



UNIDAD AJUSCO

PROGRAMA ACADÉMICO DE LA LICENCIATURA EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**MOTIVACIÓN Y EXPECTATIVAS EN
ESTUDIANTES DEL ÚLTIMO SEMESTRE DE
LA LICENCIATURA DE PSICOLOGÍA
EDUCATIVA DE LA UPN**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA PRESENTA:

MARIA DEL ROSARIO RAMÍREZ ELIZALDE

ASESOR:

DRA. ANA NULIA CAZARES CASTILLO

*DEDICADA AL
MAYOR Y MÁS
GRANDE EJEMPLO A
SEGUIR EN MI VIDA:
“MELQUIADES
MARTÍNEZ VILLEDA”*

LE AGRADEZCO EN PRIMER LUGAR A MI
ASESORA POR SU APOYO INCONDICIONAL Y
SOBRE TODO POR LA ENSEÑANZA BRINDADA
AL REALIZAR ESTA INVESTIGACIÓN.

A MI FAMILIA, AMIGOS Y DEMÁS PERSONAS
QUE ESTUVIERON AHÍ MANIFESTÁNDOME SU
APOYO Y DÁNDOME LA FORTALEZA PARA
PODER CUMPLIR CON MI META.

EN GENERAL A LA VIDA POR BRINDARME LA
OPORTUNIDAD DE ESTAR AQUÍ DEMOSTRAR
Y DEMOSTRARME QUE: “*VALE LA PENA
LUCHAR POR ALGO QUE VALE LA PENA
TENER*”

*MIGUEL DE CERVANTES
SAAVEDRA*

INDICE

Introducción.....	1
Justificación.....	4
Capitulo I Marco teórico	
1. Motivación.....	7
1.1. Teorías de la motivación.....	10
1.2. Tipos de motivación.....	13
1.3. Expectativas.....	24
1.4. Teoría de las expectativas.....	29
1.5. Expectativas en el contexto escolar.....	31
1.6. La influencia de las expectativas y la motivación en los adolescentes y su proyecto de vida.....	35
1.7. Estudios centrados en motivación y expectativas.....	41
1.8. Reseña histórica de la UPN.....	43
Capitulo II Método.....	47
Capitulo III Análisis y resultados.....	53
Capitulo I V Conclusiones.....	70
Alcances y limitaciones del estudio	73
Referencias.....	75
Anexos.....	78

Resumen

El propósito central de esta investigación fue identificar cuál es su tipo de expectativas y de motivación y en qué grado se presentan éstas en universitarios de octavo semestre de la licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, por la importancia que estos dos aspectos tiene para la continuación y/o conclusión de la licenciatura y el curso que desean tenga su vida a futuro tanto a nivel profesional como personal y social. Para evaluar la variable teórica de expectativas se pilotea, valida y confiabiliza un instrumento en formato tipo Likert, creado ex profeso (a partir de ítems de la Escala de Detección de Expectativas, de Hernández, 2000, y de ítems experimentales) obteniendo un instrumento con 6 factores presentes en las expectativas de los universitarios: 1) valoración de lo académico para obtener un buen empleo; 2) autoeficacia y motivación intrínseca académicas y altas expectativas laborales; 3) altas expectativas académico – laborales; 4) valoración laboral; 5) prestigio social y valoración profesional y 6) crecimiento y desarrollo personal. Para la evaluación de la variable teórica motivación se utilizó la Escala de Motivación Académica, versión hispana (EMA) en la que se muestran 4 factores presentes en la motivación para el aprendizaje: Motivación intrínseca: 1) motivación intrínseca general, 2) motivación externa de introyección y metas, 3) falta de motivación y 4) motivación externa de regulación externa. Se determina si ambos constructos: expectativas y motivación están correlacionados. Se presentan los análisis estadísticos y cualitativos así como también conclusiones y los alcances y limitaciones del estudio.

Introducción

Tomando en cuenta que la motivación es una necesidad en la cual se ven implicadas tensiones, incomodidades, deseos y expectativas es como podemos explicar muy parcialmente el desequilibrio o insatisfacción que surge entre el individuo y su medio, lo cual lo lleva a formarse e identificar metas con las cuales sienta la necesidad de realizar un determinado comportamiento que lo llevará hacia la consecución de dichas metas.

Según Ball (1988) la motivación es definida como un esfuerzo que va orientado por el interés ya que de ella depende la marcha de las estrategias que el ser humano vaya adquiriendo a través de la experiencia y su utilización adecuada para llegar a la meta deseada.

Dentro del contexto educativo la motivación es uno de los factores que más influye en el planteamiento de metas y objetivos, ya sea a corto, medio o largo plazo, esto se verá relacionado con los intereses, esfuerzos y la disposición de la persona en cuanto a las actividades a realizar.

Para Frymier en la conducta humana, es la motivación lo que da dirección e intensidad a lo que se quiere aprender (Del Castillo, 2002).

La forma de lograr lo que se desea conseguir dependerá del individuo, pero su actuación se verá influenciada por comentarios o actuaciones de las personas que lo rodean, por ejemplo: si un padre pide altas calificaciones a su hijo, el joven tendrá que luchar por alcanzar el rendimiento pedido por su padre, dejando de lado sus propios intereses.

Por ello se hace necesario saber de dónde provienen las necesidades que impulsan al sujeto a llevar a cabo una determinada acción, es decir, saber si los motivos por los cuales está actuando provienen de motivos internos del propio sujeto para demostrarse así mismo que lo puede lograr (motivación intrínseca) o si por el contrario está actuando por el resultado que pueda obtener como recompensa a la acción realizada (motivación extrínseca). Por ejemplo: algunos estudiantes toman la decisión no de cursar una carrera de su agrado por que piensan que al estar en el ámbito profesional no obtendrán el sueldo necesario para alcanzar el nivel de vida deseado, lo que reflejaría una motivación de carácter extrínseco, pues su necesidad para alcanzar una meta está guiada por la recompensa que obtendrá (buen salario) y no basada en el aprendizaje que pueda obtener.

Todos los seres humanos estamos motivados de distintas maneras, con distinta intensidad y tendemos hacia metas diferentes por lo que siempre tendremos móviles que nos inciten a un constante actuar.

Otro de los factores que se ve implicado en el logro de metas son las expectativas, es decir, los juicios de valor que se realizan antes de ejecutar una conducta y que se ven influenciados según el escenario en el que se participe (Hernández, 2000).

En la teoría de la Eficacia personal, Bandura distingue entre las *expectativas de eficacia* y las *expectativas de resultado*. Las primeras se refieren a la certeza que tiene el sujeto para realizar con éxito una conducta para obtener un resultado determinado. Las segundas muestran su estimación por las posibilidades de que una conducta lleve a esos resultados (Burón, 1997).

Ambos tipos de expectativas se perciben como cambiantes y se reelaboran constantemente según el procesamiento y la integración de la información, así como también dependerán de los logros o fracasos del pasado, la persuasión verbal y la autopercepción, entre otras.

Esto se ve reflejado en el contexto escolar y uno de los factores que más incide significativamente sobre el nivel de expectativas de los estudiantes es la conducta del profesor, él puede hacer que el alumno consiga grandes éxitos o grandes fracasos.

Los jóvenes adolescentes al cursar una carrera universitaria, son los que se ven influenciados de forma significativa por la motivación y las expectativas para el logro de una meta, por ejemplo la conclusión de sus estudios. Sin olvidar que son ellos mismos los que también se ven atrapados en un periodo de transición entre la niñez y la vida adulta, lo que implica no solo un cambio físico sino psicológico y social, en donde se busca un espacio propio hasta lograr una autonomía y que involucra una mayor independencia.

En esta etapa los jóvenes comienzan a planificar su futuro y tienen la necesidad de adaptar y adaptarse a las necesidades del contexto en el que se desenvuelven. Por lo que deben formarse necesidades y aspiraciones que sean fuente de motivación para su vida futura.

Es por ello que en el presente trabajo se hace una investigación sobre el grado de expectativas y motivación que se muestran en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional por la importancia que estos dos aspectos revisten para la continuación y/o

conclusión de la licenciatura y el curso que desean tenga su vida a futuro tanto a nivel profesional como personal y social.

Se abordan los temas de motivación y expectativas en los alumnos de la carrera de psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional que cursan el último semestre de dicha licenciatura.

Se Identifica cuál es su tipo de expectativas y de motivación y en qué grado se presentan éstas en los universitarios, respecto a la continuación y/o conclusión de sus estudios y el curso que esperan tendrán sus vidas en el aspecto personal, profesional y laboral una vez que hayan concluido sus estudios universitarios.

Se pilotea, valida y confiabiliza un instrumento de medición de expectativas en formato tipo Likert de cinco opciones de respuesta, creado ex profeso (a partir de ítems de la Escala de Detección de Expectativas, de Hernández Trejo, 2000, y de ítems experimentales), para la evaluación de la variable teórica expectativas. Para la evaluación de la variable teórica motivación se utilizó la Escala de Motivación Académica, versión hispana de Manassero-Mas y Vázquez-Alonso, (EMA).

Se determina si ambos constructos, expectativas y motivación, están correlacionados, en qué factores se observan correlaciones positivas y en cuáles correlaciones negativas y también se analiza la dirección de esta relación.

De tal modo que, cada uno de los capítulos presentados en este trabajo contiene información de los diferentes momentos de esta investigación como: la información que sustenta teóricamente los constructos motivación y expectativas, profundizando en las diferentes definiciones de motivación, los tipos de motivación y las teorías de motivación, así como también se retoman algunas de las definiciones de expectativas, teorías, cómo es que se presentan en el ámbito escolar y en los alumnos; se habla sobre la influencia de la motivación y las expectativas en los adolescentes y en su proyecto de vida; se hace una breve reseña histórica de la Universidad Pedagógica Nacional retomando objetivos y funciones planteadas para esta Universidad en el plan 1990, específicamente, de la carrera de Psicología educativa; se expone cómo es que se llevó a cabo la investigación: el piloteo del instrumento para medir expectativas en nuestra población de estudiantes, la aplicación de los dos instrumentos: Escala

para medir expectativas y Escala de motivación académica; los análisis estadísticos y cualitativos, los resultados, las conclusiones a las que se llegó, así como los alcances y limitaciones de esta investigación.

Justificación

El planteamiento fundamental para llevar a cabo esta investigación es el conocer qué tipo de motivación y expectativas son las que impulsan a los estudiantes universitarios de la licenciatura en Psicología educativa a continuar y/o a concluir con esta y cómo es que al término de sus estudios ven su vida y el proyecto que tienen para ella en un futuro, tanto en el aspecto personal como en el profesional y laboral. Es sumamente importante que se planteen metas en la vida a corto y largo plazo que los motiven a seguir adelante, así como también se generen expectativas o juicios de valor antes de realizar determinadas acciones, como por ejemplo el estudiar o trabajar, las cuales influirán en el logro de las metas propuestas.

También se considera importante conocer qué tipo de expectativas y qué tipo de motivación impulsan a los alumnos universitarios para continuar sus estudios, por que estos aspectos determinarán los factores que les permitirán lograr sus metas ya sean personales o contextuales (escolares, familiares, económicas).

Las expectativas y la motivación son factores muy importantes para el logro de metas en los individuos (por ejemplo: continuar o concluir la licenciatura que se está cursando) por lo tanto, si los factores que generan e impulsan a dichas metas no están presentes o su nivel es muy bajo, las aspiraciones que tenga el alumno para lograr su meta (conclusión y/o titulación) se verán afectadas reflejándose esto en la interrupción de su licenciatura, en la no titulación o en la tardía obtención del título universitario.

Es preciso que cuando se realiza una acción se vea el objetivo a lograr como algo accesible y alcanzable para que se pueda luchar y esforzarse en la medida que se tengan esperanzas de conseguir lo que se desea. No se lucha por aquello que se juzga imposible, aunque (nuestro juicio sobre los propios recursos) sea falso. Sin esperanzas, sin expectativas, no existen razones para esforzarse ni para persistir en los intentos; no hay motivación (Burón, 1997).

Bernard (1996) dice que las escuelas que establecen altas expectativas para toda la juventud y les brindan el apoyo necesario para alcanzarlas tienen altos índices de éxito académico. Esto a su vez también puede ser trasladado al planteamiento de altas expectativas laborales no sólo en la escuela sino también en el hogar, ya que la transmisión y apoyo de estas expectativas en los jóvenes provoca que ellos se sientan motivados para la realización de las mismas.

También plantea que a través de las relaciones que comunican altas expectativas, (como el escuchar las opiniones de los demás sobre sus éxitos o fracasos) los alumnos aprenden a creer en si mismos y en su futuro, desarrollando así las cualidades críticas de la elasticidad para la eficacia personal, la autonomía y el optimismo.

Se ha mencionado qué son las expectativas, así como los factores que influyen en la generación de éstas, pero un aspecto que es importante de resaltar es el nivel en el que el individuo puede llegar a cumplir sus expectativas.

Martínez (citado en Hernández, 2000) menciona al respecto, que el nivel de aspiración se basa en la consideración que tiene una persona ante una determinada tarea que ha de realizar, la cual se puede ver motivada por la probabilidad subjetiva de éxito o fracaso, es decir, por las expectativas que generan la naturaleza y dificultad objetiva de dicha tarea.

El nivel de expectación estará también determinado por las actitudes personales condicionadas por el sujeto, además de las expectativas anteriores de éxitos y fracasos, así como por la sensibilidad mayor o menor del sujeto respecto a las frustraciones (Martínez, citado en Hernández, 2000).

El individuo se plantea y espera conseguir con esperanza y confianza realizar lo que se propone, y éstos son elementos que inciden en el nivel de expectativas.

El estudio de la presencia o ausencia de expectativas y motivación, y las consecuencias de uno u otro caso, constituyen una de las áreas de investigación de la Psicología, y se relaciona íntimamente con la educación y la realidad de los escolares. Por ese motivo es de suma importancia indagar más sobre el tema y es por ello que se pretende llevar a cabo esta investigación para saber cuáles, en qué grado y de qué tipo, son las expectativas y motivación

para la finalización de los estudios profesionales y la obtención del título en una muestra de alumnos universitarios del último semestre de la carrera de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional.

CAPITULO I

MARCO TEÓRICO

1. MOTIVACIÓN

Definiciones de motivación

La motivación no es un concepto sencillo de explicar. La motivación de cualquier organismo, incluso del más sencillo, solo se comprende parcialmente; la motivación implica necesidades, deseos, tensiones, incomodidades y expectativas. El comportamiento subyacente es movimiento: un presionar o jalar hacia la acción.

Esto implica que existe algún desequilibrio o insatisfacción dentro de la relación existente entre el individuo y su medio: identifica las metas y siente la necesidad de llevar a cabo determinado comportamiento que lo llevará hacia el logro de esas metas.

Diversos autores coinciden en el hecho de que la motivación es un motor que impulsa a un organismo hacia la consecución de un fin determinado.

Para Siegel (citado en Martínez, 1995) la motivación es un concepto fundamental del “por qué” del comportamiento. Los organismos experimentan continuamente necesidades o deseos que los impulsan a actuar.

Una de las necesidades que como seres humanos podemos experimentar desde el momento en que tomamos conciencia de lo que somos como seres humanos y de la realidad que nos envuelve, es tratar de comprender la naturaleza de las emociones, su relación con el pensamiento racional y el modo en que ambas dimensiones interactúan y condicionan nuestros actos (Díaz, 1985).

Una vez que hemos actuado y constatado las consecuencias de nuestro proceder, posiblemente nos preguntemos los motivos por los cuales hemos actuado de tal modo y si había otras alternativas posibles que hubieran arrojado otros resultados.

Maier (citado en Martínez, 1995) empleó el término “motivación” para caracterizar el proceso que determina la expresión de la conducta e influye en su futura manifestación por medio de consecuencias ocasionadas por la propia conducta.

Se puede decir que la motivación es un impulso que permite mantener una cierta continuidad en la acción que nos acerca a la consecución de un objetivo y que una vez logrado, saciará una necesidad.

Young (citado en Martínez, 1995) dice “la motivación es el proceso de despertar la acción, sostener la actividad en progreso y regular el patrón de actividad. La motivación humana inicia un tipo de conducta, la mantiene y la dirige hacia metas”.

Complementando lo anterior, se puede definir a la motivación como una orientación activa, persistente y selectiva que caracteriza el comportamiento; la motivación es a la vez fuente de actividad y de dirección de esa actividad. Añadamos que la actividad sustentada por una motivación tiene como finalidad el satisfacer una necesidad o, más generalmente, resolver un estado interior de tensión (Pekrun, 1992).

La motivación es un esfuerzo que va orientado por un interés ya que de ella depende la marcha de las estrategias que el ser humano vaya adquiriendo a través de la experiencia y su utilización adecuada para llegar a la meta deseada (Ball, 1988).

La motivación se deriva del latín *motivus*, de *motus*, sapino de *movere*, mover. (Diccionario enciclopédico).

La definición de motivación, trata un fenómeno bastante complejo y cercano con una serie de conceptos como intereses, actitud, aspiración, rendimiento, etc., con los que está íntimamente ligado y se les llega a confundir.

De hecho, algunas ocasiones esos conceptos son utilizados de forma indirecta y a veces directa, de la motivación.

En el ámbito psicológico, “la motivación presenta las razones que explicarían el acto de un individuo, de un agente social cualquiera”.

Hebb (citado en Martínez, 1995), escribió que el problema principal al que se enfrenta el psicólogo cuando habla de la motivación no es el del despertar de la actividad sino darle patrón y dirigirla.

Hendrick (citado en Martínez, 1995) habla de la motivación en términos más psicoanalíticos y menciona que los principios del placer y de realidad no son suficientes para dar cuenta de los muchos comportamientos humanos. El propone un nuevo principio al que ha denominado "principio laboral". En contraste con los comportamientos derivados del principio de realidad, basados en la energía libidinal, aquellos que dependen del principio laboral se basan en el instinto por dominar el propio ambiente. El instinto de dominio tiene un fundamento biológico, es una tendencia del hombre por controlar o cambiar alguna porción de su ambiente mediante el uso combinado de sus procesos intelectuales y neurológicos que hace que el individuo integre su comportamiento y desarrolle habilidades para la ejecución de ciertas tareas. De esta manera, Hendrick concluye que el placer laboral representa una forma de gratificación del instinto de dominio.

El psicólogo estadounidense Abraham Maslow (1974) diseñó una jerarquía motivacional en seis niveles que, según él explicaban la determinación del comportamiento humano. Este orden de necesidades sería el siguiente: (1) fisiológicas, (2) de seguridad, (3) amor y sentimientos de pertenencia, (4) prestigio, competencia y estima sociales, (5) autorrealización, y (6) curiosidad y necesidad de comprender el mundo circundante.

Este modelo motivacional de Maslow es interesante debido a un aspecto fundamental: para interesarse en satisfacer necesidades de orden superior es necesario tener satisfechas las de orden inferior.

Maslow (1974) viene a decirnos que para que el ser humano esté motivado para aprender, antes debe tener satisfechas una serie de necesidades básicas, dado que las necesidades están organizadas en forma de pirámide, cuya base está formada por las necesidades de orden fisiológico (comida, bebida, refugio, etc.) y en la cúspide las necesidades de orden superior como la auto-realización.

Murphy, considera que la motivación es el nombre general que se le da a los actos de un organismo que estén en parte determinados por su propia naturaleza o por su estructura interna (Garrido, 2000).

Así como los autores antes mencionados hacen referencia a las diversas concepciones de motivación, también han surgido teorías acerca del origen de ésta que a continuación se presentan.

1.1 Teorías de la motivación

Teoría de McDougall.

McDougall (citado en Martínez, 1995) consideró a los instintos como irracionales, los cuales eran fuentes compulsivas del comportamiento. Definía a un instinto como "una disposición psicofísica heredada e innata, que determina a quien lo posee a percibir y a tomar atención a los objetos de una determinada clase, a experimentar una excitación emocional de una calidad particular ante la percepción de dichos sujetos y a obrar por lo que él se refiere de una manera particular o, por lo menos, a experimentar un impulso para actuar de dicha manera".

McDougall dice que todos los procesos vitales son intencionales pues expresan un esfuerzo fundamental por preservar la existencia del individuo y de la especie. A través del aprendizaje, varios instintos pueden centrarse en torno a un objeto en sistemas llamados sentimientos. En el hombre estos sentimientos son las más frecuentes motivaciones directas de la acción, pero los instintos innatos que forman los sentimientos constituyen el impulso o energía principales. En los individuos desarrollados, maduros, varios sentimientos pueden organizarse en un sistema, más o menos, bien integrado llamado carácter.

McDougall (citado en Martínez, 1995) en su Psicología Social, propone una lista de instintos con sus correspondientes emociones, tales como: el instinto de huida y emoción de miedo; el de desaprobación y emoción de disgusto; el de curiosidad y emoción de extrañeza; el de lucha con su correspondiente emoción de cólera, etc.

Por lo tanto, estos instintos son, directa o indirectamente, los principales motores de todo comportamiento humano y son innatos o heredados, son modificados por la experiencia y por el aprendizaje y pueden llegar a convertirse en sentimientos.

La importancia que representa este autor no es tanto por su teoría, sino, por su insistencia en los procesos motivacionales, que ha dado lugar a diversas teorías explicativas de los mismos.

Así como McDougall considera a los instintos como fuente de un impulso y para poder actuar, Murray percibe la necesidad y la presión como el motor para producir una acción y a continuación se describe de forma más amplia su teoría.

Teoría de Murray.

Murray (citado en Martínez, 1995) postula como los factores más importantes de su teoría a la "necesidad" y a la "presión". Según Murray la necesidad es una construcción hipotética que representa a una fuerza de una región cerebral, una fuerza que organiza la percepción, la apercepción, la predisposición, la intelección y la acción, de modo tal que modifica en una cierta dirección una situación existente insatisfactoria. Las necesidades se producen por estados internos (como el hambre) o por estímulos externos.

Los conceptos motivacionales de Murray son considerados como sus aportaciones más importantes a la teoría psicológica. La teoría de este autor es reduccionista, debido a que, reduce las complejidades de la conducta en unidades estructurales identificables y manejables (Martínez, 1995).

Para Murray un procedimiento es un patrón de conducta significativo, relativamente corto, que tiene un principio y un fin reconocibles. Algunos procedimientos recurren intermitentemente en un largo período. A este conjunto de interacciones Murray denomina "serie".

Por otra parte, siendo un programa serial es una serie planeada de procedimientos que conducen a una meta remota, a largo plazo. Cada procedimiento en la serie tiene una submeta, la cual cuando se alcanza acerca a la persona a la meta final. El plan es un conjunto de procedimientos tendiente a resolver un conflicto (Martínez, 1995).

Otra de las teorías de la motivación relacionadas con la necesidad como las causa para realizar una acción es la de Lewin, que en seguida se presenta.

Teoría de Lewin

El concepto motivacional más importante de Lewin (1890-1947) es el de necesidad. Esta es la causa de crear sistemas de tensión dentro de un sujeto por impartir valencias tanto positivas como negativas al medio ambiente psicológico y por aplicar en dicho sujeto presiones o vectores.

Para comprender mejor lo anterior es necesario saber que un sistema de tensión, es una región dentro del individuo que se encuentra así por la existencia de una necesidad o intención. Cuanto más grande sea la tensión, mayor será la fuerza que se ejerza en el límite de la región (Martínez, 1995).

Por otro lado, una valencia es el valor que tiene para la persona una región del medio ambiente psicológico. Las valencias pueden ser positivas o negativas. Cuando la persona piensa que la región puede aliviar la tensión, la valencia es positiva, y es negativa cuando la persona piensa que la región puede aumentar la tensión. Una región con valencia positiva induce a la persona a desplazarse en esa dirección. Una región con valencia negativa hace que la persona la rechace.

Un vector, “es una fuerza que emerge de una necesidad que actúa en un sujeto y determina la dirección de su trayectoria por el medio ambiente psicológico”. Los vectores están coordinados con valencias. Para cada región dotada de una valencia positiva, hay un vector que impulsa a la persona en esa dirección. Para cada región que tiene una valencia negativa, hay un vector que aleja a la persona de ésta.

Lewin (citado en Martínez, 1995) habla sobre el nivel de aspiración al que define como: “la diferencia que existe entre cómo espera o aspira una persona desempeñar cierta tarea y cómo la desempeña realmente. Típicamente, el nivel de aspiración de una persona se halla por

encima de su nivel de desempeño. Si tiene éxito en satisfacer su expectación, sube el nivel de aspiración, si fracasa, el nivel de aspiración cae”.

Todas estas teorías llevan a ver que la motivación es un concepto fundamental explicativo relacionado con el “por qué” del comportamiento.

Los organismos experimentan continuamente necesidades o deseos que les impulsan a actuar. Cuando un individuo se ve impedido a alcanzar una meta o evitar alguna consecuencia indeseable tenemos evidencia de una motivación. Pero ello también nos lleva a pensar que no solo existe la motivación como algo proveniente del propio sujeto, sino que también es algo que se puede generar con base en estímulos externos al mismo sujeto (Martínez, 1995). A continuación se retoman algunos tipos de motivación.

1.2 Tipos de motivación

Muchos autores clasifican la motivación de diversas formas, la motivación puede surgir de una necesidad que se genera de forma espontánea (motivación interna) o bien puede ser provocada de forma externa (motivación externa). La primera, surge sin algún motivo aparente, es la más intensa y duradera. Por ejemplo, la primera vez que observamos una actividad deportiva y quedamos tan impresionados que sentimos la necesidad de integrarla en nuestras vidas. En ese instante, todo gira alrededor de dicha actividad y poniéndola en práctica sentimos un placer que nos incita a realizarla, hasta que momentáneamente, queda satisfecha la necesidad de llevarla a cabo.

Si además, obtenemos un buen resultado (éxito, reconocimiento, dinero) reforzará aún más nuestra conducta para repetir dicha práctica. Pensando que no todo el que lleva a cabo una actividad lo hace con el ánimo de destacar, ganar o ser el mejor. Es más, si el único objetivo fuera ganar y la continuidad de la acción dependiera del triunfo, posiblemente solo unos pocos seguirían practicando y evidentemente serían solo los ganadores (Chiavenato, 1998).

Existe otro tipo de motivación interna que no surge de forma espontánea, sino, que es inducida por nosotros mismos. Es aquella que nos autoimponemos por algún motivo y que

exige ser mantenida mediante el logro de resultados. Se trata de una motivación vacía que difícilmente se mantiene a menos que se consigan resultados sumamente altos.

Muchos estudiantes renuncian a cursar una carrera que les gusta porque piensan que una vez convertidos en profesionales no ganarán el dinero que desean y se plantean cursar otra carrera porque confían en alcanzar un elevado nivel de vida.

Su motivación responde a una necesidad ajena a los estudios y que se basa en un supuesto imprevisible, por depender del siempre cambiante mercado laboral. No sienten la necesidad de aprender para colmar un deseo de conocimiento, sino que deben estudiar para terminar la carrera y poder ganar dinero, para tener una buena vida futura (Martínez , 1990).

Cuando las largas noches de estudio comienzan a hacerse insoportables, cuando llegan las primeras dudas, es entonces cuando comienzan a recapacitar y posiblemente, a arrepentirse de la decisión adoptada, es cuando se dan cuenta de que en realidad no hay algo verdaderamente fuerte que los motive, es decir, lo que los impulse a realizar dichas tareas y sobre todo si no están obteniendo los resultados elevados que deseaban.

Por ejemplo, el alumno que asiste regularmente a realizar sus labores en el aula, pero no porque sienta la necesidad de aprender o realizarlo, sino, porque se auto-impone el deber de hacerlo esperando una buena preparación. Una vez completada dicha preparación, abandona el centro escolar y sigue con su rutina de vida habitual, pero sin tomar en cuenta todo lo visto durante sus cursos; pronto olvidará lo aprendido y se decepcionará de la escuela, puesto que sentirá que no sirve para lograr, lo que esperaba, una buena preparación.

Raphelson (citado en Burón, 1997) explica que no es que a los individuos con poca motivación les disguste el éxito, sino que las experiencias de fracaso les obligan a renunciar a metas elevadas y a que se proporcionen objetivos fáciles o metas bajas para no volver a fracasar. Un tipo de motivación que surge del propio sujeto es la intrínseca y a continuación se describe.

Motivación intrínseca

La motivación intrínseca se puede definir como aquella que procede del propio sujeto, que está bajo su control y tiene capacidad para autoreforzarse.

La motivación intrínseca, consiste en encontrar en el sujeto los motivos o móviles internos que lo llevan a interesarse en un acto que le permite satisfacer estos motivos pero buscando siempre la acción del propio sujeto (Pekrun, 1992).

La motivación es intrínseca, cuando la persona fija su interés por alguna actividad (el estudio o trabajo) demostrando siempre superación y personalidad en la consecución de sus fines, sus aspiraciones y sus metas.

Esta motivación es definida por el hecho de realizar una actividad por el placer y la satisfacción que el sujeto experimenta mientras aprende, explora o trata de entender algo nuevo. Aquí se relacionan varios constructos tales como la exploración, la curiosidad, los objetivos de aprendizaje, la intelectualidad intrínseca y, finalmente, la motivación intrínseca para aprender.

Chiavenato (1998) menciona que la motivación intrínseca puede estar dirigida hacia la realización: En la medida en la cual los individuos se enfocan más sobre el proceso de logros que sobre resultados, puede pensarse que están motivados al logro. De este modo, realizar cosas puede definirse como el hecho de enrolarse en una actividad, por el placer y la satisfacción experimentada cuando uno intenta realizar o crear algo.

También puede estar encaminada hacia experiencias estimulantes, y opera cuando alguien realiza una acción a fin de experimentar sensaciones (placer sensorial, experiencias estéticas, diversión y excitación).

En contraposición de este tipo de motivación se encuentra la motivación que procede de fuera del sujeto o que conduce a la ejecución de la tarea por algún estímulo externo, esta es la llamada motivación extrínseca. La cual se desarrolla a continuación.

Motivación extrínseca

La motivación extrínseca se define como aquella que proviene de fuera y que conduce a la ejecución de la tarea. Todas las clases de emociones relacionadas con resultados se asumen que influyen en la motivación extrínseca de tareas. Una motivación es extrínseca cuando lo que atrae no es la acción que se realiza, sino lo que se recibe a cambio del trabajo realizado.

La motivación extrínseca corresponde a las recompensas externas que son proporcionadas al individuo por otro sujeto (Pekrun, 1992). Un ejemplo de motivación extrínseca, es cuando el alumno sólo trata de aprender no tanto porque le gusta la asignatura o carrera si no por las ventajas que ésta ofrece.

Contraria a la motivación interna la motivación extrínseca pertenece a una vasta variedad de conductas las cuales son los medios para llegar a un fin, y no el fin en sí mismas.

Vallerand et als, (1992) considera que hay tres tipos de motivación extrínseca:

- Regulación externa: La conducta es regulada a través de medios externos tales como premios y castigos. "Por ejemplo: un estudiante puede decir, estudio la noche antes del examen porque mis padres me fuerzan a hacerlo".
- Regulación introyectada: El individuo comienza a internalizar las razones para sus acciones pero esta internalización no es verdaderamente autodeterminada, puesto que está limitada a la internalización de pasadas situaciones externas. "Por ejemplo: estudiaré para este examen porque el examen anterior lo reprobé por no estudiar".
- Identificación: Es la medida en que la conducta es juzgada importante para el individuo, especialmente lo que percibe como escogido por él mismo, entonces la internalización de motivos extrínsecos se regula a través de identificación. "Por ejemplo: decidí estudiar anoche porque es algo importante para mí".

Existen recompensas extrínsecas generales e individualizadas. Las recompensas individualizadas son eficaces para atraer a los individuos a formar parte de la organización y para mantenerlos en ella. Son eficaces también para motivar a los miembros a realizar sus tareas en los niveles de cantidad y calidad exigidos e incluso superándolos aunque en ocasiones existen limitaciones, que impiden un ajuste correcto de este tipo de recompensas (Chiavenato, 1998).

Por otra parte, las recompensas de tipo individualizado resultan difíciles de utilizar para motivar los comportamientos innovadores de los individuos.

Recompensas de tipo económico. Su empleo eficaz requiere al menos los siguientes requisitos:

Deben ser percibidas claramente como lo suficientemente amplias para justificar el esfuerzo extra que requiere la tarea que hay de cumplir.

Deben ser percibidas como consecuencia directa de la tarea requerida y seguirla contingentemente.

Deben ser, además, percibidas como equitativas por la mayor parte de los miembros.

El reconocimiento y la recompensa social. Están vinculados con el desempeño en el trabajo realizado para conseguir resultados eficaces y esperados por los demás para obtener un reconocimiento, como recompensa extrínseca.

También la motivación es vista como positiva y negativa y enseguida se describe.

Motivación positiva. Es el deseo constante de superación, guiado siempre por un espíritu positivo.

Motivación negativa. Es la obligación que hace cumplir a la persona a través de castigos, amenazas, etc. de la familia o de la sociedad.

En ocasiones la motivación satisface necesidades ajenas, este es el caso de la motivación trascendente que a continuación se define.

Motivación trascendente

Es aquella que impulsa a la persona a actuar buscando la utilidad para las otras personas, como consecuencia de realizar la acción. Lo que se busca es el servicio a los demás, independientemente o principalmente, con respecto del resultado externo de la acción o del grado de satisfacción que el mero hecho de realizarla suponga para el agente (Frank, 1965).

El factor distintivo de esta motivación es que las necesidades que la acción busca satisfacer son necesidades de personas distintas aquella que realiza la acción.

La búsqueda de motivos trascendentes como principio de movimiento en el ser humano, constituye uno de los principales rasgos que lo diferencian con los animales. A esta motivación se refiere cuando se habla de generosidad, o espíritu de servicio, etc.

También la motivación se encamina a conseguir buenas ejecuciones en situaciones de competencia como es el caso de la motivación del logro y en seguida se describe de forma más amplia.

Motivación de logro

La adquisición y modificación de la personalidad y la conducta social de las personas, están reguladas por muchos factores entre los que figuran: el temperamento, la formación del carácter, las identificaciones, las experiencias de vida, los valores socio-culturales y del grupo étnico al que pertenece la recompensa y el castigo en el hogar, la interacción con otros individuos y el contacto con otras conductas y normas a través de los medios de comunicación.

Por esta razón es importante reconocer que los diferentes factores que intervienen en la modificación de la personalidad y la conducta social afectan la motivación del sujeto para el logro de las metas que se establecieron.

McClelland (1989) considera que todos los motivos son aprendidos y que toda motivación se basa en emociones. Define el motivo "como una fuerte asociación afectiva caracterizada por una fuerte reacción de meta anticipatoria y basada en pasadas asociaciones con ciertas señales o estímulos de placer o dolor".

Para McClelland (1989) la motivación de logro representa un interés por hacer algo mejor, esto implica una cierta norma de comparación interna o externa y es tal vez concebido mejor en términos de eficacia o de proporción aportación - producción.

Asimismo señala que el motivo de logro se desarrolla a partir de un conjunto de antecedentes, tanto personales como culturales, y que la necesidad de logro es una actitud básica hacia la vida. Entre más fuerte sea el motivo del logro, mayor será la probabilidad de que el sujeto se demande más a sí mismo en su actuación.

Otra definición establece que la motivación de logro es una tendencia a conseguir una buena ejecución en situaciones que implican competición con una norma o estándar de excelencia, siendo la ejecución evaluada como éxito o fracaso por el propio estudiante o por otros (Garrido, 1991).

Motivación del logro, o el nivel de aspiraciones que uno se impone, confirma que las personas con un historial de éxitos sigue esforzándose por conseguir nuevos éxitos; sin

embargo, aquellas que han experimentado abundantemente el fracaso, trabajan más bien por evitar nuevos fracasos (Burón, 1997).

La motivación intrínseca y la motivación extrínseca están estrechamente relacionadas con la motivación de logro, de hecho son parte de ella. Tanto la motivación intrínseca, como la motivación extrínseca tienen que ver con la adquisición de algo, la diferencia es que en la motivación extrínseca el interés por realizar alguna acción surge por la influencia de terceras personas o con el fin de conseguir recompensas o la evitación de un castigo (Del Castillo, 2002).

Con relación a este tema numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la existencia de distintos patrones motivacionales en relación al rendimiento, señalando como variable determinante de éstos el tipo de metas que persigue el sujeto (Nuñez, 1996).

Según Dweck (citado en Martínez, 1975) las metas representan un constructo fundamental que permite predecir la conducta del sujeto, constituyendo el punto de referencia a la hora de abordar el estudio de la motivación.

Según Alonso (1991) las distintas metas que persiguen los sujetos, han sido clasificadas en cuatro categorías: 1) metas relacionadas con la tarea, 2) metas relacionadas con el yo, 3) metas relacionadas con la valoración social y, 4) metas relacionadas con la consecución de recompensas externas.

Las primeras, han sido asociadas a la motivación interna y suponen la búsqueda por parte del sujeto, de una mejora de su competencia. Para poder lograrlo, el sujeto se compromete voluntariamente en tareas que le resulten interesantes, dedicando todo el esfuerzo que sea necesario para su realización.

Desde este punto de vista, el esfuerzo es considerado un medio que permite incrementar la competencia, de manera que el sujeto evitará aquellas tareas que exijan poco esfuerzo para lograr el éxito o bien aquellas en las que este resultado no pueda conseguirse ni siquiera con la máxima dedicación ya que al no ofrecer posibilidad de incrementar los aprendizajes, no resultan gratificantes (Núñez, Pérez, Hernández, García y González, 1996).

Cuando el sujeto adopta una meta relacionada con el yo, lo que busca es juzgar la adecuación o inadecuación de su competencia, apoyándose para ello en la comparación social. De esta forma, tratará de demostrar que tiene tanta o más capacidad que sus compañeros o que no tiene menos, evitando situaciones en las que exista el riesgo de fracaso, aun que con esto admita perder oportunidades para aprender, debido a que tal resultado amenazaría las propias creencias de competencia.

Lo que respecta, a las metas de valoración social y de consecución de recompensas externas, no están directamente relacionadas con el logro académico, pero sí influyen en el, ya sea por medio de los estados emocionales que se producen por la reacción de los demás ante las propias actuaciones, o bien por los premios o castigos que de éstas se derivan (Núñez et al., 1996).

En cada edad y grado escolar existen diferencias individuales en estas características que pueden permanecer relativamente estables desde la infancia hasta la edad adulta (Moss y Kagan, citados en Martínez, 1975).

La motivación del logro tiene una importancia relevante para la consecución de tareas en el aula, debido al enorme grado de influencia que ejerce el establecimiento de metas, en este caso la motivación que la escuela brinda para el cumplimiento de metas ya sea de aprendizaje o rendimiento. Con relación a ello a continuación se desarrolla la motivación en el ámbito escolar.

Motivación escolar

La motivación es uno de los factores psicoeducativos que más influyen sobre el aprendizaje.

En la escuela la motivación de los alumnos está relacionada con la disposición, intereses, esfuerzos y otras razones por las cuales se envuelven, o no en las actividades escolares.

Louis Not (citado en Tapia, 1996) indica: "Toda actividad requiere un dinamismo, una dinámica, que se define por dos conceptos, el concepto de energía y el concepto de dirección. En el campo de la psicología, este dinamismo tiene su origen en las motivaciones que los sujetos pueden tener".

La motivación es un conjunto de variables que activan la conducta y la orientan en un determinado sentido para poder conseguir un objetivo (Tapia, 1996).

Para Gagné (citado en Burón, 1997) “la motivación es una precondition para el aprendizaje”.

Frymier (citado en Del Castillo, 2002) indica: “La motivación para aprender es la que da dirección e intensidad a la conducta humana en un contexto educativo”.

Estudiar la motivación consiste en analizar cuáles son los factores que hacen a las personas emprender determinadas acciones dirigidas a conseguir los objetivos (Tapia, 1996).

Díaz (2001) maneja que en la motivación escolar intervienen factores como:

- La manera de pensar del alumno
- Las metas que se pretenden lograr con relación a su aprendizaje o aprovechamiento escolar
- El interés por alcanzar las metas
- La perspectiva asumida al estudiar
- Que el alumno sepa cómo pensar y actuar para tener éxito en las tareas y problemas que se le presenten en un momento dado
- Las creencias de los alumnos y de otros acerca de sus capacidades y dificultades
- Factores a los que atribuyen sus éxitos y fracasos escolares
- El ambiente o clima motivacional en el aula
- Beneficios

McClelland en 1953(citado en Martínez, 1995) señala “el deseo de sobresalir o hacer bien las cosas es característica personal de quienes tienen una elevada motivación del logro”.

Un determinante decisivo para el desarrollo de la orientación hacia el éxito del niño son las influencias de los padres.

En 1969 Singer y Singer, citados en Burón, 1997, con relación a lo anterior mencionan:

Los padres de los muchachos con elevada necesidad de rendimiento son los modelos de excelencia para sus hijos y les recompensan por lo progresos que hacen hacia esas metas o los castigan por no lograr dichos progresos. Permiten cierta elección de rutas hacia la excelencia pero no compensan la falta de esfuerzo y castigan el fracaso. El modo de efectuar la tarea dependerá del muchacho, pero la debe llevar a cabo. No sorprende, que para los hijos de tales padres, el alcanzar dichos estándares de excelencia adquiere un valor emotivo que los impulsa a salir airoso.

Vázquez (citado en Aguilar, 2004) complementa que la vida escolar debe hacerse atractiva y el arte de aprender agradable y que inculcar el gusto de saber es el modo más seguro de provocar el esfuerzo del estudiante. Al igual que el cultivo del esfuerzo no ha de limitarse sólo al terreno escolar.

McClelland en 1965 (citado en Martínez, 1995) hace recomendaciones para aumentar el impulso del logro hacia el desempeño escolar. Entre dichas recomendaciones están: a) enseñarles el concepto de motivación hacia el logro; b) crear expectativas positivas fuertes de que el alumno puede y logrará una orientación mayor hacia el rendimiento; c) demostrar que el cambio que se busca sea acorde a las demandas de la realidad, la propia constitución y los valores culturales; d) que el alumno registre su adelanto hacia las metas en la que se ha comprometido y, e) proporcionar una atmósfera en la que el individuo se sienta honestamente aceptado y respetado como individuo capaz de dirigir su propio futuro.

Dentro del campo de la investigación numerosos estudios señalan la importancia que tienen dos tipos de metas, las relacionadas con el aprendizaje o atención y las metas concernientes al rendimiento o de logro escolar.

Las metas de aprendizaje o de atención a la tarea o de desafío suponen la búsqueda por parte del sujeto, del desarrollo y la mejora de su capacidad, mientras que las de rendimiento y o atención al yo o de logro reflejan el deseo del sujeto, más que de aprender demostrar a los demás su competencia, de obtener juicios positivos acerca de la misma (Dweck; Nicholls; Ames, citados en Núñez, 1996).

Estos dos tipos de metas generan dos patrones motivacionales diferentes.

Las primeras llevan al sujeto a adoptar un patrón denominado de reto, y las segundas a un patrón denominado de indefensión. Ambos patrones son coherentes con las cogniciones del sujeto, pero mientras que el patrón de reto resulta adaptativo, el patrón de indefensión puede resultar perjudicial.

Con relación a estos dos patrones motivacionales diversos estudios (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988, citados por Núñez et al, 1996) indican que los sujetos que tienen un patrón de reto, tienden a ser motivados por su deseo de mejorar su competencia en tareas que suponen un desafío, poniendo en marcha una serie de estrategias cognitivas que les permiten superar las dificultades que se les presentan. Por otra parte el sujeto que busca demostrar y obtener juicios positivos acerca de su capacidad, o bien, que muestra el patrón de indefensión, se ve caracterizado por el intento de defenderse así mismo y ante los demás de las creencias de su habilidad, evitando todas aquellas tareas que supongan un riesgo de fracaso aunque ello suponga, alguna veces, perder oportunidades para aprender y para desarrollar dichas habilidades.

Nicholls en 1989 (citado en Núñez, 1996) propone una teoría motivacional que parte de la idea de que los sujetos pueden considerar su inteligencia como un rasgo estable y claramente diferenciado del esfuerzo, de manera que su creencia de que un mayor esfuerzo implica menor capacidad y viceversa, o bien como un rasgo modificable en función del esfuerzo, que no se diferencia claramente de la capacidad, de manera que piensa que existe una relación directa y positiva entre estos dos constructos, ya que un mayor esfuerzo implicaría mayor aprendizaje y, por lo tanto, mayor capacidad.

Desde una perspectiva empírica de medida de la motivación educativa más comprensiva, ésta engloba tres niveles de motivación implicada: intrínseca, extrínseca y desmotivada; la motivación intrínseca (MI) se refiere al hecho de hacer una actividad por sí misma y el placer y satisfacción derivados de la participación y surge de las necesidades psicológicas innatas de competencia y autodeterminación.

Para Deci y Ryan la motivación extrínseca (ME) aparece cuando las conductas emprendidas se hacen para conseguir algún fin u objetivo diferente, y no por las conductas en sí mismas (Manassero, 1997).

La desmotivación se puede definir según Deci y Ryan como la ausencia de motivaciones, intrínsecas o extrínsecas, y se llega a este estado a través de la experiencia de falta de contingencia entre acciones y resultados. Las personas desmotivadas sienten que sus resultados son independientes de sus acciones y son causados por fuerzas fuera de su control personal, de modo que experimentan sentimientos de incompetencia y bajas expectativas de logro, y cuestionan su participación en las actividades realizadas (Manassero, 1997).

Por ello las expectativas son otro tema de suma importancia para la consecución de logros y metas. A continuación se desarrolla de manera amplia el tema.

1.3 EXPECTATIVAS

DEFINICIÓN DE EXPECTATIVAS

Las expectativas son definidas como “las inferencias que una persona hace a partir de una información, correcta o falsa, y que implican la esperanza de ocurrencia de un suceso relacionada con toda la información sobre la cual tales juicios han sido realizados” (Valle, citado en Hernández, 2000).

“La expectativa es la probabilidad, subjetivamente estimada por el individuo, de poder alcanzar un objetivo concreto con una acción y una situación específicas” (Burón, 1997).

Como señalan Rotter y Hochreich (citados en Burón, 1997) las expectativas se basan en el aprendizaje del pasado, como deducciones subjetivas, conclusiones e inferencias deducidas (con mayor o menor acierto) de la experiencia que condiciona el modo de ver el futuro.

Frank (citado en Martínez, 1975) percibe una diferencia entre el nivel de aspiración y el de expectación, definiendo al primero como los fines que el sujeto explícitamente pretende alcanzar en una zona de actividad o sector de actividades en las que se encuentra comprometido, conociendo sus propias posibilidades; mientras que el segundo lo define como un grado de éxito que el sujeto espera lograr en la realización de una tarea.

Como se puede observar las expectativas van a ser el aspecto subjetivo mientras que la motivación del logro va a ser el factor objetivo; tanto la motivación del logro como las expectativas de los individuos, influirán mucho la distancia entre lo que se es actualmente y lo que se pretende o desea ser.

Según Madrazo (citado en Martínez, 2000) las expectativas se generan desde la segunda mitad del segundo año de vida, aquí es cuando el niño comienza a ser capaz de tener metas generadas por si mismo, es decir, el tener inquietudes y deseos de hacer algo por si mismo, demostrar y mostrarse que es capaz de hacerlo. En este sentido se dice que es a partir de los cinco- seis años cuando comenzamos a formarnos el concepto de cómo nos ven los demás (padres, maestros, hermanos, compañeros, etc.) y las expectativas que vamos adquiriendo, lo que influye de manera importante para la generación de nuestras expectativas.

Ya para el periodo de adolescencia, en donde la sociedad exige que el joven tome decisiones vocacionales y ocupacionales, que comprometan su futuro, es necesario que el joven extienda su repertorio de habilidades efectivas y así aumentará su capacidad de enfrentar las dificultades actuales y futuras.

De este modo las expectativas se van a ver influenciadas por los logros alcanzados que la persona haya obtenido, ya que en cada estadio de desarrollo los logros alcanzados darán un sentido positivo de valía de sí mismo (Madrazo, citado en Hernández, 2000).

Así desde el punto de vista de la motivación, no importa mucho que esas expectativas sean acertadas o no: si un alumno está convencido de que no puede aprobar una asignatura, no estudiará, sea acertada o errónea su creencia.

Martínez (1975), identifica tres aspectos que intervienen en el nivel de expectativas que tiene el sujeto, siendo éstos:

- a) La flexibilidad: Considerada como la facultad de modificar los conceptos a medida que avanza la experiencia, que se vería representada por la tendencia del sujeto a cambiar su nivel de expectación y aspiración.
- b) La responsabilidad: La entendemos como la calidad del sujeto para dar respuestas típicas en su conducta de aspiración y expectación, tales como elevar sus expectativas tras los éxitos o disminuirlas a raíz de sus fracasos.

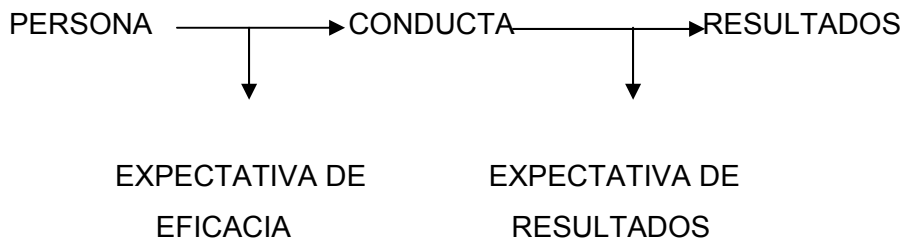
c) El nivel de ejecución: Es muy importante, puesto que tales realizaciones constituyen la palanca que mueve, el cambio de expectativas y aspiraciones. Aquí intervienen factores que condicionan y determinan las aspiraciones y expectativas de la persona, como lo es la experiencia anterior al éxito y fracaso, la sensibilidad mayor o menor del sujeto respecto a las frustraciones, la voluntad y el esfuerzo personal.

Bandura (citado en Burón, 1997) al exponer su teoría de la Eficacia Personal, comienza distinguiendo entre las expectativas de eficacia (efficacy expectancies) y expectativas de resultado (outcome expectancies). Las cuales se describen a continuación.

Las expectativas de eficacia se refieren a la convicción que tiene el individuo de poder realizar con éxito la conducta que se requiere para producir unos resultados determinados. Las expectativas de resultado, en cambio, indican su estimación sobre las posibilidades de que tal conducta lleve a esos resultados.

Las expectativas de eficacia hacen, pues, referencia a la conducta; las expectativas de resultado, a los resultados de esa conducta. En el primer caso se resalta la fe en sí mismo para efectuar la acción, en el segundo se hace referencia a la fe de que esa acción surta los resultados que se desean, a la contingencia conducta-resultados.

Bandura (citado en Burón, 1997) representa la diferencia entre ambas clases de expectativas con este esquema:



Las expectativas, tanto de eficacia como de resultados, se perciben no como variables globales y estables, sino como cogniciones específicas y cambiantes que se forman y reelaboran constantemente a partir del procesamiento y la integración de la información proveniente de diferentes orígenes como podrían ser, los propios logros en el pasado, la observación del comportamiento de los demás, la persuasión verbal y la autopercepción del

estado fisiológico del organismo. En este sentido las expectativas vendrían a ser creencias actuales, que reflejan la historia individual y que se proyectan hacia el futuro. La más influyente es la que proviene de la propia conducta en el pasado, y menos la transmitida por los demás a través del lenguaje (Balaguer, 1995).

Es necesario señalar que en la teoría de autoeficacia se reconoce de forma explícita que las expectativas no agotan los determinantes de la conducta: para que se produzca una buena actuación en un ámbito determinado, además de unas altas expectativas de eficacia y de resultados, se necesita poseer, como mínimo las habilidades y los recursos materiales necesarios para dicha actuación.

Existen cuatro fuentes de información que influyen principalmente en las expectativas de autoeficacia. Estas son:

- a) Los logros de la ejecución y la autoeficacia. Las propias ejecuciones constituyen la principal fuente de información de autoeficacia ya que son experiencias personales sobre la capacidad del sujeto para realizar una tarea correcta.
- b) Experiencia vicaria y autoeficacia. Viendo o imaginando cómo otras personas realizan tareas los sujetos obtienen información sobre la tarea y sobre su capacidad de realizarla. Algunos estudios han demostrado que el modelado facilita el rendimiento en distintas tareas (Feltz, 1979; Lirgg y Feltz, 1991, citados en Balaguer, 1995).
- c) Persuasión verbal y autoeficacia. La persuasión verbal se ha utilizado como estrategia cognitiva para inducir en el sujeto la creencia de que posee capacidad suficiente para conseguir aquello que desea.
Para Bandura el grado de influencia de persuasión verbal sobre la autoeficacia depende por un lado de la credibilidad y el prestigio del persuasor, y por otro, de las expectativas que el sujeto tiene con la tarea. (Burón, 1997).
- d) Estados fisiológicos y autoeficacia. Según Feltz y Riessenger al juzgar sus capacidades, el individuo se basa en parte en la información sobre su estado físico. Los indicadores

fisiológicos de eficacia no se limitan a la actividad automática. Las personas pueden utilizar también como indicativos de ineficacia física la fatiga, la forma física (Balaguer, 1995).

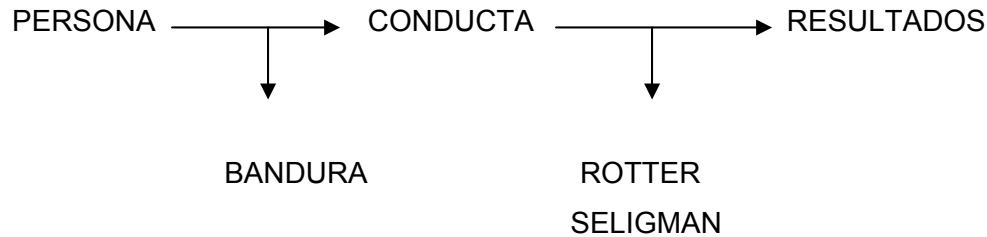
La teoría de Bandura (citado en Burón, 1997), propone que el tipo de información que más influye en la autoeficacia es la procedente de la propia actuación en el pasado, seguida de la información vicaria de la persuasión verbal.

Escartí y Guzmán (citados en Balaguer, 1995), indican que la información procedente de la propia actuación influye más en la autoeficacia que la persuasión verbal, y que la similitud del modelo con el observador es una variable moduladora crítica cuando se examina la influencia de la información vicaria sobre la autoeficacia.

Según Bandura para obtener un rendimiento adecuado no es suficiente tener las habilidades y conocimientos precisos. Para que el conocimiento pase a ser acción es necesario que el sujeto tenga expectativas de autoeficacia. Se puntualiza además, que en otras investigaciones como las de Rotter y Seligman, que se han centrado en el conocimiento o en la conducta, pero no se han fijado en los procesos que son necesarios para que la idea pase a ser acción, y propone que este paso depende de las expectativas de eficacia del individuo. Si éste se cree capaz de realizar una acción, intenta realizarla; si juzga que no lo es, no intenta aunque sea suficientemente capaz de llevarla a cabo (Burón, 1997).

También aclara que la diferencia en expectativas de eficacia es la que hace que dos personas, en condiciones similares y con cualidades parecidas, rindan de forma muy diferente. En términos concretos y utilizando un ejemplo escolar diríamos que si un alumno se ve incapaz de aprobar el curso, no estudiará aunque tenga capacidad sobrada para aprobarlo. Esto evidencia la necesidad de ayudar a los alumnos a desarrollar la fe y confianza en sus propias estrategias y capacidades, puesto que éstas, por sí solas, no son siempre suficientes para motivar, para que el alumno decida ponerlas en práctica y usar todos sus recursos. No basta con ser capaz, es preciso añadir la fe en uno mismo (Burón, 1997).

Bandura sitúa su teoría entre la persona y la conducta para estudiar las expectativas que tiene el sujeto para realizar la conducta. Usando como marco de referencia el propio esquema de Bandura, podríamos representar así cada una de las tres teorías:



Siguiendo con el tema de las expectativas y haciendo referencia a la teoría de Bandura sobre las mismas, a continuación se describe brevemente la teoría de las expectativas.

1.4 TEORÍA DE LAS EXPECTATIVAS.

Esta teoría sostiene que los individuos como seres pensantes, tienen creencias y abrigan esperanzas y expectativas respecto a los sucesos futuros de sus vidas.

Maslow (1974) señala que la conducta es resultado de elecciones entre alternativas y estas elecciones están basadas en creencias y actitudes. El objetivo de estas elecciones es maximizar las recompensas y minimizar el “dolor”. Las personas altamente motivadas son aquellas que perciben ciertas metas e incentivos como valiosos para ellos y, a la vez, perciben subjetivamente que la probabilidad de alcanzarlos es alta.

Los puntos más destacados de la teoría de Maslow son:

- Todo esfuerzo humano se realiza con la expectativa de un cierto éxito.
- El sujeto confía en que si se consigue el rendimiento esperado se sigan ciertas consecuencias para él.
- La motivación de una persona para realizar una acción es mayor cuanto mayor sea el producto de las expectativas.
- La relación entre el esfuerzo y el rendimiento depende de dos factores: las habilidades del sujeto y su percepción de la tarea.

- Las personas esperan que quienes realicen los mejores trabajos logren las mejores recompensas.

La fuerza de la motivación de una persona en una situación determinada equivale al producto entre el valor que la persona le asigna a la recompensa y la expectativa de su posible logro. Rodríguez (2000), tomando como referencia la psicología laboral, hace mención de algunos de los conceptos sobre la teoría de las expectativas en las organizaciones que se muestran en el siguiente cuadro.

CONCEPTOS DE LA TEORIA DE LAS EXPECTATIVAS

INCENTIVO	Definición	CONSECUENCIAS
Las normas	Normas que regulan la conducta de los miembros de la organización	Contribuyen a que se cumpla estrictamente con la tarea.
Incentivos Generales	Sueldos y Salarios	Son aliciente para la incorporación y permanencia
Incentivos individuales y de grupo	Realización y competencia	Fomentar el esfuerzo por encima del mínimo.
Aceptación del grupo	Se deben tener en cuenta: La cohesión. Coincidencia con las normas del grupo. Valoración del grupo	Influye en el cumplimiento estricto, en el esfuerzo por encima del mínimo
Implicación en la tarea e identificación con los objetivos	Implicación: Identificación con el trabajo. Identificación: Grado en que la persona ha interiorizado los objetivos de la organización.	Influye en la permanencia, esfuerzo por encima del mínimo

(Rodríguez, 2000)

En el cuadro anterior Rodríguez (2000) menciona algunos conceptos que se ven implicados en la teoría de las expectativas en las organizaciones. Se da un seguimiento entre el incentivo aplicado, la definición de éste y finalmente la consecuencia que dicho incentivo provoca tanto en la conducta como en la realización de la tarea por parte del sujeto.

De igual forma en el contexto escolar también existe expectativas las cuales se van a ver influenciadas o modificadas por distintos factores. A continuación se da una descripción mas detallada sobre ellas.

1.5 Expectativas en el contexto escolar

Las expectativas también surgen en el ámbito escolar, en este ámbito el profesor va a ser factor importante para minar los éxitos o fracasos del alumno, estos aspectos los obtiene del docente desde los primeros días de clase. Pero hay otro tipo de factores que pueden influir en el surgimiento de las expectativas, tal como el rendimiento del alumno, su comportamiento en clase, etc. También contribuyen a crear diferencias en el rendimiento y aspiraciones de los alumnos las variadas opiniones y criterios de los profesores.

En este contexto uno de los factores que incide de forma significativa sobre el nivel de las expectativas de los alumnos es la conducta del profesor. El profesor puede provocar que el alumno logre grandes éxitos o que se hunda académicamente debido al efecto de sus expectativas (Hernández, 2000).

Las representaciones que los profesores tienen de sus alumnos funcionan como un filtro para interpretar su comportamiento y valorarlo, contribuyendo a generar expectativas que en ocasiones pueden llegar a modificar la actuación de los alumnos (Coll, citado en Tapia 1991).

Valle (citado en Hernández,2000) señala que el sexo, la clase social, el grupo étnico, las creencias, entre otros factores, son características del alumno que pueden generar diferentes actitudes del profesor hacia el alumno y provocan mayores expectativas de logro académico actual y posición social futura en los alumnos.

Existen diversos factores que intervienen en las expectativas, ya que cada disciplina ha desarrollado explicaciones acerca del comportamiento de las personas.

A continuación se presentan algunas definiciones de lo que son las expectativas:

Probabilidad estimada por el individuo de poder alcanzar un objetivo concreto con una acción y en una situación específica.

Cuando un sujeto se comporta de determinada manera porque percibe que ese comportamiento le traerá la recompensa deseada.

Implican que las personas puedan procesar la información disponible conscientemente, para luego comportarse de manera que puedan obtener el máximo resultado posible sobre su inversión de esfuerzo (Burón, 1997).

Las expectativas son las inferencias que los alumnos hacen sobre el funcionamiento de cada uno de los elementos que constituyen la meta que han elegido. Estas pueden ser generales y específicas; pero el problema de las mismas radica en su exactitud y en la flexibilidad y disposición de quien las forme, ya que influyen de manera directa en la percepción y en la interpretación de cualquier fenómeno, y pueden traer consigo diversas implicaciones educativas importantes.

Es importante tomar en cuenta (recordar) que las expectativas se construyen a través de la vida y en todo momento los sujetos van formando un concepto de sí mismos y una autovaloración de sus propias expectativas, así como las expectativas que otras personas tienen de ellos.

Como se puede observar van a influir los factores que atribuyan a los alumnos sus éxitos o fracasos para que se generen nuevas expectativas. Es por ello que podemos hacer la anotación, de que si un éxito sabiendo que va a ser reflejado en la autoestima de cada sujeto, es atribuido a factores controlables, se generarán sentimientos de orgullo y expectativas de volver a tener éxitos en el futuro. Pero si se percibe que el éxito es causado por factores incontrolables se consideran la dificultad de la tarea y la suerte (Hernández, 2000).

Para poder comprender mejor las expectativas que se hacen y surgen en los alumnos en el siguiente apartado se habla sobre el tema.

Expectativas del alumno

En la actualidad los estudiantes que cursan una carrera universitaria son ciudadanos y consumidores de los más diversos orígenes y por lo mismo sus expectativas sumamente diversas (Coaldrake, 2002).

Entre algunas de las expectativas de los alumnos, están las expectativas de calidad y profesionalidad a la hora de programar las distintas actividades y servicios de la universidad, el hecho de poder contar con profesores cualificados adecuadamente y contar con tutorías durante su aprendizaje, que se les trate con respeto, precios económicos y elevados niveles académicos.

Cada vez hay más estudiantes que participan en actividades ajenas a las áreas de estudio por las que han optado, especialmente actividades de trabajo remunerado y esperan que los profesores adapten la programación de su enseñanza a dichas peticiones externas por lo que respecta al horario o a la entrega de trabajos (Coaldrake, 2002).

Desde el punto de vista práctico, estas expectativas se pueden manifestar en una ampliación de las interacciones entre los estudiantes y las universidades y más concretamente, en una mezcla de entornos físicos y virtuales para el aprendizaje por parte de los estudiantes.

Para Richard James (citado en Coaldrake, 2002):

Las preferencias y las expectativas de los estudiantes, así como las relaciones entre éstos y las expectativas y prioridades institucionales son cada vez más complejas y dificultan su análisis... El proceso de la enseñanza superior no sólo da forma a las expectativas de los estudiantes sino que el propio proceso educativo se ve influenciado por el carácter de las expectativas de los estudiantes.

En la actualidad no hay ni un solo marco teórico que trate adecuadamente estas relaciones.

Byron (citado en Coaldrake, 2000) señala que:

Los estudiantes esperan que se les lleve a un viaje en el que en cierta medida no pueden imaginar cuál será el destino final. Esperan recibir información durante el trayecto porque ése el único modo de que sean algo más que simples pasajeros. Pero no esperan tener la última palabra, que se les dé únicamente lo que están acostumbrados a pedir o que se les considere simplemente como fuente de ingresos.

En los alumnos se generan expectativas de carácter académico y laboral, pues son dos aspectos que en muchos de los casos van a representar su bienestar futuro. Las expectativas, van a ser influidas por la representación que se tiene de las profesiones, determinada por el ambiente familiar y social que rodea al alumno, por el conocimiento que el alumno adquiere en su realidad (Hernández, 2000).

Las expectativas tienden a la satisfacción personal de necesidad, a la adaptación auto limitativa, a la expansión creadora y al mantenimiento de orden interno. Por lo tanto muchos jóvenes inclusive al abandonar la escuela, no tienen la menor idea de un trabajo que les interese, ni menos aún la meta de semejante tipo de trabajo. Éste retraso en el desarrollo puede ser el resultado de un mal modelo paterno o de la crianza y crecimiento en el desamparo. Para ello los que son aptos saben, a menudo ya en los años juveniles, lo que esperan hacer con sus vidas y respecto a su elección de una profesión y/o su futuro laboral.

Tanto el nivel de expectativas académicas como laborales se van a ver influidas por dos aspectos, lo que se desea lograr y lo que realmente podemos lograr (Hernández, 2000).

Hay que tomar en cuenta que la sociedad va a influir en el planteamiento de las expectativas, pues va a ser el contexto en el que el sujeto va a ver reflejado el logro de las mismas.

Relacionado con lo anterior hay una gran diferencia entre las metas que la sociedad le pide a nivel sociocultural y los medios que proporciona la misma, es decir, que la sociedad no da ni apoya (en ocasiones) al sujeto para el logro de estas expectativas de trabajo, formación y educación.

Los sujetos a los que solo les preocupa conseguir quedar bien o evitar quedar mal con algo o con alguien y los que afrontan la realización de una tarea con el objetivo de aprender; saben que habrá consecuencias en el resultado de su ejecución.

Las expectativas de los sujetos que se preocupan por los resultados se basan en la percepción de su competencia actual. Y algunos estudios han puesto de manifiesto que los sujetos que persiguen uno y otro tipo de metas se fían de la inteligencia y del papel que desempeña el esfuerzo con relación a la misma.

Un alumno que se percibe incompetente y cree que solo tiene éxito cuando la suerte u otros factores lo permitan tendrá obviamente una autoestima más baja, que un alumno que se siente competente, capaz de controlar su propio aprendizaje, que se siente capaz de aprender habilidades y que piensa que su esfuerzo es un factor determinante en el éxito escolar (Alonso, 1991).

Bernard (citado en Hernández, 2000) indica que la creación de escuelas afectivas, en las que se escuchan las opiniones de los alumnos, de la familia y de los maestros sobre sus éxitos y fracasos provocan que el alumno logre una imagen clara de las características de la familia, de la escuela y del ambiente de la comunidad. Estas características pueden generar el cambio de las expectativas negativas de los alumnos, al saber escuchar las imágenes de cada ambiente, ya sea el escolar, el familiar, el social o el laboral.

Tanto las expectativas como la motivación son constructos de suma importancia que intervendrán en el proyecto de vida de los alumnos (adolescentes) lo cuales están pasando por una serie de conflictos internos que a continuación se exponen.

1.6 La influencia de las expectativas y la motivación en los adolescentes y su proyecto de vida

Entrar en el mundo de los adultos significa para el adolescente la pérdida definitiva de su condición de niño. Es un momento crucial para la vida del hombre y constituye la etapa decisiva de un proceso de desprendimiento que comenzó desde el nacimiento.

El adolescente no sólo debe enfrentar el mundo de los adultos para lo cual no está del todo preparado, sino que además, debe desprenderse de su mundo infantil en el cual y con el cual, en la evolución normal, vivía cómoda y placenteramente, en relación de dependencia, con las necesidades básicas satisfechas y roles claramente establecidos (Aberastury, 1988).

Para Hallengstead (citado en CONAPO, 1982) “la adolescencia es el periodo de la vida de una persona durante la cual, la sociedad en la que vive cesa de considerarlo niño, pero no le otorga plenamente un estatuto de adulto, sus cometidos y sus funciones”. Por lo que el adolescente se ve envuelto por una serie de conflictos que no le dejan actuar o tomar decisiones, pues aún no tiene claro el papel que debe tomar dentro de la sociedad.

Un signo característico de esta etapa, es la necesidad del joven de formar parte del mundo del adulto y los conflictos que surgen tienen su origen en las dificultades para integrarse en ese mundo y las del adulto para dejar paso a esa nueva generación que le impondrá una revisión crítica de sus logros y su mundo de valores.

Cuando el adolescente se incluye en el mundo con este cuerpo ya maduro, también su identidad necesita entonces adquirir una ideología que le permita su adaptación al mundo y/o sus acciones sobre él para cambiarlo.

Como ya es sabido, este período fluctúa entre una dependencia y una independencia extremas y sólo la madurez le permitirá más tarde al adolescente aceptar ser independiente dentro de un marco de necesaria dependencia como lo es la sociedad.

El adolescente presenta una especial vulnerabilidad para asimilar los impactos proyectivos de los padres, hermanos, amigos y toda la sociedad. Es decir, es un receptáculo propio para hacerse cargo de los conflictos de los demás y asumir los aspectos más enfermos del medio en que actúa. Esto es lo que actualmente reflejamos en nuestra sociedad que proyecta sus propias fallas en los así llamados desmanes de la juventud (Knobel, 1988, en Aberastury y Knobel, 1988).

En esta etapa los jóvenes sienten que deben planificar su vida y controlar los cambios. Tienen la necesidad de adaptar y adaptarse a las necesidades del mundo externo. Su plan de vida les exige plantearse el problema de los valores éticos, intelectuales y afectivos, implicando el nacimiento de nuevas ideas y la adquisición de la motivación y de la capacidad de lucha para

conseguirlos, surgiendo así nuevas metas u objetivos generándose con ello nuevas expectativas para el rumbo de sus vidas.

Por lo tanto debe formarse un sistema de necesidades, aspiraciones, acciones, ideas, un programa al cual aferrarse, y también sea fuente de motivación para su futuro. Sin olvidar que esto representará algo en lo que se pueda descargar el monto de ansiedad y los conflictos internos que presenta (Coaldrake, 2000).

Es importante tomar en cuenta que la actitud del mundo externo será otro punto decisivo para facilitar u obstaculizar el crecimiento, el planteamiento de sus metas y las aspiraciones que tenga de las mismas.

La sociedad en la que vivimos presenta en múltiples ocasiones cuadros de violencia y destrucción con lo que no ofrece suficientes garantías de sobrevivencia y crea una nueva dificultad para la búsqueda de ideales, formación de deseos, intereses y aspiraciones en los jóvenes.

En México, tanto en el medio rural como en el suburbano, ciertos aspectos de la adolescencia duran menos tiempo, por el hecho de que los jóvenes adquieren muy pronto responsabilidades del mundo adulto, por ejemplo: unión conyugal y trabajo.

En otros sectores minoritarios la adolescencia reviste la forma característica de las sociedades industriales. En ellos el proceso de adaptación a la vida adulta se prolonga, puesto que el sistema social requiere del individuo una formación profesional cada vez más especializada e intente imponer una moratoria para la formación de uniones conyugales estables (CONAPO, 1982).

Las expectativas de la sociedad influyen de manera determinante en los individuos para que éstos adquieran las actitudes, las normas y pautas de conducta que les permitan integrarse como miembros activos en el sistema socio-cultural establecido. En este proceso de socialización el joven debe adaptarse a los requerimientos del sistema socioeconómico, en donde la sociedad le exige que sea responsable, productivo y que se prepare con seriedad para la vida adulta. Para poder ubicarse en la ideología del medio social, tiene que enfrentarse con la realidad socioeconómica, con la opresión social y con la confusión axiológica actual (confusión de los valores), con ello se da cuenta entre otras cosas, de que la competencia es necesaria para subsistir en el régimen capitalista.

Con lo que se da origen a una ideología propia la cual condiciona su comportamiento en los diferentes ámbitos en que se desenvuelve y le da características diferentes a las del resto de las personas.

Esta etapa en la vida del ser humano es de crucial importancia ya que en ella los jóvenes toman decisiones con objetivos a largo plazo, acomodándose a la realidad que los rodea, existiendo una estabilidad en sus emociones y flexibilidad para comprometerse y postergar acciones.

Haciendo una relación de todo lo mencionado anteriormente con el ámbito educativo, concretamente a nivel licenciatura, se puede decir que los jóvenes que cursan una carrera universitaria pudieran estar pasando por una serie de conflictos internos, relacionados, por un lado, aún con la etapa previa –adolescente- de búsqueda de identidad, lucha dependencia-independencia, etc., y por otro, con la toma de conciencia respecto a la situación económica y social del país, en términos de oportunidades de empleo, de valores, conductas y logros que la sociedad exige y premia, etc. Estos conflictos internos influyen necesariamente, en las elecciones que realizan, las decisiones que toman, las motivaciones que tienen con relación a los diferentes ámbitos en los que se desarrollan y las aspiraciones y expectativas que tienen para sus proyectos de vida.

Estos conflictos por los que atraviesa el alumno (adolescente) lo llevan a la necesidad de estabilizar sus funciones e intereses, para canalizar su energía a una vida productiva. Estableciendo preferencias mejor definidas hacia el estudio y el trabajo.

Dichas preferencias se verán afectadas por los intereses que tenga el propio alumno, sus padres, sus profesores y sus amigos, por la aceptación de estos intereses por parte de los grupos en lo que se desenvuelve, el apoyo de su familia, sus profesores y amigos.

Por ejemplo: si un alumno se siente rechazado por el grupo/clase, posiblemente su motivación hacia el logro quede coartada y se ocupe más de satisfacer la necesidad de pertenencia/afecto, sin poder ocuparse de satisfacer las necesidades de autoestima/prestigio que podría obtener con las tareas académicas.

Por el contrario, si a los alumnos se les apoya y motiva a conseguir exitosamente tareas cada vez más difíciles (que supongan un reto), esto ayudará para tratar de mantenerles interesados en ellas. Con lo que su motivación se vera centrada en la obtención de una meta (por ejemplo: un mejor aprovechamiento académico), que le favorecerá en su desempeño en el futuro.

Pero: ¿qué motivación es la mejor? ¿Qué se puede hacer desde el día a día en el aula para fomentarla? Considerando que todo profesor tenga su propio sistema motivacional basado en la experiencia pasada (tanto como alumno, como profesor), quizá bastaría con establecer algunos criterios a tener en cuenta a la hora de establecer ese sistema motivacional eficaz dentro del aula, como: Utilizar la necesidad del alumno de triunfar, Ayudar al alumno a establecer metas realistas, Centrar la atención del estudiante en objetivos bien definidos, por mencionar algunas (Burón, 1997).

El alumno no solo se puede ver influenciado por la motivación e intereses de los demás, sino también por sus expectativas en términos sociales, familiares, educativos, económicos, las cuales pueden ser tanto positivas como negativas, influyendo en él para fijarse objetivos y metas para su proyecto de vida.

Por ejemplo, en el proceso de socialización y adaptación las expectativas de la sociedad pueden ser útiles y con frecuencia necesarias; pero también pueden ser conflictivas y destructivas cuando el rol que los demás nos imponen es negativo, porque entonces el individuo se puede adaptar tanto a ese rol y a las expectativas negativas de los demás que, por creerse lo que los demás le han hecho creer sobre sí mismo (mediocre, inútil, mal alumno, etc.), corre peligro de cerrarse a sí mismo las puertas para conseguir metas posibles, de rehusar a toda posibilidad de aspirar a metas mayores y menguar así la motivación por autorrealizarse (Burón, 1997).

También las expectativas del profesor tienen una influencia importante en el alumno por la autoridad moral que para él tiene el profesor y por el número de horas que vive en el aula. Y esa influencia es mayor cuando mayor sea la rigidez y persistencia de las expectativas del profesor, y mayor sea la inseguridad del alumno. Si las expectativas del docente son utópicas, pierde credibilidad; pero si el profesor manifiesta conscientemente su poca fe en el alumno, es bastante creíble que éste no rinda con ese profesor según le permite su capacidad.

Hoy en día la universidad se enfrenta a mayores retos al trabajar con múltiples expectativas entre las que se encuentran sobre todo las de los estudiantes. Entre ellas están las expectativas de calidad y profesionalidad al programar las distintas actividades y servicios de la universidad, el poder contar con profesores calificados adecuadamente y contar con tutorías durante su aprendizaje, que se les trate con respeto, cuotas accesibles y altos niveles académicos.

Otro punto importante que ha modificado las expectativas de los estudiantes universitarios es que hay más estudiantes que participan en actividades ajenas a las áreas de estudio por las que han optado, especialmente actividades de trabajo remunerado por lo que se espera que al terminar con la licenciatura, obtengan un mejor empleo no solamente considerando un más alto nivel de conocimientos, sino, también tomando en cuenta una mejor remuneración por el trabajo realizado.

Como menciona Coaldrake (2002) las preferencias y las expectativas de los estudiantes, así como las relaciones entre éstos y las expectativas y prioridades institucionales, son cada vez más complejas. En la actualidad el proceso de la enseñanza superior no sólo da forma a las expectativas de los estudiantes sino que el propio proceso educativo se ve influenciado por el carácter de las expectativas de los estudiantes. Por lo que es necesario tomar en cuenta la gran importancia que juegan las instituciones educativas en la formación de expectativas en sus estudiantes.

El mundo moderno reserva a los jóvenes un sitio de nuevas dimensiones si se toma en cuenta tanto la fuerza numérica de la juventud como el papel que son capaces de desempeñar en las transformaciones que exige el proceso de desarrollo económico, ideológico y social. Dentro de estas transformaciones hay que considerar que la sociedad puede colaborar con la formación de mejores individuos, proporcionando a los jóvenes un status bien definido, así como roles sociales que respondan a sus intereses y capacidades, aumentando con ello el nivel, tanto de motivación como de expectativas para la formación y consecución de sus metas a corto y largo plazo dentro de los ámbitos en lo que se desarrollan.

1.7 ESTUDIOS CENTRADOS EN MOTIVACIÓN Y EXPECTATIVAS

Con base en lo mencionado en las páginas anteriores se han realizado diferentes investigaciones o estudios que retoman a los diversos autores y sus teorías. Tales investigaciones abarcan tanto la motivación como las expectativas, ya sea de forma correlacionada, de manera individual o implicadas con otros temas.

Dichos estudios se presentan de manera resumida a continuación.

La investigación realizada por Núñez, Hernández; García y González (1996), se centró en la comprobación de los supuestos fundamentales de la teoría motivacional de C. Dweck, así como en la relación con otro tipo de constructos como los procesos atribucionales, la elección de tareas de aprendizaje, la percepción de la naturaleza de la inteligencia y el rendimiento académico. El estudio se realizó con estudiantes universitarios de Psicología y diplomado.

Los resultados de esta investigación confirman la existencia de una tendencia motivacional de carácter intrínseco, denominada metas de aprendizaje. Sin embargo, las metas de logro, se diferencian en dos tendencias motivacionales que incentivan el esfuerzo para el estudio: el estudio para conseguir ciertos logros materiales (buenas notas, recompensas, etc.) y el estudio para disfrutar el reconocimiento social (alabanzas de los padres, profesores, iguales, etc.).

En cuanto a las posibles diferencias motivacionales entre alumnos y alumnas, así como en función del tipo de estudios, los resultados indican que existen diferencias significativas entre alumnos y alumnas respecto a las metas de aprendizaje, y no significativas entre los otros dos tipos de metas de estudio (logro y refuerzo social). Las mujeres se encuentran más orientadas hacia metas de aprendizaje que los varones, es decir, la motivación de las chicas es de naturaleza más intrínseca que la de los chicos. Los alumnos y alumnas que cursan una licenciatura se encuentran más motivados intrínsecamente que aquellos estudiantes de una diplomatura.

Se constata la relación positiva y significativa entre entender la inteligencia como una capacidad que puede ser ampliada con el aprendizaje de los hechos, conceptos, estrategias, etc. y la tendencia a estudiar con el fin de incrementar la inteligencia de uno y ser cada vez más capaz.

Al mismo tiempo que los estudiantes creen que por más que aprendan no van a conseguir ser más inteligentes tienden a desarrollar muy poca motivación intrínseca (metas de aprendizaje). Así, a mayor percepción incremental de la inteligencia mayor motivación intrínseca, y a mayor percepción estática de la inteligencia menor motivación intrínseca.

Los sujetos con motivación intrínseca (metas de aprendizaje), que entienden que aprender implica desarrollar la capacidad para aprendizajes más difíciles, prefieren implicarse en tareas difíciles, incluso antes que en otras de dificultad media.

Dado que no hay alumnos enteramente motivados de una única forma (intrínseca o extrínseca), quienes poseen principalmente metas de aprendizaje tienden a utilizar fundamentalmente un enfoque profundo en sus tareas de estudio y de aprendizaje y, ocasionalmente, este tipo de motivación puede ser incentivador de un enfoque de logro. Finalmente si un estudiante está orientado hacia la consecución de refuerzo y reconocimiento social utilizará en su trabajo escolar principalmente estrategias propias de un enfoque superficial, aunque este tipo de motivación puede sumarse a la de logro e incentivar la utilización, ocasionalmente de un enfoque de logro.

Navas, Sampascual y Castrejón (1991) estudiaron las relaciones de las variables motivacionales de tipo cognitivo (expectativas de profesores y alumnos) sobre el rendimiento académico. Se analizaron las variables sexo, rendimiento anterior del alumno y permanencia del profesor con el mismo grupo en el ciclo con las expectativas de los profesores y los alumnos. Los datos se obtuvieron de una muestra de 150 alumnos de 5º grado de primaria. Los resultados de los análisis correlacionales, revelan la existencia de relaciones significativas positivas entre las expectativas de profesores y alumnos con el rendimiento final, que no se ven moduladas por la permanencia o no del profesor con el mismo grupo. Los análisis de regresión múltiple indican que las expectativas del profesor son el mejor predictor del rendimiento de los alumnos y de las autoexpectativas del mismo.

Navas, Sampascual, Castrejón (1992), analizan las relaciones variables motivacionales cognitivas, atribuciones causales, tendencias atribuidas y expectativas de los alumnos y profesores con rendimiento académico. Los datos se obtuvieron de 150 alumnos de 5º de Escuela General Básica. Los resultados dejan ver que no existen relaciones significativas entre las atribuciones y las expectativas de los profesores; que existen relaciones significativas entre

las atribuciones de la capacidad, al esfuerzo y la suerte de los alumnos, con las expectativas de los profesores y alumnos, con el rendimiento académico final, y; los análisis de regresión múltiple indican que las expectativas de los profesores y alumnos son los mejores predictores del rendimiento final, por encima de las atribuciones de los alumnos y del rendimiento anterior.

En el siguiente capítulo se hace una síntesis de lo que han sido los objetivos, funciones y planes de estudio de la Universidad Pedagógica Nacional enfocados en la licenciatura de Psicología Educativa a la Fecha.

1.8 Reseña histórica de la Universidad Pedagógica Nacional

En el presente apartado se abordan los objetivos, las funciones y el plan de estudios que tiene la Universidad Pedagógica Nacional en la carrera de Psicología Educativa, con el fin de tener un conocimiento del perfil que deben tener los alumnos egresados de esta universidad y de esta forma tener referencias sobre lo que motivó a los alumnos a inscribirse en la licenciatura y sobre las expectativas que se formaron al ingresar y al concluir la misma.

Objetivos y Funciones

La Universidad Pedagógica Nacional es una institución pública de educación superior con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública.

Objetivos:

Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación

Constituirse en institución de excelencia para la formación de los maestros

Funciones:

Docencia

Investigación

Difusión Cultural

La Universidad Pedagógica Nacional fue creada para formar profesionales de la educación y ofrecer propuestas a los problemas de la educación nacional. Se consideró que la producción de conocimiento acerca de los problemas de desarrollo del sistema educativo debería de colocarla como la institución de excelencia del magisterio nacional.

El diseño de los planes de estudio de 1979 para la formación de profesionales fue planeado de manera interdisciplinaria, incorporando sus recursos generales de metodología y matemáticas, así como un énfasis en el conocimiento de la formación social mexicana. Estos contenidos dieron forma a una estructura curricular común para las distintas licenciaturas de la universidad: administración educativa, educación básica, pedagogía, sociología, educación indígena y psicología educativa.

La realización del plan 1990 tuvo como punto de partida la evaluación realizada por Sánchez y la necesidad de integrar en la formación distintos conocimientos y herramientas para intervenir profesionalmente en los problemas educativos. Los cursos con temáticas cercanas a contenidos psicológicos y educativos aumentaron de manera notable; se planteó una visión multidisciplinaria. Las herramientas metodológicas y de intervención profesional se vincularon al estudio de las prácticas y contextos educativos (González, et al, 2001).

El diseño del plan de estudios 1990 fue realizado a partir de un acuerdo colegiado, y adoptó un enfoque constructivista del aprendizaje y la enseñanza lo cual implicó hacer una selección de contenidos provenientes de la psicología evolutiva y cognitiva, vinculados con el análisis de los problemas del diseño y evaluación de la enseñanza así como de la organización escolar para potenciar el aprendizaje de los alumnos.

El currículum de este plan integrado por tres fases: la formación inicial, los cursos agrupados están diseñados de acuerdo a una serie de temas o áreas de conocimiento básicos, sean de tipo psicológico o disciplinas cercanas. El objetivo de estos cursos es proporcionar una formación básica en la disciplina y una problematización inicial sobre las prácticas educativas.

Fase de formación en campos y trabajo profesional, los cursos están orientados hacia la formación de capacidades y habilidades profesionales para confrontar problemas educativos, los contenidos giran en torno a problemas de los aprendizajes escolares, la interacción social y el aprendizaje en las aulas y el currículum.

Fase de formación en campos y servicios profesionales, los cursos están dirigidos a consolidar y diversificar las habilidades, capacidades y conocimientos profesionales en áreas y problemas específicos de intervención, cursos optativos que contribuyen a mantener una formación abierta a los retos educativos y sociales.

Los propósitos generales que guían el plan 1990 de psicología educativa son:

- Formar psicólogos con conocimientos aplicados y tecnológicos para abordar problemas educativos, con conocimientos amplios de los procesos psicológicos básicos.
- Proporcionar conocimiento adecuado sobre la organización y los problemas centrales del sistema educativo nacional.
- Crear en los psicólogos una actitud de servicio y trabajo en las comunidades escolares.
- Conceder al psicólogo las habilidades generales y específicas, y capacidades para enfrentar con éxito problemas educativos y desarrollar un trabajo multidisciplinario en distintos contextos educativos.
- Formar al psicólogo en los problemas de aprendizaje, desarrollo y socialización del escolar desde la detección hasta la resolución e investigación en el contexto escolar y comunitario.
- Dar al psicólogo las herramientas (conocimientos, habilidades) necesarias para el diseño y la evaluación curricular.
- Brindar los medios y conocimientos para el estudio, experimentación y evaluación de los métodos de enseñanza-aprendizaje de los contenidos escolares y del rendimiento de los alumnos.
- Ofrecer los conocimientos y habilidades para realizar la orientación educativa.
- Dotar al psicólogo con los conocimientos y habilidades para evaluar e intervenir en los procesos del grupo escolar y la institución educativa.

Con relación a los ocho semestres que se cursan en la Universidad Pedagógica Nacional se puede mencionar que los tres primeros semestres son llamados de Formación inicial y ésta abarca 15 materias de las cuales una (estadística Básica) es seriada. A partir del 4to al 6to semestre las materias son llamadas de Formación Profesional; y en estos semestres de las 15 materias dos son seriadas (Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación, y Crisis y Educación en el México Actual).

Dentro del séptimo semestre las materias son llamadas de concentración de campo de servicio, y es aquí donde se encuentra la muestra de alumnos en los cuales nos interesamos para la aplicación de este estudio, pues es uno de los semestres considerado como de mayor logro de estancia en la universidad, por que a este nivel es difícil que si no se desea o no se

puede continuar con la licenciatura los alumnos se inscriban o tenga motivación y sobre todo expectativas para llegar al término de la licenciatura.

En este semestre se dice que ya se esta más cerca del término de sus estudios y por lo tanto los universitarios están más conscientes de lo que los motiva y de las expectativas que los impulsan a lograr sus objetivos.

En el capítulo siguiente se describe de forma detallada el método que se utilizo para esta investigación haciendo mención de: el team de investigación, objetivos, sujetos de estudio, instrumentos y procedimiento.

CAPÍTULO II

Método

Tema de investigación

- Tipo de expectativas y motivación en alumnos de la licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional en dos momentos: a) la continuación y/o conclusión de sus estudios y b) el rumbo que tomarán sus vidas en el plano personal, profesional y laboral una vez que hayan concluido los estudios universitarios.

Planteamiento del problema

¿Qué tipo de expectativas y de motivación son las que impulsan al estudiante de psicología educativa a continuar/concluir sus estudios, y cómo se ve a sí mismo en su vida personal, profesional y laboral después de culminar la carrera?

Objetivo General

- Identificar en una muestra de alumnos del 8vo. semestre de la carrera de Psicología Educativa en la UPN, cuál es su tipo de expectativas y de motivación y en qué grado se presentan, respecto a dos momentos: a) la continuación y/o conclusión de sus estudios y b) el rumbo que tomarán sus vidas en el plano personal, profesional y laboral una vez que hayan concluido los estudios universitarios.

Objetivos Particulares:

- Pilotear un instrumento de medición de expectativas con formato tipo Likert de cinco opciones de respuesta, creado ex profeso (a partir de los ítems de la Escala de Detección de Expectativas, de Hernández Trejo, 2000, y de ítems experimentales), para la evaluación de esta variable teórica (expectativas), con una muestra de tamaño estadísticamente representativo de alumnos del 8vo. semestre de la carrera de Psicología Educativa en la UPN.

Identificar en una muestra, la muestra propiamente de estudio, de alumnos del 8vo. semestre de la carrera de Psicología Educativa en la UPN cuál es su tipo de motivación, a partir de EMA, o Escala de Motivación Académica, versión hispana de la AMS (Academia Motivation Scale), de Vallerand y colaboradores, y en qué grado se presenta, respecto a dos momentos:

a) la continuación y/o conclusión de sus estudios y b) el rumbo que tomarán sus vidas en el plano personal, profesional y laboral una vez que hayan concluido los estudios universitarios.

Identificar en una muestra de alumnos del 8vo. semestre de la carrera de Psicología Educativa en la UPN, cuál es su tipo de expectativas y en qué grado se presenta, respecto a dos momentos: a) la continuación y/o conclusión de sus estudios y b) el rumbo que tomarán sus vidas en el plano personal, profesional y laboral una vez que hayan concluido los estudios universitarios.

Determinar si ambos constructos, expectativas y motivación, están correlacionados y analizar la dirección de esta relación.

Tipo de Estudio

Exploratorio, porque no hay antecedentes de estudios sobre expectativas y motivación relacionados con la continuación/conclusión de estudios y la posterior vida personal, profesional y laboral de estudiantes de psicología educativa de nuestra universidad.

Correlacional, porque se analizó la relación o asociación entre ambas variables teóricas.

Diseño

Este es no experimental o ex postfacto, de corte transversal, pues es un estudio para conocer los hechos en el momento (lugar, situación y contexto actual), y no un cambio en las variables de estudio y las medidas se realizaron una sola vez en el tiempo.

Definición de Variables

Expectativas

Definición: la expectativa es la probabilidad subjetiva de éxito o fracaso que tiene una persona ante una tarea a realizar (Martínez, citado en Hernández, 2000).

Las expectativas se pueden considerar como los juicios que se realizan antes de ejecutar una conducta, en el contexto social, educativo y laboral, mismas

que van a ser influenciadas por los diferentes escenarios en los que participa el sujeto (Hernández, 2000).

Motivación

Definición: “la motivación es el proceso de despertar la acción, sostener la actividad en progreso y regular el patrón de actividad. La motivación humana inicia un tipo de conducta, la mantiene y la dirige hacia metas” Young (citado en Martínez, 1995).

Se puede decir que la motivación es el estado que induce a los individuos, de acuerdo a Maslow (1974), a realizar una acción e implica una serie de incentivos encaminados a satisfacer sus necesidades físicas básicas, que son indispensables para el mantenimiento de la vida, así como necesidades sociales tales como la pertenencia y el amor, de modo similar a las de estimación y realización de su potencial, lo cual coadyuvará a lograr eficiencia en el desarrollo de las actividades y, como consecuencia, el aumento de la productividad.

La motivación intrínseca, consiste en encontrar en el sujeto los motivos o móviles internos que lo llevan a interesarse en un acto que le permite satisfacer estos motivos pero buscando siempre la acción del propio sujeto (Pekrun, 1992).

La motivación extrínseca se define, como aquella que proviene de fuera y que conduce a la ejecución de la tarea. Todas las clases de emociones relacionadas con resultados se asumen que influyen en la motivación extrínseca de tareas.

Muestra

La muestra de estudio está conformada por 105 alumnos, hombres (n= 17) y mujeres(n= 88) del turno matutino de la UPN que cursaban en la generación correspondiente al 2002 -2006 el octavo semestre de la licenciatura de Psicología Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional.

Instrumentos

Para estudiar el tipo de **motivación** se utilizó la **Escala de Motivación Académica (EMA)**, versión hispana de la Academic Motivation Scale (AMS- Vallerand, Blais, Brière, y Pelletier, 1989), de Manassero-Mas y Vázquez-Alonso, (1991). EMA es un inventario de 28 ítems y siete

escalas, cuatro ítems por escala, que reflejan razones que justifican la asistencia a la universidad. La escala está planteada como respuestas a la pregunta ¿por qué asistes a la universidad? y los diversos ítems de la escala reflejan diferentes razones para implicarse en las actividades escolares. La respuesta valora el grado de correspondencia de cada una de las razones con la opinión personal del alumno que responde, sobre una escala de 7 puntos. Las variables definidas en la EMA son Motivación intrínseca (MI), que comprende Motivación intrínseca para conocer, Motivación intrínseca para alcanzar metas o realizar cosas y Motivación intrínseca para experimentar estimulación, Motivación extrínseca (ME), que engloba Regulación externa, Regulación interna (introyección) e Identificación, y finalmente Desmotivación o Falta de Motivación (FM).

Se definirán a continuación, de manera breve, cada uno de estos conceptos de motivación (Vallerand, et al, 1992):

MI para conocer.- Este tipo de motivación intrínseca tiene una vasta tradición en la investigación educativa. Se relaciona a varios constructos tales como exploración, curiosidad, objetivos de aprendizaje, intelectualidad intrínseca, y finalmente, MI para aprender. De este modo, la MI para saber puede definirse como el hecho de ejecutar una actividad por el placer y la satisfacción que uno experimenta mientras aprende, explora, o trata de entender algo.

MI para metas o la realización de algo.- Este concepto ha sido estudiado tanto en psicología del desarrollo como en la investigación educativa bajo conceptos tales como motivación para el dominio o mastery motivation (Harter, 1981, citado en Vallerand et al., 1992). En la medida en que los individuos se enfocan en el *proceso* de logro más que en los resultados, la motivación al logro puede ser vista como subsumida dentro de la esfera de la MI para consumir cosas o metas. De este modo la MI para consumir cosas puede ser definida como el hecho de involucrarse en una actividad por el placer y satisfacción experimentados cuando uno intenta completar o lograr algo.

MI para experimentar estimulación o para buscar experiencias estimulantes.- Los individuos se involucran en ciertas actividades a fin de experimentar sensaciones estimulantes. Estas experiencias estimulantes pueden ser del tipo de placer sensorial, experiencias estéticas, también como diversión, disfrute y excitación.

ME de regulación externa.- La conducta es regulada por medio de premios y castigos. Por ejemplo, un estudiante puede decir: “Estudio la noche antes de los exámenes porque mis padres me fuerzan a hacerlo”.

ME introyectada.- Los individuos empiezan a internalizar las razones para sus acciones; sin embargo, esta forma de internalización aunque es interna a la persona, todavía no está, en palabras de Deci y Ryan (citados en Manassero, 1997), no es verdaderamente auto-determinada desde que está limitada a la internalización de pasadas contingencias externas: “Estudio la noche anterior a los exámenes porque es lo que un buen estudiante debe hacer”.

ME Identificada.- En la medida en que la conducta se vuelve valiosa y es juzgada como importante para el individuo, y especialmente cuando el individuo percibe que él mismo la ha escogido, entonces la internalización de los motivos extrínsecos se vuelve regulada a través de la identificación.

Falta de motivación.- Los individuos no están motivados cuando ellos no perciben contingencias entre sus propias acciones y los resultados.

Confiabilidad de la AMS (Academic Motivation Scale)

Los autores de la escala reportan que la consistencia interna de las subescalas fue evaluada con el coeficiente alfa de Cronbach. Los valores de alfa variaron entre .83 y .86, excepto para la subescala de identificación la cual tuvo un valor alfa de .62. Agregan que estos resultados son remarcablemente similares a los obtenidos con la versión original de la escala (EME, por sus siglas en francés), adonde los valores variaron desde .76 hasta .86, excepto para la subescala de identificación la cual tuvo un valor de .62 (Vallerand et al, op. cit. p. 1012).

En México, Cázares, Bali y Wisniewski, 1997, realizaron la primera validación de la AMS (Academic Motivation Scale) con una muestra de 273 estudiantes universitarios. La escala se sometió al proceso de doble traducción (Back translation, Brislin, 1986, en Vallerand, 1992). Los resultados de un análisis factorial confirmatorio mostraron una estructura de siete factores, casi idénticos a los encontrados por Vallerand et al., con la muestra de estudiantes canadienses. Los índices de confiabilidad por alfa de Cronbach de los siete factores o sub-escalas, van desde α .75 hasta α .90.

Para la confiabilidad y validez de este instrumento realizadas por los autores de la versión hispana, Manassero-Mas y Vázquez-Alonso, utilizada en este trabajo, se llevó a cabo un piloteo del mismo, el cual incluyó a 181 alumnos que correspondieron a 6 grupos-clase de 4 institutos de educación secundaria de una provincia de España, la edad de los sujetos fluctuó entre los 16 y 17 años de edad.

Para detectar el tipo de expectativas (laborales y académicas) fue considerada como base la escala de detección de expectativas, modificada por Hernández Trejo (2000), creada originalmente por el Centro de Investigaciones Sociales de España (1996), que obtuvo su confiabilidad y validez aplicando el cuestionario en toda España (aplicado a la población española de ambos sexos entre 15 y 29 años de edad). El error muestral para un nivel de confianza de 95.5% (dos sigmas) y $P = Q$, el error es de 3.62 para cada una de las muestras, tres en total divididas por edades y de 2.09 para la muestra total.

Para medir expectativas en esta investigación, se elaboró un instrumento basado parcialmente en la Escala de detección de expectativas, de la cual se retomaron 17 ítems (1,2,3,4,5,6,7,14,15,16,17,18,19,20,21,22 y 23) y se elaboraron otros 18 (8,9,10,11,12,13,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34 y 35) para complementar el instrumento, que está conformado por un total de 35 reactivos tipo Likert con cinco grados de respuesta.

Para la confiabilidad y validez del instrumento se llevó a cabo un piloteo, con 40 alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional que cursaban el octavo semestre de la licenciatura en Psicología Educativa en el turno matutino.

Procedimiento

La investigación se llevó a cabo en las instalaciones de la Universidad Pedagógica Nacional con los alumnos del octavo semestre de la licenciatura en Psicología Educativa del turno matutino. En primera instancia se realizó el piloteo del instrumento de expectativas; a continuación se corrieron los análisis de datos aportados por dicho instrumento y se realizaron los cambios pertinentes en los reactivos utilizados. Ya con la confiabilidad adecuada se aplicó el instrumento de expectativas y de motivación a la muestra propiamente de estudio. Se utilizó para los análisis estadísticos de los datos obtenidos con los instrumentos el programa SPSS versión 12.

CAPITULO III

Análisis y Resultados

Estos análisis incluyeron las siguientes estadísticas:

- a) Se realizaron estadísticas descriptivas para las variables demográficas de la muestra bajo estudio: sexo, edad, estado civil, semestre, promedio académico general, ocupación (laboral).
- b) Análisis de reactivos para elegir los mejores.
- c) Análisis de consistencia interna de los instrumentos por alfa de Cronbach.
- d) Se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio por el método de componentes principales para hallar la estructura (factores) en el instrumento de expectativas.
- e) Se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio por el método de componentes principales para el instrumento de motivación.
- f) Análisis de consistencia interna (confiabilidad) alfa de Cronbach de las puntuaciones de la muestra de estudio en los dos instrumentos de medición.
- g) Obtención de Medias para las variables de estudio: expectativas y motivación en los estudiantes hacia la culminación de sus estudios profesionales.
- h) Se realizó una correlación producto – momento de Pearson entre las variables de estudio (motivación y expectativas).

a) Estadísticas descriptivas para las variables demográficas

De la muestra de estudio conformada por 105 estudiantes de la licenciatura de Psicología educativa que cursan el octavo semestre en la Universidad Pedagógica Nacional a los cuales se les aplicaron los instrumentos se obtuvo que: 88 son de sexo femenino, 17 son de sexo masculino, de ellos 22 trabajan y 81 solo se dedican al estudio y sus edades oscilan entre los 20 años como mínima y 34 años como máxima

b) Análisis de reactivos

Se utilizaron dos criterios para la elección de los reactivos finales para la escala de expectativas: 1) la correlación inter-item, la cual no debía ser menor de .10 y tampoco negativa y 2) que el ítem no tuviera 75% o más de una sola opción de respuesta. Siguiendo estos

criterios, 11 ítems fueron excluidos: 5, 10, 11, 12, 17, 19, 27, 29, 30, 33 y 35. En el Anexo 2 se muestra la correlación inter – ítem.

c) Análisis de consistencia interna de los instrumentos por alfa de Cronbach

El análisis de consistencia interna por alfa de Cronbach fue de $\alpha = 0.8122$ para el instrumento de Expectativas Académicas y Laborales.

El análisis de consistencia interna por alfa de Cronbach fue de $\alpha = 0.9142$ para el instrumento de Motivación (EMA).

d)) Análisis factorial exploratorio por el método de componentes principales para hallar la estructura (factores) en el instrumento de expectativas.

Para la escala de expectativas se corrió un análisis factorial exploratorio por el método de componentes principales, con rotación varimax, con los 24 reactivos resultantes de la depuración de ítems. Se solicitó al análisis las pruebas KMO (Kaiser – Meyer – Olkin para probar la medida de la adecuación de la muestra.) y la de esfericidad de Bartlett. KMO contrasta si las correlaciones parciales entre las variables son suficientemente pequeñas. El valor de KMO fue de 0.686, lo cual señala que el análisis factorial puede realizarse o es indicado para la muestra bajo estudio. La prueba de esfericidad de Bartlett contrasta la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, en cuyo caso no existirían correlaciones significativas entre las variables y el modelo factorial no sería pertinente.

La significancia o valor de p para esta prueba fue menor a .000, por lo que se rechaza la hipótesis de nulidad y se acepta el modelo factorial resultante. La estructura factorial resultante arrojó ocho factores con valores característicos (eigen values) ≥ 1 . Sin embargo, en dos de los factores menos de tres reactivos tuvieron cargas $\geq .40$, de tal manera que el análisis factorial fue forzado ahora a solo seis factores. La Tabla 1 muestra las cargas factoriales de los reactivos en cada uno de los factores de expectativas. En ella se encuentran las cargas que obtuvieron los reactivos en cada uno de los seis factores (F1 Logro académico, F2 valoración de lo académico/devaluación de lo laboral, F3 Altas expectativas académico-laborales, F4 Prestigio social y valoración profesional, F5 Valoración laboral y F6 Crecimiento y desarrollo personal) y se resaltan con negritas en cada factor, los reactivos que tuvieron las cargas más altas (carga $\geq .40$) en ese factor.

Valga decir que se creó el instrumento pretendiendo medir dos factores bien discernibles: expectativas laborales y expectativas académicas; el porcentaje total de varianza explicada para esta escala de Expectativas por las seis escalas fue de 55.855%. (El análisis factorial completo se muestra en el Anexo 3).

Matriz de componentes rotados Escala de Expectativas ^a

	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
E13	.757	.000	.172	.000	.000	.148
E25	.672	.000	.000	.164	.222	.340
E7	.651	.000	.000	.208	.118	.000
E18	.647	.000	.000	.108	.000	.456
E9	.618	-.182	.168	.132	.385	.000
E3	.000	.745	-.118	.106	.000	-.134
E4	.000	-.734	.000	.000	.000	-.155
E6	.000	-.710	-.203	.000	.143	.000
E1	.000	.675	.153	.000	.208	.000
E8	.102	.178	.847	-.123	.124	.000
E32	.202	.208	.822	.000	.000	.000
E2	.000	-.106	.655	.317	.000	.000
E23	.157	.000	.000	.734	.219	.191
E15	.259	.000	.136	.680	-.161	.000
E28	.289	.000	.000	.611	.000	.144
E14	.183	-.144	.000	.000	.654	.000
E24	.110	.000	.196	.000	.637	.000
E16	-.256	.000	.000	.501	.521	.219
E26	.000	.328	.000	.321	.509	.116
E20	.159	.168	.000	.000	.452	.220
E21	.000	.108	.000	.000	.000	.702
E34	.245	-.140	.000	.000	-.164	.585
E22	.111	-.112	.000	.257	.283	.573
E31	.000	.118	.299	.206	.000	.481

Método de Extracción: Análisis de componentes principales.

Método de extracción: Varimax con normalización Kaiser

a.

Tabla 1.

Cabe mencionar que en la escala de Expectativas fueron considerados algunos de los reactivos positivos y otros negativos. Dentro de los positivos encontramos los reactivos: 1, 2, 3, 7, 8, 9, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 31, 32, 33, 34, 35.

Los reactivos considerados como negativos son: 4, 6, 10, 17, 27, 29,30.

La Tabla 2 en seguida, muestra los factores, los reactivos que integran cada factor, y los pesos de los reactivos en su factor correspondiente.

Tabla 2. Escala de Expectativas. Factores, reactivos por factor y cargas o pesos de cada reactivo en el factor.

FACTOR	REACTIVOS	PESO FACT.
F1 VALORACIÓN DE LO ACADÉMICO PARA OBTENER UN BUEN EMPLEO	13. La única forma de proponer soluciones es estudiando	.751
	18.-La única forma de prepararme para el ámbito laboral es estudiando	.742
	25- La única forma de obtener un buen empleo es estudiando	.679
	9.- Un buen empleo cuenta con tecnología de punta.	.541
	7.- Para obtener un buen empleo es necesaria una carrera universitaria	.525
F2 AUTOEFICACIA, MOTIVACIÓN INTRÍNSECA ACADÉMICAS Y ALTAS EXPECTATIVAS LABORALES	3. Creo que tengo la capacidad necesaria para terminar exitosamente mi carrera	.764
	6. Me conformo con trabajar en cualquier cosa	-.708
	4.- Me conformo con obtener cualquier tipo de empleo	-.705
	1. Tengo interés en los conocimientos y habilidades que me está dando la carrera	.679
F3 ALTAS EXPECTATIVAS ACADEMICO-LABORALES	8.- Me interesa estudiar una maestría	.832
	32.- Me interesa llegar a estudiar un doctorado	.814
	2.- Me gustaría ser director de una empresa	.581
F4 PRESTIGIO SOCIAL Y VALORACIÓN PROFESIONAL	14. Si obtengo un buen empleo tendré prestigio social	.653
	24. El estudio es importante para mi vida	.611
	16. El mejor empleo es el compatible con mi carrera	.611
	26. Un buen empleo me permitirá avanzar profesionalmente	.545
	20. Es necesario esforzarme para obtener un buen empleo	.393
F5 VALORACIÓN LABORAL	23. El prestigio de la empresa/organización/centro educativo, me aseguraría un buen empleo	.718
	28. Un salario elevado habla de un buen empleo	.663
	15. Sólo un buen empleo favorecería mi formación profesional	.588
F6 CRECIMIENTO Y DESARROLLO PERSONAL	21. La única forma de ganar dinero es trabajando	.611
	34. Sólo un buen empleo es el que se ajusta a mi formación académica.	.604
	22.Un buen empleo es el que me permitirá ayudar a las personas	.409
	31.Lo más importante del estudio es la obtención de conocimiento y el desarrollo de mis capacidades cognitivas	.370

Tabla 2

A continuación se proporciona la definición teórica de cada uno de los factores encontrados para la Escala de Expectativas:

F1. VALORACIÓN DE LO ACADÉMICO PARA OBTENER UN BUEN EMPLEO: Ejecuciones en el ámbito académico que son la principal fuente de aspiración para alcanzar una meta, en donde la probabilidad de alcanzar dicha meta depende de un nivel académico determinado.

F2. AUTOEFICACIA, MOTIVACIÓN INTRÍNSECA ACADÉMICAS Y ALTAS EXPECTATIVAS LABORALES: Son juicios que se realizan antes de ejecutar una conducta, en donde la disposición del sujeto para alcanzar sus metas académicas se presenta de forma altamente positiva pero, por el contrario, en el ámbito laboral se observa una aspiración conformista y negativa.

F3. ALTAS EXPECTATIVAS ACADÉMICO – LABORALES: Son inferencias muy altas que se hacen sobre el aspecto académico y laboral, que constituyen la o las metas que se han de alcanzar.

F4. VALORACIÓN LABORAL: Es una probabilidad de alcanzar un objetivo concreto gracias a una acción, en donde la toma de decisiones tanto vocacionales como ocupacionales, se ven influenciadas por las expectativas de los demás.

F5. PRESTIGIO SOCIAL Y VALORACIÓN PROFESIONAL: Son los juicios en donde se espera que las mejores recompensas sean producto de los mejores trabajos, haciendo que el sujeto confíe en que si consigue un trabajo prestigioso obtendrá una mejor recompensa para él.

F6. CRECIMIENTO Y DESARROLLO PERSONAL: Son inferencias en donde el individuo tiene inquietudes y deseos de hacer algo por si mismo y demostrarse que es capaz de realizarlo con el objetivo de aprender que habrá consecuencias como resultado de su ejecución.

e) Análisis factorial confirmatorio por el método de componentes principales para el instrumento de motivación.

A partir de un análisis factorial confirmatorio, por el método de componentes principales, con rotación varimax, para el que KMO fue igual a 0.858 y p menor a .000 para la prueba de esfericidad de Bartlett, se obtuvieron cuatro factores: F1_ Motivación intrínseca general, F2_ motivación extrínseca de introyección y metas, F3_ motivación extrínseca de regulación

externa, y F4_ falta de motivación. El porcentaje total de varianza explicada para esta escala de Motivación por las cuatro escalas fue de 64.529%. (El análisis factorial completo se muestra en el Anexo 4).

La Tabla3 muestra las cargas de cada reactivo en los factores de motivación. En esta tabla se encuentran los pesos que obtuvieron cada uno de los reactivos en los cuatro factores considerados para motivación (F1 Motivación intrínseca general, F2 Motivación externa de introyección y metas, F3 Falta de motivación y F4 motivación de regulación externa) y se resaltan con negritas en cada factor, los reactivos que tuvieron las cargas más altas (carga \geq .40) en ese factor.

Matriz de Componente Rotado escala de Motivación

a

	Componentes			
	1	2	3	4
M10	.872	.000	.107	.154
M8	.831	.151	.000	.000
M3	.809	.000	.000	.000
M15	.789	.257	.000	.000
M2	.766	.101	.000	.000
M23	.734	.200	.121	.236
M16	.728	.201	.122	.229
M21	.620	.428	-.169	.176
M18	.611	.399	.000	.000
M9	.575	.000	-.166	.457
M5	.534	.265	-.240	.158
M22	.521	.179	.000	.449
M26	.108	.861	.107	.134
M25	.292	.768	.000	.000
M13	.155	.718	.138	.282
M19	.345	.713	.000	.234
M12	.534	.569	-.192	.000
M4	.000	.000	.899	.000
M24	.000	.000	.899	.000
M17	-.138	.000	.891	.000
M11	.000	.120	.646	.122
M1	.000	.000	.117	.751
M7	.202	.239	.000	.660
M20	.117	.523	.000	.618
M14	.000	.535	.000	.612
M6	.252	.383	.000	.531

Metod de Extraccion: Analisis de compenete principal.

Método de Rotacion: Varimax con Kaiser Normalization.

a.

Tabla 3

La Tabla 4 en seguida, muestra los factores, los reactivos que integran cada factor, y los pesos de los reactivos en su factor correspondiente.

Tabla 4. Escala de Motivación. Factores, reactivos por factor y cargas o pesos de cada reactivo en el factor.

FACTOR	REACTIVOS	PESO FAC
F1 MOTIVACIÓN INTRINSECA GENERAL(SABER, METAS, ESTIMULO, IDENTIFICACIÓN)	10.Por el placer que me produce leer escritores interesantes	.872
	8.Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas desconocidas	.831
	3.Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta	.809
	15.Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen	.789
	2.Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas	.766
	23.Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes	.734
	16.Porque me siento completamente absorbido por lo que han escrito algunos autores	.728
	21.Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan	.620
	18.Por el gusto que me produce realizar las actividades escolares difíciles	.611
	9.Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste	.575
	5.Porque me agrada ver que me supero a mi mismo en mis estudios	.534
	22.Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación profesional	.521
F2 MOTIVACIÓN EXTERNA DE INTRINSECA Y METAS	26.Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios	.861
	25.Porque la universidad me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas en mis estudios	.768
	13.Porque tener éxito y aprobar en la universidad me hace sentir importante	.718
	19. Para demostrarme a mi mismo que soy una persona inteligente	.713
	12.Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales	.569
F3 FALTA DE MOTIVACION	4.Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí	.899
	24.No lo se, no llego a entender que estoy haciendo en la universidad	.899
	17. No se bien porque vengo a la universidad, y sinceramente no me importa	.891
	11.Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar	.646
F4 MOTIVACION EXTERNA DE REGULACIÓN EXTERNA	1.Porque sin el título de la universidad no encontraría un trabajo bien pagado	.751
	7.Para tener después un trabajo de mayor prestigio y categoría	.660
	20.Para ganar un salario mejor en el futuro	.618
	14. Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante	.612
	6. Para demostrarme a mi mismo que puedo sacar el título universitario	.531

Tabla 4

A continuación se da una breve definición de cada uno de estos factores:

F1. La Motivación Intrínseca general: Este factor agrupó a todas las escalas de motivación intrínseca (para saber, para metas, de búsqueda de experiencias estimulantes), así como a la motivación extrínseca de identificación. Esta última escala, dentro del continuo motivacional (desde la motivación más intrínseca hasta la más extrínseca; véase la fig. 1), es la más cercana al lado intrínseco del continuo, por lo que no resulta aberrante su inserción en este factor.

Como concepto general, la motivación intrínseca es considerada como el hecho de hacer una actividad por si misma y el placer y satisfacción derivada de la participación del mismo sujeto.

F2. La motivación extrínseca de introyección y de metas: En la motivación extrínseca introyectada, la cual viene después de la motivación extrínseca de identificación, los individuos empiezan a internalizar las razones para sus acciones; sin embargo, esta forma de internalización aunque es interna a la persona, no es verdaderamente auto-determinada desde que está limitada a la internalización de pasadas contingencias externas, Ej.: “Estudio la noche anterior a los exámenes porque es lo que un buen estudiante debe hacer”. En este factor se agruparon también dos reactivos (12 y 25) de la escala de MI para metas. Recordemos que la MI para consumir cosas puede ser definida como el hecho de involucrarse en una actividad por el placer y satisfacción experimentados cuando uno intenta completar o lograr algo.

F3. Falta de Motivación o Desmotivación: En ella los individuos no perciben contingencias entre los resultados y sus propias acciones.

F4. La Motivación de regulación externa.- La conducta es regulada por medio de premios y castigos. Por ejemplo, un estudiante puede decir: “Estudio la noche antes de los exámenes porque mis padres me fuerzan a hacerlo”.

La Motivación Extrínseca en general puede definirse como aquella que pertenece a una amplia variedad de conductas en la cuales uno se involucra como medio para llegar a un fin y no como el fin en sí mismo.

El Factor 1, Motivación Intrínseca general (F1_MI) se conformó por casi los mismos reactivos que integran la escala original de MI (SMA – de Vallerand et al.), excepto por los

reactivos 12 y 25 de la escala de MI para metas que salieron del factor y la escala de ME de identificación que se unió a este factor.

En el Factor 2, Motivación Extrínseca de introyección y metas (F2_ME) se agruparon los reactivos de la escala de introyección y dos (12 y 25) de la escala de MI para metas.

En el Factor 3, Falta de motivación o desmotivación (F3_FM), se incluyeron igualmente todos los reactivos de la escala original.

En el factor 4, MER de regulación externa se agrupan los cuatro reactivos de la escala original.

En la Fig.1 a continuación, se presenta el continuo motivacional, desde la falta de motivación hasta la motivación más intrínseca (para saber). Los estudiosos de la motivación académica (Deci y Ryan, 1990, Vallerand et al., op. cit.) han considerado a ésta como en un continuo que va desde la falta de motivación y la motivación más extrínseca, hasta la motivación más interna que es aquella en la que el alumno tiene interés y una alta curiosidad por los contenidos de aprendizaje en sí mismos.

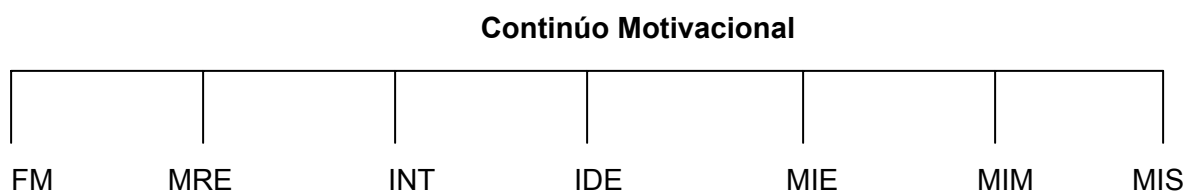


Fig. 1

(FM.- Falta de motivación, MRE: Regulación externa; INT: Introyección; IDE: Identificación; MIE: Estimulación; MIM: Metas; MIS: Saber o conocer).

f) Análisis de confiabilidad por alfa de Cronbach de las puntuaciones de la muestra de estudio en las sub-escalas de los dos instrumentos de medición.

Los resultados obtenidos de los análisis de confiabilidad de las puntuaciones de la muestra en los instrumentos aplicados, tanto de expectativas como de motivación, son los siguientes:

Tabla 5. Escala, número de reactivos y confiabilidad alfa de Cronbach por escala.

Escalas Expectativas	No. De reactivos	á
F1_VAE	5	.7922
F2_AMIEL	4	.7150
F3_AEAL	3	.6654
F4_PSLP	5	.5794
F5_PL	3	.6427
F6_CDP	4	.5765
Escalas Motivación		
F1_MI	12	.9181
F2_ME	5	.8607
F3_FM	4	.8295
F4_MRE	5	.7831

Tabla 5

Nota: A continuación se muestra el significado de las siglas presentadas en la tabla anterior para cada una de las escalas: Expectativas: F1_VAE.- Valoración de lo académico para obtener un buen empleo F2_AMIEL.- Autoeficacia motivación intrínseca académicas y altas expectativas laborales F3_AEAL.- Altas expectativas académico – laborales F4_PSLP Prestigio social y valoración profesional F5_PL.- Valoración laboral F6_CDP Crecimiento y desarrollo personal. Motivación: F1_MI: Motivación intrínseca general; F2_ME: Motivación externa de introyección y metas; F3_FM.- Falta de motivación; F4_MRE: Motivación extrínseca de regulación externa.

Se puede apreciar en la Tabla 5 anterior, que en su mayoría las sub-escalas presentan desde una aceptable hasta una alta confiabilidad, a excepción de las sub-escalas F4_PSLP, *Prestigio social y valoración profesional* y F6_CDP *Crecimiento y desarrollo personal*, de la Escala de Expectativas, las cuales presentaron una relativamente baja confiabilidad.

g) *Obtención de Medias para las variables de estudio: expectativas y motivación en los estudiantes hacia la culminación de sus estudios profesionales.*

La Tabla 6 a continuación, señala las medias obtenidas por la muestra en cada uno de los factores. Para poder comparar entre sí las medias, éstas se han convertido a *medias estandarizadas*, ya que los factores contienen un número diferente de reactivos, así mismo, los dos instrumentos, motivación y expectativas, tienen diferente escala (opciones de respuesta). Por otro lado, se incluyen también porcentajes para tener una mejor apreciación de los niveles en los que la muestra presenta cada uno de los factores.

FACTOR EXPECTATIVAS	MEDIA	PORCENTAJE %	MEDIA ESTANDARIZADA	DESVIACIÓN ESTANDAR
F1_VALORACIÓN DE LO ACADÉMICO PARA OBTENER UN BUEN EMPLEO.	17.84	71.34	49.9904	10.0048
F2_AUTOEFICACIA Y MOTIVACIÓN INTRÍNSECA ACADÉMICAS Y ALTAS EXPECTATIVAS LABORALES	12.44	81.15	50.0152	10.0074
F3_ALTAS EXPECTATIVAS ACADÉMICO - LABORALES	12.07	80.46	49.983	9.9246
F4_VALORACIÓN LABORAL	9.60	64.00	50.0843	10.8798
F5_PRESTIGIO SOCIAL Y VALORACIÓN PROFESIONAL	21.90	84.34	49.2765	9.9863
F6_CRECIMIENTO Y DESARROLLO PERSONAL	16.10	80.5	50.0128	10.0305
FACTOR MOTIVACIÓN				
F1_MOTIVACIÓN INTRÍNSECA GENERAL	65.47	77.94	49.9915	9.9874
F2_MOTIVACIÓN EXTERNA DE INTROYECCIÓN Y METAS	28.14	80.40	50.0028	10.1700
F3_FALTA DE MOTIVACIÓN	5.50	19.64	49.9337	10.0060
F4_MOTIVACIÓN EXTERNA DE REGULACIÓN EXTERNA	24.61	70.31	50.3523	9.9838

Tabla6

Tabla 6. Medias, medias estandarizadas y porcentajes de la muestra (N= 105) en cada uno de los factores, Expectativas y Motivación, y sus sub-escalas.

Medias para factores de Expectativas

Mediante los análisis realizados para obtener las medias de cada uno de los factores de la escala de expectativas se obtuvo que la muestra tiene un 71.34% del factor **F1_ VALORACIÓN DE LO ACADÉMICO PARA OBTENER UN BUEN EMPLEO**, dando respuestas que revelan la valoración que hace de los estudios académicos para encontrar un buen empleo

La muestra tiene un 81,15% del factor **F2_ AUTOEFICACIA Y MOTIVACIÓN INTRÍNSECA ACADÉMICAS Y ALTAS EXPECTATIVAS LABORALES**, proporcionando respuestas que indican que se sienten capaces para terminar de manera exitosa la carrera, y no se conformarían con trabajar en cualquier cosa, u obtener cualquier tipo de empleo.

La muestra tiene un 80.46% del factor **F3_ ALTAS EXPECTATIVAS ACADÉMICO - LABORALES**, dando respuestas que revelan altas expectativas académico-laborales debido a que exhiben intereses por un grado de estudios superior a la licenciatura y aspiran a ocupar puestos directivos dentro de alguna empresa.

La muestra tiene un 64% del factor **F4_ VALORACIÓN LABORAL**, proporcionando respuestas que revelan estar moderadamente interesados por la obtención de un buen empleo a través del prestigio que tenga la empresa o lugar de trabajo, así como también por el salario y el favorecimiento profesional que les brinde un buen empleo.

La muestra tiene un 84.34% del factor **F5_ PRESTIGIO SOCIAL Y VALORACIÓN PROFESIONAL**, proporcionando respuestas que indican estar interesados, no solo por el prestigio social que les dé la empresa o lugar de trabajo, sino también, por el logro profesional que obtengan de ello.

La muestra tiene un 80.5% del factor **F6_ CRECIMIENTO Y DESARROLLO PERSONAL**, proporcionando respuestas que indican estar interesados por un empleo que desarrolle su formación académica obteniendo un buen salario y ayudando a los demás.

La siguiente gráfica muestra la comparación de las puntuaciones de las medias estandarizadas para cada uno de los factores de Expectativas.



Gráfica 1. Comparación de las medias estandarizadas para el factor de Expectativas

La gráfica muestra las medias estandarizadas para los factores de Expectativas. Siendo así que PEEEXP_F1 es la: **puntuación estandarizada del F1 VALORACIÓN DE LO ACADÉMICO PARA OBTENER UN BUEN EMPLEO**; PEEEXP_F2: **puntuación estandarizada del F2 AUTOEFICACIA Y MOTIVACIÓN INTRÍNSECA ACADÉMICAS Y ALTAS EXPECTATIVAS LABORALES**; PEEEXP_F3: **puntuación estandarizada del F3 ALTAS EXPECTATIVAS ACADÉMICO – LABORALES**; PEEEXP_F4: **puntuación estandarizada del F4 VALORACIÓN LABORAL**; PEEEXP_F5 es la: **puntuación estandarizada del F5 PRESTIGIO SOCIAL Y VALORACIÓN PROFESIONAL** y PEEEXP_F6 **puntuación estandarizada del F6 CRECIMIENTO Y DESARROLLO PERSONAL**.

Medias para factores de Motivación

Mediante lo análisis realizados para obtener las medias de cada una de las escalas se obtuvo que la muestra tiene un 77.94% del factor F1_Motivación intrínseca, en donde se dan respuestas indicando que su motivación es de carácter intrínseco, pues lo más importante para

los estudiantes es la satisfacción personal de obtener conocimientos, superarse y aprender nuevas cosas por el placer que encuentran en ello.

La muestra tiene un 80.40% del factor F2_Motivación externa de introyección y metas, que inclinó sus respuestas por la motivación extrínseca de introyección, es decir, que lo más importante es la realización de una acción pero esta acción no es del todo auto-determinada sino que ésta se limita a lo que ocurrió en el pasado.

La muestra tiene sólo un 19.64% del factor F3_ Falta de motivación, que tiene que ver con la falta de motivación, es decir, que solo en un bajo nivel se presentan actitudes de bajo interés académico o laboral, y que no se encuentra relación entre lo que se hace (el esfuerzo) y lo que se obtiene (la recompensa).

La muestra tiene un 70.31% del factor F4_Motivación externa de regulación externa, revelando un alto nivel de motivación de regulación externa, en donde lo más importante al realizar una acción como el estudio o el trabajo, no es en si misma esta acción sino la recompensa (buenas calificaciones, buen salario, etc.,) que se recibe por ello.

La siguiente gráfica muestra la comparación de las puntuaciones de las medias estandarizadas para cada uno de los factores de Motivación.

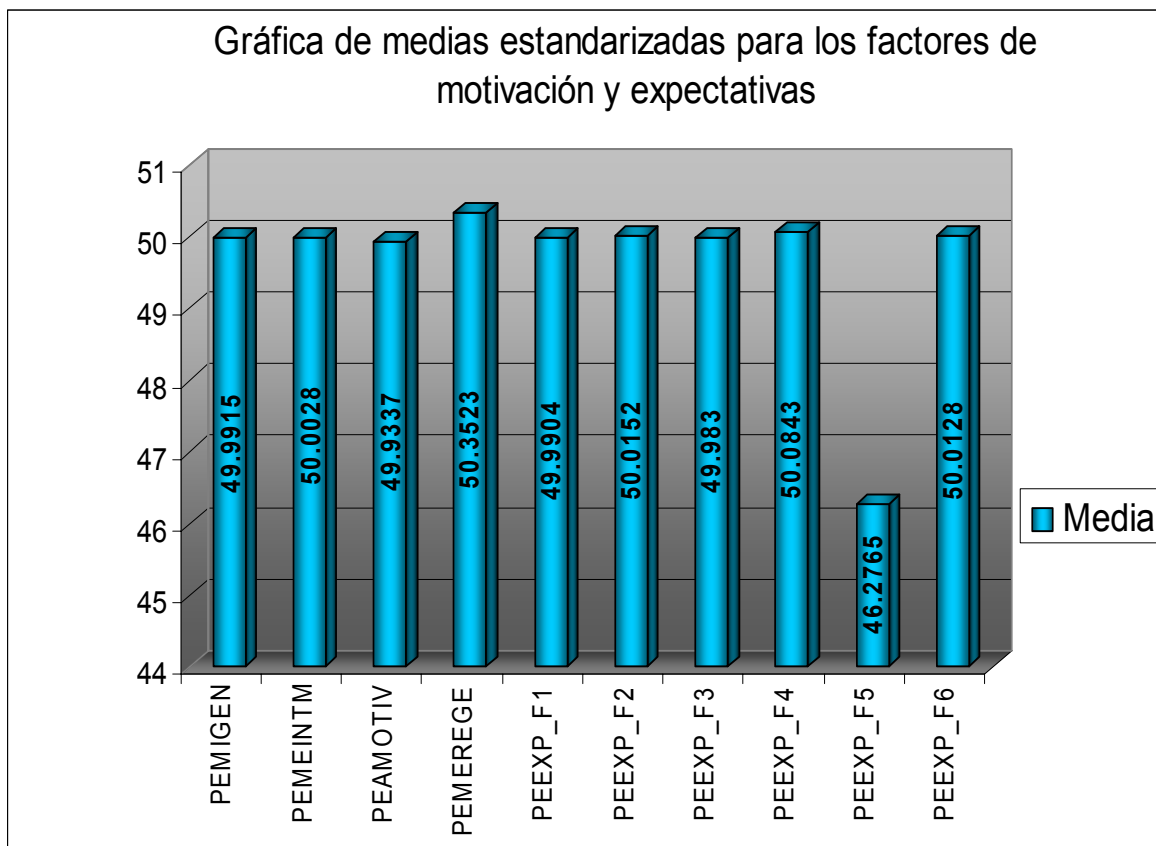


Gráfica 2. Comparación de las medias estandarizadas para el factor de Motivación.

La gráfica muestra las puntuaciones de las medias estandarizadas para los factores de motivación. Siendo así que PEMIGEN significa: **puntuación estandarizada de motivación intrínseca general (F1)**; PEMEINTM: **puntuación estandarizada de motivación externa de introyección y metas (F2)**; PEAMOTIV: **puntuación estandarizada de amotivación o falta de motivación (F3)** y PEMEREGE: **puntuación estandarizada de motivación externa de regulación externa.**

Como puede apreciarse en la gráfica anterior, el factor que menos presenta la muestra es el de falta de motivación.

La siguiente gráfica muestra las comparaciones de las puntuaciones estandarizadas para todos los factores, tanto de motivación como de expectativas:



Gráfica 3. Comparación entre las medias de las puntuaciones estandarizadas de los factores de Expectativas y de Motivación, obtenidos de la muestra bajo estudio.

En la comparación de todos los factores, podemos apreciar que el factor que en menor medida presenta la muestra es el factor 5, Prestigio social y valoración profesional, de la escala de expectativas; inclusive es menor el nivel de este factor que del factor de Falta de motivación,

de la escala de motivación. Por lo tanto, se puede concluir de este resultado específico que la muestra está menos interesada en el prestigio social que pueda provenir de la profesión desempeñada, que en otros aspectos como por ejemplo la valoración de lo académico en función de la obtención de un buen empleo.

h) Correlaciones entre las variables de estudio (motivación y expectativas)

Respecto a las correlaciones (ver anexo 5) entre los factores de la escala de Expectativas el Factor 1, **VALORACIÓN DE LO ACADÉMICO PARA OBTENER UN BUEN EMPLEO.**, muestra correlaciones altas positivas con los factores: F3, **ALTAS EXPECTATIVAS ACADÉMICO - LABORALES** (.285 $p \leq .003$); F6, **CRECIMIENTO Y DESARROLLO PERSONAL** (.451 $p \leq .000$); F4, **VALORACIÓN LABORAL** (.466 $p \leq .000$) y F5, **PRESTIGIO SOCIAL Y VALORACIÓN PROFESIONAL** (.289 $p \leq .003$). Este resultado es teóricamente coherente pues estos factores miden aspectos relacionados con *el valor utilitario* del aprendizaje (F1), interés por continuar superándose académicamente y el logro de metas laborales (F3), y el prestigio social y laboral, todos relacionados de manera directamente proporcional.

Mientras que entre los factores de la escala de motivación, se encontró que todos los factores, excepto la escala de falta de motivación, estuvieron alta y positivamente correlacionados; la escala de falta de motivación no mostró correlación con ninguno de los restantes factores.

Con respecto a las correlaciones entre los factores de las escalas de expectativas y de motivación, se encontraron varias correlaciones positivas y significativas:

Veamos primeramente como correlacionó el factor 1 de la escala de motivación, **MOTIVACIÓN INTRÍNSECA GENERAL**, con las escalas de expectativas: a) mostró una correlación de .240 $p \leq .014$ con el f1 de la escala de expectativas, **VALORACIÓN DE LO ACADÉMICO PARA OBTENER UN BUEN EMPLEO**; b) con el f3, **ALTAS EXPECTATIVAS ACADÉMICO – LABORALES**, fue de .433 $p \leq .000$; c) con el f5, **PRESTIGIO SOCIAL Y VALORACIÓN PROFESIONAL**, la correlación fue de .301 con $p \leq .002$; y d) finalmente, con el f6, **CRECIMIENTO Y DESARROLLO PERSONAL**, fue de .259 con $p \leq .008$.

La correlación entre F4 *prestigio social y logro profesional* y F6 *Crecimiento y desarrollo personal* en donde $r=.267$ y $p\leq .006$, muestra que existe una correlación positiva entre dichos factores, es decir, que las expectativas de prestigio social y profesional y el crecimiento y desarrollo como persona van en la misma dirección en el individuo, es decir, que mientras está interesado por recibir el reconocimiento y acreditación de la sociedad por sus logros también puede estar interesado por contribuir y ayudar a los demás, a partir de su propio crecimiento personal.

Otras correlaciones importantes fueron: la correlación entre el factor F4 *prestigio social y logro profesional* (de la escala de expectativas) y el F4 *motivación de regulación externa* (de la escala de motivación) la cual es de $-.438$ y $p\leq .000$; así también se muestran correlaciones entre el F4 *prestigio social y logro profesional* y F2 *motivación externa de introyección y metas* ($-.307$ y $p\leq .000$). Ambas correlaciones son negativas y acordes con la teoría pues estos constructos están midiendo aspectos totalmente diferentes como son: la motivación externa que regula la conducta por medio de los premios o castigos obtenidos, lo cual va en dirección contraria del logro de las metas profesionales y laborales considerando por ejemplo la compatibilidad del empleo con la carrera; y la motivación externa de introyección orientada hacia la internalización de la razón que el sujeto da respecto a sus acciones, aunque estas no son auto-determinadas pues se limitan a experiencias pasadas, y la motivación intrínseca hacia sus metas.

Respecto a las correlaciones entre los factores de expectativas y la motivación intrínseca general se encuentran dos correlaciones negativas importantes: F4 *prestigio social y logro profesional* y F1_MI *motivación intrínseca general* ($-.301$ y $p\leq .000$) y entre F6 *crecimiento y desarrollo personal* y F1_MI *motivación intrínseca general* ($-.259$ y $p\leq .008$). Estas correlaciones negativas nos hacen inferir que a pesar de tratarse de aspectos como logro profesional y crecimiento y desarrollo personal, éstos son aspectos que corren en direcciones opuestas a la motivación auto – determinada para lo académico, pues los factores de expectativas se refieren más bien al valor utilitario de los logros profesionales y académicos que a su valor intrínseco o inherente.

Lo mismo sucede en el caso, menos importante valga decir, de las correlaciones entre F1_LA y F1_MI *motivación intrínseca general* ($-.240$) y F2_VADL *valoración de lo académico / devaluación de lo laboral* y F1_MI *motivación intrínseca general* ($-.242$). En ambos factores de expectativas se miden aspectos utilitarios del logro académico.

CAPITULO IV

CONCLUSIONES

Esta investigación permitió encontrar más evidencia acerca de la relación entre motivación académica y expectativas académico – laborales en jóvenes universitarios. Mientras mayor motivación (intrínseca y extrínseca) muestran los estudiantes, mayores son sus expectativas (positivas) hacia: a) seguirse superando académicamente y b) la obtención de buenos empleos que les garanticen buena remuneración económica, prestigio social y profesional y un crecimiento y desarrollo personal.

Los instrumentos utilizados para esta investigación fueron dos: el instrumento para medir motivación (Escala de Motivación Académica, en su versión hispana: EMA, de Manassero-Mas y Vázquez-Alonso, 1991) y el instrumento para medir expectativas (basado en la escala de detección de expectativas, modificada por Hernández Trejo, 2000). Ambos instrumentos al realizar los análisis correspondientes presentaron altos índices de consistencia interna.

De acuerdo con las medias obtenidas para cada uno los factores hallados para los constructos de *expectativas* y *motivación* en la muestra de estudiantes del octavo semestre de la carrera de Psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, se obtuvo que la muestra presenta altos porcentajes de todos los factores de motivación y de expectativas (a excepción de Falta de motivación); el factor más sobresaliente en la muestra fue el de Prestigio social y valoración profesional, lo cual nos habla acerca de que los jóvenes están interesados sobre todo en avanzar profesionalmente, lo que redundará en prestigio social; el segundo factor en sobresalir fue el de Autoeficacia y motivación intrínseca académicas y altas expectativas laborales, en el que los estudiantes se perciben con capacidad para terminar sus estudios y no se conformarían con cualquier tipo de empleo; los factores de Altas expectativas académico – laborales, Crecimiento y desarrollo personal, y Motivación extrínseca de introyección y metas están en tercer lugar, lo que indica que tienen intereses tanto intrínsecos como extrínsecos, en seguirse superando académicamente y que valoran las oportunidades de desarrollo personal y laboral; como menciona Hernández, 1975, quien cita a Frank, definiríamos esta constelación de factores como “los fines que el sujeto explícitamente pretende alcanzar en una zona de actividad o sector de actividades en las que se encuentra comprometido, para poder alcanzar una meta y que dicha meta depende del nivel de preparación que se tenga”.

Cercano a esta constelación de factores, está el factor de Motivación intrínseca general, en donde se muestra el interés intrínseco (por sí mismo) hacia los estudios y el conocimiento.

En cuarto lugar están los factores de Valoración de lo académico para obtener un buen empleo y el de Motivación de regulación externa. Esto indica que el valor utilitario en términos de conseguir buenos empleos, que le dan a la preparación académica, es menor que el valor intrínseco en términos de ser un buen profesional, ser mejor persona, que ofrece la preparación académica. Lo anterior está en consonancia con el nivel en que se encuentra el factor de Valoración laboral y que lo ubica en quinto lugar: la muestra valora solo moderadamente la obtención de buenos empleos en términos de la gratificación económica que conseguirán con ellos.

Por último, el factor de Falta de motivación se presentó en un muy bajo nivel, lo que indica que los estudiantes en la muestra de estudio tienen la suficiente motivación para continuar o concluir sus estudios, siendo esta motivación tanto intrínseca como extrínseca (por la satisfacción de dominar conocimientos, por satisfacer las aspiraciones de los demás como por ejemplo las de sus padres, o por demostrar a los demás que se es inteligente y capaz).

De cualquier manera, sin importar el tipo de motivación (intrínseca o extrínseca), hay algo que los impulsa a realizar los actos que los llevan a la continuación y/o conclusión de sus estudios. Para usar las ideas de Maslow, este algo que los impulsa es la necesidad de autorrealización. Esto es, que la ejecución de sus acciones, como son los estudios y la conclusión de una carrera universitaria, está motivada, en mayor o menor grado, de forma intrínseca o extrínseca, no excluyéndose mutuamente ambos tipos de motivación, ya que ambos tipos persisten en el individuo y todo ello con un objetivo en común: el continuar y/o concluir la licenciatura.

Para terminar este apartado, se hace la siguiente recapitulación: los estudiantes presentaron altas expectativas tanto académicas como laborales, aunque las expectativas académicas -relacionadas con el logro en el ámbito académico- estuvieron más en función de las expectativas laborales (“prepararme bien para conseguir un buen empleo, en términos no tanto de salario como de prestigio social, de crecimiento y desarrollo personal”). Una de las mayores aspiraciones de los alumnos es tener un nivel de conocimientos elevado que les

permita desempeñar su profesión de manera satisfactoria alcanzando sus metas propuestas, como el estudio de un postgrado, maestría o doctorado, y el obtener empleos prestigiosos.

Con relación al nivel y tipo de motivación que presentan, los estudiantes están altamente motivados, intrínseca y extrínsecamente, hacia los estudios y la preparación académica, aunque la motivación intrínseca pudiera estar en función de la extrínseca (“los conocimientos y habilidades son importantes para obtener el tipo de empleo prestigioso que deseo”).

Finalmente, es necesario no olvidar que la motivación y las expectativas son factores de suma importancia en la vida de las personas, ya que se ven implicadas en cada una de las actividades que realizan basándose en la necesidad de alcanzar un objetivo o meta deseada y en la aspiración y expectativa que se tiene para lograrlo.

Alcances y limitaciones del estudio

Alcances

Con este estudio se logra una observación más puntual y minuciosa de las expectativas en una muestra de estudiantes que están por concluir la licenciatura de psicología educativa, entre ellas: *Valoración de lo académico para obtener un buen empleo, Autoeficacia y motivación intrínseca académicas y altas expectativas laborales, Altas expectativas académico-laborales, Valoración laboral, Prestigio social y valoración profesional, Crecimiento y desarrollo personal; y de la motivación: motivación intrínseca general, motivación externa de introyección y metas, falta de motivación, motivación externa de regulación externa.*

Se logró explicar un porcentaje importante de varianza en las expectativas (**65%**), y en la motivación (**56%**). Estos altos porcentajes de varianza, implican que se está pudiendo explicar una cantidad considerable de los aspectos teóricos de cada uno de los constructos aquí estudiados. Futuras investigaciones sobre expectativas y motivación en alumnos que están por concluir sus estudios o en recién egresados, pudieran añadir otros indicadores de tales constructos y así, incrementar el porcentaje de varianza.

Se hace evidente cuáles son los motivos que los impulsan a concluir su licenciatura; así como también la investigación da razón de cuáles son sus niveles de aspiración y expectativa con respecto al modo de ver su futuro tanto académico como laboral, económico y social.

Se construye, valida y confiabiliza un instrumento para la medición de las expectativas académico – laborales, en población de alumnos universitarios que están por concluir su preparación profesional.

Dicho instrumento puede arrojar información que ayude a identificar, por ejemplo, problemas relacionados con la baja titulación, no sólo en la carrera de psicología educativa sino en otras carreras de nuestra universidad.

Se conocen, en términos generales, cuáles son las motivaciones y aspiraciones de estudiantes de nuestra institución que están por egresar.

Limitaciones

Dentro de las limitaciones que se encontraron al realizar esta investigación estuvo el hecho de no poder aplicar los instrumentos a toda la población estudiantil del octavo semestre de la licenciatura de Psicología educativa, pues algo ideal o algo que se deseaba para esta investigación era trabajar con toda la población de dicho turno, para no tener solo una muestra representativa, sino a toda la población.

Otra de las limitaciones, es que no existen en nuestro contexto, instrumentos validados y confiabilizados para medir expectativas en el ámbito universitario, lo que ayudaría a probar la validez concurrente del instrumento que aquí se elaboró para medir este constructo.

Asimismo, tampoco se encontraron investigaciones que se hayan realizado en nuestro contexto, respecto al tema de las expectativas en el ámbito universitario.

Por otro lado al realizar los análisis de ítems correspondientes al instrumento de expectativas, no todos los reactivos tuvieron las puntuaciones adecuadas para permanecer dentro de este instrumento hasta el final de todos los análisis, lo que indica que estos reactivos no tenían sentido entre las expectativas de la muestra estudiada.

De igual manera, hubiese sido pertinente incluir en el instrumento de expectativas, reactivos que midieran directamente aspectos relacionados con la titulación, ya que uno de los problemas no solo de la licenciatura en psicología educativa, sino al parecer de todas las licenciaturas en esta universidad, es el bajo índice de titulación. Por tal motivo, se propone para futuras investigaciones mediante auto-informes, se incluyan ítems que midan dichas expectativas.

Como otra limitación se señala la participación en el estudio, de estudiantes solo de la carrera de psicología educativa y no del resto de las carreras en esta institución.

Finalmente, se partió de instrumentos ya elaborados (Escala de detección de expectativas, particularmente, la cual no solo se tomó sino se complementó) para ahorrar un paso en la investigación.

REFERENCIAS

- Aberasturi, A. Knobel, M. (1988). La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico. México: Paidós Educador.
- Aguilar, S. M. (2004) Expectativas, motivación del logro y rendimiento escolar en matemáticas. Tesis para obtener el título de Lic. En Psicología Educativa, UPN. México.
- Alonso, I. (1991). Motivación y aprendizaje en el aula. Madrid, España: Santillana.
- Ausubel, D. P. (1993). Psicología Educativa. México: Trillas.
- Balaguer, I., Escartí, A. y Villarmarín, F. (1995). Autoeficacia en el deporte y en la actividad física: estado actual de la investigación. Revista de Psicología General y Aplicada. 48 (1), 139-159.
- Ball, S. (1988) La motivación educativa: actitudes, intereses, rendimiento, control. Madrid: Editorial Educac.
- Bisquerra, A. R. (2000). Educación Emocional y Bienestar. (2ª. ed.). Barcelona, España: CISS praxis educación.
- Burón, J. (1997). Motivación y Aprendizaje. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Cázares, C. A., Wisniewsk, P.M. y Bali, C. G. (1998). La voluntad de aprender: la motivación intrínseca en el educando y la validación de una escala para medirla. Memorias del XXVIII Congreso de Investigación y Extensión del Sistema ITESM.
- Coaldrake, Educa (2002). Proyecto sobre las respuestas institucionales a las expectativas de los estudiantes en constante evolución. OCDE
<http://www.oecd.org>.
- CONAPO (1982). Introducción y definición de adolescencia en el individuo y sexualidad. México. 117-155.
- Chiavenato, I. (1998). Administración de Recursos Humanos. México: Trillas
- Del Castillo, A. R. (2002). Relación de la Orientación al logro y la evitación al éxito en el rendimiento escolar del adolescente mexicano. Tesis para obtener la Lic. En Psicología. UNAM, México.
- Díaz, B. F. (2001). La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje. Estrategias docentes para el aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill.
- Díaz, P. (1985). Lecciones de Psicología. Caracas: Ediciones Insula.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1990). A motivational approach to self: integration in personality. Trabajo presentado en Nebraska Symposium on Motivation, Universidad de Rochester, Inglaterra.

Expectativas y preocupaciones sociales en los jóvenes (1996)

Dirección. Recuperado en mayo 5, 2005 desde <http://www.cis.eunet.es>.

Frank, V. E. (1965). Una idea psicológica del hombre. Madrid. Edit. Rialp, S.A.

Garrido, G. I. (1991). Motivación de logro, diferencias relacionadas con el género y rendimiento. Revista de Psicología General y Aplicada. 44 (4), 405-411.

Garrido, I. (2000). La motivación: mecanismos de regulación de la acción, Revista Española de Motivación y Emoción. (3) 5-6. Diciembre 2000.

En la red: <http://www.reme.uji.es>.

González, H., Pérez, L., Hernández, S., Ortega, S., Tejeda, M., Ceñal, C., et al. (2001). Evaluación curricular de la licenciatura en Psicología Educativa, plan 90. México: Los trabajos y los días.

Hernández, T. M. A. (2000) Autoestima y expectativas en los estudiantes de las escuelas secundarias técnicas. Tesis para obtener el título de Lic. En Psicología Educativa, UPN. México

Manassero, M. A. y Vázquez, A. (1997). Análisis Empírico de dos Escalas de Motivación Escolar.

Dirección. Recuperado en Junio 10, 2005 desde

<http://www.Reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html>.

Martínez, H. M. (1975). Nivel de Aspiración y expectación. Tesis para obtener el grado de Doctor, Universidad de Valencia. Madrid.

Martínez, L. (1990). Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional. Bilbao: DDB.

Martínez, M. G. (1995). Motivación al logro como resultado de un tratamiento para dejar de fumar. Tesis de maestría. Centro de documentación de Psicología UNAM. México.

Maslow, A. H. (1974) Motivación y personalidad

Dirección. Recuperado Julio 20, 2005 desde

http://www.iniciativasocial.net/motivacion.htm#_ftn17

Mc Clellan, D. (1989). La motivación del logro. Estudio de la motivación humana. Madrid, España: Educac.

Navas, I., Sampascual, G. y Castejón, L. (1991). Las expectativas de profesores y alumnos como educación del rendimiento académico. Revista de Psicología General y Aplicada. 44 (2), 231-239

Navas, I., Sampascual, G. y Castejón, L. (1992). Atribuciones y expectativas de los alumnos y los profesores: influencias en el rendimiento escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 45 (1), 55-62.

Núñez, P. J., Hernández P. J., García, G. S. y González- Pumariega, S. (1996). Motivación en el ámbito universitario: concepto de inteligencia, metas de estudio, elección de tareas y aproximaciones al aprendizaje. *Revista de educación*. (310), 337-360

Pekrun (1992), Efectos motivacionales de las emociones

Dirección. Recuperado Junio 7, 2005 desde http://www.inteligencia-emocional.org/ie_en_la_educacion/efectosmotivacionalesdelasemociones.htm

Rodríguez, P. J. (2000) *El factor humano en la empresa*. Bilbao: Deusto.

Sampieri, R., Collado, C. y Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Tapia, A. J. (1991) *Motivación y Aprendizaje en el Aula*. Madrid: Santillana.

Tapia, A. J. y Catarla, F. E. (1996) *La motivación en el aula*. Madrid. PPC.

U.T.E.H.A. *Diccionario enciclopédico*. Tomo VIII.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senécal, C., and Vallières, E. F. (1992). The academic motivational scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 103-1017.

ANEXOS

ANEXO 1.

Estadísticas descriptivas de variables demográficas realizadas con el paquete estadístico SPSS ver. 12.

sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje validado	Porcentaje acumulativo
Validado	FEMENINO	88	83.8	83.8	83.8
	MASCULINO	17	16.2	16.2	100.0
Total		105	100.0	100.0	

Edad

	N	Minímo	Maxímo	Media	Desviación Standar
edad	103	20.00	34.00	22.9223	2.23031
N Valido	103				

Trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje validado	Porcentaje acumulativo
Valido	si	22	21.0	21.4	21.4
	no	81	77.1	78.6	100.0
	Total	103	98.1	100.0	
Sistema	restante	2	1.9		
Total		105	100.0		

ANEXO 2

Instrumento de Expectativas Correlaciones Inter – Ítem

ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD POR ALFA DE CRONBACH				
Estadísticas ítem – Total				
	Media de la escala así el ítem se borra	Varianza de la escala si el ítem se borra	Correlación Ítem- Total corregida	Alfa si el ítem se borra
E1	47.5098	75.4801	.2172	.8107
E2	46.3725	71.0678	.2896	.8103
E3	47.6078	75.8447	.1339	.8137
E4	47.3333	75.6304	.1654	.8125
E6	47.3235	75.4289	.1280	.8151
E7	46.3824	69.7831	.4144	.8025
E8	47.3235	72.6369	.3444	.8060
E9	46.1176	70.2632	.4718	.7999
E13	46.2451	68.1275	.4996	.7975
E14	46.2941	73.2196	.2277	.8121
E15	46.1863	71.4204	.3787	.8043
E16	47.1275	73.1816	.3019	.8078
E18	46.8529	68.8395	.4899	.7983
E20	47.4608	74.5876	.3070	.8080
E21	47.2157	73.1015	.3093	.8075
E22	46.8922	71.2259	.4273	.8022
E23	46.0490	69.4926	.4695	.7995
E24	47.5294	74.0734	.3241	.8072
E25	46.5980	66.8962	.6017	.7918
E26	47.0686	73.0150	.3974	.8045
E28	45.9804	70.0986	.4324	.8015
E31	47.2059	70.9176	.4052	.8030
E32	47.0490	71.4926	.3901	.8038
E34	46.3431	73.3563	.2294	.8117

Coeficientes Rehabilitados
 No. de Casos = 102.0 No. de Ítems = 24
 Alpha = .8122

ANEXO 3
Instrumento de Expectativas
Número de Factores, Valores Característicos y Porcentaje de Varianza

Explicación total de la varianza

Componente	Valor característico inicial			Extracción total de la suma			Porcentajes de las variables		
	Total	% de Varianza	% acumulativo	Total	% de Varianza	% acumulativo	Total	% de Varianza	% acumulativo
1	4.807	20.030	20.030	4.807	20.030	20.030	2.708	11.284	11.284
2	2.684	11.182	31.212	2.684	11.182	31.212	2.413	10.053	21.337
3	1.815	7.564	38.776	1.815	7.564	38.776	2.134	8.893	30.230
4	1.573	6.553	45.328	1.573	6.553	45.328	2.106	8.775	39.005
5	1.308	5.450	50.779	1.308	5.450	50.779	2.071	8.630	47.636
6	1.218	5.076	55.855	1.218	5.076	55.855	1.973	8.219	55.855
7	1.121	4.669	60.524						
8	1.005	4.189	64.713						
9	.936	3.899	68.612						
10	.881	3.669	72.281						
11	.797	3.322	75.603						
12	.753	3.137	78.740						
13	.688	2.869	81.609						
14	.650	2.709	84.317						
15	.586	2.441	86.758						
16	.539	2.247	89.005						
17	.520	2.167	91.171						
18	.456	1.898	93.070						
19	.358	1.493	94.563						
20	.355	1.479	96.042						
21	.312	1.299	97.341						
22	.248	1.035	98.376						
23	.215	.898	99.274						
24	.174	.726	100.000						

Método de Extracción: Análisis de componentes principales.

ANEXO 4
Instrumento de Motivación
Número de Factores, Valores Característicos y Porcentaje de Varianza

Explicación Total de la varianza

Componentes	Valor característico inicial			Extracción total de la suma			Porcentaje de las variables		
	Total	% de Varianza	% acumulativo	Total	% de Varianza	% acumulativo	Total	% de Varianza	% acumulativo
1	9.435	36.290	36.290	9.435	36.290	36.290	6.710	25.806	25.806
2	3.426	13.178	49.469	3.426	13.178	49.469	4.100	15.769	41.575
3	2.360	9.077	58.546	2.360	9.077	58.546	3.129	12.036	53.611
4	1.556	5.984	64.529	1.556	5.984	64.529	2.839	10.918	64.529
5	1.227	4.719	69.248						
6	1.027	3.951	73.199						
7	.857	3.298	76.497						
8	.699	2.690	79.186						
9	.610	2.345	81.532						
10	.541	2.082	83.614						
11	.517	1.989	85.603						
12	.474	1.822	87.425						
13	.415	1.597	89.021						
14	.399	1.536	90.557						
15	.333	1.280	91.837						
16	.307	1.181	93.018						
17	.290	1.116	94.133						
18	.262	1.009	95.143						
19	.237	.911	96.054						
20	.202	.777	96.831						
21	.182	.701	97.533						
22	.169	.649	98.182						
23	.146	.563	98.745						
24	.136	.521	99.266						
25	.104	.400	99.666						
26	8.671E-02	.334	100.000						

Método de extracción: Análisis Principal de componentes

ANEXO 5

Correlaciones entre las variables de estudio (expectativas y motivación)

Correlations

		Motivación intrínseca general (saber,metas,estimulo,identif)	Motivación externa de introyección y metas	Falta de motivación	motivación externa de regulación externa	valoración de lo académico para obtener un buen empleo	autoeficacia, motivación intrínseca académicas y altas expectativas laborales	altas expectativas académico-laborales	prestigio social y valoración profesional	valoración laboral	crecimiento y desarrollo personal
Motivación intrínseca general (saber,metas,estimulo,identif)	Correlación Pearson	1.000	.554**	.002	.471**	.240*	.000	.433**	.030	.301**	.259**
	Sig. (2-colas)	.	.000	.984	.000	.014	.998	.000	.761	.002	.008
	N	104	103	103	99	104	103	103	104	103	104
Motivación externa de introyección y metas	Correlación Pearson	.554**	1.000	.130	.617**	.205*	.032	.184	.053	.307**	.111
	Sig. (2-colas)	.000	.	.189	.000	.037	.747	.063	.592	.002	.264
	N	103	104	103	99	104	103	103	104	103	104
Falta de motivación	Correlación Pearson	.002	.130	1.000	.137	.162	-.116	.044	.154	-.108	-.018
	Sig. (2-colas)	.984	.189	.	.177	.101	.240	.662	.118	.280	.856
	N	103	103	104	99	104	104	103	104	103	104
Motivación externa de regulación externa	Correlación Pearson	.471**	.617**	.137	1.000	.363**	-.097	.316**	.369**	.438**	.220*
	Sig. (2-colas)	.000	.000	.177	.	.000	.342	.001	.000	.000	.028
	N	99	99	99	100	100	99	99	100	99	100
Valoración de lo académico para obtener un buen empleo	Correlación Pearson	.240*	.205*	.162	.363**	1.000	.051	.285**	.466**	.289**	.451**
	Sig. (2-colas)	.014	.037	.101	.000	.	.604	.003	.000	.003	.000
	N	104	104	104	100	105	104	104	105	104	105
Autoeficacia, motivación intrínseca académicas y altas expectativas laborales	Correlación Pearson	.000	.032	-.116	-.097	.051	1.000	-.121	.035	.094	.061
	Sig. (2-colas)	.998	.747	.240	.342	.604	.	.223	.722	.344	.538
	N	103	103	104	99	104	104	103	104	103	104
Altas expectativas académico-laborales	Correlación Pearson	.433**	.184	.044	.316**	.285**	-.121	1.000	.176	.201*	.199*
	Sig. (2-colas)	.000	.063	.662	.001	.003	.223	.	.074	.042	.043
	N	103	103	103	99	104	103	104	104	103	104
Prestigio social y valoración profesional	Correlación Pearson	.030	.053	.154	.369**	.466**	.035	.176	1.000	.333**	.397**
	Sig. (2-colas)	.761	.592	.118	.000	.000	.722	.074	.	.001	.000
	N	104	104	104	100	105	104	104	105	104	105
Valoración laboral	Correlación Pearson	.301**	.307**	-.108	.438**	.289**	.094	.201*	.333**	1.000	.267**
	Sig. (2-colas)	.002	.002	.280	.000	.003	.344	.042	.001	.	.006
	N	103	103	103	99	104	103	103	104	104	104
Crecimiento y desarrollo personal	Correlación Pearson	.259**	.111	-.018	.220*	.451**	.061	.199*	.397**	.267**	1.000
	Sig. (2-colas)	.008	.264	.856	.028	.000	.538	.043	.000	.006	.
	N	104	104	104	100	105	104	104	105	104	105

** . Correlación significantiva en el nivel 0.01(2-colas).

* . Correlación significantiva en el nivel 0.05 (2-colas).

ANEXO 6

Instrumentos utilizados para medir expectativas y motivación

INSTRUMENTO DE EXPECTATIVAS

Este cuestionario se aplica con el fin de conocer algunas de las expectativas laborales y académicas de los universitarios. Por favor contesta a las preguntas de manera sincera; tu participación es muy importante para los fines de esta investigación.

DATOS GENERALES:

1.- Sexo: Masculino Femenino

2.- Edad: _____

3.- Además de estudiar, ¿trabajas?

Si No

INSTRUCCIONES:

*Marca con una "X" en el espacio adecuado, la opción que se acerque más a tu opinión.

*Contesta los enunciados que se presentan, *dando solamente una respuesta.*

*Contesta todos los enunciados

*Revisa al final si contestaste todos los enunciados.

1.- Tengo interés en los conocimientos y habilidades que me está dando la carrera.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

2.- Me gustaría ser director de una empresa

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

3.- Creo que tengo la capacidad necesaria para terminar exitosamente mi carrera.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

4.- Me conformo con obtener cualquier tipo de empleo

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

5.- Un buen empleo es el que está cerca de mi casa

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

- 6.- Me conformo con trabajar en cualquier cosa
 Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Ni en acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo
- 7.- Para obtener un buen empleo es necesaria una carrera universitaria.
 Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Ni en acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo
- 8.- Me interesa estudiar una maestría
 Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Ni en acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo
- 9.- Un buen empleo cuenta con tecnología de punta.
 Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Ni en acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo
- 10.- Cualquier empleo es bueno mientras aumente mi currículum.
 Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Ni en acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo
- 11.- Es conveniente estudiar lo que me guste aunque no me sirva para encontrar empleo.
 Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Ni en acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo
12. Lo más importante de estudiar es tener un buen promedio
 Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Ni en acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo
13. La única forma de proponer soluciones es estudiando
 Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Ni en acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo
- 14.- Si obtengo un buen empleo tendré prestigio social
 Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Ni en acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo

- 15.- Sólo un buen empleo favorecería mi formación profesional.
 Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Ni en acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo
- 16.- El mejor empleo es el compatible con mi carrera.
 Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Ni en acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo
- 17.- Si tengo mayor tiempo libre tendré un buen empleo.
 Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Ni en acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo
- 18.- La única forma de prepararme para el ámbito laboral es estudiando
 Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Ni en acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo
- 19.- Hoy en día hay que aprovechar cualquier oportunidad de empleo
 Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Ni en acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo
- 20.- Es necesario esforzarme para obtener un buen empleo
 Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Ni en acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo
- 21.- La única forma de ganar dinero es trabajando
 Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Ni en acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo
- 22.- Un buen empleo es el que me permitirá ayudar a las personas
 Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Ni en acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo
- 23.- El prestigio de la empresa/organización/centro educativo, me aseguraría un buen empleo.
 Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Ni en acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo

24.- El estudio es importante para mi vida

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

25.- La única forma de obtener un buen empleo es estudiando

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

26.- Un buen empleo me permitirá avanzar profesionalmente

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

27.- Para mí es más importante divertirme que sacar buenas notas

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

28.- Un salario elevado habla de un buen empleo.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

29.- Me interesa estudiar sólo una carrera universitaria

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

30.- Sólo un buen empleo tiene un periodo vacacional amplio.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

31.- Lo más importante del estudio es la obtención de conocimiento y el desarrollo de mis capacidades cognitivas.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

32.- Me interesa llegar a estudiar un doctorado

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

33.- Mi ilusión es terminar la carrera y casarme

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

34.- Sólo un buen empleo es el que se ajusta a mi formación académica.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

35.- La flexibilidad de horario habla de un buen empleo.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

ESCALA DE MOTIVACIÓN (EMA)

Cada una de las cuestiones siguientes describe una razón que puede servir para explicar porque los estudiantes asisten a la universidad. Por favor, para cada una de ellas indica el grado en que corresponde con tus razones personales para asistir a la universidad (señala el número apropiado).

Significado de los números: La razón de la cuestión se corresponde con mi opinión personal...

- 1 – Nada en absoluto
- 2 – Muy poco
- 3 – Poco
- 4 – Medio
- 5 – Bastante
- 6 – Mucho
- 7 – Totalmente

Yo voy a la universidad...

1. Porque sin el título de la universidad no encontraría un trabajo bien pagado
1 2 3 4 5 6 7
2. Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas
1 2 3 4 5 6 7
3. Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta
1 2 3 4 5 6 7
4. Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí
1 2 3 4 5 6 7
5. Porque me agrada ver que me supero a mi mismo en mis estudios
1 2 3 4 5 6 7
6. Para demostrarme a mi mismo que puedo sacar el título universitario
1 2 3 4 5 6 7
7. Para tener después un trabajo de mayor prestigio y categoría
1 2 3 4 5 6 7
8. Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas desconocidas
1 2 3 4 5 6 7
9. Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste
1 2 3 4 5 6 7
10. Por el placer que me produce leer escritores interesantes
1 2 3 4 5 6 7
11. Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar
1 2 3 4 5 6 7
12. Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales
1 2 3 4 5 6 7

13. Porque tener éxito y aprobar en la universidad me hace sentir importante
1 2 3 4 5 6 7
14. Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante
1 2 3 4 5 6 7
15. Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen
1 2 3 4 5 6 7
16. Porque me sentirme completamente absorbido por lo que han escrito algunos autores
1 2 3 4 5 6 7
17. No se bien porque vengo a la universidad, y sinceramente no me importa
1 2 3 4 5 6 7
18. Por el gusto que me produce realizar las actividades escolares difíciles
1 2 3 4 5 6 7
19. Para demostrarme a mi mismo que soy una persona inteligente
1 2 3 4 5 6 7
20. Para ganar un salario mejor en el futuro
1 2 3 4 5 6 7
21. Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan
1 2 3 4 5 6 7
22. Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación profesional
1 2 3 4 5 6 7
23. Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes
1 2 3 4 5 6 7
24. No lo se, no llego a entender que estoy haciendo en la universidad
1 2 3 4 5 6 7
25. Porque la universidad me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas en mis estudios
1 2 3 4 5 6 7
26. Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios
1 2 3 4 5 6 7