprendizaje.

Al respecto, Cledes, Bean y Clark (1988) consideran que uno de los factores más importantes para obtener éxito en la escuela es el autoconcepto, ya que si un niño tiene bajo autoconcepto suele encontrar pocas satisfacciones en la escuela y, por lo tanto, pierde la

motivación y el interés; lo cual influye en la realización de tareas académicas, dirigiéndoles una atención mínima provocando un bajo rendimiento escolar.

Con respecto a lo anterior Sampascual et.al. (1994) concluyen que las diferencias individuales en cuanto al rendimiento están asociadas al tipo de atribuciones causales, expectativas de éxito o fracaso y al autoconcepto. Mediante una investigación realizada con estudiantes entre 12 y 15 años en una secundaria pública y una privada, dichos autores concluyen que cuando existe en el alumno una valoración positiva se obtiene como resultado sentimientos positivos, atribuyéndolos a la capacidad y al esfuerzo; en tanto que considerar el resultado como un fracaso, se asocia con sentimientos negativos y con pocas atribuciones a la capacidad y el esfuerzo; confirmando la anterior, Garduño y Lozano (1996) también señalan que las atribuciones y expectativas se relacionan con variables emocionales como el autoconcepto, e, influyen de manera significativa al rendimiento académico.

En la misma línea Fielstein, Klein, Fischer, Hanan, Koburger, Schneider y Leintenber (1985) mencionan que si un niño posee una alta autoestima, atribuirá el éxito de su tarea a su esfuerzo, es decir, a factores controlables e internos. En otras palabras, que si la autoestima se asocia con las atribuciones y las expectativas, éstas tendrán relación directa con el desempeño académico.

En el comienzo de la educación secundaria es necesario tener en cuenta que las variables del tipo aceptación social están íntimamente relacionadas con el desarrollo del autoconcepto y el auto estima y con el rendimiento escolar.

PROGRAMAS DE MOTIVACION

Las variables motivacionales indican de qué modo los procesos de enseñanza influyen en los procesos del pensamiento de los alumnos y cómo a su vez afectan al rendimiento. Estas explicaciones constituyen la aportación más importante de la teoría de la atribución causal y han conducido al diseño de programas de readiestramiento de la atribución causal. El fin principal de estos programas es que el alumno sea responsable de

sus aprendizajes (sin restar importancia a la tarea docente) y sobre todo que los atribuya a su propio esfuerzo (Wittrock 1997).

Como ejemplo se puede mencionar un estudio realizado por Wittrock (1997) en el que se enseñó a un grupo de niños que manifestaban incapacidad aprendida, a asumir la responsabilidad de sus fracasos en la escuela y a atribuirlos a la falta de un esfuerzo suficiente y no a la falta de capacidad. A otro grupo de las mismas características se le administró un programa de adiestramiento del tipo "Sólo éxitos".

Los resultados muestran que el primer grupo mejoró o al menos mantuvo su rendimiento escolar, en tanto que los del segundo grupo siguieron decayendo en su rendimiento. El autor concluye que los programas de modificación de la conducta que proporcionan solamente experiencias coronadas por el éxito, para enseñar a los niños a atribuir su éxito a su propio esfuerzo y a asumir la responsabilidad de su aprendizaje.

Para llevar a cabo estos programas es de suma importancia considerar el momento de desarrollo de los alumnos, ya que dependiendo de éste, el alumno tendrá mayor o menor claridad de estos procesos (Wittrock, 1997).

De manera específica se ha comprobado que hacia los 6 años de edad los niños no distinguen entre capacidad, esfuerzo y rendimiento, pues para ellos el esfuerzo equivale a inteligencia, y éxito equivale a personas inteligentes que trabajan mucho. Hacia los 7 u 8 años distinguen entre esos conceptos y establecen una relación causal entre esfuerzo y rendimiento, pero no entre capacidad y rendimiento.

Entre los 9 y 11 años aproximadamente, los alumnos llegan a ver en la capacidad una causa del rendimiento, pero aun creen que las personas que trabajan mucho son también inteligentes o capaces. Hacia los 11 años comienzan a comprender que el esfuerzo y la capacidad son relativamente independientes y que tienen una relación causal con el rendimiento.

Esta progresión evolutiva indica que los programas de adiestramiento ideados para enseñar a los alumnos a atribuir el éxito y el fracaso al esfuerzo antes que a la capacidad, es probable que sean eficaces principalmente con niños que tienen la suficiente edad como para diferenciar esos conceptos y, sean capaces de comprender que cada uno de ellos puede influir independientemente en el rendimiento.

Con respecto a lo anterior, Broc (1994) encontró que los niños de entre 7 y 8 años comienzan a elaborar representaciones internas de sus actuaciones académicas con sus consiguientes autoevaluaciones, por lo que es necesario considerar el momento evolutivo así como construir contextos de enseñanza adecuados a estos momentos, para incidir positivamente en sus niveles motivacionales.

PROGRAMA DE MEJORA DE AUTOCONCEPTO-AUTOESTIMA.

El autoconcepto y la autoestima son componentes importantes en la formación integral del individuo, por lo que resulta importante consolidar prácticas educativas que promuevan en el aula, un auto concepto positivo y apropiado entre todos y cada uno de los alumnos. Tranche (1995) propone cómo diseñar un programa de mejora de Autoconcepto. Dentro de todo este marco es necesario que el programa abarque una doble vertiente:

- Fase extensiva: la cual debe darse durante todo el programa (curso, ciclo o etapa), esto implica compromiso de poner en práctica actitudes y conductas que favorezcan el crecimiento del autoconcepto; no olvidar establecer algún método de valoración que permita determinar los comportamientos que se aplican con mayor o menor frecuencia en el aula y analizar cuales están dando resultado y, cuales no se ajustan a la situación.
- Fase intensiva. Tiempo destinado para realizar actividades y ejercicios especialmente diseñados para potenciar el desarrollo del autoestima, en cualquiera de sus ámbitos:

a) Académico. Plantear la adquisición de métodos y procedimientos los cuales ayuden a los alumnos a superar la contradicción entre las exigencias que se les imponen en cada área y los recursos que se les dan para poder aprehenderlos.

b) Social. Enseñar y aprender aptitudes de relación social, ya que el no tener habilidades para relacionarse e interactuar con otros ocasiona sentimiento negativa hacia si mismo, una mayor interrelación con los demás influirá positivamente en el autoconcepto del alumno.

c) Físico. La imagen corporal tiene gran importancia, por lo que es necesario ayudar a los alumnos a aceptar su realidad.

d) Emocional. Potenciar estados emocionales que se basen en un lenguaje autodirigido positivo y en control adecuado de los sentimientos y la propia conducta.

Por lo que el autor menciona que una buena alternativa sería combinar una fase extensiva de actuación, cuyo objetivo sea crear un clima académico que coadyuve a alcanzar tales objetivos, con una fase intensiva que incluya ejercicios dirigidos a potenciar la autoestima ligados a los ámbitos social, emocional, físico y académico.

Después de llevar a cabo una intervención con un programa de mejora de Autoconcepto-Autoestima, Mestre, Pérez, Samper y Martí (1998) encontraron un cambio sustancial en la autopercepción, autoconcepto y autoconocimiento del alumno.

Con respecto a los programas, Acosta (1998) considera, desde la perspectiva cognitiva, que la motivación (atribuciones y expectativas) debe ser interna; esto fomentará la curiosidad y el interés por aprender, ya que de manera contraria, el niño basaría sus esfuerzos en evitar castigos, lo que disminuirá considerablemente el aprendizaje

En resumen el rendimiento académico es el resultado de los aprendizajes que se dan a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo por lo tanto un constructo muy complejo y de medición a largo plazo, determinado por una serie de factores clasificados como: psicológicos o personales, educativos o institucionales y contextuales o sociales.

De estos 3 factores, el psicológico-personal tiene mayor influencia en el rendimiento académico, específicamente el autoconcepto y la motivación (Castejón y Navas. 1992).

El autoconcepto y el auto estima han sido conceptos considerados diferentes, pero a partir de lo antes revisado, se puede concluir, que el autoconcepto es un sistema multidimensional en el que influyen factores específicos como percepciones, juicios de valor (autoestima) y autoatribuciones, entre otros.

Con respecto a la motivación, esta es considerada como un proceso que inicia y dirige la conducta, y está determinada por diferentes tipos de procesos del pensamiento internos como son las atribuciones causal es y expectativas de éxito.

En este sentido, las atribuciones causales se refieren a las causas que los estudiantes utilizan para explicar su rendimiento académico considerando que lo óptimo es que éste sea atribuido a causas internas, estables y controlables (esfuerzo), según la teoría de la atribución causal propuesta por Weiner.

Las expectativas de éxito consisten en lo que el alumno espera de sí mismo, las cuales condicionan su futuro académico. Vinculando lo anterior con el ámbito educativo, se puede afirmar que la motivación es un importante predictor del rendimiento académico.

Por lo que es necesario incrementar el nivel de motivación, a través de la aplicación de un programa de readiestramiento causal y elevación de expectativas, incidiendo de esta manera en el autoconcepto y por lo tanto en el rendimiento académico.

Es importante considerar que el autoconcepto como ya se mencionó es una variable difícil de medir y modificar por lo que se intentará controlarla.

Por lo anterior, el presente trabajo pretendió desarrollar un programa de motivación y valorar su incidencia en el rendimiento académico, específicamente en el área de comprensión lectora.

CAPITULO 2

METODOLOGIA.

SUJETOS

Participaron 4 grupos de tercer grado, de una escuela secundaria oficial, ubicada en la delegación Iztacalco de la Ciudad de México.

Los grupos estuvieron integrados, de acuerdo a como la institución los tiene establecidos, utilizando como único criterio de selección, que el nivel de comprensión lectora, evaluado con el pretest, sea homogéneo. Dichos grupos están constituidos por 25 alumnos aproximadamente, con edades comprendidas entre los 14 y los 17 años de edad.

INSTRUMENTOS

La medición de las variables se llevó a cabo de la siguiente manera:

✓ Rendimiento académico:

Para efectos de la evaluación del rendimiento escolar, específicamente la comprensión lectora de textos expositivos, se utilizó para el pretest la lectura de "Los Superpertoleros" y para el postest, "Los inicios del ferrocarril en Estados Unidos" de la versión señalizada de Meyer (1985); quien señala que ambos textos son de dificultad equivalente. Posterior a cada lectura, se aplicaron dos cuestionarios de preguntas abiertas, relacionadas con el texto, de los cuales, uno evaluó la macroestructura, esto es la idea global del texto, y otro evaluó la microestructura del texto es decir las ideas secundarias y detalle.

✓ Autoconcepto

Para la medición de esta variable se utilizó una escala tipo diferencial semántico de Osgood, con adjetivos opuestos, éstos se encuentran divididos en tres indicadores: académico, emocional y físico. Posteriormente, se realizó una validación por jueces, en

donde se presentó el instrumento a 20 jueces, todos ellos profesores de secundaria de escuelas oficiales, en donde se les pedía que indicaran si los reactivos eran comprensibles para los adolescentes, si pertenecían al indicador y si eran adjetivos opuestos. La escala quedó conformada de la siguiente manera: un total de 57 reactivos, el indicador académico tiene 20 reactivos, el emocional tiene 24 y el físico 13.

✓ Motivación

Ésta se define como las atribuciones que hacen los alumnos de sus resultados y las expectativas que tienen a futuro. Para su medición se elaboraron dos instrumentos que miden dichas variables.

En éstos se presentan una serie de afirmaciones con cuatro opciones de respuesta, en ellas se refleja la frecuencia con la que se realizan las actividades que se plantean.

Con respecto a la escala para medir las atribuciones en un inicio constaba de 30 reactivos de los cuales 19 tuvieron el 80% de aceptación.

En este sentido la escala de expectativas constaba de 12 reactivos de los cuales 9 cumplieron con el porcentaje de aceptación.

Dichos instrumentos se sometieron a una validación por jueces, debiendo cumplir con un 80% de acuerdos, siendo 20 el total de jueces. En cada instrumento había tres elementos a considerar para ser aceptados, en los tres se debía cumplir el porcentaje de aceptación.

Para el instrumento de autoconcepto los elementos eran, en primer lugar si el reactivo pertenecía al indicador, segundo si los adjetivos eran opuestos y, por último, si los adjetivos eran comprensibles para los adolescentes entre los 14 y 17 años.

Al respecto del instrumento para medir las atribuciones se consideraron, primero si el reactivo pertenecía al estilo atribucional propuesto, si eran atribuciones realmente y si eran comprensibles para los adolescentes entre los 14 y los 17 años.

Por otra parte en el instrumento para medir las expectativas los elementos fueron: si las expectativas eran favorables o desfavorables, si eran expectativas realmente y si eran comprensibles para los adolescentes entre los 14 y los 17 años.

ESTUDIO PILOTO

Previo al estudio experimental se llevó a cabo un estudio piloto, el cual permitió identificar las características de la población, las estrategias más adecuadas para la edad de los alumnos y adecuar los tiempos de aplicación.

En éste participaron un total de 71 alumnos distribuidos en 4 grupos: dos de 2do grado y dos de 1ero, con edades comprendidas entre 12 y 15 años, de la escuela una secundaria oficial de la delegación Iztacalco en la Ciudad de México.

Los instrumentos que se utilizaron en esta aplicación, fueron: pretest y postest de comprensión lectora, autoconcepto y motivación (expectativas y atribuciones), así como 4 cursos.

Al término de dicho estudio, se realizaron las adecuaciones pertinentes para la aplicación del estudio experimental.

PROCEDIMIENTO

Para el desarrollo del estudio experimental se diseñaron 4 cursos de 20 sesiones en las que se trabajaron actividades de acuerdo al tipo y objetivo del curso que se impartió, cada sesión tenía una duración aproximada de 50 minutos. La aplicación fue diaria y cada curso fue impartido por dos instructoras.

1. Curso de Motivación. Con este curso se pretendió fomentar en los adolescentes la reflexión acerca de sus expectativas y atribuciones, así como el concepto que tienen de sí

mismos (autoconcepto), para que estos aspectos se vieran modificados de manera positiva de tal manera que incidieran en la comprensión lectora.

2. Curso de Comprensión Lectora. La finalidad de este curso fue instruir a los adolescentes en el uso de estrategias de comprensión lectora, para elevar su comprensión lectora.

3. Curso de Motivación y Comprensión Lectora. Este curso se conformó de la unión de los dos anteriores, se retornaron algunas de las sesiones y técnicas de motivación y de comprensión lectora, teniendo como finalidad elevar el rendimiento académico.

4. Curso de Gramática. En éste curso se instruyó a los adolescentes en el uso de reglas ortográficas y gramática, este tuvo la finalidad de manejar las lecturas que se trabajaron en los otros cursos.

Con respecto a lo anterior, el diseño de intervención con los grupos fue el siguiente: grupo experimental el uso de reglas ortográficas.

	pretest	Tipo de intervención	posttest
Grupo experimental 1	✓	Curso- taller de motivación	✓
Grupo experimental 2	✓	Curso de estrategias de comprensión lectora y curso-taller de motivación	✓
Grupo experimental 4	✓	Curso de estrategias de comprensión lectora	✓
Grupo control	✓	Curso de gramática	✓

CAPITULO 3

RESULTADOS

Para efectos de una mejor comprensión de los resultados, en primer término se explica el procedimiento que se utilizó para calificar los instrumentos por área primero comprensión lectora y después los instrumentos de motivación. Posteriormente se presenta el análisis de los resultados obtenidos.

COMPRESION LECTORA.

Las respuestas de los sujetos a las preguntas de la prueba de comprensión lectora se calificaron de la siguiente manera:

- Microestructura

Los puntajes que se manejaron para obtener la calificación de los cuestionarios fueron 2, 1 y 0, para otorgar el puntaje 2 se requería que la respuesta apareciera correcta y completa, esto es integrar la idea global que se preguntaba, en el caso del puntaje 1 se requería que la respuesta fuera parcialmente Correcta; esto es que se rescatara algún elemento aislado de la idea global que se preguntó, en el cero éste se otorgaba en caso de que no apareciera ningún elemento de la idea global que se preguntaba. Esto de acuerdo a los criterios de calificación propuestos por Díaz, Díaz, Farfán, Romero y Ruiz (1998).

El número total de reactivos en el pretest fue de 16 y en el postest fue de 14 reactivos. Con la finalidad de equiparar los puntajes del pretest y postest, los resultados se dividieron de manera que todos oscilaran entre 0 y 4, es decir el puntaje máximo del pretest fue de 32 por lo que se dividió entre 8 y en el postest el máximo fue de 28 el cual se dividió entre 7 para así obtener resultados equivalentes en ambas pruebas.

- Macroestructura

Los puntajes que se manejaron para obtener la calificación de los cuestionarios fueron

4, 2, 1 y 0, para otorgar el puntaje mayor se requería que la respuesta apareciera correcta y completa; esto es integrar toda la idea secundaria o detalle que se preguntaba, en el caso del puntaje 2 se requería que la respuesta fuera parcialmente correcta, esto es que se rescataran algunos de los elementos de la idea secundaria o detalle que se preguntó. En el caso de 1 punto se requería que la respuesta fuera mínimamente correcta, esto es, si se recupera algún elemento aislado de la idea secundaria o detalle que se preguntó y el cero se otorgaba en caso de que no apareciera ningún elemento de la idea secundaria o detalle (Díaz, et al 1998).

En el caso de la macroestructura, el total fue de 5 reactivos en el pretest y 6 reactivos en el postest. El procedimiento que se llevó a cabo para equiparar los puntajes de cada prueba y los resultados finales fueron los mismos que para las pruebas de microestructura; es decir se dividieron de manera que todos oscilaran entre 0 y 4. Es en este sentido que el puntaje máximo del pretest fue de 20 por lo que se dividió entre 5 y en el postest el máximo fue de 24, el cual se dividió entre 6 para así obtener resultados equivalentes en ambas pruebas.

Con el objeto de valorar la confiabilidad de la evaluación de las respuestas de los sujetos para la prueba de comprensión lectora se realizó la prueba r de Pearson entre los puntajes de macroestructura y microestructura. Se obtuvo una $r = .712$ con $p = .001$. Esto indica que las calificaciones obtenidas por los sujetos en la prueba de Comprensión Lectora fueron calificadas de manera consistente por las investigadoras; de igual manera indica que tanto las pruebas de macroestructura y microestructura miden realmente el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.

Para calificar las pruebas de Autoconcepto y Motivación se llevó a cabo el siguiente procedimiento:

MOTIVACION

- Autoconcepto

La prueba de Autoconcepto estuvo constituida por tres indicadores: académico, físico y emocional. Se calificó 4 cuando se elegía la opción más favorable y 1 cuando era la opción desfavorable. Así se obtuvo el puntaje para cada indicador y para la prueba total, sumando los puntos de cada reactivo.

- Atribuciones

El cuestionario que valoró el estilo atribucional de los sujetos se calificó de acuerdo a la teoría atribucional de Weiner quien menciona que el Esfuerzo es el estilo atribucional más favorable, por lo que se le dio el mayor puntaje (4) y, el menor puntaje (1), se le dio a los estilos atribucionales Suerte, Habilidad y Dificultad de la tarea.

- Expectativas

En el cuestionario de expectativas se asignó 4 a los reactivos favorables y 1 cuando eran desfavorables.

En el caso de las tres pruebas utilizadas para evaluar el autoconcepto, los estilos atribucionales y las expectativas también se llevó a cabo el procedimiento de equiparar los puntajes para que oscilaran los resultados entre 1 y 4. Por esto en el caso de la prueba de autoconcepto el puntaje mayor era de 228 y se dividió entre 57. La prueba que medía los estilos atribucionales tenía 76 como máximo y se dividió entre 19 y para la prueba de expectativas el puntaje máximo 36 se dividió entre 9.

Las pruebas de Autoconcepto, Atribuciones y Expectativas fueron confiabilizados a través de la prueba Alpha de Cronbach. Los resultados se presentan en la tabla (1).

Tabla 1. Alpha de Cronbach para las pruebas de autoconcepto, atribuciones y expectativas en el pretest y postest.

prueba	pretest	postes
Autoconcepto	.8226	.8777
Atribuciones	.6413	.6559
expectativas	.7199	.7199

Los resultados muestran que la prueba de Autoconcepto y Expectativas tienen una confiabilidad alta, es necesario mencionar que el puntaje en la prueba de expectativas es ligeramente inferior.

Aunque es importante mencionar que tanto en el pretest como en el postest se presentan puntajes semejantes, lo que indica una consistencia interna en la forma de contestar las pruebas.

Con el objeto de valorar la confiabilidad de los instrumentos en el sentido de que midan lo mismo esto es motivación, se llevó a cabo la prueba r de Pearson entre los puntajes de Autoconcepto, Atribuciones y Expectativas. (Tabla 2).

Tabla 2 Correlaciones de Autoconcepto, Atribuciones y Expectativas

	autoconcepto	atribuciones
Atribuciones	.4001 **	
expectativas	.480**	.467**

** $p = .001$

Los niveles de correlación permiten confirmar que todos los instrumentos diseñados en esta investigación miden de igual manera el constructo motivacional.

Con los resultados del pretest se aplicó un análisis de varianza (Una vía) de 4 vías para evaluar si los grupos eran homogéneos en los resultados en cuanto a los conceptos medidos: Macroestructura, Microestructura, Autoconcepto, Atribuciones y Expectativas.

Así, se encontró que al inicio de la intervención los grupos tenían la misma habilidad para comprender los textos (microestructura -macroestructura) y puntajes iguales en Autoconcepto, Atribuciones y Expectativas.

Con el objeto de determinar el efecto de la intervención en la habilidad para la comprensión de textos en los sujetos, se realizó la prueba "t" para 2 muestras relacionadas en los 4 grupos de estudio: Grupo 1 "Motivación", Grupo 2 "Comprensión Lectora", Grupo 3 "Motivación y Comprensión Lectora" y Grupo Control "Gramática"

De manera general se observa un incremento en la ejecución de comprensión lectora, excepto en el grupo control en donde se observó un ligero decremento (tabla 3). Posteriormente se presenta el análisis detallado de estos datos.

Tabla 3. Medias de las calificaciones de los cuestionarios de comprensión lectora de Pretest y Postest por rupo

Tarea	Macroestructura		Microestructura	
	pretest	podtest	pretest	postest
Grupo motivación	.7803	.2.2338	1.1753	2.3977
Grupo comprensión lectora	.6417	1.2357	1.2000	1.5625
Grupo mot. Comp. Lect.	.4743	1.4740	1.1688	1.9148
Grupo gramatica	.8077	.5714	1.3791	1.1490

En cuanto a los aspectos de autoconcepto, atribuciones y expectativas las diferencias no fueron significativas, lo que se manifiesta en la siguiente tabla.

Tabla 4. Media de las calificaciones de los cuestionarios de Motivación y Autoconcepto de Pretest y Postest por grupo.

tarea	autoconcepto		atribuciones		expectativas	
	pretest	postest	pretes	postest	pretest	postest
Grupo motivación	3.1443	3.1722	2.9426	2.9330	3.2980	3.3939
Grupo com.lec	3.1211	3.0667	2.7237	2.7842	3.2000	3.2222
Grupo mot y com. Lec.	3.0486	3.0861	2.7823	2.7895	3.2374	3.2273
Grupo gramatica	3.1228	3.1005	2.9251	2.9150	3.444	3.3846

Con el objeto de evaluar si las diferencias encontradas en la evaluación inicial y final son estadísticamente significativas, se procedió a realizar la prueba "t" para muestras relacionadas.

Para mayor comprensión, la información se organiza, para su análisis, a partir de los diferentes grupos conformados.

Grupo 1 Motivación

En este grupo se trabajaron sólo estrategias de motivación y aún cuando no se trabajaron de manera directa las estrategias de comprensión lectora, se observaron los mayores incrementos en la evaluación del postest en esta área (macroestructura $t= 60875$ $P=.001$ y microestructura $t= 7.930$ $p=.001$), lo que confirma el papel favorable y relevante de la motivación en el rendimiento académico.

Grupo 2 Comprensión Lectora

En este caso se observó nuevamente un incremento semejante en cuanto a la microestructura y macroestructura ($t= 1.808$ $p= .001$ y $t= 3.225$ $p= .001$ respectivamente). Esto indica que sí es posible aplicar el programa de Comprensión Lectora a sujetos de estas

edades y nivel académico. Es importante resaltar que el crecimiento observado es considerablemente menor al observado en el Grupo de Motivación, en el que no se revisaron estrategias de comprensión lectora.

Grupo 3 Motivación y Comprensión Lectora

Al igual que en los grupos anteriores, se observó un incremento significativo en el postest de Comprensión Lectora (macroestructura $t= 8.174$ $p= .001$ y microestructura $t=3.395$ $p= .001$). Al comparar los resultados con el grupo de Comprensión Lectora, se observa que el crecimiento en el grupo de Comprensión Lectora y Motivación fue mayor; esto indica que la mezcla de los cursos de Motivación y Comprensión Lectora resulta más favorable en comparación con el grupo al que sólo se les instruyó en estrategias de comprensión lectora y grupo control. Sin embargo, es importante mencionar que con respecto al grupo al que se le instruyó en motivación los resultados no son inferiores.

Grupo Control

Finalmente, en el grupo control, como ya se mencionó la ejecución en el postest fue ligeramente inferior y las diferencias no fueron significativas.

Por otro lado, para comparar las ejecuciones entre los grupos en el pretest y postest en comprensión lectora autoconcepto, atribuciones y expectativas (variable dependiente), se utilizó un análisis de varianza (Una vía) con una variable independiente de 4 niveles, esto es, los cuatro diferentes grupos en los que se intervino.

En este sentido, los resultados para el pretest fueron: macroestructura $F=.829$, $p=.482$, para la microestructura $F=. 257$, $p=. 856$. para el autoconcepto, $F=.607$, $p=.612$, para las atribuciones $F=2,627$, $p=.055$ y, para las expectativas $F=1.544$, $p=.209$. Lo cual indica homogeneidad entre los grupos.

Del mismo modo que al hacer las comparaciones intragrupalas, se observa que las diferencias sólo son significativas en el caso de comprensión lectora donde la

macroestructura obtiene un valor de $F= 19.546$ $p= .001$ y la microestructura $F= 13.125$ $p= .001$.

Así, en el caso de la macroestructura se observó mediante el análisis de Scheffe, que los sujetos del curso de motivación incrementaron su ejecución en el postest ($p=.05$), en comparación con los grupos de comprensión lectora y grupo de motivación-comprensión lectora, así como respecto al grupo control. (Tabla 5).

Tabla 5. Diferencias de medidas de macroestructura en la evaluación posterior entre grupos, prueba Scheffe.

grupo	1	2	3
2	.9981*		
3	.7597*	-.2383	
4	1.6623*	.6643*	.9026*

* $p=.05$

Esto indica que el programa de motivación resultó ser más importante para promover la comprensión lectora que el curso en el que se entrenó a los sujetos en estrategias de comprensión lectora.

Por otro lado, el grupo de comprensión lectora es superior al grupo control (Scheffe $p= .039$), pero es menor al grupo de motivación, también es menor, aunque no significativamente, el grupo de motivación y comprensión.

En relación con el grupo de motivación y comprensión lectora, éste es significativamente diferente del grupo control, es decir se observa una mejor ejecución que los sujetos de este grupo. Aunque las diferencias no son significativas resulta interesante mencionar que la ejecución de este grupo es superior que la del grupo de comprensión lectora. Esto indica, como se dijo antes, que los aspectos motivacionales juegan un papel fundamental en la ejecución académica de los alumnos.

Respecto a microestructura, se observan en lo general resultados semejantes a los de la macroestructura (tabla 6).

Tabla 6. Diferencias de medias de microestructura en posttest entre grupos, prueba Scheffe.

grupo	1	2	3
2	.8352*		
3	.4830	-.3523	
4	1.2487*	.4135	.7657*

*p=.05

En el grupo de motivación se obtuvieron los mayores puntajes en comprensión lectora y es significativamente superior al grupo de comprensión lectora y control, pero las diferencias no son significativas respecto al grupo de motivación y comprensión lectora, aunque sí son superiores, por lo que se observa nuevamente que la motivación tiene un papel importante en la comprensión lectora.

En el grupo al que se le aplicó el curso de comprensión lectora se observa que los puntajes son mayores al grupo control, pero las diferencias no son significativas, en tanto que las diferencias respecto al grupo de motivación y comprensión lectora son inferiores y tampoco significativas.

En el caso del grupo de motivación y comprensión lectora se observan avances no significativos, esto puede deberse a que el proceso de identificación de la microestructura implica mayor atención y memorización, ya que en ésta se explicitan ideas detalle de los textos, tales como fechas o datos muy específicos.

CAPITULO 4

DISCUSION Y CONCLUSIONES

DISCUSION

Los resultados del presente trabajo permiten confirmar la pregunta central que se propuso en el mismo, en donde se planteó que el factor motivacional tiene un papel determinante para elevar el rendimiento académico, específicamente en el área de comprensión lectora.

En primer lugar, se observó que en el grupo al que se le aplicó el curso de motivación se obtuvieron resultados significativamente superiores en comprensión lectora, en comparación con el grupo al que se le instruyó en estrategias de comprensión lectora, al que se le aplicaron ambos cursos y al grupo que se le dio sólo gramática.

Lo anterior corrobora la hipótesis de autores como Ruiz (1973), Martínez (1980), Pereda, et.al (1990), Castejón et.al (1992), Bañuelos (1993) y Zabalza (1999) quienes mencionan que el rendimiento académico se ve influenciado por factores tales como la motivación (ésta desde una perspectiva cognitiva) y el autoconcepto.

De manera similar a la presente, Castejón, et.al (1992) encontró que adolescentes entre los 15 y 16 años presentaron una marcada influencia por parte de la motivación y el autoconcepto sobre el rendimiento académico. En este sentido, como se observa en los datos presentados, el grupo al que se le instruyó en estrategias de motivación, obtuvo resultados superiores en comprensión lectora es decir, rendimiento académico a diferencia de los grupos que fueron instruidos en estrategias de comprensión lectora y los que se les instruyó en ambos cursos además del grupo control, lo anterior, corrobora los datos presentados, con la mencionado por Mc Clelland (1990) y Weiner (1985) en sus teorías motivacionales respectivamente, en las que postulan el importante papel tanto de las expectativas de éxito como del estilo atribucional, esfuerzo en el rendimiento académico ya que durante estos cursos se trató de que los alumnos se enfocaran hacia este estilo atribucional y se elevaran sus expectativas.

Otro elemento que se confirma con los resultados presentados, en la que se refiere a la mejora del rendimiento académico, son los encontrados por Wittrock (1997) quien en un estudio en el que diseñaron y aplicaron dos programas uno de readiestramiento de la atribución causal y otro de adiestramiento del tipo "Solo éxitos", teniendo como variable dependiente al rendimiento académico.

Es por lo anterior que se confirma que la funcionalidad de los programas diseñados, en este sentido, promueven en los alumnos un autoconcepto positivo, mejores expectativas y la responsabilidad sobre sus propios aprendizajes, ya que los atribuirán a su esfuerzo, siendo éste, un factor controlable e interno.

Con respecto al papel del autoconcepto en relación con la motivación y a su vez con el rendimiento académico, Sampascual et.al. (1994) trabajó con sujetos de edades semejantes a los aquí estudiados y concluye que cuando existe en el alumno un autoconcepto positivo, espera más de sí mismo y sus éxitos o fracasos son atribuidos al esfuerzo, por lo que su rendimiento académico se ve favorecido.

En segundo término se encuentra el grupo al que se le instruyó en estrategias de comprensión lectora y los resultados que se encontraron en esta área fueron mayores solo con respecto al grupo al que se le instruyó en gramática.

En este sentido es importante mencionar que el curso de comprensión lectora funcionó de manera positiva, ya que los alumnos adquirieron habilidades en la utilización de estrategias para la identificación de ideas principales y tipo de texto, por lo que sus resultados en esta área fueron significativamente positivos.

Así, como señalan los datos presentados, los alumnos que recibieron instrucción en comprensión lectora, tienen mejor desempeño en ésta área que los alumnos que solo recibieron gramática, de quienes los resultados se mantuvieron constantes; esto confirma lo que Madruga y Collado, (1996) reportan, en relación a que el entrenamiento en estrategias para identificar la idea principal de un texto y en las estrategias para identificar el tipo de texto en un programa, que promueve el desarrollo de una mejor comprensión lectora; el

grupo al que se le aplicó el primer programa obtuvo mejores resultados que los del grupo al que se le aplicó el programa diseñado anteriormente.

De igual manera se corroboran los hallazgos encontrados por Díaz, et. al. (1998) en donde se concluye que los alumnos a los que se les instruyó en estrategias de identificación de idea principal y reconocimiento del tipo de texto, mejoraron significativamente su nivel de comprensión lectora en comparación con los grupos a los que se les dio solo gramática, ya que mantuvieron el mismo nivel que tenían al inicio de la aplicación.

Por último se corrobora también, la conclusión de León (1991) quien señala que en las estrategias para la identificación del tipo de texto, genera una mejora sustancial en los lectores que tuvieron el entrenamiento antes mencionado, esto en comparación con el grupo control.

En tercer lugar, se observó que en el grupo al que se le instruyó en estrategias de comprensión lectora conjuntamente con motivación mostró resultados menores en comparación con el grupo al que sólo se le instruyó en estrategias de motivación y superiores a los que se les instruyó solo en comprensión lectora y en gramática; en este sentido, se confirman los resultados encontrados por, Otero y Peralbo (1993) quienes señalan que las estrategias de comprensión y motivación, mejoran la comprensión lectora concluyendo que no es suficiente entrenar a los alumnos solo con estrategias de comprensión lectora para la mejora de su nivel, sino también es relevante que el alumno esté motivado y se sienta capaz de alcanzar la meta de aprendizaje deseada.

Sin embargo, en relación con lo anterior, la presente investigación no encontró en ninguno de los cuatro grupos, diferencias significativas en el área de motivación específicamente en el área de atribuciones, a diferencia de los resultados encontrados por otros autores, lo cual se podría explicar, debido a la complejidad del constructo y al corto tiempo de intervención, ya que como Gagné (1991) menciona, éste se encuentra determinado por procesos del pensamiento internos modificables a largo plazo.

En este mismo sentido, los hallazgos aquí presentados confirman los trabajos de Manassero y Vázquez (1995) quienes afirman que en la motivación considerada como atribuciones, expectativas y autoconcepto, confluyen diferentes emociones profundas positivas y negativas, lo que implica que las modificaciones solo se puedan presentar a largo plazo.

Asimismo, los resultados observados, corroboran lo señalado por, Acosta (1998) quien señala que el comportamiento de un alumno, está determinado por su pensamiento, es decir, que cada estudiante trata de hacer lo que piensa en función de sus creencias, expectativas, metas y atribuciones de éxito y fracaso, lo que implica no solo un trabajo contingente sino también permanente.

Lo anterior, justifica las diferencias no significativas encontradas en los resultados en el área motivacional, pues teniendo ésta una base principalmente psicológica la complejidad para modificar estos procesos a corto plazo es mayor.

CONCLUSIONES

Con base en los resultados obtenidos en la presente investigación, se puede señalar la importancia del factor motivacional como un elemento determinante en el rendimiento académico, específicamente en el área de comprensión lectora. Esto se puede constatar con los datos significativamente superiores en esta área que presentó el grupo al que sólo se le instruyó en estrategias de motivación planteadas con la finalidad de elevar las propias expectativas de sus resultados académicos futuros y de las atribuciones que hacen de estos mismos, en comparación con el resto de los grupos.

Es necesario hacer mención de las características de la aplicación y la población considerando que éstas significaron variables extrañas que pudieron ser factores de modificación en los resultados de la investigación.

En el caso de la aplicación el principal problema, y por lo que probablemente no se encontraron modificaciones significativas en el área de motivación, fue el tiempo muy limitado de la intervención para poder observar resultados en constructos tan complejos como los que se midieron en la presente.

La muestra del estudio presentó una serie de características especiales. Primero, la investigación se realizó en un contexto socioeconómico bajo, donde la mayoría de los estudiantes provenían de familias disfuncionales, en las que sólo estaba presente uno de los padres o ninguno, en algunos casos; se encontraron dentro de los sujetos de estudio casos de drogadicción, alcoholismo y pandillerismo, entre otras problemáticas, así como una etiquetación negativa a nivel individual y a nivel institución, marcando claramente la jerarquía del profesor ejercida ante los alumnos, negando toda posibilidad de expresar puntos de vista diferentes a los de él. En el caso de los profesores, a pesar de no haber mostrado una actitud negativa, se observó, en algunos de ellos, resistencia a proporcionar sus horas de clase para la intervención, a diferencia de otros que, mostraron actitudes favorables, pero con expectativas demasiado altas, con respecto a los resultados.

Por lo anterior se puede decir que probablemente se mostrarían diferencias positivas en los resultados, especialmente en el área de motivación, si los programas se llevaran a cabo en otras condiciones y contextos, ya que incluso en condiciones poco favorables como las que se presentaron en esta investigación, se obtuvieron mejores resultados de los que se esperaban.

Asimismo, se observó que a pesar de que las condiciones de la aplicación fueron diferentes a la dinámica de las clases regulares, en el grupo control, los resultados se mantuvieron constantes a pesar de la intervención. Ello confirma que el factor que incrementó los resultados de comprensión lectora, fue el trabajo sobre los aspectos motivacionales y no la simple intervención.

Por todo lo anterior, se resalta la necesidad de implementar nuevas estrategias que consideren dentro del proceso educativo el aspecto motivacional del alumno tomando como aspectos centrales, el contexto, las necesidades de los estudiantes y de la propia institución, el nivel socioeconómico, entre otros. Se sugiere incluir en el currículum de Educación Básica, programas educativos que contribuyan a fortalecer el autoconcepto y lleven a los estudiantes a hacer atribuciones tanto sobre sus situaciones de éxito como de fracaso, a factores como el esfuerzo así como incrementar sus expectativas a futuro, sin dejar de concientizar a los profesores sobre la importancia de motivar a sus alumnos y las implicaciones que tienen las expectativas que ellos mismos proyecten en cada una de sus materias, así como su propia motivación como docente. A pesar de no haber sido el tema central de esta investigación, mediante una observación indirecta se pudo identificar el importante papel que juegan las expectativas de los profesores y padres al respecto de los resultados académicos de los alumnos, esto es llamado Efecto Pygmalion, (Roshental y Jacobson 1968) ya que el alumno al percibir que se espera más de él, a su vez siente y piensa que es capaz de hacer las cosas por sí mismo mediante su esfuerzo, lo cual contribuye no sólo un mayor aprendizaje, sino un mejor desempeño, tanto a nivel académico como personal. Así, resultaría interesante que hubiera estudios que evalúen este efecto sobre los alumnos analizando su influencia en sus expectativas y su relación con el rendimiento académico.

Otra posible línea de investigación que se deriva del presente estudio es la instrucción completa de los programas de motivación y comprensión lectora aun mismo grupo. De ése modo, se podrá aplicar las 20 sesiones de estrategias de motivación y las 20 sesiones de estrategias de comprensión lectora, esperando obtener resultados significativamente mayores, puesto que en este caso se estarían proporcionando las herramientas necesarias para la comprensión de los textos, así como concientizando a los alumnos sobre la importancia del factor esfuerzo ante sus resultados académicos así como de sus expectativas a futuro, lo que contribuiría a un mayor aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Acosta, M. (1998). *Creatividad, Motivación y Rendimiento Académico*. Málaga. Aljibe.
2. Alcántara, J. A. (1990). *Como educar la autoestima*. Aula Práctica. España. Ed. CEAC
3. Andrews, G.R. y Debus, R.L. (1978) Persistence and causal perception of failure: Modifying cognitive attributions. *Journal of Educatiuousal Psychology*, 70 (2) 154-166.
4. Ausubel, D. P. (1978) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* México. Trillas.
5. Programa de Autodesarrollo Humano Integral del Adolescente (1995) ¿Qué significa bajo rendimiento escolar? *Autor Corporativo* 2 (16) 29-30.
6. Ball, S. (1988). *La Motivación Educativa*. Madrid- Narcea.
7. Bañuelos, M. (1990) .Motivación Escolar. *Perfiles educativos* 49 -50, 56-63.
8. Bañuelos, M. (1993). Motivación escolar, Estudio de variables afectivas. *Perfiles Educativos*, (60). 58- 61.
9. Beltran, J. (1986) .La interacción educativa: expectativas, actitudes y rendimiento. *Revista Española de Pedagogía*, 172159-192.
10. Bonilla, M; Camacho, V; Hernández, R. (1994). Locus de control en hombres y mujeres adolescentes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* 7 (2). 105-110.
11. Branden, N. (1997). *Como mejorar su autoestima*, México. Edit. Paidós.
12. Bricklin, B y Bricklin, P. (1971). *Causas Psicologico del bajo rendimiento*. Centro Regional de ayuda Técnica. Agencia para el desarrollo internacional. Buenos Aires.
13. Broc, C. (1994) Rendimiento académico y autoconcepto en niños de educación infantil y primaria. *Revista de Educación*. Núm.303. 17- 33.
14. Byrne, B.M. (1984) The general academic self- concept nomological network: rewie of construct validation reserch. *Rewiew ofeducational research*, 54427-456.
15. Castejón, J. L y Navas, L. (1992) .Determinantes del rendimiento académico en la enseñanza secundaria. Un modelo causal. *Análisis y modificación de conducta*.

16. Castejón, J.L; Navas, L y Sampascual, G. (1996). Un modelo estructural del rendimiento académico en matemáticas en la educación secundaria. *Revista de Psicología General*. 49 (I) 27-43.
17. Clemes, H; Bean,R y Clark, A. (1988). *Como desarrollar la autoestima en niños y adolescentes*. Edit. Debate/ círculo. 9-21 93-121.
18. Collado, I. y García Madruga. J.A., (1996) Comprensión de textos expositivos en escolares: Un modelo de intervención. *Infancia y Aprendizaje* 78, 87-105.
19. Contreras, S. (1996). La autoestima y la motivación en el rendimiento escolar. *Psicología y educación*. 105-109.
20. Díaz, A. B., Díaz, M. C., Farfán, O., Romero de Alba, M. E.,y Ruiz, M. A. (1998) *Estrategias de comprensión lectora de textos expositivos en niños de sexto año*. Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de licenciatura.
21. Entwistle, N. (1987) A model of the teaching-learning process. En Richardson, M. Eysenck y Piper, D. (Ed.). *Student learning: Reseach in education and cognitive psycology*.
22. Fielstein, E., Klein, M.S., Fischer, M., Hanan, C., Koburger, P., Schneider M.j., y Leintenber, H., (1985) Self esteem and causal attributions for success and failure in children. *Cognitive therapy and Research*. 9381-398.
23. Fierro, A. (1990). Autoestima en adolescentes; estudio sobre su estabilidad y sus determinantes. *Estudios de Psicología*. 45. 85- 107.
24. Flores. (1989). Locus de Control y su relación con el rendimiento académico en los alumnos de primer año del Ciclo Básico Común Simón Bolívar. *Revista de Investigación*. 6 (34) 17- 33.
25. Fraser, B.J. (1987) Identifying the salients facets of a model of student learning: A synthesis of meta-analyses. *International Journal of Educational Research* 11 (2).
26. Gagné, E. D. (1991) *La Psicología Cognitiva del Aprendizaje Escolar*. Aprendizaje. Visor. 38.
27. Garanto, J., Mateo, J. y Rodríguez, S. (1985) Modelos y Técnicas de Análisis del Rendimiento Académico. *Revista de Educación*. 277
28. Garduño, E. (1994). Atribuciones ante situaciones de éxito y fracaso académico en niños de primaria en una comunidad marginada. *Psicología Social en México* V.

México, D.F. 401- 407.

29. Garduño, E. y Lozano, T. (1996). Diferencias en atribuciones y en expectativas sobre una tarea en matemáticas entre niños de primaria de escuelas públicas y privadas. *Revista Mexicana de Psicología*, 13. (I) 75-83

30. González De la Peza R. (1994). Autoestima. *Padhia desarrollo*. 2 (7) 3- 6.

31. Gimeno, S. j. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar.*. Madrid.

32. Haseloff, W. (1979). Aprendizaje, Motivación y acción. Educación Alemana.

Alemania. 33. Hernández, H. P. (1996). *Psicología de la Educación* 11. México, Trillas. 100.

34. Hidalgo y Palacios En Coll. C,J; Palacios y Marchesi (1990). *Desarrollo Psicológico y Educación* I. Madrid Alianza Editorial. 205-217.

35. Keller, J.M., Goldman, J.A. y Sutterer, J.R. (1986) locus of control in relation to academic attitudes and performance in a personalized system of instruction course. *Journal of educational Psrychology*. 70 414-421.

36. Lara, G. J. (1992). Técnicas de estudio y rendimiento académico. *Revista de ciencias de la Educación*, (51), 447-457.

37. La Rosa, J. (1986). Escala de Locus de Control y Autoconcepto; Construcción y validación. Tesis de doctorado. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

38. León, J.A. (1991). Intervención en estrategias de comprensión: Un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. *Infancia y aprendizaje* 56, 77-91. 39. Machargo, S. (1992). Eficacia del feedback en la modificación del autoconcepto académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45, 63-71.

40. Manassero, M.A. y Yáñez, A. (1995). La atribución causal y la predicción del logro escolar, patrones causales, dimensionales y emocionales.-*Estudios en Psicología*, 54, 3-22.

41. Markus, H., Moreland, R.L. y Smith, J. (1985) Role of self-concept in the perception of others. *Journal of personality and Social Psycology*, 5 (6) 1494-1512.

42. Markus, H. y Wurf, The dinamic self-concept: A Social Psychological Perpective. *Annual Review of Psychology*. 51 299-338.

43. Marsh. H.M, (1990) Causal Orderingof academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational*

Psychology 80 (4) 646656.

44. Martínez, S. (1980). Estudio Analítico del rendimiento académico de los grupos.- *Revista Española de Pedagogía*, XXXVIII.

45. Mc Clelland, D.C. (1990) *Human motivation*. Cambridge University Press.

46. Mestra, Y; Pérez, E; Samper, P; Martí, M. (1998). Una intervención en el campo del desarrollo moral y del autoconcepto. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 51 (2). 189- 200.

47. Meyer, B.J.F., 1985) Proce Analysis: purposes, procedures and problems. En Briton, B.K. y Black, J.B. *Understanding expository texts*.

48. Moreno, C. (1996). *Escolaridad de los padres, rendimiento académico y autoestima de los adolescentes*. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de México.

49. Muñiz, A. y Andrade. P. (1990). Concepto de los padres y autoconcepto del niño. *La Psicología Social en México* (3).29 -33.

50. Muñiz, A. (1994). *Concepto de los padres y autoconcepto del niño*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Tesis de Maestría.

51. Navas, L; Sampascual, G;Castejón, J.L. (1991).Las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44. 231 -239.

52. Navas, L; Sampascual, O; Castejón, J.L. (1992). Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: influencias en el rendimiento escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 4e. 55- 62.

53. Odenbach, K. (1974). La motivación en la enseñanza. Educación, Colección Semestral de *Aportaciones Alemanas Recientes en la Ciencias Pedagógicas*, 9. 112-123.

54. Otero, J.M. y Peralbo M. (1993). La intervención metacognitiva sobre la lectura y la importancia de las estrategias de apoyo. *Comunicación, lenguaje y educación* 1741-55.

55. Pardo, A; Olea, J. (1993). Desarrollo Cognitivo-motivacional y Rendimiento Académico en Segunda Etapa de EOB y BUP. *Estudios de Psicología* 49

56. Pereda, S; Menéndez, M; Morí, A; Méndez, J; Conesa, P; Nuñez, A. (1990).

Motivo de logro, locus de control, OTF y rendimiento académico. *Revista de Psicología General y aplicada*, 43.

57. Perrenoud, P (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. España.

58. Rosemberg) M. (1989) Self-concept research. A historical overview. *Social Forces*. 68 (1) 49-77.

59. Roshental y Jacobson (1968). *El efecto Pygmalion en la escuela*.

60. Ruiz. O (1973). El fracaso escolar. *Revista de educación* (1) Tercera época.

61. Sampascual, G; Navas) L; Castejón, J.L. (1994). Procesos atribucionales en la Educación Secundaria Obligatoria: Un análisis para la reflexión. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 47 (4). 449- 459.

62. Sánchez, E. (1990). El aprendizaje de la lectura y sus problemas en: Coll. C, Palacios, J. y Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación* 3 Madrid.

63. Sánchez, J.M; Peralbo) M; López, S; Viero, P. (1993). La percepción de competencia para el rendimiento académico: relaciones entre las percepciones de padres, tutores y alumnos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 156. 503- 517.

64. Servín) T; Requena, O; Cortés, L. (1990). La valoración del autoconcepto en niños. *Enseñanza e investigación*, XVI, 85 -107.

65. Solís, J. (1996). Autoestima. Autoconcepto y salud mental *Psicología y Salud Instituto de investigaciones Psicológicas de la Universidad de Veracruz* Edit Nueva Epoca.

66. Tamayo, A. (1982). Autoconcepto, Sexo y Estado Civil, *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social*, 2 (2), 3-15

67. Touron) J. (1985). La Predicción del rendimiento académico: procedimientos, resultado e implicaciones. *Revista Española de Pedagogía*, XLIII.

68. Tranche, O. J. (1996). La autoestima del adolescente. *Educación 2001* 1 45- 48.

69. Valdez, M. y Reyes, L. (1992). Las categorías Semánticas y el autoconcepto. *La Psicología Social en México*.

70. Valdez, M. (1996). La evaluación del autoconcepto a través de la Técnica de Redes Semánticas. *Revista Mexicana de Psicología*, (13) 2. 175- 185.

71. Vazquez, A.A (1991). Análisis Predictivo del Rendimiento Académico en Bachillerato y Cou. *Revista de Educación*. No 429 -462.

72. Weiner, B., (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*. 92, 548-573.
73. Weiner, B. y Graham, S. (1983) Social Cognition in the classroom. *Educational Psychologist*. 18(2), 109-124
74. Wittrock, M. (1997) La investigación de la enseñanza 3 Profesores y Alumnos México. Paidós.
75. Zabalza, M. A. (1999, Noviembre). De estar centrada en la enseñanza a estar lo en el aprendizaje: El largo camino de la didáctica actual. En: Rivera M. A., Pérez, L.C.G. y Hernández, I. VI *Simposio de Psicología Educación Básica*. U.P.N. México, D. F.
76. Zepeda, H. F. (1996). *Introducción a la Psicología*. Cap. 8. México. Alhambra Mexicana. 177-180.
77. Zohn, M.T. (1995) El Autoconcepto y la Familia. *Renglones*, (31). 17- 19