



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

## LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Opción de Campo: Orientación educativa y problemas psicosociales.

**TESINA, EN LA MODALIDAD DE ENSAYO**

**CÓMO MOTIVAR A LOS ADOLESCENTES DE SECUNDARIA PARA  
MEJORAR SU RENDIMIENTO ACADÉMICO.**

QUE PRESENTA

**NORMA VERÓNICA ZAMORA REYNOSO**

PARA OPTAR POR EL GRADO DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

Asesora: Dra. María Luisa Murga Meler. Área Académica 5 Teoría Pedagógica y  
Formación Docente. Constitución del Sujeto y Formación.

MÉXICO, D.F.

JUNIO 2013

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional, por la formación profesional otorgada, a lo largo de los cuatro años de la carrera.

Agradezco también a mi profesora y asesora de tesis, la Doctora María Luisa Murga Meler por haber creído en mí, por estar siempre al pendiente y por darme el apoyo incondicional, la motivación y el impulso que necesité, durante todo este proceso.

Agradezco a todos los profesores que a lo largo de mi formación profesional, me acompañaron, me escucharon, me apoyaron, me transmitieron sus conocimientos e influyeron en mí, para ser cada día mejor ser humano y una buena profesional de la educación.

## DEDICATORIAS

### A MI MADRE

Por ser paciente, por creer en mí, porque a pesar de las adversidades y de que ha sido largo el camino, sigue acompañándome y apoyándome incondicionalmente.

### A MI ESPOSO

Por tener la fuerza y la paciencia para acompañarme en este proceso, por hacerme ver la vida de otra manera y así vivirla de una mejor forma, siempre juntos.

### A MIS HIJOS

Por ser pacientes, por ser lo más importante en mi vida, por ser buenos muchachos y por ser mi motivación para seguir superándome.

### A MIS HERMANOS

Porque siempre han estado conmigo y siempre serán mis compañeros de vida, por la comprensión y el apoyo que siempre me han brindado.

### A MIS MEJORES AMIGAS

A Flor, Mirna, Adriana, Karla y Andrea, por el apoyo que me han brindado como compañeras y amigas, por escucharme y comprenderme.

# ÍNDICE

**AGRADECIMIENTOS**

**DEDICATORIAS**

**INTRODUCCIÓN..... 6**

## **CAPÍTULO I**

### **EL PROCESO DE LA ADOLESCENCIA.**

- 1.1 Caracterización física y psíquica..... 9
- 1.2 Caracterización sociocultural..... 12
- 1.3 Caracterización educativa..... 15
- 1.4 Intereses, aptitudes e inclinaciones de los adolescentes hoy..... 17

## **CAPÍTULO II**

### **TEORÍAS SOBRE LA MOTIVACIÓN.**

- 2.1 ¿Qué es la motivación?..... 22
- 2.2 Generalidades de las teorías actuales sobre la motivación..... 23
- 2.3 Teoría del objetivo..... 28
- 2.4 Motivación y educación..... 30
- 2.5 Motivación, educación y adolescencia..... 31
- 2.6 Factores que influyen en el proceso motivacional de los adolescentes.... 32

### **CAPÍTULO III**

#### **RENDIMIENTO ACADÉMICO.**

3.1 ¿Qué es el rendimiento académico?.....	36
3.2 Relación entre motivación y rendimiento académico.....	39

### **CAPÍTULO IV**

#### **ORIENTACIONES PARA PROMOVER LA MOTIVACIÓN HACIA EL LOGRO ACADÉMICO CON ADOLESCENTES EN SECUNDARIA.**

4.1 Importancia de que el adolescente actúe motivado internamente por la tarea.....	43
4.2 Inconvenientes de los refuerzos y de las sanciones.....	45
4.3 Criterios utilizados para determinar las recomendaciones pertinentes....	48
4.4 Recomendaciones y sugerencias didácticas dirigidas al docente de secundaria.....	49
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>61</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>63</b>

## **INTRODUCCIÓN.**

La presente tesina tiene como objetivo la sistematización y el análisis de un conjunto de recomendaciones y sugerencias didácticas desde la perspectiva de la teoría de logro del objetivo, enfocada en el estado de atención a la tarea, a partir de una investigación documental en la que se analizan las diversas perspectivas conceptuales, análisis que permitió llegar a la conclusión de que la teoría elegida es la idónea para lograr nuestra finalidad: que los docentes de secundaria tengan una herramienta para guiar a sus alumnos adolescentes a la obtención de la motivación intrínseca necesaria hacia las tareas educativas y así mejorar su rendimiento académico.

Este trabajo aborda la conceptualización de la teoría del logro del objetivo, enfocada en el estado de atención a la tarea, debido a que es la teoría que se centra en el estudio de la motivación dirigida al logro del aprendizaje para obtener de parte de los estudiantes adolescentes de nivel secundaria la motivación necesaria para mejorar su rendimiento académico, por la recompensa del aprendizaje en sí (motivación intrínseca), por la satisfacción de dominar un nuevo conocimiento, de disfrutar del hecho de aprender y utilizar ese conocimiento para ayudar a otros y que de esta forma los estudiantes valoren lo que aprenden y vean en ello una forma de trascender.

El presente trabajo en su primer capítulo, plantea una búsqueda de información acerca de las características del adolescente y del proceso que éste lleva, hace una descripción de sus características físicas, psíquicas, sociales, culturales y educativas.

En el segundo capítulo se hace una revisión general sobre el concepto de motivación y de esta forma obtener información sobre las diferentes teorías que hablan sobre ésta y que se han suscitado a través del tiempo, para posteriormente centrarme en la teoría del logro del objetivo, por considerarla la teoría más indicada para lograr mis propios fines.

En el tercer capítulo se hace una revisión general sobre lo que es el rendimiento académico, sobre los juicios de evaluación que tienen los docentes y sobre la relación que tiene la motivación intrínseca con el rendimiento académico.

En el cuarto capítulo se proponen una serie de recomendaciones y sugerencias didácticas sobre cómo guiar a los estudiantes adolescentes, para que se sientan motivados hacia el logro académico, dirigidas al docente de secundaria.

La falta de motivación por aprender es un problema común en las escuelas de nuestro país, en mi opinión, hoy en día los estudiantes se dedican solo a aprender lo necesario para pasar las asignaturas o sacar buenas notas, porque sufren presión por parte de los padres, por parte del grupo de iguales (para sentirse aceptados, incluidos o reconocidos) o de ellos mismos al darse cuenta de que deben obtener buenas notas para pasar al siguiente nivel educativo y tener una mayor posibilidad de terminar una carrera universitaria, pero en realidad, a varios sólo les entusiasman algunas asignaturas o no van a la escuela precisamente con el deseo o la motivación por aprender, pues los adolescentes no ven relación o uso en su vida diaria a los conocimientos y aprendizajes de las asignaturas que deben cursar.

También los mismos profesores tratan de incentivar a sus alumnos, dándoles alguna recompensa o imponiéndoles castigos, sin tomar en cuenta que la motivación que es efectiva y duradera viene de dentro (Deci y Ryan, 1985) y que es mejor hacer que el alumno esté dispuesto a aprender de forma significativa (Ausubel, Novak, y Hanesian, 1983). Debemos pensar en cómo guiar a esos alumnos, pero buscando la forma en que lleguen a motivarse por sí mismos. (Gilbert, 2005, p. 22)

Alonso (2000) pone en relieve que el alumno no debería perseguir la idea de quedar bien con los demás y evitar así el fracaso y las malas calificaciones, sino que debe orientar su esfuerzo en comprender, elaborar e integrar la información de forma que pueda recordarla cuando sea preciso, y la sepa aplicar

en un contexto dado y frente a una tarea concreta, para que en consecuencia mantenga el interés y la motivación por el aprendizaje. (Alonso Tapia, 2000, p. 11)

Eso es lo que precisamente se pretende con esta investigación, que el docente de secundaria tenga los elementos necesarios para lograr en sus alumnos adolescentes la motivación intrínseca, que los lleve a tener un buen rendimiento académico y a disfrutar de aprender, por el hecho en sí mismo.



## CAPÍTULO I

### EL PROCESO DE LA ADOLESCENCIA.

#### 1.1 Caracterización física y psíquica.

La adolescencia es una etapa importante en la vida, una etapa de transición. Guelar y Crispo (2002, p. 17), la describen como “[...] un momento de cambios permanentes, un tiempo de transformaciones que al igual que otros períodos en la vida, necesariamente debemos atravesar para crecer.”

La palabra *adolescente* “[...] viene del latín, *ad*: <<hacia>> y *olescere*: forma de *olere*, <<crecer>>, es decir, *transición* o *proceso de crecimiento*. [...] Este proceso [...] se inicia alrededor de los once-doce años [...]. No existe una edad precisa que determine el inicio [o finalización] de este proceso, cada niño lo hará con su propio ritmo.” (Guelar y Crispo, 2002)

De forma habitual se le ha considerado a la adolescencia como un periodo de crisis, como lo afirma Fize (2001):

Tanto la opinión popular como –y sucede con demasiada frecuencia- el pensamiento científico nos describen la adolescencia como un periodo de crisis individual, de conflicto y de tensión, como si esta edad remitiera “de manera natural” y sin remedio a una identidad negativa y problemática. Desde un punto de vista psicológico y médico, la formación del adolescente implica un proceso de actos de rebeldía, de contradicciones, y genera una crisis en las relaciones con los demás y consigo mismo. (Fize, 2001, p. 9)

Esta connotación de la adolescencia se popularizó en el siglo XIX. Fize (2001) menciona:

Desde entonces, el individuo es estigmatizado. La pubertad que lo agobia lo vuelve peligroso y lo pone en peligro. A todo lo largo de ese siglo abunda una literatura que presenta al adolescente como un ser del que hay que desconfiar o que hay que proteger. [...] La adolescencia, como la vejez, se vuelve una enfermedad que requiere un tratamiento. (Fize, 2001, p. 16)

La adolescencia en la actualidad ya no es considerada una enfermedad o un problema, sino un proceso. (Castells y Silber, 2003, p.19)

En realidad, en este proceso, no se pueden fijar límites arbitrarios es una etapa de cambios intensos y complicados en los sujetos que se declaran en cada esfera de sus vidas.

A nivel físico podemos observar una aceleración en el desarrollo: altura, peso y cambios significativos en la forma del cuerpo, estos cambios son los más llamativos (caracteres secundarios), también hay un desarrollo acelerado del aparato reproductor (caracteres primarios). Estos cambios se producen por las hormonas (la testosterona en los hombres; y la progesterona y los estrógenos en las mujeres). Palacios y Oliva (1999, p. 442) mencionan que: “Estos mecanismos hormonales se inician debido a la actividad del hipotálamo, que envía señales a la hipófisis o glándula pituitaria para que ésta comience a secretar importantes cantidades de hormonas gonadotróficas.” Algunas de estas hormonas comienzan a producirse en mayor cantidad y otras aparecen por vez primera. Estas hormonas influyen en los cambios de longitud y forma del cuerpo, y en el desarrollo de los órganos reproductores. (Delval, 2002, p.532)

La evidencia de la maduración de las gónadas sexuales (ovarios y testículos), y por consiguiente de los caracteres sexuales primarios, es la secreción de esperma (eyaculación) y óvulos (menstruación), así confirmamos que se están formando células sexuales, es decir, óvulos y espermatozoides (producción de gametos). En la mujer, esto no es observable, pero en el hombre se dan evidencias de esta maduración, según Palacios y Oliva (1999, p. 442): “En los chicos, la primera manifestación de los cambios es el aumento del tamaño de los testículos [...y], el crecimiento del pene, sobre todo en longitud [...].”

Las diferencias más evidentes entre el desarrollo de hombres y mujeres en esta etapa son, en los hombres: mayor estatura, mayor desarrollo muscular, que hace a los hombres más aptos para el ejercicio físico (cazar y luchar, muy útiles hace miles de años, para nuestros antepasados). En las mujeres el característico *estirón* de la adolescencia se da en promedio con dos años de anticipación, respecto de los hombres; así ellas por una temporada son más altas y

aparentemente más fuertes que ellos, aunque esta situación se invierte eventualmente. Los cambios más evidentes en las mujeres están: el ensanchamiento de la cadera y el desarrollo de las mamas.

En cuanto al resto de los caracteres secundarios, en los hombres se pueden observar: voz más grave, vello más grueso y largo, que además se puede encontraren otras partes del cuerpo, como la cara (barba y bigote), los brazos y las piernas, el vello púbico (en forma de rombo), el tórax y los hombros se ensanchan, sus huesos son más pesados, la piel es más áspera, la grasa se deposita principalmente alrededor del abdomen y la cintura, y en promedio los pies y las manos son más grandes que en las mujeres.

En las mujeres, el resto de los caracteres secundarios son: menor estatura en comparación con los hombres, el funcionamiento de las glándulas mamarias, piel más suave, depósitos de grasa en muslos y glúteos, y vello púbico en forma de triángulo (dentro del pubis, cubriendo la vulva y el Monte de Venus). (Palacios y Oliva, 1999)

El adolescente lleva un proceso en el que su psique cambia. Las consecuencias de estos cambios, se pueden observar en las afectaciones a su forma de pensar, de sentir y de actuar.

Las consecuencias psicológicas, parecen ser menos favorables para las mujeres, pues generalmente son las más perjudicadas ante una pubertad precoz, al iniciar ellas con este proceso, uno o dos años antes que ellos, (aunque estas reacciones dependen también de factores personales –actitud del adolescente-, y del contexto –influencias culturales-). Las adolescentes suelen ser más irritables, tienden a presentar más estados emocionales negativos (depresión) y son más negativas con respecto a su aspecto físico. Entre los hombres, sucede que la adolescencia se relaciona con un mejor estado de ánimo y una mejor autoimagen. (Palacios y Oliva, 1999)

Es importante destacar un rasgo de la personalidad y del comportamiento del adolescente, cierto egocentrismo, que muchas veces no le permitirá

diferenciar su propio pensamiento del de los demás, conduciéndolo hacia una timidez excesiva o al exhibicionismo; el adolescente piensa que a las demás personas les interesa o preocupa lo mismo que a él de la misma forma y que todos están pendientes de lo que hace (cómo se viste, cómo se peina, cómo se comporta, etc.), existe una hipersensibilidad a lo que piensen los demás. (Palacios y Oliva, 1999, p. 448). De este egocentrismo proviene una gran parte de la motivación del adolescente.

Todas estas características físicas y psíquicas hacen del adolescente propenso a desviar su atención y su motivación de su proceso educativo, y lo lleva a no dirigir sus esfuerzos, ni su motivación hacia lo más importante, que es, aprender porque le resulte agradable, por iniciativa propia, por motivación intrínseca (porque realmente quiera hacerlo), por ayudarse y ayudar a otros (porque le va a ser útil, por trascender), etc.

## 1.2 Caracterización sociocultural.

En este apartado, se tomará en cuenta cómo se desenvuelve el adolescente a nivel familiar y en el grupo de iguales.

Primero debemos ubicarnos, en una perspectiva desde donde podamos observar los cambios que se dan en las relaciones familiares del adolescente. Ellos ahora:

[...] se vuelven más asertivos, pasan más tiempo fuera de casa y disminuye el número de interacciones positivas con los padres. No obstante, parece [...] que [...] tienden a disminuir] el número de conflictos que se producen [...], a la vez que aumenta la intensidad afectiva con la que el adolescente experimenta estos problemas [..., pero estos cambios no tienen] por qué suponer una ruptura emocional, ni acarrear problemas importantes [...pues,] es frecuente que la percepción que el adolescente tiene de sus padres experimente una clara desidealización [...], en la que tendrán cabida defectos y virtudes. (Oliva, 1999, p. 495)

Estas percepciones se deben al cambio en la forma de pensar del adolescente, sobre él mismo y sobre los demás, llegando a cuestionar las normas que se le imponen tanto en su casa, como en la escuela y en la calle, dando

argumentos firmes en las discusiones familiares, lo que provoca el cuestionamiento a la autoridad de sus padres.

Al pasar los adolescentes más tiempo con sus compañeros (con sus iguales), los hace anhelar tener el mismo sentimiento de igualdad y horizontalidad en su familia (con sus padres), situación que desemboca generalmente en conflictos y en problemas de adaptación por parte de los jóvenes, pues los padres generalmente no piensan en ceder su autoridad. Por eso es importante también, que los padres se muestren sensibles y hagan adaptaciones en la dinámica familiar, de acuerdo a las nuevas necesidades de la situación de sus hijos adolescentes. (Oliva, 1999)

Un proceso muy importante en la vida del adolescente es la búsqueda de su autonomía, que le permitirá en el futuro abandonar el hogar de sus padres, para convertirse en un adulto independiente.

Este proceso de desvinculación afectiva (autonomía afectiva), es un proceso de individuación, para lograr la independencia y la separación de los padres. También es un proceso en el que algunos adolescentes pueden quedar expuestos al vacío emocional, situación que puede llevarlos a depender de forma excesiva del grupo de amigos tratando de cubrir ese vacío. Lo principal es que la familia funcione como un moderador entre la autonomía emocional y la adaptación del adolescente; pues un entorno familiar en el que el adolescente no se siente apoyado, aceptado y amado, puede propiciar a corto plazo la alta autonomía emocional del individuo, pero a la larga, éste adolescente puede tener problemas para adaptarse al mundo adulto.

Muy distinta es la situación en una familia democrática: cohesionada, flexible, en la que existe comunicación y en la que los padres supervisan al adolescente; una familia positiva, amorosa y que propicia un ambiente en el que el adolescente se siente apoyado y en donde consolide su identidad y autonomía; que favorezca la deliberación, el análisis, el intercambio de puntos de vista, la toma de resoluciones, opiniones y acuerdos (por parte del adolescente), se

convierte en un entorno familiar favorable en el que el adolescente tiene una buena autoimagen, pocos problemas de conducta y una motivación, autoestima y rendimiento académico elevados. (Oliva, 1999)

El estilo disciplinario que adopten los padres determinará el futuro de sus hijos.

- El estilo democrático (antes descrito), es el más saludable para la adaptación de los adolescentes.
- El estilo autoritario, en el que los padres son fríos y excesivamente controladores, primero se obtendrán hijos obedientes, conformistas y orientados al trabajo, pero a la larga producirá adolescentes rebeldes, hostiles, con baja autoestima y con problemas de depresión.
- El estilo permisivo, lleva al adolescente a tener más confianza en ellos mismos, pero también a tener poco control en su conducta, al no tener claros los límites en casa (normas y reglas) por lo que tienen problemas en la escuela y caen fácilmente en consumo y abuso de drogas.
- El estilo indiferente, en el que el adolescente no cuenta ni con el afecto, ni con el control de sus padres, éste va a presentar problemas escolares, problemas de ajuste psicológico (baja autoestima, malestar psicológico, etc.) y problemas de conducta (agresividad, consumo de drogas, conductas antisociales, etc.)

El contexto social familiar es lo más importante en la adolescencia, pero el contexto social que involucra a los iguales (amigos), le sigue en importancia, convirtiéndose en uno de los que más influyen en este periodo de la vida. Estas relaciones entre amigos les servirán para aprender a apoyarse entre ellos, lo que significará que se están ajustando al comportamiento requerido para vivir en sociedad (de esta forma desarrollan sus habilidades interpersonales, su moral, su autoestima, y su inteligencia) y que están teniendo un buen ajuste psicológico. (Oliva, 1999)

El pertenecer a un grupo de amigos en esta etapa, resulta ser un gran apoyo emocional a favor del adolescente, por ejemplo, al tener cambios constantes en su estado de ánimo, ya sea por una decepción amorosa, un resultado académico adverso o el divorcio de los padres. La figura de apego que en la infancia fueron los padres, se traslada hacia los amigos, en particular al amigo íntimo, que se convierte en la figura de apego más importante, teniendo esta relación características muy parecidas a las que mantuvo con sus padres. Como lo menciona Oliva (1999):

Los chicos que establecieron una relación de apego seguro se mostrarán confiados, seguros y afectuosos en las relaciones de amistad; quienes se vincularon mediante un apego inseguro evitativo, tenderán a mostrarse fríos y distantes; por último, los chicos y chicas con modelos inseguros ambivalentes manifestarán una excesiva dependencia y la necesidad ansiosa de mantenerse apegados a sus amigos. (Oliva, 1999, p. 505)

Otro efecto positivo de los amigos es el poder solidarizarse para resolver problemas, o para hablar de temas de interés común como: la sexualidad, las relaciones personales, las tareas escolares e intercambiar información sobre el otro, para observar otras perspectivas sobre sí mismos, esto les ayuda a fabricarse su propia identidad y confirmar su autoconcepto. (Oliva, 1999)

El adolescente suele unirse a grupos de amigos de origen social y valores parecidos a los suyos, por lo que de esta forma cumplen las condiciones para satisfacer las necesidades del adolescente y vienen a dar fuerza a los valores familiares, más que a contradecirlos. (Oliva, 1999, p. 507)

### 1.3 Caracterización educativa.

La transición de niños a adolescentes coincide con un importante cambio en el contexto educativo: el paso de la educación primaria a la educación secundaria; en este proceso de adaptación el adolescente puede tener problemas tales como: disminución del rendimiento académico, menor motivación hacia las tareas y trabajos escolares, entre otros. En este período, reitera Oliva (1999):

[...] los adolescentes están experimentando los cambios físicos, psíquicos y sociales que suelen ir asociados a la [...adolescencia], por lo que con frecuencia se les ha atribuido la responsabilidad en el incremento del fracaso escolar: los nuevos intereses sexuales, los conflictos con los padres, los trastornos emocionales o los desengaños amorosos son considerados como potenciales perturbadores de la motivación del adolescente hacia la escuela. (Oliva, 1999, p. 515)

El cambio de un nivel educativo a otro no se da en sincronía con la transición a la que se está adaptando el adolescente, teniendo inconvenientes como la separación del grupo de amigos en un momento en el que la amistad es muy importante para el equilibrio emocional del adolescente, este tipo de cambios en su contexto socioeducativo influye de forma negativa al intentar ajustarse a su nueva situación. (Oliva, 1999, p. 515)

Otros cambios se dan en la dinámica del aula, pues en la secundaria los docentes suelen ser más estrictos y tratan de controlar de manera más firme a los alumnos, los docentes realizan su práctica diaria en la escuela con ideas preconcebidas acerca de la inestabilidad emocional y conductual del adolescente, lo que provoca este tipo de disciplina, que es diferente a la experimentada en primaria. También, aunque la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en cuyo ciclo de reformas, tocó su turno a la Educación Secundaria en el año 2006, plantea que al “[...] egresar [los] estudiantes [...deben poseer] competencias para resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; [...tener] aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo.” (Rodríguez Gutiérrez, 2011, p. 9. Plan de Estudios 2011, Educación Básica). En la realidad, los docentes no han cambiado mucho su dinámica en el aula, no les ofrecen espacios a sus alumnos para que esta reforma sea una realidad, pues los estudiantes ven restringidas sus oportunidades para la libre elección de actividades y la toma de decisiones que tengan que ver con su propio aprendizaje.

También se da un cambio en la forma de relación entre adultos y adolescentes tanto en el contexto familiar como en el escolar, pues se van deteriorando las relaciones, éstas se vuelven más lejanas, tensas e indiferentes,



pudiendo el adolescente hacerle frente, a veces de manera violenta, tanto al profesor, como a sus compañeros.

Al exigirle al adolescente ser más competitivo al pasar a la educación secundaria, se les compara con alumnos de su mismo nivel educativo o de su misma edad, con los más altos estándares de calidad a nivel mundial (ENLACE Y PISA), estándares que según Díaz Barriga (1999, p. 162) son: “[...] ajenos a las condiciones particulares de un proceso grupal particular [...], del proceso del aprendizaje que se haya generado [...] y de las características particulares de la población estudiantil de cada país.],” poniendo a estos alumnos adolescentes en evidencia (al hacer públicos los resultados), produciéndoles un sentimiento de ineficacia, siendo esto un duro golpe a su autoestima.

Estas circunstancias, que en la niñez el ahora adolescente no ponía mayor atención, son ahora parte de las causas del aumento del fracaso escolar y de la disminución en la motivación por aprender, alterándose de esta forma el curso en la trayectoria escolar de los jóvenes, debido al bajo rendimiento escolar (las calificaciones) y a la falta de motivación por su aprendizaje, llevándolos al fracaso o al abandono escolar, repercutiendo en su modo de vida y en su adaptación a la vida adulta.

Cabe mencionar que no todos los adolescentes tienen estas dificultades, pues los diversos factores personales y culturales, hacen que algunos adolescentes se adapten mejor a los cambios y resulte esto en un mejor rendimiento académico. (Oliva, 1999)

#### 1.4 Intereses, aptitudes e inclinaciones de los adolescentes hoy.

La adolescencia al ser un constructo social en sí mismo, tiene sus particularidades, como su propio estilo en el lenguaje, moda, valores, consumo y rituales (su propia cosmovisión). Los adolescentes van construyendo su propia realidad, son capaces de crear e innovar; aunque todo esto depende de la situación económica, política y la visión del mundo de la época que les toque vivir.

Los adolescentes van cambiando a través del tiempo, al igual que todos los grupos de edad, al respecto Fize (2001, p. 54), nos dice que: “[...] son un sí mismo con el otro, por medio del otro, que se manifiesta a través de la comunidad y se afirma mediante una cultura propia [..., adquiriendo] su plena dimensión [...] social y cultural [...]”

Actualmente, los jóvenes pasan mucho más tiempo preparándose académicamente, por lo que la adolescencia se va prolongando y la etapa adulta (vida profesional y vida matrimonial) se va retrasando. Según datos del Censo de Población y Vivienda 2010, el 59.7% de los jóvenes de entre 15 y 29 años, vive con alguno de los padres o con ambos. El 54.1% de los adolescentes de entre 15 y 19 años, tienen como principal ocupación estudiar, (el 15.7% cuenta solo con primaria y 36.5% con secundaria); y el 25.8% cuenta ya con un trabajo remunerado, mientras que el 1.7% no cuenta con instrucción alguna. (INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010. Boletín informativo).

Estos datos manifiestan el contexto sociohistórico que guarda el paso de la adolescencia a la adultez en nuestro país, de frente a la reflexión y entendimiento de las inclinaciones e intereses que los jóvenes tienen hoy en día.

Los adolescentes, en esta época (en la que la sociedad es individualista, consumista, globalizada y está en constante competencia), tienen otras preocupaciones, que deben sus raíces a la marginación social (pobreza y discriminación; y las consecuencias de éstas, como tener empleos inestables y de poca duración, explotación en el trabajo, propensión al suicidio, etc.), la falta de oportunidades académicas y laborales, la inactividad, la ausencia de obligaciones o responsabilidades de muchos de los adolescentes de hoy. Esto se traduce en amenazas para los adolescentes, que peligran ante la posibilidad de “mejorar su situación”, al integrarse a alguna banda de delincuencia organizada (de narcotraficantes, secuestradores, etc.), o también, ante la posibilidad de “tratar de olvidar su situación”, adquiriendo alguna adicción (a consecuencia de las cargas que el adolescente lleva a costas, por motivos ya mencionados anteriormente, como el estilo disciplinario adoptado por los padres).

Al respecto Fize (2001, p. 57), asevera que: “El “cada uno para sí” [esta posición individualista que ha adoptado la sociedad] –tanto más poderoso cuanto que la crisis es más profunda- corroe las solidaridades colectivas. El individuo, si ya no puede vislumbrar un horizonte, acaba dañado por tanta incertidumbre.”

Esta incertidumbre lleva a los adolescentes a preocupaciones como la propensión al suicidio. Las encuestas, nos revelan que de 1970 a 2007 el suicidio aumentó en un 275%; hasta ese año, el suicidio se incrementó a un ritmo vertiginoso en el grupo de 15-29 años de edad. (Borges, 2010, p. 292); teniendo este problema del suicidio, múltiples raíces como: un contexto familiar desfavorable (mala comunicación, desintegración, indiferencia, etc.); otra de estas preocupaciones es la exclusión en las escuelas y para los que consiguen un lugar en ellas, excesivas cargas de trabajo o programas extenuantes y enciclopédicos; además de que tienen pocas oportunidades en el ámbito laboral, tanto los adolescentes y jóvenes que truncan sus estudios, como los que consiguen terminar una carrera o un posgrado (originándose el fenómeno de fuga de cerebros, debido a la falta de oportunidades laborales y buenos salarios, tanto en el gobierno como en la iniciativa privada) (Fize, 2001), entre otras.

La falta de oportunidades educativas que palpamos en exámenes de ingreso y los costos para acceder a la Educación media y superior, se han convertido en una forma de exclusión para los adolescentes y jóvenes de todo el mundo, esto está derivando en manifestaciones masivas y se ha convertido en una revolución, que ya ha alcanzado a nuestro país.

En el diario digital: *La Jornada en Internet* del 12 de enero de 2010, podemos leer comentarios como el de Ángel Díaz Barriga (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM), quién aseveró que: “[...] son varias las generaciones perdidas, además de que desde hace más de dos décadas el sistema educativo nacional no atrae, sino que expulsa alumnos.” (Avilés, 2011); y otros juicios, como el de Héctor Hernández Bringas (Secretario de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional Autónoma de

México), emitido en el mismo diario digital del día 11 de agosto del 2011: “En México más de 21 millones de niños y adolescentes viven en la pobreza, para quienes el porvenir es desesperanzador, sin oportunidades y predeterminados a la supervivencia [sic....]” (Olivares, 2011)

Y podemos seguir con otros ejemplos como el de la revista *Salud Pública de México*:

De acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el país hay 2.4 millones de jóvenes en edad de cursar el bachillerato pero no lo hacen, y 7.5 millones no siguen estudios profesionales. Datos de la Subsecretaría de Educación Superior establecen que en 2009 egresaron 430 mil, de los cuales 14 por ciento, esto es, más de 60 mil, están sin empleo.

En el nivel medio superior, subraya por su parte el subsecretario del ramo Miguel Székely, hay 900 mil egresados al año, de los cuales sólo 50 por ciento continúan la enseñanza superior. Otro 25 por ciento ingresan al mercado laboral, y el restante 25 por ciento no estudian ni trabajan. (Avilés, 2010)

Este horizonte desesperanzador tiene como consecuencia la falta de motivación en los adolescentes y jóvenes, quienes, algunos de ellos, con el fin o el afán de seguir avanzando académicamente y para conseguir un mejor trabajo a futuro, estudian cualquier carrera, con tal de obtener un título que les permita seguir adelante (sólo por cubrir un requisito), convirtiéndose el estudiar en sólo un trámite (motivación extrínseca).

Muchos otros, estudian por el hecho de conseguir un seguro médico, por tener actividades o talleres extracurriculares (culturales o deportivos), por seguir a los amigos o a la novia(o), por cumplir los deseos de los padres, etc.; todas estas, motivaciones extrínsecas, distintas a tener un interés genuino por aprender. Por ejemplo, en la Encuesta Nacional de Juventud 2005, el 85.8% de los adolescentes de entre los 12 y 14 años a nivel nacional, eligió los estudios porque eso era lo que quería estudiar, el 19.8 % para poder conseguir trabajo, el 9.5 % los eligió por tradición familiar, el 7.1% porque fue decisión de sus padres, el 2.8% porque sus amigos ya estudiaban eso y el 1.7 % porque le gustó el programa (las preguntas

de la encuesta son de respuesta múltiple, por lo tanto los porcentajes no suman 100).

Cambiar estos hechos de nuestra realidad, es darle a los adolescentes y jóvenes, la oportunidad de incrementar su estancia y permanencia en las escuelas, para obtener con esto, que los adolescentes consigan aprendizajes con un trasfondo verdadero y firme. Lograr llegar a esta realidad, implica ayudar a los maestros (de educación secundaria, como en este trabajo en particular), a desarrollar en las aulas la motivación intrínseca, por medio de la utilización adecuada y pertinente de recomendaciones basadas en la **teoría de logro del objetivo**, enfocada esta última en el **estado de atención a la tarea** (situación de la que trata la presente tesina), haciendo que el docente haga ver y valorar a sus estudiantes adolescentes, que el conocimiento tiene un uso práctico, que puede utilizarse en beneficio de la sociedad; y que se valore también el conocimiento y la cultura por el sentido trascendente que ello implica.

## CAPÍTULO II

### TEORÍAS SOBRE LA MOTIVACIÓN.

#### 2.1 ¿Qué es la motivación?

El motivo, según Huertas (2001, p. 56): “[...] refiere a un conjunto de pautas para la acción, emocionalmente cargadas, que implican la anticipación de una meta u objetivo preferido.”

Tomando en cuenta lo que significa atravesar el proceso que implica la adolescencia, es pertinente que al adolescente se le acompañe, apoye y oriente, de forma que se sienta motivado. Según Nuttin (1980, p. 79), motivación es: “[...] la orientación dinámica continua que regula el funcionamiento, asimismo continuo, del individuo en interacción con su medio”.

Para Brailovsky (2007, p. 22), motivación es: “[...el] conjunto de motivos que nos mueven a actuar de cierta manera. Hay que moverse, pero los motivos para actuar deben encontrarse adentro de uno, ya no pueden proceder de una ley o mandato externo. Tampoco hay lugar para que los motivos se impongan o para que el movimiento se obligue [...]”.

Para Huertas (2001), la motivación tiene que ver con factores no sólo motivacionales, sino con “[...] lo que sabemos hacer, lo que nos dejan hacer, lo que nos obligan a hacer [...]y...] hay otros determinantes personales como las creencias, los conocimientos y valores que resultan de la elaboración cognitiva de nuestra experiencia [...]”.

Huertas (2001, p. 48), concibe la motivación como “[...] un ensayo mental preparatorio [...] para animarse a ejecutar una acción [..., en el que] los factores cognitivos y afectivos que influyen en la elección, iniciación, magnitud y calidad de [...]esa] acción [...]perseguida, nos lleva a] alcanzar un fin determinado.”

La motivación puede ser extrínseca o intrínseca. Cuando la motivación viene de afuera, del exterior del individuo, la motivación es extrínseca. Huertas distingue la motivación extrínseca, con la siguiente expresión: “Cuando la finalidad

de la acción, la meta, el propósito tiene que ver con una contingencia externa, con una promesa de un beneficio tangible y exterior, se suele hablar de motivación extrínseca”. (Huertas, 2001, p. 102)

Por lo tanto, (Huertas, 2001, p. 99), entiende que: “Una acción [...] intrínsecamente motivada [es] cuando lo que interesa es la propia actividad, que es un fin en sí misma, no un medio para [lograr] otras metas [...], o recibir algún tipo de] recompensa [...].” Este tipo de acciones se fundamenta en las siguientes características y sentimientos:

- De autodeterminación: que supone que el adolescente entienda qué es lo que le gusta y por qué le gusta, y que de esta forma sienta que tiene el control de sus propias acciones.
- De competencia: que el adolescente se sienta capaz de realizar con éxito una actividad, que crea que posee las habilidades necesarias para hacerla, y que busque superar los retos que estas actividades le impongan.
- Al desarrollar estas actividades al individuo le sobrevienen sentimientos agradables y placenteros, se siente satisfecho haciendo lo que quiere, algo propio y familiar. (Deci y Ryan, 1991, citado por Huertas, 2001, p. 100)

## 2.2 Generalidades de las teorías actuales sobre la motivación.

El estudio de la motivación resulta muy importante para entender la conducta. La forma en la que se ha conceptualizado la motivación en las diversas teorías, nos va llevando por un camino desde lo que significa en términos de la naturaleza humana, hasta las implicaciones educativas que ésta tiene y que es lo que interesa a este estudio. A continuación se exponen las generalidades sobre las teorías que se han desarrollado acerca de la motivación.

La teoría de la necesidad al proyecto de acción de Nuttin (1980), es una teoría muy general de la motivación pero nos da una pauta sobre cómo se da ésta.

Según Nuttin, la motivación proviene de la necesidad, pues primero el sujeto conoce (hace una construcción), luego tiene una relación directa con su medio (relación requerida entre sujeto y objeto), para después necesitar eso ya conocido. Éstas necesidades pueden ser variadas como: tener una carencia, o la búsqueda de placer (como: buscar la aceptación afectiva); luego los sujetos disponen de los fines, por ejemplo: queremos aprender cuando sabemos para que nos va a servir lo aprendido (cuando dicho aprendizaje tiene sentido), para así, llevar a cabo nuestros proyectos.

La motivación se ha abordado desde la obra de Atkinson (1957), buscando demostrar, qué es aquello que influye en la necesidad de logro que posee el ser humano, dirigiendo principalmente las investigaciones al contexto escolar.

Este punto de vista se ha complementado con la visión de otras teorías, como la de Weiner (1985), de la Atribución Causal, que plantea que los alumnos se explican el porqué de su éxito o fracaso, asignándoles ciertas causas como: la habilidad, el esfuerzo, la “suerte” y la dificultad de la tarea; el tipo de atribución que ellos hacen, es decisivo para saber si van a esforzarse y a comprometerse con la tarea, o no, teniendo así que algunos tipos de atribuciones producen un efecto positivo sobre el deseo de tener éxito en esa tarea. Las atribuciones producen un determinado efecto en las emociones (autoestima), por lo que dejan una gran huella en la motivación de los alumnos. (Weiner, 1985; González y Tourón, 1994, p. 157)

La teoría de Nicholls (1984), es similar a la que más adelante desarrollarían Dweck y Leggett, ésta plantea que se puede dirigir la motivación hacia el desarrollo de la capacidad (perspectiva interna), que es cuando el sujeto se centra en mejorar su propia competencia, produciéndose en consecuencia un estado de orientación hacia la tarea. Cuando el sujeto se centra en una perspectiva social, favorece un estado de atención al yo, que inclina al sujeto a la necesidad de defender sus creencias sobre su propia capacidad.



En la visión de la motivación hacia el objetivo de Deci y Ryan (1985), que distinguen entre motivación intrínseca (están implicados los sentimientos y preferencias, no hay recompensa aparente o tangible) y extrínseca (existe una promesa o beneficio exterior), nos aclaran cómo, el primer tipo, afecta de forma positiva al rendimiento académico, pues se disfruta haciendo esta tarea (Deci y Ryan, 1985), así la inclinación hacia ella, es más fuerte y nos lleva a buenos resultados. También estos mismos autores entienden que la motivación hacia la tarea mejora cuando el alumno siente que tiene el control sobre ella, y que es su elección y no algo que le hayan impuesto.

Dentro de esta misma teoría del objetivo, contamos con las aportaciones de las psicólogas Dweck y Leggett (1988), quienes diferencian entre metas de aprendizaje, (perspectiva interna o estado de orientación hacia la tarea, en Nicholls, 1984; de superación en conocimientos, como lo designa Ames, 1992; y designado como metas académicas en Byrnes, 1996) y las metas de ejecución, (perspectiva social o estado de atención al yo, en Nicholls, 1984; de demostración de habilidades o de ocultar que no las tiene, en Ames, 1992; y metas sociales en Byrnes, 1996). En el primer caso el alumno determina como sus objetivos (metas de aprendizaje dirigidas hacia la tarea): aprender cosas nuevas, dominar o comprender los contenidos que se le proponen, disfrutar de la experiencia de aprender o sentirse apto para ello; mientras que en el segundo caso lo importante es rendir de la mejor manera ante la ejecución de la tarea, por ejemplo: sacar buenas notas; y las consecuencias de ello: obtener un premio, evitar un castigo, sentirse aceptados, hacer amigos, sentirse mejores o más capaces que los demás o simplemente por entretenerse.

Otra de las clasificaciones en esta visión es la de Maslow (1990), que propone una escala en las necesidades del sujeto. Maslow (1990), divide las necesidades en cinco grupos o niveles. En el primer nivel están las necesidades básicas: las fisiológicas; en el segundo las de seguridad y protección o de tranquilidad, estos dos niveles tienen que ver con la supervivencia; en el tercer nivel están las sociales, de pertenencia y reconocimiento; en el cuarto nivel ya

están las necesidades superiores, en este caso de crecimiento (necesidades del yo): las cognitivas, estéticas y de autoaprendizaje, estos dos últimos niveles tienen que ver con la autoestima; y en el quinto nivel están las necesidades de progreso, que son: las de autorrealización y trascendencia.

Este autor plantea que un individuo que tiene satisfechas las necesidades básicas, se siente motivado para alcanzar a cubrir las necesidades de crecimiento y autoestima, hasta convertirse en un sujeto autorrealizado, con valores específicos por los que se esfuerza y a los que es leal, un individuo más maduro, completamente logrado, más plenamente humano y que aprovecha de forma positiva y de la mejor manera sus capacidades y su propio potencial, siendo de esta manera un individuo plenamente automotivado y metamotivado.

#### PIRÁMIDE DE MASLOW. JERARQUÍA DE NECESIDADES.



Imagen tomada de:

[http://red.ilce.edu.mx/sitios/proyectos/BBVA/pag\\_pdf/112\\_%20Piramide%20de%20Maslow.pdf](http://red.ilce.edu.mx/sitios/proyectos/BBVA/pag_pdf/112_%20Piramide%20de%20Maslow.pdf)

En la teoría de Ford (1992), los motivos forman parte de dominios o ámbitos, que son el producto de las metas, emociones y creencias personales.

La teoría del valor-expectación (Wigfield, 1994) asegura que la motivación depende del producto de estos dos elementos. Al elegir de forma individual, perseverar y dirigir los resultados a concretar una tarea, pueden explicarse por las creencias del individuo sobre cómo harán esa tarea (que tan bien la harán) por un lado, y el valor que le dan, por el otro. (Atkinson, 1957; Wigfield, 1994), valoración, que trabaja a partir de cuatro componentes: interés, importancia, costo y utilidad (Eccles y Wigfield, 2002).

La aportación de Eccles y Wigfield (2002) a la explicación de la motivación de logro, es la idea del valor que el individuo le asigna a la tarea y de que la realizará con éxito.

Junto con el sentido de autonomía, se puede tener también un sentido de autoeficacia. Esta expresión se refiere al juicio que cada quien hace sobre su propia capacidad para producir algo y alcanzar un objetivo determinado (Zimmerman, 2000). Así, un individuo con alta autoeficacia, pensará que tiene la capacidad de realizar una tarea, mientras que alguien con baja autoeficacia, siempre dudará de su propia capacidad y se autolimitará.

Por último, autores hispanos como José Bernardo Carrasco (1993), José Antonio Huertas (1997), Jesús Alonso Tapia (1997; 2000), Ana María Gálvez Fernández (2006), entre otros, han dispuesto de todas estas aportaciones y las han amoldado a la difícil y activa realidad de la escuela en Latinoamérica. Su contribución ha consistido en estrategias pedagógicas que estimulen a los estudiantes a obtener una mayor motivación hacia la tarea, basándose en la teoría del logro del objetivo.

Es por ello, que me fundamentaré en la teoría del objetivo, porque es la teoría que se centra en el logro de la tarea (en el logro del aprendizaje), como un fin en sí mismo (motivación intrínseca). Es esta teoría la que más se adecúa a las necesidades de cualquier estudiante en cualquier nivel.

### 2.3 Teoría del objetivo.

Para llegar a un objetivo u objetivos propuestos, hay que llenar una serie de requisitos o, dicho de otra forma, ir logrando pequeñas metas; como lo menciona Irureta (1996, p. 19), cuando nos habla de los logros académicos: “[...] de la definición de las metas de las tareas escolares dependerá que los niños puedan o no dirigir adecuadamente sus conductas de logro hacia los objetivos que se persiguen con ellas.”

Las metas pueden estar dirigidas hacia la tarea (sentir que se domina ésta, deseo de hacerla o llevarla a cabo por el provecho, la utilidad o el valor que se le da), también pueden dirigirse hacia el ámbito social (rechazo o aceptación social, de parte de los padres, maestros, iguales, etc.), pero también dentro de éste ámbito, pueden estar dirigidas a obtener una recompensa externa o premio, o a evitar una sanción o castigo. (Irureta, 1996)

Dweck y Leggett (1988), consideran metas de aprendizaje, a las que, en donde el objetivo del sujeto, es conseguir un conocimiento o ver aumentada una habilidad, capacidad o aptitud (hecho que está también relacionado con la motivación intrínseca); y consideran las metas de ejecución como las que los sujetos buscan alcanzar para que otros los juzguen positivamente o tratando de evitar juicios negativos (que tiene relación con la motivación extrínseca).

De esta forma podemos relacionar las metas de aprendizaje con las metas dirigidas hacia la tarea; y las metas de ejecución con las que están dirigidas al ámbito de reconocimiento y aprobación social.

Para Nicholls:

En el estado de <<atención a la tarea>>, el deseo del individuo es aprender y lo intentará cada vez que tenga la oportunidad de hacerlo; el aprendizaje es sinónimo de habilidad y competencia que se obtiene a partir del esfuerzo, por lo que se valora como un fin en sí mismo; el individuo está intrínsecamente motivado y siente que está haciendo lo que quiere hacer. En el estado de <<atención [...al ámbito social]>>, el deseo de aprender dependerá de si ese aprendizaje sirve para demostrar una alta

capacidad [...para ser juzgado positivamente, evitar ser juzgado negativamente, obtener algún otro tipo de recompensa o evitar un castigo.] En este caso el aprendizaje es un medio para lograr un fin y el sujeto se siente impulsado desde fuera [extrínsecamente motivado]. (Nicholls, citado por Irureta, 1996)

Por lo antes expuesto, queda en evidencia que la **teoría de logro del objetivo**, enfocada al **estado de atención a la tarea** es la que más conviene al estudio de la motivación que nos ocupa en la presente tesina, pues lo que se pretende es que los adolescentes de nivel secundaria, con el acompañamiento y guía del docente sean encaminados hacia la obtención de la motivación intrínseca requerida para mejorar su rendimiento académico y que lleguen a disfrutar el aprender y dominar un nuevo conocimiento, por el hecho en sí mismo y que esos conocimientos lo utilicen para ayudarse ellos mismos y a otros (la sociedad) y de esta forma trascender; hecho que, de llevarse a cabo de forma masiva y satisfactoria en nuestro país, nos podría catapultar a los niveles de calidad educativa más altos y ponernos en la lista de países de primer mundo, con la finalidad de alcanzar el sueño de muchos, de tener un México mejor, como se manifiesta en el Plan de estudios 2011 de la Educación Básica:

La RIEB reconoce, como punto de partida, una proyección de lo que es el país hacia lo que queremos que sea, mediante el esfuerzo educativo, y asume que la Educación Básica sienta las bases de lo que los mexicanos buscamos entregar a nuestros hijos; no cualquier México sino el mejor posible. (Rodríguez Gutiérrez, 2011, p. 9. Plan de Estudios 2011, Educación Básica)

De esta forma contribuyendo a lograr este objetivo propuesto nacionalmente, en el último capítulo de este trabajo, se proporcionan cinco recomendaciones con sus respectivas sugerencias didácticas dirigidas al docente de secundaria, para alcanzar una meta más que nos lleve a ese objetivo, a esa realidad mexicana, que se antoja utópica en estos momentos.

## 2.4 Motivación y educación.

La llave maestra para lograr la transformación de la situación en la que se encuentra nuestro país está en la educación, que de acuerdo con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) ya debería estarse concretando en las aulas, mediante una dinámica distinta para contribuir de forma positiva a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Pero las posiciones y disposiciones de los agentes educativos involucrados no cambiarán, hasta que la escuela deje de ser tradicional y meramente operativa, para transformarse en un espacio de participación para todos (docentes, estudiantes, directivos y padres de familia) y que ésta participación se dé indistintamente y de forma democrática.

Para que los movimientos en la escuela cambien, debemos pasar de la lógica de la instrucción y los procedimientos rigurosos, a la adaptación de los contenidos, de forma flexible, de la realidad de los estudiantes (Carrasco y Basterretche Baignol, 2000, p. 24), para que éstos últimos desarrollen la motivación intrínseca, dirigida a obtener conocimientos que le son útiles, de forma que sienta su progreso y crecimiento, que sienta que está desarrollando todo su potencial (automotivación). (Maslow, 1990)

Al ser la escuela tradicional, una escuela instruccional, implica un exceso en la exposición, y por lo tanto en el verbalismo, que mantiene al alumno en una posición totalmente pasiva, en la que se cultiva con preferencia la memoria verbal. El cambio en este sentido, debe indicar a convertir esa pasividad en su contrario: la actividad. Este movimiento en la dinámica de la escuela, debe incluir la observación y el diálogo de parte de los alumnos, fomentando de esta forma la retroalimentación, haciendo que el aprendizaje tenga sentido, sea profundo y significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), teniendo la actividad como una constante. Contribuyendo también de esta manera a que lo que se aprenda, se adecúe al contexto del alumno y le sea de utilidad. (Carrasco y Basterretche Baignol, 2000, p. 24)

Uno de los principales objetivos de la escuela tradicional es atiborrar la mente de conocimientos, que muchas de las veces, no tienen sentido para los estudiantes, pues no saben en qué situaciones utilizarlos, o nunca en su vida llegan a experimentar una situación en la que sean necesarios; para lograr que ese conocimiento resulte significativo, y así se adapte y fije en nuestra mente.

Es por lo tanto, conveniente cambiar las situaciones de aprendizaje, mediante el aprovechamiento de los medios disponibles para crear nuevas actitudes, hábitos y experiencias, que permitan emular la realidad social, al interior de las escuelas (Carrasco y Basterretche Baignol, 2000), contribuyendo de esta forma a alcanzar el fin supremo de la educación: el éxito en la adaptación de las nuevas generaciones a la vida en sociedad; como Murga Meler (2007, p. 143), lo menciona, con respecto del encargo de la educación: “[...han] existido [...] ideas, prácticas y sentimientos que se ha buscado transmitir a las nuevas generaciones para que éstas se incorporen a la vida colectiva y de ello se ha encargado la educación.” Y qué mejor que se dé de esta forma tan sencilla y natural, como una sociedad en miniatura dentro de la escuela, contribuyendo una vez más a mantener la motivación en los alumnos, al ver ellos mismos la utilidad real, de sus aprendizajes y conocimientos.

Es apremiante que la motivación la ubiquemos en los límites justos, pues también, el sobrepasar estos límites, llevaría a los jóvenes a la soberbia y al egoísmo, actitudes negativas que es necesario evitar. (Carrasco y Basterretche Baignol, 2000, p. 39)

## 2.5 Motivación, educación y adolescencia.

Es preciso que se dé seguimiento y continuidad del desarrollo del adolescente, que vaya empalmándose con la continuidad en su educación, de forma que no se vean contradicciones, indiferencia o control excesivo, por parte de los docentes; eliminar esos desfases y evitar que los jóvenes no le encuentren utilidad a lo que aprenden en la escuela, pues de eso depende la motivación intrínseca, al verle utilidad a las cosas (a lo que aprendes o a lo que aprenderás),

te esfuerzas por lograrlas, te sientes apto, eficiente, obtienes de esta forma la motivación por aprender (automotivación) y buscas trascender (metamotivación).

Es necesario que la escuela deje su sentido estricto, riguroso y formal. Debemos superar estos obstáculos, para obtener una educación más dinámica, flexible y democrática, que permita al adolescente elaborar sus propios procesos, tanto el que concierne a la adolescencia, en lo físico (cambios de su cuerpo), en lo psíquico (maduración, cambios en su forma de pensar, de ver la vida, etc.), lo social (necesidad de interacción y participación social, definición de su postura socio-política, etc.) y lo cultural (definición y apropiación de su cultura e ideología) (Bartolomeis, 1986, p. 320); como con su propio proceso de aprendizaje (en cada una de las asignaturas y en cuanto a la forma de relacionarse con sus iguales, autoridades de la escuela, sus padres y otros adultos).

## 2.6 Factores que influyen en el proceso motivacional de los adolescentes.

Entre los factores sociales de influencia para el adolescente, en su proceso motivacional, están los que tienen que ver con su contexto, y los que tienen que ver con su cultura.

Si tomamos en cuenta el contexto de un adolescente de clase media o alta (que puede estar sufriendo con unos padres indiferentes o demasiado permisivos), tiene un tipo de vivencias distintas al de uno de clase baja (que puede estar enfrentado su situación con decisión, con resignación o con desesperanza), también podemos encontrar al adolescente que vive en un medio que le transmite ideas negativas, como lo asegura Passmore (1983, p. 224): “[...] en el mundo exterior al salón de clase el alumno escucha a diario las alabanzas hechas a la sofistería, a la inexactitud, al razonamiento débil y a los juicios impresionistas de que su maestro trata de alejarlo.”, o puede verse inmerso en condiciones de constante riesgo y estrés, por vivir en una zona conflictiva o en un entorno violento; esto va produciendo en ellos sensaciones de: abandono, aislamiento, inutilidad, inactividad, o también podría generar apatía y resentimientos,



depositando en ellos la semilla de la hostilidad, la rebeldía, el conformismo, la agresividad y otras conductas antisociales. (Oliva, 1999)

Los factores culturales también son importantes, pues al darse el proceso de socialización, desde la niñez, vamos aprendiendo lo referente a nuestra propia cultura, comenzando por el núcleo familiar, en donde, según Murga Meler (2007, p. 144): “[...nos] transmiten formas y valores sociales que [...] permiten a cada individuo reconocerse y actuar en la vida colectiva a la que pertenecen.”; y otro tanto, de las formas sociales que necesitaremos al integrarnos a la sociedad nos las proporciona la escuela. La educación como institución, lleva consigo la significación de ideal de hombre y de sociedad, que nos va imponiendo nuestra misma sociedad. (Murga Meler, 2007, p. 144)

Por su parte el adolescente llegará a cuestionar estos conceptos (en la búsqueda de su propia identidad), pero finalmente son estos, su punto de referencia para buscar nuevas alternativas y cambios. (Oliva, 1999)

Entre los factores psicológicos, tenemos la actitud del adolescente frente a su realidad. Frente a su contexto estas actitudes pueden variar, si se encuentra en un entorno favorable, democrático y positivo, las actitudes del adolescente, tenderán a ser positivas, como por ejemplo: el amor, la decisión, la aceptación, la esperanza, la diligencia, la confianza, el entusiasmo y el altruismo; Si el entorno del adolescente es desfavorable: violento, restrictivo, coercitivo, etc., sus actitudes tenderán a ser negativas, como: el temor, el odio, el rechazo, la evasión, el escepticismo, la desesperanza, el egoísmo, la negligencia, etc. Estas actitudes tienen que ver con los estados emocionales: como las motivaciones, afectos y sentimientos, que son de carácter fugaz; pero cuando se instalan se convierten en estados de ánimo que persisten, duran por largo tiempo y se reflejan en el comportamiento. (Palacios y Oliva, 1999).

La conclusión clara que se desprende de este último párrafo, es que es útil reconocer estas actitudes, estados emocionales y de ánimo, para evitar que los adolescentes se instalen en los de carácter negativo, para que por el contrario

perdure el efecto de los de carácter positivo: superación, automotivación, metamotivación, sentirse satisfecho, sentirse capaz, etc.

El camino hacia la motivación intrínseca en los adolescentes, es el resultado del reflejo de lo que nos lleva hacia el camino del éxito en la vida (por la mera satisfacción, en sí misma, sin esperar algún tipo de recompensa externa), poniendo especial cuidado en que se desarrolle en el adolescente una mayor motivación hacia la tarea, para lograr el objetivo; y la inclusión, internalización y aceptación de los cambios pertinentes que se deben llevar a cabo en el aula, ya vislumbrados en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y en los Programas de Educación Básica, incluyéndose estos también en la Reforma de la Educación Secundaria, realizada en 2006.

Tomando en cuenta lo expuesto sobre el tema de la motivación y teniendo en consideración que este concepto es el eje del presente estudio, a partir de este momento la noción de motivación con la que se trabajará, está influenciada principalmente por la teoría de la motivación al logro del objetivo, enfocada al estado de atención a la tarea. Esto debido a que tal teoría nos ofrece una cierta base para poder comprender los fenómenos que interesan aquí en la medida que reconoce no sólo que la motivación tiene relación con factores externos al sujeto, sino que también la propone como algo intrínseco al mismo.

De modo que, entenderemos a la **motivación** como: el impulso físico, psicológico y cognitivo que mueve al individuo para que actúe con el fuerte deseo y la voluntad para llevar a cabo cualquier actividad (incluyendo el aprendizaje) y lograr concretar esa voluntad de acuerdo a sus propias metas, para lograr el objetivo; estando influenciada esta motivación por las relaciones sociales y familiares del medio en el que se desenvuelve (el mundo real).

Considero que es importante que se den alternativas para buscar que los adolescentes estén motivados para estudiar y aprender, es muy conveniente por la época que a esta generación le está tocando vivir, en la que los jóvenes tienen cada vez menos oportunidades de desarrollo académico y laboral.

Por lo que toca a los docentes, que día a día buscan mejorar los objetivos nacionales propuestos para mejorar la calidad de la educación en nuestro país; la presente investigación pretende ser un apoyo para el docente de secundaria y así logre mantener la motivación en sus estudiantes, para que de esta forma, éstos últimos obtengan un mejor rendimiento académico.

## **CAPÍTULO III**

### **RENDIMIENTO ACADÉMICO.**

#### 3.1 ¿Qué es el rendimiento académico?

El proceso de estimulación y de persuasión dirigido a los estudiantes de secundaria que pretendo plantear para que los docentes motiven a sus alumnos, tiene como fin último, la mejora en su rendimiento académico. Pues, como señala Passmore (1983, p. 223): “[...] la cuestión no está en enseñar simplemente a un alumno cómo hacer algo, sino en persuadirlo de que vale la pena hacerlo, de que vale la pena persistir en ello.”

La motivación del estudiante es muy importante para obtener un rendimiento académico óptimo o sobresaliente en la escuela, los autores dedicados al tema del rendimiento académico tienen concepciones coincidentes al respecto de éste, pero también debemos tomar en cuenta, los diferentes juicios de evaluación que tienen los docentes, que pueden dar por resultado una calificación aplicada a elementos o circunstancias distintas en cada estudiante y en donde se pueden ocultar niveles de logro reales, que no coinciden entre un docente y otro.

Para dar cuenta de todo esto, tenemos el ejemplo de la definición de Matticoli, que toma como rendimiento académico:

El grado o medida con que un alumno [...] logra los fines propios de un nivel determinado del sistema educativo sobre la base de que esa medida general resulta de una medición, o de la combinación de dos o más medidas parciales propias de cada materia o actividad y que integran dicho nivel educativo. (Matticoli, 1972, p. 13, citado por Rodríguez Espinar, 1982, p. 81).

En la misma línea encontramos la definición de Fuentes Navarro (2004, p. 23), que dice: “[...] el rendimiento académico es la correspondencia entre el comportamiento del alumno y los comportamientos institucionalmente especificados que se deben aprender en su momento escolar.”

En la realidad, a pesar de que todos los profesores deben establecer sus estándares a partir de lo que se especifica en los Planes y Programas propios de cada nivel y grado, cada profesor tiene su muy particular forma de establecer patrones de medición o de evaluación, por lo que debemos tomar en cuenta que: “[...] los criterios de evaluación no son absolutamente uniformes, y una misma calificación puede referirse a situaciones distintas o encubrir niveles de logro efectivo no coincidentes.” (Soler Fierrez, 1975, p. 21, citado por Rodríguez Espinar, 1982, p. 81)

Este tipo de situaciones puede llevar a dos docentes a tener una percepción distinta del aprendizaje del mismo estudiante (determinar que el estudiante tiene, está en proceso, o no tiene un conocimiento), si por ejemplo, uno de ellos evalúa estos conocimientos de forma mecánica, a través de un examen que sólo implique repetir conceptos de forma memorística; mientras que el otro docente puede aplicar el mismo examen, pero utilizando estrategias que inviten al estudiante a poner en práctica los conocimientos adquiridos para resolver un problema o una situación particular, obteniendo así, resultados distintos. También podría darse el caso de que un estudiante al ponerse nervioso al realizar un examen, o por no dormir bien un día antes de presentarlo, no obtenga una calificación satisfactoria en el mismo; y podríamos seguir enumerando situaciones y circunstancias por las que el rendimiento académico se vea afectado.

El rendimiento académico del estudiante es el resultado de la ejecución de una serie de comportamientos necesarios en el procedimiento didáctico a partir del supuesto de que conducen a los alumnos a aprender lo requerido. El paso de no saber a saber implica la realización de acciones por parte del aprendiz con respecto al objeto de estudio. A su vez, el quehacer del estudiante, como cualquier otro comportamiento, puede ser afectado por gran variedad de factores, de esta manera, en el proceso que tiene como producto el rendimiento académico, encontramos dos puntos básicos: la ejecución de comportamientos académicos para aprender lo requerido, y las variables que pueden influir en la ejecución de dichos comportamientos y en el aprendizaje resultante. (Fuentes Navarro, 2004, p. 24)

De la misma forma, es inútil uniformar los criterios utilizados, para asignar calificaciones, pues la dinámica en cada salón de clases es muy distinta.

Cuando se han vivido tantas experiencias singulares que se dan en el interior de un salón de clases, se sabe que esto no es posible. En una misma escuela no hay dos grupos que tengan la misma dinámica, que respondan igual a las mismas actividades de aprendizaje. Este pretendido control, propio de las unidades de producción en serie, no es viable en el ámbito escolar. (Díaz Barriga, 1999)

Podemos decir que la calificación que se asigna a cada estudiante, es una nota en la que se ven involucrados muchos aspectos, factores y circunstancias, tanto de parte del estudiante como del docente (puntos de vista, formas características de evaluación y medición por parte del docente; estado de ánimo, estado nutricional, motivación, etc., por parte de ambos), pero lo que queda claro es que, el que se logre obtener un aprendizaje y saber utilizarlo para resolver un problema real, es lo más importante, para determinar que se tiene ese aprendizaje.

El registro de un número o una letra como calificación, es algo arbitrario finalmente y como todo proceso, el de la evaluación, no solo depende de una pregunta, un solo examen o de una sola asignatura, además de que:

Estos *cortes artificiales* en el proceso de aprendizaje de un estudiante [...para poder registrar una calificación,] se relaciona más con una necesidad institucional de respetar ciertos tiempos [bimestres, trimestres o] (semestres) del calendario escolar, que con una necesidad, del proceso de aprendizaje del estudiante. (Díaz Barriga, 1999, p.165)

Atendiendo a estos cortes artificiales en el proceso de aprendizaje, es importante también considerar, para que el docente realice una evaluación justa, que éste tome en cuenta todas las áreas en las que el estudiante se desenvuelve y va transformando su conducta, tanto desde lo interno (su mente y su cuerpo), como lo externo (su medio) y darle seguimiento a su proceso de aprendizaje, detectando y observando las características de éste, resaltando la manera cómo va construyendo su objeto de estudio (resaltar el proceso sobre el producto) y

superar la inclinación de considerar sólo algunos resultados del aprendizaje. (Díaz Barriga, 1999)

La motivación entra en relación con el rendimiento académico, si tomamos en cuenta el tercer elemento de la relación triádica que Fuentes Navarro (2004, p. 23) encuentra en este concepto: “En esta conceptualización [rendimiento académico] encontramos una relación triádica: lo que se pretende que se aprenda, lo que facilita el aprendizaje y lo que se aprende.” Lo que se aprende, es el elemento que toma en cuenta al estudiante como sujeto del rendimiento académico.

### 3.2 Relación entre motivación y rendimiento académico.

Retomando el concepto de Fuentes Navarro (2004), estos tres elementos tienen una dimensión distinta, el primero con una dimensión político-social, el segundo con una dimensión pedagógica y el tercero con una dimensión psicológica:

El primer elemento, lo que se aprende, corresponde a una dimensión político-social, pues de acuerdo con la política educativa se especifica lo que socialmente se considera conveniente que los estudiantes aprendan en cada nivel escolar. De esta manera, encontramos programas oficiales para educación básica, media, tecnológica y superior, con finalidades concretas para cada nivel y cada grado escolar. El segundo elemento, lo que facilita el aprendizaje, se refiere a una dimensión pedagógica, así, tomando en cuenta las características de lo que se ha de aprender y quiénes en conjunto lo han de aprender, se elaboran estrategias didácticas para facilitar su consecución. [...El] tercer elemento, [...] se centra en una dimensión psicológica, pues considera el comportamiento del estudiante respecto al objeto de aprendizaje, las acciones didácticas y su producto [...o sea,] el comportamiento del estudiante como sujeto del rendimiento académico. (Fuentes Navarro, 2004)

En el presente trabajo retomaremos el segundo y el tercer elemento de los que toma en cuenta Fuentes Navarro (2004). El segundo elemento se pondrá en práctica al hacerse las recomendaciones pertinentes dirigidas al docente de secundaria en el próximo capítulo; el tercer elemento es el que nos interesa en este tercer capítulo.

El proceso que tiene como producto el rendimiento académico tiene dos puntos básicos: los comportamientos académicos básicos para que el estudiante aprenda lo que se requiere y las variables que pueden influir en la ejecución de estos comportamientos académicos (entre estas variables se encuentran los factores motivacionales, en los cuáles me centraré).

De los comportamientos académicos, podemos decir que varían excesivamente, y dependen de lo que específicamente se requiere que el estudiante aprenda, pueden ir desde la redacción de un ensayo, contestar un cuestionario y resolver problemas, hasta realizar una investigación de campo. Lo que se requiere en este caso es que el docente se cerciore de que el estudiante posee esas herramientas en su repertorio, que las sabe ejecutar correctamente y no dar por supuesto que sabe realizarlas.

Entre las variables que pueden influir en la ejecución de los comportamientos académicos tenemos los factores motivacionales, estos factores pueden afectar la posibilidad de que el estudiante se comporte adecuadamente en cuanto a lo académico, siendo estos muy importantes, ya que el estudiante puede no tener los comportamientos académicos esperados, aun sabiendo ejecutarlos y contando con las condiciones adecuadas para desarrollarlos.

La motivación para realizar estos comportamientos académicos proviene de las experiencias previas del estudiante, como por ejemplo, el gusto o disgusto con el que se haya realizado una determinada actividad; las dificultades que haya tenido al realizarla; el resultado que obtuvo (aprobación, rechazo, recompensa o castigo) de parte de sus padres, maestros o compañeros; el saber utilizar ese conocimiento en su entorno; y la obtención de una calificación favorable o desfavorable.

Es una lástima que la motivación, por lo general no provenga de situaciones intrínsecamente académicas como el placer y la satisfacción de aprender algo, o de producir algo nuevo para trascender. Es común que la motivación del estudiante se oriente hacia el escape o la prevención de



consecuencias aversivas, que no tienen nada que ver con lo académico, como por ejemplo: el reprobado una materia o perder privilegios o permisos en su casa para realizar actividades no académicas que le resultan más atractivas (lo que también resulta en una competencia entre ambas). (Fuentes Navarro, 2004)

En cuanto a la idea de que lo que piensa el estudiante de sí mismo y de sus capacidades, es lo que puede llevarlo al éxito, Cabrera y Galán (2002) hacen referencia a González y Tourón (1992), pues éstos últimos ya habían advertido la propuesta de las teorías de la autoeficacia de Bandura (1977), la teoría atribucional de la motivación de Weiner (1985), y las investigaciones de Dweck (1986), Nicholls (1984) y Ames (1992). Cabrera y Galán (2002) están de acuerdo con González y Tourón en que:

[...] la motivación de rendimiento está determinada por la creencia de los individuos, las cuales incluyen las creencias que tienen de sus capacidades para rendir en una tarea, sus juicios de autoeficacia y control personal sobre sus éxitos y fracasos y las expectativas de éxito. Estas creencias actúan como determinantes directos de la elección e iniciación de actividades, de la constancia, persistencia y esfuerzo y de la implicación cognoscitiva en las tareas de aprendizaje, y repercuten, por tanto, en el nivel de rendimiento académico. (Cabrera y Galán, 2002, p. 3)

Tampoco se debe dejar de lado, el hecho de que las estrategias didácticas que ponga en acción el docente, son importantes para lograr un buen resultado:

[...] las personas es más probable que movilicen [sic.] mayor esfuerzo ante una tarea, si, además, de ser persuadidas socialmente de que poseen capacidad para actuar con competencia en situaciones difíciles, se les proporciona las ayudas para que su acción sea efectiva, en lugar de sólo proporcionarles información persuasiva [...] (González y Tourón, 1994, p. 78).

Finalmente, tenemos que las acciones didácticas adecuadas (en este caso por parte del docente buscando que el estudiante llegue a la automotivación), aunadas a las acciones del estudiante (atribuciones y comportamiento: la dimensión psicológica; tomando en cuenta también el entorno en el que suceden

esas acciones), nos darán como resultado o producto el mejoramiento del rendimiento académico.

## **CAPÍTULO IV**

### **ORIENTACIONES PARA PROMOVER LA MOTIVACIÓN HACIA EL LOGRO ACADÉMICO CON ADOLESCENTES EN SECUNDARIA.**

4.1 Importancia de que el adolescente actúe motivado internamente por la tarea.

A la mayoría de los docentes les interesa que sus estudiantes estén motivados para aprender lo que les enseñan, o es mucho mejor si están motivados para aprender por cuenta propia. Sin embargo, es una preocupación observar que varios estudiantes no encuentran esa motivación que los interese en involucrarse con el profesor en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchos de ellos se encuentran motivados solamente por aprobar el curso, tratando de obtener una buena calificación, con el mínimo de esfuerzo y complicaciones.

Es interesante darse cuenta de que los niños pequeños (por lo general a los 2 o 3 años), están impulsados por la curiosidad de aprender cosas nuevas, aunque no siempre las que les pretenden enseñar sus profesores. El niño, ansioso por conocer el “por qué de las cosas” frecuentemente se desmotiva poco a poco, al no conseguir de los adultos a su alrededor (por lo general sus padres o sus profesores) las respuestas que le interesan, y su pasión por aprender cosas nuevas disminuye o se pierde totalmente. El aprendizaje (y las capacidades desarrolladas durante el proceso que implica éste), se convierte entonces en un compromiso y en una obligación, más que en algo que deba o pueda disfrutarse en sí mismo. (Anaya-Durand y Anaya-Huertas, 2010)

[...] los cambios internos (las aptitudes nuevas) resultantes del aprendizaje. Aunque éste se produce en ocasión de la enseñanza, es la actividad de los alumnos la que genera esos cambios. Sin embargo, existe un vínculo [...] entre esas dos actividades: el sentido de la enseñanza depende del sentido que se dé al aprendizaje, y el de éste depende de las actividades ideadas por la enseñanza. (Saint-Onge, 2000, p. 15)

Para que el estudiante realmente obtenga ese impulso, esa motivación por aprender, es preciso que el profesor adecúe los contenidos a las necesidades específicas de sus estudiantes, en cada uno de sus grupos asignados, utilizando diversas estrategias y materiales de apoyo adecuados para lograr este objetivo; teniendo en cuenta que las dificultades que puedan surgir, nos dan pautas para rediseñar y reorganizar futuras actividades y sacarles el mayor provecho.

La actitud del profesor también es importante, pues los profesores al esforzarse de forma profesional, sincera e involucrando el sentimiento de la empatía hacia sus alumnos, lo proyectan a sus estudiantes, logrando que éstos se entusiasmen y motiven, despertando un interés positivo en ellos, es el efecto conocido como Pigmalión.

Lo que significa el efecto Pigmalión en el aula, es que el docente, ya sea influenciado por comentarios de otros docentes o guiado por su sentido común o su intuición profesional, genera ideas positivas o negativas, antes de conocer al grupo o alumno en cuestión, como por ejemplo: “Este alumno es perezoso y poco inteligente” o “El grupo que me asignaron es el peor de la escuela”. Con esto producirá un efecto en la actitud del alumno o grupo y él o ellos asumirán el rol en que los tienen contemplados. De esta forma, si se adopta una actitud positiva, los docentes pueden lograr un efecto positivo en sus estudiantes y conseguir que éstos lleguen sin darse cuenta, al punto de estar tan adentrados en la tarea, que posiblemente no sepan, ni cuánto tiempo han invertido en sus trabajos escolares. De acuerdo con Alonso Tapia (1992, p. 9), esto es “Experimentarse absorbido por la naturaleza de la tarea, superando el aburrimiento y la ansiedad, por lo que aquella tiene de novedoso y revelador sobre algún aspecto de la realidad o sobre uno mismo.”

Por lo tanto, el profesor al seleccionar y programar las actividades para sus estudiantes, debe poner especial atención en la organización, secuenciación, estructura y forma, dándose su tiempo para reflexionar sobre cada uno de estos aspectos, teniendo en cuenta que lo que buscamos es darle la oportunidad a

nuestros estudiantes de tener la experiencia de ensimismarse, para lograr el objetivo deseado: que los estudiantes aprendan. (Saint-Onge, 2000)

#### 4.2 Inconvenientes de los refuerzos y de las sanciones.

Este punto está relacionado con el conductismo, que examina sólo la conducta observable del individuo, para poder señalar que un estímulo ha dado origen a una determinada respuesta, dando como resultado formas más complejas de conducta (modificación de la conducta).

Burrhus Frederic Skinner (1904-1990, psicólogo, filósofo social, autor y protagonista de la metodología conductista estadounidense), según Bower y Hilgard (1989): “Repudiaba las explicaciones mentalista o cognoscitivista de la conducta, o aquellas que atribuyen la causa de la conducta a fuerzas psíquicas internas de cualquier tipo.” Esta teoría en particular, se enfoca en lo externo, sólo toma en cuenta el mundo exterior del individuo, dejando de lado su mente y su cuerpo (su mundo interno).

En los experimentos conductistas desarrollados a lo largo de la historia, se han utilizado la recompensa y el castigo como reforzador positivo y estímulo aversivo respectivamente, situaciones que llevadas al campo de la educación, resultan en distractores de la atención de los estudiantes, incitadores de la motivación extrínseca o de la desmotivación.

En la práctica diaria de un salón de clases, como lo afirman Stipek y Seal (2004, p. 195): “[...] los premios pueden distraer la atención de los [...alumnos], alejarla del valor intrínseco de una actividad y situarla en el propio premio, como razón para emprender tal actividad.” Peor aún, si la recompensa se entrega de manera autoritaria, injusta o arbitraria (sin un significado o explicación), pues de esta forma, se fomenta un ambiente desfavorable en el grupo, como lo aseveran Carrasco y Basterretche Baignol (2000, p. 149): “Cuando el premio se concede de forma arbitraria, conduce a la obediencia ciega más que a la creatividad. También puede favorecer un cierto clima de competitividad dentro de los miembros del

grupo.” Lo más adecuado es fomentar el progreso personal y competir contra uno mismo.

Emplear los sobornos, premios o recompensas para motivar a los alumnos a aprender es perjudicial para ellos, pues, en primer lugar, el estudiante renunciará a su esfuerzo, disminuirá la magnitud de su atención, o ignorará (o se olvidará) de lo aprendido, cuando ya no haya recompensa de por medio. En segundo lugar, si el alumno tenía la motivación interna y el deseo de aprender, podemos provocar que esa motivación y deseo desaparezcan, pues los premios o refuerzos positivos (según la corriente conductista), desvían la atención del estudiante del disfrute inseparable de la acción de aprender en sí misma, para situarla en el premio (Stipek y Seal, 2004, p. 197). En tercer lugar, podemos desmotivar a los alumnos con la promesa de una recompensa, pues a causa de la pérdida del interés (la satisfacción y el desafío de emprender un trabajo o una tarea creativa e interesante), terminarán realizando trabajos que no impliquen un desafío real para ellos, por la presión externa que les supone esta recompensa; o que incluso, vuelvan a prácticas o estrategias que les den seguridad (pero que en nada favorecen el aprendizaje significativo, la motivación por aprender o el rendimiento académico), como la memorización, o que busquen el modo más sencillo de salir del apuro, como por ejemplo, copiar en los exámenes. Y en cuarto lugar, con estos refuerzos o premios, se corre el peligro de disminuir el sentido de control y de compromiso de los alumnos sobre sus tareas escolares, debilitando su sentimiento de autonomía, sintiéndose controlados por el profesor que les promete los premios. (Stipek y Seal, 2004)

Como los premios, las calificaciones pueden también distraer la atención del estudiante del aprendizaje en sí, para posicionarla en la calificación, como lo ejemplifican Stipek y Seal (2004, p. 206): “En vez de concentrarse en el valor y el placer de aprender cómo funciona el sistema nervioso humano, o cómo construían sus naves los vikingos, el alumno se concentra en el deseado sobresaliente o en el temido insuficiente.”

Las notas o calificaciones suelen ser competitivas y pueden ser muy perjudiciales para el estudiante, pues éstas pueden disminuir el interés y hasta la comprensión de los temas o conceptos que se les pretenden enseñar, disminuyendo el rendimiento académico. Lo más adecuado es, no darle mucha importancia a las calificaciones, pues no deben centrarse (tanto docente, como alumno) tanto en ellas, sino en el aprendizaje real que tiene el alumno y cómo es que llegó a obtenerlo (el proceso de enseñanza-aprendizaje).

En cuanto al castigo, la idea de algunos profesores es que, el miedo de los alumnos provocado por la amenaza, los obligará a trabajar con perseverancia para eludirla. Pero en realidad el miedo, puede provocar otras reacciones como la tristeza o el enojo, e introversión en el estudiante, no a que su empeño sea superior. (Stipek y Seal, 1994)

En la realidad de muchas aulas, al estudiante que no entrega las tareas o trabajos en clase (o los hace mal), se le imponen trabajos extra como castigo, que muchas veces no tienen relación con la causa del comportamiento que se desea modificar, y que además surten efectos negativos de resentimiento y antipatía respecto del docente, que repercute también más adelante en la comunicación efectiva entre profesor y alumno.

Generalmente, el profesor que castiga, se presenta como: estricto, intolerante, exigente y malhumorado y sus estudiantes tratarán de evitar el castigo y las malas calificaciones (modificando su conducta, pero en un sentido diferente al deseado): copiando o valiéndose de otras formas para evadirlo; como por ejemplo, si el docente castiga a sus alumnos por hablar en clase, ellos cambian la estrategia a una menos llamativa, como mandarse mensajitos en papelitos.

Sin duda, el castigo más inapropiado es el que se otorga o se concreta por bajo rendimiento. Una mala nota, por lo general ya es bastante castigo para el estudiante. Asimismo, el castigo tiene otros efectos secundarios como: el miedo, la ansiedad, la tendencia a huir (escapismo) y repulsión a las actividades que se dejan como castigo. (Carrasco y Basterretche Baignol, 2000)

Muchas veces el estudiante, no está seguro del porqué del castigo, como lo explican Carrasco y Basterretche Baignol (2000, p. 151): “El mayor peligro del castigo es la confusión del qué y del cómo, al no explicitar casi nunca si se castiga lo que se hace o el cómo se hace, aunque lo hecho sea bueno.”

Las consecuencias de castigos y premios, como ya se ha expuesto, pueden ser muy graves, debido a los factores emocionales que están involucrados y que afectan al alumno en su percepción como individuo (en su autoestima y su autoconcepto).

Por fortuna, el castigo ha ido perdiendo terreno, por su falta de eficacia para eliminar respuestas socialmente aceptables y por la posibilidad de obtener mejores resultados con métodos y estrategias más apropiados, como las estrategias para que el docente motive a sus estudiantes a aprender, y obtener de esta forma un mejor rendimiento académico, que se proponen en el presente trabajo.

#### 4.3 Criterios utilizados para determinar las recomendaciones pertinentes.

En los tres capítulos antes expuestos, se abordó la teoría necesaria para determinar los criterios a utilizar, para determinar de manera focalizada las recomendaciones más pertinentes a dirigir a los docentes de secundaria, criterios que se explicitarán más claramente a continuación.

#### CRITERIOS PARA DETERMINAR LAS RECOMENDACIONES PERTINENTES A LOS DOCENTES DE SECUNDARIA.

- Las recomendaciones expuestas en la presente tesina, se desarrollaron tomando en cuenta principalmente, los planteamientos teóricos en la teoría de logro del objetivo. Esta teoría como quedó expuesto en las secciones precedentes, cuenta con las explicaciones sobre el tema de la motivación, desarrolladas desde la mirada de diversos autores como: Atkinson (1957); complementándose esta teoría con autores como Weiner (1985) con su teoría atribucional de la motivación de rendimiento; Deci y Ryan (1985) con su teoría de motivación hacia el objetivo; Nicholls (1984) con su teoría de



atención a la tarea *versus* atención orientada al yo; Dweck y Leggett (1988) con su teoría sobre la motivación de logro; Ames (1992) y Byrnes (1996), ambos con una perspectiva análoga a la de Dweck y Leggett; y Maslow (1990) con su teoría de las necesidades.

- Estas recomendaciones estarán además, enfocadas al estado de atención a la tarea, en el cuál el objetivo del individuo, es obtener un conocimiento o aumentar una habilidad o su capacidad; lo más importante es sentir que se dominan esas habilidades, que se desea hacerlas y llevarlas a la práctica, por el provecho (utilidad, trascendencia) o el valor que se le da.
- También se tomó en cuenta, para determinar las recomendaciones a los docentes, la integralidad del estudiante: su mente, su cuerpo y su mundo exterior. (Bleger, 1999, p. 31)
- Se hacen las sugerencias didácticas necesarias para desarrollar las competencias específicas: *Comprensión del tiempo y del espacio históricos*, *Manejo de información histórica* y *Formación de una conciencia histórica para la convivencia*, en la asignatura de Historia I (que se imparte en 2° grado, en el nivel secundaria). Éstas se realizan de forma intercalada en las recomendaciones dirigidas al docente, en base al Programa de estudio 2011, Guía para el Maestro, Educación Básica Secundaria, Historia.

#### 4.4 Recomendaciones y sugerencias didácticas dirigidas al docente de secundaria.

Se proponen estrategias docentes para el profesor (quien debe jugar el rol de facilitador del aprendizaje), que propicien la automotivación del estudiante, principalmente en aprender a aprender y que de esta forma trascienda en su proceso formativo.

#### **RECOMENDACIONES:**

1.- Los profesores no pueden conformarse con el hecho de dominar una asignatura, sino que hay que tomar en cuenta a ese estudiante al que se le va a enseñar, como lo señala Saint-Onge (2000, p. 27): “[...] desde el punto de vista de

la enseñanza, hay que recordar este principio básico: cuando se enseña, se enseña algo a alguien.”

Hay que lograr despertar el interés del estudiante en cada asignatura y mantenerlo, creando las condiciones propicias para ello, presentándole el contenido de forma creativa, recordando siempre que: “Las tareas creativas son más motivadoras que las repetitivas.” (Carrasco y Basterretche Baignol, 2000, p. 91). Buscando que el alumno le encuentre sentido a lo que está aprendiendo, adecuándolo a su contexto, que el alumno vea que le es útil y que lo que hace es importante (Carrasco y Basterretche Baignol, 2000) e integrando sus sentimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cada clase hay que construir situaciones estimulantes y dinámicas, que sean retos justos y accesibles, pues hay que tener en cuenta, tal y como Stipek y Seal (2004, p. 178) lo aseguran: “[...] los retos <<justos>> no sólo son la clave para ampliar el aprendizaje del alumno, sino que también son fundamentales para mantener viva [...] su] automotivación [...]”. De manera que estas situaciones inciten la curiosidad, la participación y la interacción, tanto con el objeto de estudio como con sus compañeros, tal y como Drew, Olds y Olds (1992, p. 96) lo explicitan: “La motivación de un niño [o adolescente,] reside en su interacción con el mundo de las personas y de las cosas que le rodean.” De forma que estas situaciones activen e impulsen al estudiante a interesarse y a comprometerse con el estudio y el aprendizaje de la asignatura.

Para empezar, se le deben plantear interrogantes al alumno antes de darle la información, tanto para indagar sobre cuáles son sus conocimientos previos y no hacer suposiciones al respecto -recurriendo a un organizador previo para proporcionar la información antecedente necesaria, que sirva de puente cognitivo entre la información que tiene el estudiante y la nueva información que trata de aprender (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p. 158)-, como para invitarlo a participar en la discusión (para que su atención no sea sólo pasiva).

En esta sugerencia didáctica en particular, se utilizará a fin de ejemplificar, el tema para análisis y reflexión del Bloque IV: *Historia de la alimentación y los cambios en la dieta*. Tema en el que el aprendizaje esperado es: Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia.

Se pueden hacer preguntas indagatorias, seguidas de preguntas detonantes sobre el tema, tomando en cuenta al alumno y a su contexto, para despertar el interés e invitar a la discusión en el grupo.

Ejemplo de preguntas indagatorias y detonantes:

¿Qué significa alimentación?, ¿Qué significa dieta?, ¿Cuál es la diferencia entre alimentación y dieta? ¿Cómo era la dieta de sus abuelos durante su niñez o adolescencia?, ¿Qué cambios o diferencias notan entre la dieta que llevaron sus abuelos durante su niñez o adolescencia y la dieta que llevan ustedes actualmente?

En cuanto a la interacción con el mundo de las personas, está comprobado que es favorable para los estudiantes:

Se ha demostrado que el <<aprendizaje cooperativo>>, si se organiza bien, favorece que los alumnos se ayuden mutuamente a aprender. Hablar entre ellos de lo que están estudiando les obliga a organizar su razonamiento y a explicar sus ideas, lo cual, a su vez, les ayuda a reconocer y a salvar las lagunas que cada uno tiene en su comprensión. Todos los alumnos se benefician, sea cual sea su nivel. (Stipek y Seal, 1994, p. 192)

Sin embargo, tampoco es conveniente trabajar siempre en equipo, pues, como recomiendan Carrasco y Basterretche Baignol (2000, p. 97), se debe tener: “Respeto a la necesidad que el niño tiene de trabajar solo.” No siempre es bueno trabajar colaborativamente, pues el estudiante al trabajar solo, hace que se dé su tiempo para reflexionar profundamente sobre un problema o conocimiento nuevo. Y como los mismos Carrasco y Basterretche Baignol (2000, p. 98) lo mencionan: “Alentar los proyectos personales.”, mediante la demostración de entusiasmo por parte del profesor, fomentando de paso la creatividad en el alumno. Lo mejor es

tener un equilibrio entre las estrategias y actividades que se implementarán en equipo y las individuales.

Después de leer el texto 4.3.2 Historia de la alimentación y los cambios en la dieta, ya sea en grupo u organizados en equipo o individualmente (tratando de que las actividades individuales y en equipo tengan un equilibrio). Se puede hacer uso de las TIC's (radio, televisión, ordenador), para indagar aún más sobre este tema, mediante programas educativos que hablen sobre el tema (información en internet, en páginas, blogs, etc.). Se puede pedir a los estudiantes (en forma individual), por ejemplo, que busquen en internet recetas o recetarios antiguos y además recetas o recetarios actuales, para compararlos y que los alumnos noten la diferencia en los procedimientos (técnicas para salar, secar o encurtir los alimentos), el tiempo que llevaba cocinar, las diferencias en los ingredientes (naturales, procesados, enlatados), etc.

También se pueden organizar en equipos para realizar entrevistas a adultos mayores (ya sea familiares o vecinos), para indagar sobre cómo era su alimentación en su niñez, cómo era la alimentación de sus antepasados y cómo se alimentan actualmente. Otra variación en las entrevistas, podría ser que se hicieran a personas de distintas edades, para comparar la forma en que la dieta va cambiando de una generación a otra, y si es posible agregar preguntas sobre las enfermedades degenerativas (como la hipertensión, la obesidad y la diabetes), desarrolladas en las diferentes familias (incluyendo su propia familia), a modo de relacionar y hacer una reflexión, sobre la forma de alimentación de la gente de su comunidad y de su familia, cómo es su dieta y cómo influye positiva o negativamente en la salud.

Con la información ya obtenida en sus investigaciones y entrevistas, podrían terminar realizando un proyecto de difusión en su escuela y en su colonia (una campaña con carteles y folletos, hechos por los estudiantes mismos, para distribuir en lugares específicos determinados también por los alumnos), para mostrar a sus amigos, vecinos y conocidos: "Cómo cuidar la alimentación en beneficio de su salud."

Cuando el alumno esté dispuesto a participar, se debe cuidar esa participación respondiéndole positivamente, con sinceridad, sin descalificaciones (Saint-Onge, 2000) y reorientándolo de forma respetuosa cuando sea necesario, de modo que el estudiante no dude de su capacidad, evitando así que decaiga su motivación y su esfuerzo por aprender. González y Tourón (1994, p. 81), aseveran al respecto que: “[...] la insatisfacción por los logros insuficientes puede no deprimir la motivación si los individuos creen que son capaces de mejorar.” Alonso Tapia (1992, p. 16) por su parte, nos dice que: “Los [alumnos...] más orientados al aprendizaje, [...] se esfuerzan sin que parezca importarles el fracaso, resultado que consideran probablemente como una ocasión para aprender.” Por eso es imprescindible guiar al estudiante a estar motivado intrínsecamente, pues:

Si su [...alumno] se centra en parecer inteligente [motivación extrínseca], los errores harán que se sienta apesadumbrado, pensará que ponen en entredicho su inteligencia. Pero si trabaja para aprender, sabrá que puede sacar provecho de sus errores, porque le dicen qué es lo que aún no comprende o qué debe aprender a continuación. (Stipek y Seal, 2004, p. 184)

También se puede (siempre de forma respetuosa: sin comparar con otros y sin humillar al alumno) utilizar la ocasión del error de un estudiante para orientar al grupo en la comprensión de dónde se encuentra el problema y no dejarles la impresión de haber pasado por alto ese error, ni de que cometer un error sea algo vergonzoso (Stipek y Seal, 2004), al contrario, hay que exhortarlos a competir y superarse a sí mismos y a mejorar de forma individual y personal (Carrasco y Basterretche Baignol, 2000, p. 51). Pudiendo en su defecto (de forma privada) indagar y ser crítico con la conducta que se oculta detrás del fracaso, dándole tips o recomendaciones al alumno para lograr los objetivos consecuentes y no criticándolo en su persona.

2.- Es crucial que el docente tenga especial cuidado en no realizar un tratamiento diferencial hacia sus estudiantes y en no emitir mensajes contradictorios (que mande mensajes de aprobación hacia el estudiante de forma verbal y de desaprobación de forma no verbal), pues el alumno debe percibir al profesor como un emisor de opiniones congruentes; éstos mensajes de

aprobación deben ir acompañados de un fundamento claro y objetivo en el que se base la afirmación; ayudando también de esta forma a dar pistas y orientación, para que el estudiante haga las atribuciones correctas. (Alonso Tapia, 1997; Casado Goti, 1998)

De esta forma Alonso Tapia y Montero García (1996, citado por Casado Goti, 1998, p.103), determinan que: “[...] es bueno que el alumno **atribuya** los fracasos a falta de esfuerzo o una estrategia equivocada (esfuerzo y estrategia son variables internas y controlables por uno mismo) y el éxito a todo lo contrario.”, en lugar de atribuir éstos eventos a factores externos no controlables como, por ejemplo, la “suerte”.

Es importante también darles a los alumnos la oportunidad de resolver problemas o realizar proyectos cada vez más desafiantes (sin olvidar que sean retos justos para ellos), como por ejemplo:

Para esta sugerencia didáctica se utilizará el tema y subtemas:

#### 4.2.6 Las ideas y la vida social.

##### 4.2.6.1 El papel de la mujer en la Segunda Guerra Mundial.

4.2.6.2 La crisis del pensamiento: existencialismo, movimientos pacifistas y renacimiento religioso.

Temas en los que el aprendizaje esperado es: Analiza el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias económicas y sociales.

En el tema 4.2.6 pueden pedir a sus alumnos hacer un sociodrama en grupo o por equipos sobre la Segunda Guerra Mundial, con el fin de identificar y conocer los conocimientos previos que los alumnos tienen sobre las causas y consecuencias económicas y sociales de la Segunda Guerra Mundial. De aquí seguiría el análisis de lo que se puso en escena e invitar a la discusión y profundización del tema.

Para el subtema 4.2.6.1, después de leer el texto sobre el papel de la mujer en la Segunda Guerra Mundial, ya sea en forma grupal, en equipo o individualmente, se puede pedir a los alumnos escribir un ensayo con las siguientes opciones de tema: Historia del feminismo; Cronología del feminismo: Las tres olas feministas; y Causas y consecuencias del Movimiento Feminista. En la siguiente clase se puede cerrar la actividad pidiendo a los alumnos hacer una síntesis o dar una breve explicación sobre su ensayo y leerlas uno por uno ante el grupo, para después pedirles a los que quieran participar sus conclusiones sobre el tema.

Para el subtema 4.2.6.2, después de leer el texto: La crisis del pensamiento: existencialismo, movimientos pacifistas y renacimiento religioso. Se puede pedir a los alumnos que lean en internet los siguientes cuentos existencialistas: *Buscando el camino. Un cuento existencial*, que pueden consultar y leer en el siguiente sitio electrónico: <http://www.mundopoesia.com/foros/showthread.php?t=228475>; o *La vida no es sueño* que se puede consultar y leer en la siguiente dirección electrónica: <http://portal.bibliotecasvirtuales.com/foros/la-vida-no-es-sueno> . Son lecturas que adentrarán a los estudiantes en la tendencia filosófica literaria del existencialismo, para que después de identificar sus características, las escriban en su cuaderno.

Como se puede observar en las actividades de las sugerencias didácticas anteriores, es gradual el aumento en la dificultad de cada una de ellas, de esta forma los alumnos van adquiriendo la confianza de asumir retos cada vez más difíciles, explicándoles antes de cada desafío lo que se espera de ellos (los estudiantes). En cada caso particular, es pertinente que el docente decida sobre los desafíos (que sean justos) para sus alumnos.

3.- Es necesario que tanto estudiantes como profesor al iniciar cada ciclo escolar, se involucren en la creación de un “contrato”, en donde se fijen los criterios de acreditación y se defina cuáles van a ser las evidencias de aprendizaje que derivarán en calificaciones, tal y como Díaz Barriga (1999, p. 104), lo expresa:

“[...] el establecimiento de *criterios de acreditación*, [...] responde] a la necesidad de establecer un <<contrato escolar>> con el estudiante, que se constituye en un referente central en la tarea de acreditación.” Ambas partes (profesor y alumnos) deben estar de acuerdo y fijar los puntos o aspectos a evaluar en cada proyecto o trabajo, el valor o créditos que se le dará al examen o exámenes que realicen, las fechas o tiempos de entrega de cada trabajo, en donde el profesor les dé la oportunidad a sus alumnos de expresarse, decidir y escoger las tareas, trabajos y proyectos (con las variadas sugerencias del profesor y bajo su supervisión), determinando juntos cuántos serán, si se harán en equipo o de forma individual, sus características y el valor que se les asignará a cada uno de los aspectos o puntos de evaluación para la obtención del 100% de los créditos.

De esta forma se les dará a los estudiantes la oportunidad de involucrarse en su proceso de evaluación y sabrán desde el inicio del curso lo que se espera de ellos. Así mismo su motivación aumentará, cuando el alumno sienta que ha elegido la tarea y no se sienta obligado a hacerla. (deCharms, 1976, citado por Alonso Tapia, 1992, p. 9;Deci y Ryan, 1985), estimulándolos también a ser autodirigidos. (Carrasco y Basterretche Baignol, 2000, p. 52)

Los estudiantes de esta forma se fijarán metas, pues como lo expresa Huertas (2001, p. 118): “[...] las metas son el desencadenante de la conducta motivada, forman parte del núcleo imprescindible para considerar una acción motivada o no.” Éstas metas los llevarán a idear un plan para alcanzarlas (orientando su atención y poniendo en movimiento su esfuerzo hacia la tarea), pensando en sus expectativas de eficacia y de resultado sobre esas metas (motivando el empeño en la tarea y haciendo posible llevar a cabo la estrategia) y después de poner en marcha su plan para conseguir las metas, los alumnos realizarán las atribuciones correspondientes de sus resultados. Tal y como Huertas (2001, p. 122), lo asevera: “Desde una visión global del proceso motivacional, de las metas que formule el sujeto dependerán los planes, las expectativas y las atribuciones causales que se den.”



Ejemplo de tentativa de contrato tomando en cuenta el Bloque 4. El mundo entre 1920 y 1960:

CRITERIOS DE ACREDITACIÓN O ASPECTOS DE EVALUACIÓN.	PORCENTAJE DE CALIFICACIÓN O CRÉDITOS.
<p>Proyecto sobre alguno de los siguientes temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Armamento y estrategias de guerra a lo largo del tiempo.</li> <li>- Historia de la alimentación y los cambios en la dieta.</li> <li>- Del uso del fuego a la energía atómica.</li> </ul> <p>Modalidades posibles para el proyecto: ensayo, resumen, línea del tiempo, video u obra de teatro (a escoger por los alumnos).</p> <p>Respetar fecha de entrega (establecida de común acuerdo entre –alumnos y profesor-).</p>	30%
Cuaderno (limpieza, apuntes y trabajos completos, entrega a tiempo, etc.)	30%
Examen (si se acuerda en ello) o se puede optar por la evaluación formativa (durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje).	30%
Actitud en clase (atención, participación, constancia, disciplina, etc.)	10%

TOTAL	100%
-------	------

Esto también puede rendir frutos al avanzar en el curso, al darle la oportunidad al estudiante de ir obteniendo éxitos de forma parcial al presentar sus evidencias de aprendizaje en los tiempos convenidos, pues los éxitos, son indispensables para el alumno, para que se mantenga motivado y animado a persistir. (Carrasco y Basterretche Baignol, 2000, p. 60)

4.- La aplicación inteligente de lo aprendido por los estudiantes, toma el tiempo que ellos necesiten (y varía de uno a otro), hay que darles su propio tiempo de asimilar, con reforzamiento frecuente, dando los repasos necesarios. Tal vez, esto signifique ir más lento, pero de esta forma, como lo mencionan Carrasco y Basterretche Baignol (2000, p. 89): “[...] se profundiza más en los temas y el alumno reflexiona más, éste entonces, llega a síntesis más personales.” Sin olvidar, el enfrentarlos a problemas reales y que tengan relevancia en su vida y su entorno, comprobando así, que el conocimiento les es útil.

Se piensa a menudo que aprender contenidos orales es suficiente para organizar los comportamientos en forma de conducta inteligente. Se cree que, si uno sabe algo, la conducta que corresponde a ese conocimiento se elabora espontáneamente. Sin embargo, abundan los casos en que la conducta y la explicación son contrarias. La enseñanza debe planificarse para que facilite la armonización de todo el sistema de conocimientos del individuo.

Si los profesores destinan durante el curso un tiempo para que los alumnos puedan aplicar inteligentemente lo que se les ha explicado a lo largo de la exposición, están contribuyendo a que se aprenda con una buena motivación, comprobando la utilidad de lo conocido en circunstancias reales que se presentarán más adelante. (Saint-Onge, 2000, p. 23)

Para esta recomendación, en la que se busca que el alumno aplique lo aprendido y lo relacione con sus propias circunstancias, se utilizará el subtema 5.2.2.9 La vida en las grandes ciudades. Tema en el que el aprendizaje esperado es: Explica el proceso de globalización económica en el mundo y sus consecuencias sociales.

Después de leer el texto sobre la vida en las grandes ciudades (ya sea en forma individual, en forma grupal o en equipo). Es importante que les demos espacio a los estudiantes de platicar sobre sus propias experiencias de las visitas (familiares, vacacionales, etc.) que hayan realizado a otros estados, en ambientes rurales para que tengan la oportunidad de hablar sobre las características de este entorno y sobre el proceso de transformación de un mundo rural a otro urbano.

Se puede hacer uso de las TIC's para, por ejemplo, buscar imágenes del pasado (en este caso en particular, serían sobre la Ciudad de México) y hacer una descripción de cada imagen, de modo que los alumnos puedan visualizar los cambios que se han dado y cómo es que se pasó de un ambiente rural en nuestra ciudad, al ambiente predominantemente urbano que nos rodea en la actualidad, con la finalidad de que reconozcan las características y diferencias de ambos mundos y las dificultades y necesidades que acarrearán esas circunstancias.

Otra actividad puede ser que los estudiantes entrevisten o platicuen (que hagan una recuperación de testimonio) con adultos mayores, sobre cómo era el entorno en su niñez o juventud en nuestra ciudad y cómo es que ellos recuerdan que fue cambiando al entorno urbano que es hoy.

Para finalizar, basándose en los trabajos ya realizados se puede hacer una reflexión a nivel grupal para ver de qué manera nuestro país puede aprovechar la globalización para resolver los problemas que le corresponden (como el desempleo, la inseguridad, la desigualdad, etc.)

5.- En cuanto a lo que se refiere a la evaluación, para que ésta sea integral, objetiva y constructiva, es necesario que el docente tome en cuenta las tres áreas de la conducta del estudiante, que van desde lo interno (su mente y su cuerpo), hasta lo externo (su medio, su mundo externo) (Bleger, 1999, p. 31); darle seguimiento al proceso de aprendizaje, observando las características y resaltando en esta observación la forma en la que el estudiante va construyendo su objeto de estudio, venciendo la propensión a examinar sólo algunos resultados del aprendizaje y así, ya no hacer cortes artificiales al proceso que implica

(evaluación formativa). (Díaz Barriga, 1999, p. 104); así como, que el profesor al entregarles a sus estudiantes sus evidencias de aprendizaje o evaluaciones (calificaciones), incluya comentarios que den información sobre lo que el alumno ha aprendido y de sus progresos. (Stipek y Seal, 2004, p. 208)

La evaluación en sí, ya es un acto educativo, pues al realizarse esta acción se hace un análisis de las dificultades que presentan los estudiantes. El docente debe instar a sus alumnos a considerarla de forma positiva –no como un juicio- y ver las ventajas de ésta –verla como parte de su aprendizaje y la forma en que el docente puede ayudar en su proceso de enseñanza-aprendizaje para solucionar el problema, para progresar.

El docente también debe tener en cuenta que cada uno de sus alumnos tiene una forma peculiar de aprender y cada quien tiene su propio proceso, además de que al evaluar no se compare a un alumno con otro, sino que esta evaluación se refiera a los avances personales, de modo que el mensaje (que preferentemente sea por escrito) esté dirigido a evidenciar que el alumno es capaz y dar sugerencias de cómo y con qué ayudas lograrlo. (Alonso Tapia, 1997)

Para esta última recomendación, la sugerencia didáctica es un ejemplo de cuadro de evaluación, que puede utilizarse para cada uno de los aspectos de evaluación y que se expone a continuación:

Nombre del alumno.	Forma de aprendizaje (forma de construcción del objeto de estudio).	Avances o Progresos personales.	Dificultades que presenta.	Porcentaje de calificación, según criterios de acreditación.	Mensajes o comentarios (sugerencias y ayudas para mejorar).

De esta forma, el alumno es evaluado durante su propio y particular proceso de enseñanza-aprendizaje, e incluye un espacio para escribir los mensajes o sugerencias y ayudas para que el estudiante junto con el docente las tomen en cuenta y logren la mejora en el rendimiento académico.

## **CONCLUSIONES.**

Lo que se pretendió al idear y realizar la presente tesina, es hacerle llegar a los docentes de secundaria una colección de recomendaciones y sugerencias didácticas (desde una perspectiva psicopedagógica y basadas en la teoría de logro del objetivo, enfocada en el estado de atención a la tarea), que les sirva de guía para lograr orientar a sus estudiantes hacia la motivación intrínseca dirigida hacia el aprendizaje y que de esta forma, éstos últimos mejoren su rendimiento académico.

El propósito es que el profesor haga ver a sus alumnos que lo que aprenden en la escuela tiene un uso real, que se puede aplicar en su entorno y que es benéfico tanto para ellos mismos, como para la sociedad y que lleguen a disfrutar del aprendizaje en sí mismo y a valorar el conocimiento y la cultura por el crecimiento y la trascendencia personal que ello implica, convirtiéndose en individuos metamotivados. (Maslow, 1990)

Es cierto que la etapa de la adolescencia es una etapa de cambios tanto en lo físico o biológico, como en lo psicológico, cultural y social. Estos cambios sumados a la realidad y las circunstancias culturales, sociales y económicas diversas que viven los adolescentes y que experimentan tanto en casa, como en su comunidad y en la escuela, los lleva a considerar motivaciones extrínsecas, como por ejemplo: el sentirse superiores o más capaces que los demás compañeros, conseguir un seguro médico escolar, obtener premios prometidos por sus padres si sacan excelentes calificaciones, conseguir la admiración de sus profesores y compañeros, etc., o seguir estudiando por el simple hecho de continuar con la tradición de su familia, por seguir a los amigos, o a la novia(o) esto según la problemática particular en la que se ven inmersos.

Sin embargo, de los padres y docentes depende que los estudiantes dirijan, encaminen o redirijan su motivación hacia el logro de aprender por el placer de aprender, convirtiéndose en un futuro, en individuos más maduros, completamente

logrados, individuos autorrealizados y metamotivados (individuos que aprovechan de la mejor manera su propias capacidades y aptitudes para trascender).

Espero en lo personal aportar mi humilde granito de arena, al inicio de un cambio en nuestra realidad mexicana, buscando apoyar a los docentes de secundaria, a los estudiantes adolescentes y a los padres de familia de estos adolescentes de nuestro país, que tanto lo necesitan. Por añadidura, este trabajo me ha permitido conocerme mejor y descubrir la naturaleza de mi propia motivación.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias*. Barcelona, España: EDEBÉ.
- Alonso Tapia, J. (2000). *Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar*. Madrid, España: Santillana.
- Ames, C. (1992). "Classrooms: goals, structures and student motivation." *Journal of educational Psychology*. 84 (3), 261-271.
- Atkinson, J. W. (1957, november) "Motivational determinants of risk taking behavior." *Psychological Review*. 64, 359-372.
- Ausubel, D. P., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bartolomeis, F. (1986). *La psicología del adolescente y la educación*. D. F., México: Roca.
- Bleger, J. (1999). *Psicología de la conducta*. México: Paidós Mexicana.
- Bower, G. H. y Hilgard E. R. (1989). *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas.
- Brailovsky, D. (comp.) (2007) *Interés, motivación, deseo: la pedagogía que mira al alumno*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Byrnes, J. P. (1996). *Cognitive development and learning in instructional contexts*. Boston, Massachussets, EE.UU.: Allyn& Bacon.
- Carrasco, J. B. y Basterretche Baignol, J. (2000). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Madrid, España: Rialp.
- Castells, P. y Silber, T. J. (2003). *Guía práctica de la salud y psicología adolescente*. Barcelona, España: Planeta.

- Deci, E. L., Hodges, R. y Pierson, L. (1992). "Autonomy and competence as motivational factor sin students with learning disabilities and emotional handicaps." *Journal of Learning Disabilities*. 25, 457-471.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, EE. UU.: Plenum.
- Díaz Barriga, Á. (1999). *Didáctica y currículum: convergencias en los programas de estudio*. México: Paidós.
- Difabio, H. E. (1994, enero-abril). "La temática de la motivación en el neoconductismo contemporáneo: *locus* de control y teoría de la atribución." *Revista Española de Pedagogía*, 52, 37-56.
- Delval, J. A. (2002). "La pubertad y la adolescencia." En J. A. Delval, *El desarrollo humano* (p. 53). D. F., México: Siglo XXI.
- Drew, W. F., Olds A. R. y Olds H. F. (1992). *Cómo motivar a sus alumnos*. Barcelona, España: CEAC.
- Dweck C. y Leggett L. (1988, abril) "A social-cognitive approach to motivation and personality." *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eccles, J. y Wigfield A. (2002). "Motivational beliefs, values and goals." In Fiske, S. T., Schacter D. L. y Sahn-Waxler C. (eds.) *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Feixa, C. (2006 julio-diciembre). "Generación XX. Teorías sobre la juventud juventud en la era contemporánea." *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4, 2-18.
- Fize, M. (2001). *¿Adolescencia en crisis? Por el derecho al reconocimiento social*. D. F., México: Siglo XXI.



- Ford, M. (1992). *Motivating humans: goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, California, EE.UU.: Sage.
- Gilbert I. (2005). *Motivar para aprender en el aula: las siete claves de la motivación escolar*. Barcelona, España: Paidós.
- González , M. C. y Tourón, J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona, España: EUNSA.
- Guelar, D. y Crispo, R. (2002). *La adolescencia: manual de supervivencia. Tiempo de padres*. Barcelona, España: Gedisa.
- Huertas, J. A. (2001) *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Irureta Núñez, L. (1996). *Querer aprender y saber pensar: motivación por el aprendizaje para estudiantes y profesores*. Caracas, Venezuela: Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.
- Maslow, A. (1990) *La personalidad creadora*. Barcelona, España: Kairós.
- Murga Meler, M. L. (2007). "La institución de lo social, lo imaginario y el imperativo pedagógico: la paradoja de la educación." En M. A. Jiménez (coord.), *Encrucijadas de lo imaginario: autonomía y práctica de la educación* (p. 143). D. F., México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Nicholls, J. G. (1984, july). "Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Nuttin, J. (1980). *Teoría de la motivación humana: de la necesidad al proyecto de acción*. Barcelona, España: Paidós.
- Oliva, A. (1999). "Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia."

En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. v. 1. Psicología Evolutiva* (p. 471). Madrid, España: Alianza.

Palacios, J. y Oliva, A. (1999). "La adolescencia y su significado evolutivo." En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. v. 1. Psicología Evolutiva* (p. 433). Madrid, España: Alianza.

Passmore, John. (1983). *Filosofía de la enseñanza*. México: FCE.

Rodríguez Espinar, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona, España: Oikos-tau.

Stipek, D. y Seal, K. (2004). *Mentes motivadas: cómo educar a tus hijos para que disfruten aprendiendo*. Barcelona, España: Paidós.

Weiner, I. B. (1985, october). "An attributional theory of achievement motivation and emotion". *Psychological Review*, 92, 548-573.

Wigfield, A. (1994). "Expectancy-value theory of achievement motivation: a developmental perspective." *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.

Zimmerman, B. J. (2000). "Self-Efficacy: an essential motive to learn." *Contemporary Educational Psychology*. 25, 82-91.

### **Fuentes electrónicas.**

Alonso Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.

Recuperado el: 11 de febrero de 2013 de

[http://www.uam.es/grupoinv/meva/publicacionesjesus/libros\\_jesus/1992/motivar\\_a\\_adolescencia\\_partes/determinantes\\_motivacionales.pdf](http://www.uam.es/grupoinv/meva/publicacionesjesus/libros_jesus/1992/motivar_a_adolescencia_partes/determinantes_motivacionales.pdf)

Anaya-Durand, A. y Anaya-Huertas, C. (2010) "¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes." *Tecnología, Ciencia, Educación*. 15 (1), 5-14. Recuperado el: 11 de enero de

2012 de

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=48215094002>

Avilés, K. (2010, enero 12). "Suicidio y narco, "opciones" de jóvenes por el fracaso educativo." *La Jornada en Internet*. Recuperado el: 1 de mayo de 2012 de <http://www.jornada.unam.mx/2010/01/12/sociedad/033n1soc>

Avilés, K.; Poy, L. y Olivares, E. (2011, agosto 11). "Responde José Narro a la SEP: el futuro de los jóvenes sólo puede estar en las escuelas." *La Jornada en Internet*. Sociedad y Justicia. Recuperado el: 30 de abril de 2012 de <http://www.jornada.unam.mx/2011/08/11/sociedad/039n1soc>

Borges, G.; Orozco, R.; Benjet, C. y Medina Mora, M. E. (2010, julio-agosto) "Suicidio y conductas suicidas en México: retrospectiva y situación actual." *Salud Pública de México*. 52, 292-304. Recuperado el: 30 de abril de 2012 de <http://bvs.insp.mx/rsp/files/File/2010/Julio%20Agosto/1-suicidio.pdf>

Cabrera, P. y Galán, E. (2002). "Satisfacción escolar y rendimiento académico." *Revista de Psicodidáctica*. Recuperado el: 22 de julio de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17501406>

CasadoGoti, M. (1998). "Metacognición y motivación en el aula." *Revista de Psicodidáctica*. 6, 99-107. Recuperado el: 7 de enero de 2013 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17514484009>

Fuentes Navarro, T. (2004) "El estudiante como sujeto del rendimiento académico." *Revista Electrónica Sinéctica*, 23-27. Recuperado el: 22 de julio de 2012 de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99815899004>

Gálvez Fernández, A. M. (2006, enero-junio). "Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: estado de la cuestión." *Pensamiento Psicológico*, Recuperado el: 16 de agosto de 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80100608>

INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010. Boletín informativo. (2011, marzo 29). *Conociendo...nos todos*. 3-4. Recuperado el: 15 de abril de 2012 de <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/Articulos/sociodemograficas/mexico-jovenes.pdf>

Olivares Alonso, E. (2011, agosto 11). "Viven en pobreza más de 21 millones de niños y adolescentes: Hernández Bringas." *La Jornada en Internet*. Sociedad y Justicia. Recuperado el: 30 de abril de 2012 de <http://www.jornada.unam.mx/2011/08/11/sociedad/040n2soc>

Rodríguez Gutiérrez, L. F. (coord. gral.) *Plan de Estudios 2011: Educación Básica*. D. F., México: SEP. Recuperado el: 2 de marzo de 2012 de <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>

Saint-Onge, M. (2000). *Yo explico pero ellos... ¿Entienden?* México: SEP/FCE/Mensajero. Recuperado el: 9 de enero de 2013 de <http://xa.yimg.com/kq/groups/12437566/1113900898/name/Yo-Explico-Pero-Ellos..+¿aprenden¿.pdf>