

**Universidad Pedagógica Nacional**  
**Unidad Ajusco**  
**Licenciatura en Psicología Educativa**

**Correlación entre motivación al logro, estilos de  
atribución y rendimiento académico en estudiantes  
del CONALEP Tlalpan II**

Tesis en la modalidad de  
Informe de investigación empírica  
para obtener el título de  
Licenciatura en Psicología Educativa

Presentan:

**Maya Rodríguez Aguilar**

**y**

**Eduardo Valenzuela Barron**

Asesora: Haydée Pedraza Medina

Ciudad de México.

Mayo de 2018.

## *Dedicatorias*

Dedico mi tesis con todo el cariño a las siguientes personas quienes siempre creyeron en mí:

Con todo el amor, a mis padres quienes nunca me han dejado sola y me han apoyado en todo momento, dándome ejemplos de constancia y entrega, lo que sin duda alguna ha contribuido al ver mi meta cada vez más cercana.

A mi hermano Ángel, que ha estado conmigo en los buenos y malos momentos, demostrándome todo su amor. Te quiero pequeño.

A mis amistades, quienes a parte de darme lo mejor de ellos, en esta investigación me apoyaron dándome su opinión sobre el proyecto. Gracias por estar conmigo todo este tiempo donde he vivido circunstancias que me han llevado desde la alegría hasta la tristeza.

A mis profesores, quienes durante este tiempo me han enseñado diversas cosas tanto del ámbito académico como de la vida. Mil gracias por su dedicación, paciencia y tiempo.

Sin todos ustedes esto no hubiera sido posible, es por ello, que quiero que quede plasmado en estas páginas donde se refleja el esfuerzo de todo un año.

Maya Rodríguez.

## *Dedicatorias*

A mis padres, Rafael y Reyna, por el apoyo, la motivación, la fuerza para seguir adelante y no rendirme. A mi madre por apoyarme incondicionalmente en todo, por siempre buscar ayuda para sacar adelante los proyectos y actividades. A mi padre Rafael que me dio un ejemplo de no rendirnos y de superarnos que, con su muy particular estilo, apoyo de una u otra forma para poder entrar a la universidad y no claudicar cuando lo pensé hacer.

A mi familia quienes me apoyaron en algunos aspectos y me impulsaban a no rendirme nunca, que participaron directa o indirectamente en la elaboración de la tesis.

A mi amor, Maya Rodríguez que pese a todos los problemas que tuvimos durante este proceso estuvo al pie del cañón apoyándome de todas las formas posible, quien cuando más la necesite no dudo ni un momento en estar a mi lado, A sus papás Jesús Rodríguez y Ana Aguilar quien los últimos semestres, apoyaron al 100% nuestra educación y la elaboración de la tesis, saben que les estaré agradecido siempre.

A mis maestros, que nos compartieron sus conocimientos de las materias que impartían, a la Dra. Haydée Pedraza por dedicar tiempo a nuestro proyecto, resolviendo dudas, por buscar apoyos de otros profesores y que participáramos en coloquios para para ir practicando y compartiendo con los compañeros los avances de la tesis y así ir practicando para el examen profesional. Al Dr. Armando Badillo por proporcionarnos los instrumentos que nos ayudaron a llegar a los resultados obtenidos.

Eduardo Valenzuela

## *Agradecimientos*

Para la culminación de este proyecto se nos presentaron diferentes situaciones que se convirtieron en sentimientos y emociones que iban desde la alegría y euforia hasta la tristeza y desesperación, sin embargo, hubo personas que nos apoyaron en todo momento y es por ello que se los queremos agradecer:

*A las autoridades del CONALEP:*

Por brindarnos las facilidades para poder realizar nuestra investigación, así como por tomarse el tiempo de leer y escuchar nuestras ideas y permitirnos llevar a cabo la revisión de documentos del Colegio, la aplicación de los instrumentos a los estudiantes y las conversaciones con los docentes.

*A los estudiantes de primer semestre de CONALEP:*

Por contribuir en esta investigación con la mejor disposición a otorgarnos la información oportuna y confiar en nosotros.

*A la Dra. Haydée Pedraza*

Por aceptarnos a realizar esta tesis bajo su dirección, además de brindarnos su confianza, tiempo, dedicación y apoyo en nuestras ideas de la investigación, lo cual ha sido una aportación muy valiosa no solo para este proyecto, sino también para nuestra formación como psicólogos educativos.

*A nuestra familia:*

Por estar con nosotros y apoyarnos en todo lo que nos hemos propuesto e impulsarnos a ser mejores cada día.

*A nuestros amigos:*

Por ser parte de nuestras vidas, estar en los buenos y malos momentos y por siempre estar ahí brindándonos lo mejor de ustedes.

Maya y Eduardo

# Índice

<b>RESUMEN</b> .....	9
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	10
<b>1. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL</b> .....	13
1.1. COLEGIO NACIONAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA.....	13
1.2 RENDIMIENTO ACADÉMICO .....	17
1.2.1 Factores que intervienen en el rendimiento académico.....	19
1.2.2 Comportamiento deseado de los directivos escolares para obtener un alto rendimiento académico .....	22
1.2.3 Investigaciones previas de rendimiento académico.....	23
1.2.4 Normatividad vigente para considerar el rendimiento académico .....	24
1.3 MOTIVACIÓN .....	26
1.3.1 Definición de motivación .....	27
1.3.2 TEORÍAS QUE EXPLICAN LA MOTIVACIÓN .....	30
1.3.3 Motivación al logro .....	37
1.3.3.1 Teoría de McClelland .....	39
1.3.3.2 Teoría de la expectativa x valor de la motivación al logro .....	42
1.3.3.3 Teoría de Atkinson .....	44
<b>2. MÉTODO</b> .....	<b>58</b>
2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	58
2.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....	61
2.3 OBJETIVOS DEL ESTUDIO.....	61
2.3.1 Objetivo general .....	61
2.3.2 Objetivos específicos .....	61
2.4 JUSTIFICACIÓN.....	61
2.5 TIPO DE ESTUDIO .....	62
2.6 HIPÓTESIS INVESTIGACIÓN .....	64
2.6.1 Hipótesis generales.....	64
2.7 DEFINICIONES CONCEPTUALES Y OPERACIONALES .....	64
2.8 PARTICIPANTES Y MUESTREO .....	65
2.9 ESCENARIO .....	67
2.10 INSTRUMENTOS .....	67

2.11 PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	74
<b>3. RESULTADOS.....</b>	<b>76</b>
3.1..... DATOS DE LOS ESTUDIANTES .....	76
3.2..... CONOCER EL RENDIMIENTO ACADÉMICO ALCANZADO POR LOS ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DEL CONALEP TLALPAN II. ....	79
3.3..... CONOCER EL NIVEL MOTIVACIONAL AL LOGRO QUE PRESENTAN LOS ALUMNOS MATRICULADOS EN EL PRIMER SEMESTRE DE CONALEP.....	89
3.4..... CONOCER LOS ESTILOS ATRIBUTIVOS PREDOMINANTES EN ESCOLARES DE PRIMER SEMESTRE EDUCATIVO DEL CONALEP TLALPAN II. ....	97
3.5..ESTABLECER LA RELACIÓN QUE HAY ENTRE MOTIVACIÓN AL LOGRO, ESTILOS ATRIBUTIVOS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE MATRICULADOS EN EL CONALEP TLALPAN II, EN EL CICLO ESCOLAR 2016- 2017 TURNO MATUTINO. ....	110
<b>4. DISCUSIÓN.....</b>	<b>116</b>
4.1 CONOCER EL RENDIMIENTO ACADÉMICO ALCANZADO POR LOS ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DEL CONALEP TLALPAN II. ....	116
4.2..... CONOCER EL NIVEL MOTIVACIONAL AL LOGRO QUE PRESENTAN LOS ALUMNOS MATRICULADOS EN EL PRIMER SEMESTRE DE CONALEP.....	117
4.3 CONOCER LOS ESTILOS ATRIBUTIVOS PREDOMINANTES EN ESCOLARES DE PRIMER SEMESTRE EDUCATIVO DEL CONALEP TLALPAN II. ....	119
4.4 ESTABLECER LA RELACIÓN QUE HAY ENTRE MOTIVACIÓN AL LOGRO, ESTILOS ATRIBUTIVOS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE MATRICULADOS EN EL CONALEP TLALPAN II, EN EL CICLO ESCOLAR 2016- 2017 TURNO MATUTINO. ....	120
<b>5. CONCLUSIONES.....</b>	<b>123</b>
<b>LISTA DE REFERENCIAS .....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO 1. EVALUACIÓN DE LOS MÓDULOS .....</b>	<b>139</b>
<b>EVALUACIÓN DEL MÓDULO PROYECCIÓN PROFESIONAL Y PERSONAL .....</b>	<b>140</b>
<b>EVALUACIÓN DEL MÓDULO COMUNICACIÓN PARA LA INTERACCIÓN SOCIAL:</b>	<b>142</b>
<b>EVALUACIÓN DEL MÓDULO MANEJO DE ESPACIOS Y CANTIDADES: .....</b>	<b>144</b>

## Índice de tablas y figuras

### Tablas

Tabla I. Distribución de la muestra.....	66
Tabla II. Recursos de investigación .....	67
Tabla III. Distribución de los ítems de la Escala de motivación al logro por factor .....	68
Tabla IV. Distribución de los factores del instrumento "Estilos atributorios y motivación: El cuestionario EAT" .....	71
Tabla V. Correlaciones entre información general y rendimiento académico. ....	87
Tabla VI. Correlaciones nominales entre información general y rendimiento académico....	88
Tabla VII. Similitudes en los factores expresados en la teoría y el instrumento. ....	90
Tabla VIII. Correlaciones entre factores del instrumento de motivación al logro e información general. ....	95
Tabla IX. Correlaciones nominales entre información general y rendimiento académico....	96
Tabla X. Correlaciones entre factores del instrumento de estilos atributivos e información general.....	106
Tabla XI. Correlaciones entre variables nominales y factores del instrumento de estilos atributivos .....	108
Tabla XII. Correlaciones entre factores del instrumento de motivación al logro y los indicadores de rendimiento académico. ....	110
Tabla XIII. Correlaciones entre factores del instrumento de estilos atributivos y los indicadores de rendimiento académico. ....	112
Tabla XIV. Correlaciones entre factores de ambos instrumentos. ....	114

## Figuras

Figura 1. Transición por carreras técnicas y ciclos escolares. ....	15
Figura 2. Transición por ciclos escolares.....	16
Figura 3. Elementos de la definición de rendimiento académico (Fuentes, 2004).....	20
Figura 4. Representación de la Teoría expectativa x valor (Barbera, 1997).....	43
<i>Figura 5. Número de módulos que se adeudan del primer semestre. ....</i>	<i>77</i>
Figura 6. Número de módulos que se tendrán que presentar en asesorías intersemestrales. ....	78
Figura 7. Número de módulos que se tendrán que presentar en recursamiento. ....	79
Figura 8. Promedio del rendimiento académico de primer semestre. ....	80
Figura 9. Calificación obtenida en el módulo de Proyección profesional y personal. ....	81
Figura 10. Calificación obtenida en el módulo de Manejo de espacios y cantidades. ....	83
Figura 11. Calificación obtenida en el módulo de Comunicación para la interacción social. .....	84
Figura 12. Calificación asignada en autoevaluación.....	85
Figura 13. Resultado de la suma del factor trabajo del instrumento de Reyes (1998).....	91
Figura 14. Resultado de la suma del factor maestría del instrumento de Reyes (1998).....	92
Figura 15. Resultado de la suma del factor competencia del instrumento de Reyes (1998). .....	93
Figura 16. Resultado de la suma del factor reacción negativa a la competencia del instrumento de Reyes (1998). ....	94
Figura 17. Resultado de la suma del primer factor del instrumento de Alonso & Sánchez (1986). ....	98
Figura 18. Resultado de la suma del segundo factor del instrumento de Alonso & Sánchez (1986). ....	99
Figura 19. Resultado de la suma del tercer factor del instrumento de Alonso y Sánchez (1986). .....	100
Figura 20. Resultado de la suma del cuarto factor del instrumento de Alonso y Sánchez (1986). ....	101
Figura 21. Resultado de la suma del quinto factor del instrumento de Alonso y Sánchez (1986). ....	102
Figura 22. Resultado de la suma del sexto factor del instrumento de Alonso y Sánchez (1986). ....	103
Figura 23. Resultado de la suma del séptimo factor del instrumento de Alonso y Sánchez (1986). ....	105



## Resumen

La presente investigación empírica cuantitativa tiene por objetivo analizar las relaciones entre motivación al logro, estilos atributivos y rendimiento académico en estudiantes de educación media superior, específicamente del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) Tlalpan II de primer semestre (de entre 15 y 21 años) del ciclo escolar 2016-2017 del turno matutino. Se consultaron diversas fuentes documentales para obtener información de las variables de investigación, de las que se sustentó en lo siguiente: En lo competente a la temática de motivación al logro se basó en la teoría que plantea Atkinson (1964) que considera algunos factores como componentes motivacionales: tendencia a alcanzar el éxito, probabilidad de éxito, incentivo de éxito y tendencia a evitar el fracaso; los cuales tienen un concepto muy similar con los factores con los que se diseñó el instrumento de Reyes (1998) con el que se valoró esta variable. Mientras tanto, la temática de estilos atributivos se fundamentó en la teoría que propone Weiner (1985), la cual surge al pretender explicar la motivación desde el contexto educativo, por lo que retoma las ideas que años antes desarrolló Atkinson. El instrumento que consideramos para valorar dicha variable fue el que presenta Alonso y Sánchez (1986) que consta de doce factores. En el caso del rendimiento académico se precisaron cinco indicadores: la guía de evaluación de Proyección personal y profesional, la de Manejo de espacios y cantidades, la de Comunicación para la interacción social, el promedio general del estudiante en el semestre y una autoevaluación. Los resultados se procesaron cuantitativamente presentando mediante gráficas los resultados puros y posteriormente se realizó la aplicación del estadístico coeficiente de correlación de Pearson y Eta, su vez se analizaron los resultados con base al referente marco conceptual presentado para la elaboración de la discusión. Este trabajo finaliza con la presentación de las conclusiones en las que se puntualiza que existe una correlación positiva entre los factores *trabajo* y *maestría* de la Escala de motivación al logro y con aquellos factores que valoran el área de logros académicos del Cuestionario de estilos atributivos. Con esta información comprobamos las hipótesis planteadas.

## Introducción

En este informe de investigación empírica, basado en un método cuantitativo, se han aplicado algunos de los conocimientos teóricos y procedimentales que durante los cuatro años de formación nos brindó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) la indagación se realizó para obtener el título en la Licenciatura de Psicología Educativa.

En el presente documento se describe una de las premisas educativas que, durante décadas, ha sido considerada como relevante para beneficiar el aprendizaje. Esta premisa es: considerar que los estudiantes se encuentren motivados e interesados a aprender y comprender la relevancia y utilidad de los conocimientos en su vida académica y profesional. Por lo que, Cabrera y Galán (2002) defienden la idea de que los componentes motivacionales se dividen en características personales y características contextuales, las cuales interactúan entre sí e influyen directamente en la actuación y rendimiento académico del estudiante. Así mismo, también nos interesó abordar la Motivación de la atribución, basándonos en la teoría de Weiner (1985), la cual se explica la conducta de los individuos. Por lo que, la idea fundamental es que las atribuciones causales efectuadas por las personas condicionan sus expectativas futuras, sus sentimientos y emociones, lo que por consecuencia condicionará las acciones que se realicen para alcanzar el objetivo planteado, es decir, el fin de esta temática en el presente estudio es conocer a qué le atribuyen sus éxitos o fracasos lo estudiantes.

Esta investigación se realizó en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) Tlalpan II, el cual es una institución descentralizada de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que se encarga de brindar Educación a Nivel Medio Superior con la intención de formar Técnicos Bachilleres (T.B.) en las carreras que en cada plantel se ofertan, que en este caso son:

- ✓ T. B. en Administración
- ✓ T.B. en Electromecánica
- ✓ T. B. en Química industrial.

Las autoridades del plantel educativo mencionan que entre las principales problemáticas que la matrícula padece y se intenta reducir, se encuentran: bajo rendimiento académico, lo que se ve reflejado en: un alto índice de deserción, bajo índice de eficiencia terminal, titulación y transición.

El interés por trabajar con este nivel educativo, considerando la vinculación de las variables motivación, atribución y rendimiento académico surgió al revisar los datos estadísticos presentados por dependencias gubernamentales a las que les interesa el tema de la educación.

El documento está conformado por los siguientes apartados: marco teórico referencial, método, resultados, discusión y conclusiones.

En el apartado del marco teórico referencial, se representa una reseña del CONALEP específicamente del plantel Tlalpan II, posteriormente, se habla de las teorías que sustentan las variables del estudio: motivación, atribución y rendimiento académico.

Una vez especificadas las problemáticas que ocurren en el CONALEP Tlalpan II, se habla del rendimiento académico, en donde exponemos el concepto general en el que nos basamos para enunciar dicha variable, así mismo se muestra la normativa vigente que rige la institución educativa.

En lo que compete a la motivación, la cual es definida como un proceso o serie de procesos que de alguna manera inician, se dirigen, mantienen y detienen una serie de conductas encaminadas a un fin o meta (Mayor & Tortosa ,1995). Es en este apartado en donde se explica cuáles son los tipos de motivación que pueden existir dependiendo del área de comportamiento humano en la que se aplique la teoría, además de exponer cómo surgen las teorías motivacionales en las que se basó la investigación: motivación al logro y atribución

En cuanto al apartado que compete al método, se describen las características específicas tanto de la población como de la muestra que se tomó para realizar esta investigación; así mismo se plantean los objetivos de estudio, las preguntas e hipótesis de investigación y se describen cada uno de los instrumentos utilizados para recabar la información necesaria y las características del tipo de estudio.

En el antepenúltimo espacio de este informe, se exponen y explican los resultados encontrados del análisis estadístico que se realizó, para aceptar o rechazar la hipótesis que en el apartado anterior se describió.

Mientras que, en las conclusiones, se presentan algunas de las dificultades que enfrentamos para la elaboración del presente trabajo.

Finalmente, en el último apartado correspondiente a los anexos, se presentan los criterios que considera el sistema CONALEP para la evaluación de los módulos que se tomaron como indicadores del rendimiento académico.

Se espera que los resultados y conclusiones a las que se ha arribado en esta investigación contribuyan en medir estas variables motivacionales en una población como la de los estudiantes de CONALEP, quienes presentan tasas bajas de rendimiento académico, con la finalidad de que ambos aspectos sean considerados por parte de docentes, directivos y padres de familia como importantes de impulsar en las aulas y el hogar para generar alumnos con mayor interés y compromiso durante el proceso educativo.

# **1. Marco teórico referencial**

## **1.1. Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica**

El CONALEP fue creado por decreto presidencial en 1978 como un Organismo Público Descentralizado del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Con el objetivo principal de orientar a la formación de profesionales técnicos, egresados de secundaria. Más tarde, en el año 1993 el decreto que guía esta institución se reformula para abrir las expectativas en materia de capacitación laboral, vinculación intersectorial, apoyo comunitario y asesoría y asistencia tecnológica a las empresas.

Actualmente el CONALEP cuenta con 308 planteles y 48 carreras técnicas, distribuidos en los 32 estados que conforman la República Mexicana ubicados en las principales zonas industriales. Estas 48 carreras se encuentran agrupadas en 7 áreas de formación ocupacional: Producción y Transformación, Mantenimiento e instalación, Tecnología y transporte, Salud, Electricidad y Electrónica, Contaduría y administración y Turismo (SEMS, 2017).

En 1985 el sistema del CONALEP tuvo un crecimiento en los planteles que impartían carreras técnicas al servicio de la comunidad por lo cual se creó el plantel Tlalpan II cuyo terreno anteriormente se encontraba ubicado en el centro de la delegación Tlalpan, donde se sitúa la mayor parte de la Industria Química Farmacéutica, lo que originó que se crearan las carreras técnicas en Químico Industrial y Mecánico Electricista. Posteriormente, en el mes de septiembre de 1985 con el terremoto que sacudió a la Ciudad de México ya no fue posible contar con el terreno inicial y se consiguió un terreno de 500 metros, en la colonia Ampliación Miguel Hidalgo, y posteriormente, en pláticas con los colonos se consiguieron otros 500 metros, lo que originó que actualmente el plantel tenga dichas dimensiones, aprovechadas en beneficio de la comunidad estudiantil que ahí converge. En el año de 1986 se canceló la carrera de Químico Industrial y se crearon las carreras de Procesos de Producción y Químico Instrumentista.

Con una modificación en el plan de estudios y en las carreras técnicas que el plantel ofrecía a su comunidad estudiantil, en el 2004 se logró la Acreditación en la carrera de Profesional Técnico en Químico Industrial, por el Órgano Certificador Consejo de Acreditación de la

Enseñanza de la Ingeniería (CACEI), el cual pretende garantizar un quehacer académico de alta calidad y reconocimiento (CONALEP, 2014)

Por ello, las carreras Técnico Bachiller (TB) que actualmente se ofertan en dicho plantel son:

- T.B. en Administración.
- T.B. en Electromecánica.
- T.B. en Química Industrial.

En cada una de las carreras, los dos primeros semestres se lleva un tronco común, el cual sirve para sustentar los contenidos que revisan a lo largo de la carrera técnico- bachiller que cursan.

Cada semestre es evaluado en bimestres, es decir, de cada semestre se obtienen tres calificaciones, que de acuerdo al plan curricular del CONALEP cada bimestre tendrá un valor porcentual diferente, que al final deberá sumar un 100% de la calificación, considerando que si el alumno obtuvo este 100% tiene un 10 de calificación a lo que se le otorga el dictamen cuantitativo de “competente”. Sin embargo, si el alumno obtiene menos del 70% de calificación es catalogado por el propio sistema de la institución como alumno NO competente, debido a que las evaluaciones se realizan por medio de lo que llaman << Productos terminados>> que consiste en materiales u objetos que al innovar o crear deben tener una función específica.

En caso de que el alumno no logre acreditar el semestre en el periodo determinado, al finalizar dicho semestre tiene la oportunidad de entregar todos los trabajos pendientes en un tiempo llamado “Semana de recuperación para alumnos aún no competentes”, en donde el alumno intenta acreditar el módulo con más del 70%, o al menos, obtener un 50% lo que le dará derecho a llegar a asesorías intersemestrales que se realizan en el periodo vacacional; y si en este tiempo el alumno no acredita u obtuvo menos del 50% tiene el derecho y la obligación de recursar la materia ya sea en contra turno, o si son más de tres materias o módulos, hacerlo en su turno correspondiente inscribiéndose únicamente en el semestre que corresponde a las materias que no aprobó.

Durante la estancia educativa, el CONALEP ofrece a los estudiantes, bajo un modelo de competencias, espacios mediados por tecnologías y orientados hacia la construcción del conocimiento como las Aulas Tipo, los laboratorios de aprendizaje autónomo y los espacios virtuales como: la Red Académica y la Biblioteca Digital, en los que pueden consultar

materiales didácticos – libros, manuales, objetos de aprendizaje, videos, programas, software educativo, páginas Web y tutoriales interactivos – elaborados especialmente para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje (CONALEP 2015 a).

Pese a la implementación de los programas tutoriales, modificación al modelo académico y estrategias que los propios directivos del plantel han creado, la transición académica de los estudiantes de primer a segundo semestre en los últimos seis años, no ha sido lo que se esperaba, esto debido a que algunos estudiantes no transcienden de un semestre a otro por no lograr acreditar los módulos pertinentes o alcanzar un rendimiento académico óptimo.

Muestra de ello, se presenta en la Figura 1:

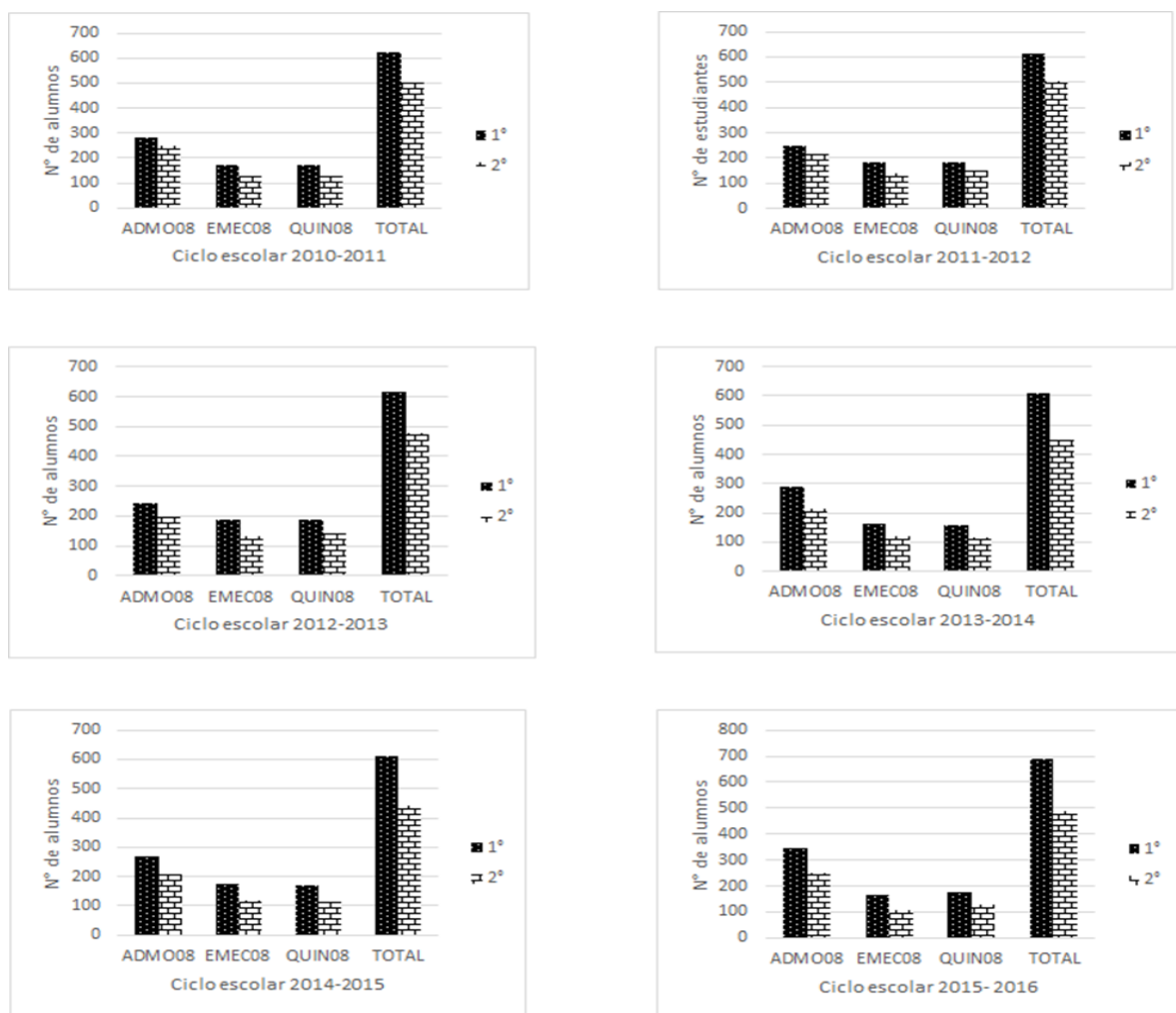


Figura 1. Transición por carreras técnicas y ciclos escolares.

En la figura 1, se muestra el número de alumnos que transitaron a segundo semestre correspondiente a cada carrera Técnica Profesional que se imparte en el CONALEP plantel Tlalpan II, por lo que podemos afirmar que en los seis ciclos escolares, mostrados en la figura, la carrera que ha presentado mayor índice de rezago educativo es la de Electromecánica, siendo crucial este dato en el ciclo escolar 2015- 2016, en el cual solo acreditaron el 65.66% de los estudiantes inscritos en dicha carrera técnica profesional.

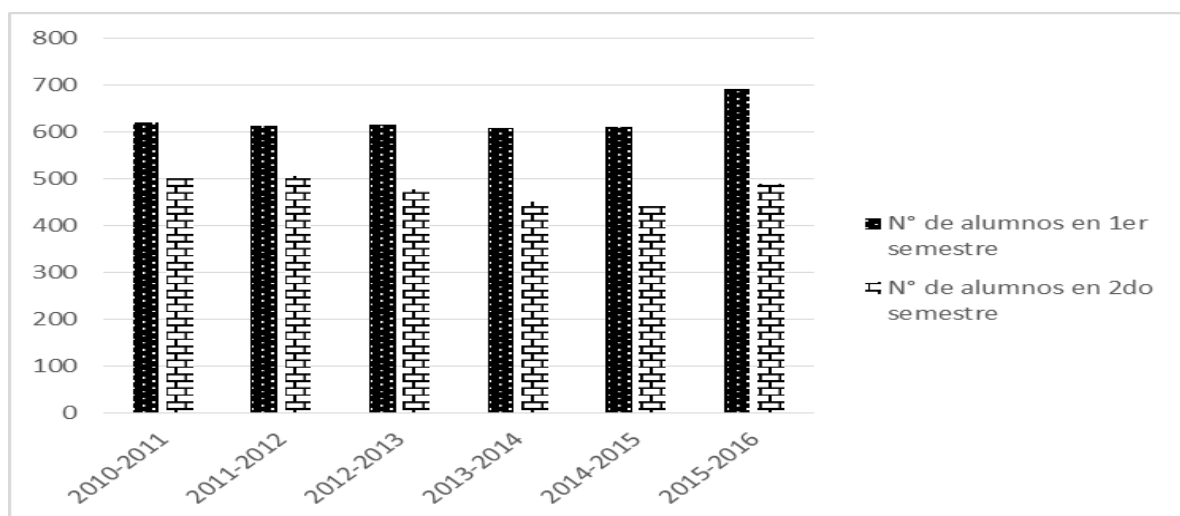


Figura 2. Transición por ciclos escolares.

En la figura 2, se muestra la población de alumnos de primer semestre que transitan a segundo semestre de manera exitosa, es decir, alcanzando un rendimiento académico a las exigencias del Colegio lo que significa que no tuvieron que inscribir más de tres módulos en asesorías intersemestrales o tener que recusar alguna materia; por lo que según la base de datos del plantel el ciclo escolar 2011- 2012 se presentó el mayor índice de transición ya que solo 108 de 614 alumnos no lograron inscribirse a segundo semestre. Mientras que en el ciclo escolar 2014- 2015 se tuvo el mayor índice de deserción académica ya que de los 611 alumnos que se inscribieron a primer semestre solo 442 pasaron al siguiente semestre. Las autoridades del plantel Tlalpan II mencionan que para mantener la media poblacional de transición se la implementado la estrategia de aumentar la matrícula de nuevo ingreso, sin embargo, la media de recepción de las últimas seis generaciones ha sido de 627 alumnos por ciclo escolar. Es importante señalar que, aunque las autoridades educativas del plantel han puesto en práctica este tipo de estrategias no se ha resuelto la problemática principal, debido a que solo se atienden necesidades estadísticas, pero no se ocupan del aprendizaje del estudiante.



A partir de la implementación de los programas tutoriales como lo son SINATA y/o CONSTRUYE-T y YO NO ABANDONO en los que, se hace referencia de las variables que en este texto se exponen, es decir, en el mismo plantel, por medio de estos programas, se espera disminuir las problemáticas presentadas a través de actividades en las que se refuerce la motivación al logro y que los alumnos identifiquen a qué atribuyen ellos mismos sus logros o fracasos.

Cabe aclarar que en el apartado de motivación al logro se hablará concretamente desde qué enfoque teórico se aborda este trabajo. Para aclarar qué se entiende por rendimiento académico, en el siguiente subtítulo de este apartado se especificará la postura en la que nos basamos según la revisión de la literatura.

## **1.2 Rendimiento académico**

Al abordar el rendimiento académico en el ámbito educativo empezaremos por hablar de Stover, Uriel, De la Iglesia, Freiberg Hoffmann y Liporace (2014) quienes suponen que el logro de los objetivos esperados se valora en términos de rendimiento académico.

El término de rendimiento académico ha sido controversial, ya que para algunos autores es considerado como sinónimo de aprovechamiento académico, pero generalmente al hacer alusión a este concepto nos referimos concretamente a una calificación que puede ser valorada considerando algunos factores (exámenes, calificaciones, trabajos, exposiciones, entre otros.)

A partir de la literatura revisada acerca de esta variable, nosotros distinguimos que el rendimiento académico puede ser conceptualizado como:

Navarro (2003, citado en Roux & Anzures, 2015) lo define como "el nivel de eficacia en el logro de los objetivos curriculares para las diversas asignaturas y se expresa mediante una calificación o promedio" (p. 4). Esto significa que, para Navarro el conocimiento se va a expresar por medio de una calificación o un promedio de estas, que será valorado por el docente a través del cumplimiento de los requerimientos esperados.

Dentro del encuadre de los autores que sostienen que el concepto de rendimiento académico está vinculado con la evaluación cuantitativa de un determinado contenido, se encuentra Navas (2016) quien sostiene que, para entender el rendimiento académico, es básico revisar el modo en el que los objetivos, tanto sociales como académicos, son valorados en la situación educativa (calificación) y cómo unos y otros se relacionan e interactúan para influir en los resultados escolares.

Otro de los autores que realiza una conceptualización de este término es Pizarro (1985, citado en Isaza & Henoa, 2012) quien considera el rendimiento académico como “una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiesta, en forma estimativa, [lo que un estudiante] ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación” (p. 134). En esta declaración de Pizarro, se menciona la capacidad del alumno para realizar la tarea no el proceso ni la comprensión de la misma.

Los autores abordados hasta el momento sostienen que hay una la relación positiva entre rendimiento académico y calificaciones, incluso algunos de ellos en los artículos revisados consideran ambos conceptos como sinónimos.

Mientras que la definición presentada por Edel (2003) que retoma una definición muy parecida a la que sostiene Jiménez en el año 2000 quien indica que el rendimiento académico es un “nivel de conocimientos demostrados en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (p. 3). Siendo este mismo autor quien afirma que el rendimiento académico de los estudiantes se debe entender a partir de los procesos de evaluación, pero cabe destacar que dicha evaluación no es suficiente debido a que la calificación obtenida, por los alumnos no es sustantivo de mejora en la calidad educativa. “En el mejor de los casos, si pretendemos conceptualizar el rendimiento académico a partir de su evaluación, es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino también, la manera en cómo es influido por el grupo de pares, el aula o el propio contexto educativo” (Edel, 2003, p. 4).

Fuentes (2004) define el rendimiento académico como la correspondencia entre el comportamiento del alumno y los comportamientos institucionales que se esperan que el alumno aprenda en su trayectoria escolar. En esta conceptualización encontramos una relación triádica: lo que se pretende que se aprenda, lo que facilita que suceda el aprendizaje y lo que en realidad se aprende. Lo cual se explicará a continuación:

### 1.2.1 Factores que intervienen en el rendimiento académico

El rendimiento académico es un concepto multidimensional, que resume la importancia de los resultados alcanzados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por lo que el rendimiento académico puede categorizarse en un sentido estricto y en uno amplio. El primero, como indicador social y legal, supone que las calificaciones obtenidas en una evaluación parcial o global, constituyen un indicador de los conocimientos adquiridos. El segundo se concibe como el éxito o culminación de los estudios en los plazos estipulados por las instituciones-, el retraso –terminación en mayor tiempo- o el abandono de la educación formal. El considerar ambas categorías permite valorar la eficacia y eficiencia del proceso educativo; en el que se pretende que los estudiantes alcancen los objetivos curriculares y que aprovechen al máximo los recursos propios y los colectivos (Stover, et al. 2014).

Hay que hacer hincapié en que la valoración del proceso educativo lo realiza la institución educativa, en cambio el logro de los objetivos curriculares es evaluado por el rendimiento académico del alumno. Es decir, las escuelas toman como indicadores la planeación y adaptación de actividades, por el contrario, el logro de los objetivos curriculares lo realizan los estudiantes al desarrollar y adquirir nuevas habilidades, destrezas y conocimientos que pueden trasladar del aula de clases a la vida cotidiana.

De esta concepción anteriormente presentada podemos afirmar que en el CONALEP pese a que esta basados en un Modelo por Competencias las categorías que presenta Stover et al. (2014) se hacen válidas, ya que para que el alumno sea considerado competente se necesita como mínimo un 70% de calificación que resultará de los trabajos y/o evidencias (tareas, cuadernos, libros, exámenes, exposiciones, productos terminados, etc.) que entregue y esto le dará derecho de reinscribirse al siguiente semestre; sin embargo, si el alumno no logra aprobar el módulo, tendrá que seguir otros procedimientos que demanda la institución para obtener dicho porcentaje convirtiéndolo en un alumno competente.

Cabe destacar que para que el alumno alcance un rendimiento académico deseado es importante considerar desde los ámbitos de la *educación y la psicología*, el hecho de evaluar la eficacia y calidad de los procesos educativos del estudiante, siendo ambas el resultado del trabajo de los docentes en conjunto con las instituciones educativas a las que pertenecen. Debido a lo anterior, y de acuerdo con Hernández en el año 2005, el rendimiento académico

de los estudiantes, se convierte en un indicador o guía de los procesos y productos de un sistema educativo y un rol docente (Isaza & Henoa, 2012).

Además de que existen otros factores que de acuerdo con Wentzel (1998) también son parte a la hora de considerar el rendimiento académico y son: la idea de los profesores de considerar las metas sociales en el momento de evaluar al estudiante, se ha probado que los estudiantes tienen metas sociales como: aceptación, motivación, aprobación entre iguales, hacer amigos; sin dejar de lado las metas de tipo académico como son: desarrollar habilidades y aumentar conocimientos. De hecho, los alumnos con buenas calificaciones tienen metas de aprendizaje y metas sociales como el ser responsables y/o lograr la aprobación de sus iguales, caso contrario pasa con los estudiantes que tienen bajo rendimiento que no persiguen las mencionadas metas.

De acuerdo con la definición que presenta Fuentes (2004), existen tres elementos que deben estar relacionados para obtener un deseado rendimiento académico, los cuales son:



Figura 3. Elementos de la definición de rendimiento académico (Fuentes, 2004).

La funcionalidad que tienen los tres elementos mencionados en esta definición está relacionada con dimensiones diferentes, es decir:

- Lo que se pretende que se aprenda: se ubica en una dimensión político- social, debido a que los planes y programas que se tendrán que estudiar están en relación

con las necesidades sociales que se consideran importantes de acuerdo al nivel escolar en que se encuentren.

- Lo que facilita el aprendizaje: lo encontramos en una dimensión pedagógica, ya que serán las estrategias didácticas que el profesor utilizará para abordar la temática de la clase.
- Lo que se aprende: por último, este elemento se localizará en la dimensión psicológica, pues considera el objetivo de aprendizaje respecto al comportamiento del estudiante hacia él, es decir, las acciones que el alumno desempeñará para conseguir el aprendizaje esperado.

Estos tres elementos se encuentran relacionados entre sí y en caso de que alguno de ellos no logrará ejecutarse se afectarán directamente los otros dos elementos.

Mediavilla y Gallego (2016) también se encuentran en esta postura, y es por eso que exponen que el análisis del rendimiento académico debe considerar las acciones educativas emprendidas en la escuela, aunque se pueden encontrar limitantes en su objetivo de potenciar el rendimiento educativo de las personas. Dichas restricciones están dadas por aspectos internos (como personales, socio afectivos, emocionales, cognitivos, psicológicos, motivacionales) y externos del individuo (socioeconómicos, características del entorno y factores educativos, entre otros) así como por las situaciones circundantes de la persona que se educa. Para estos autores considerar el rendimiento académico a partir de una calificación no es suficiente y se tienen que considerar los aprendizajes interiorizados en el alumno y las condiciones que facilitan que esté aprendizaje suceda, como lo es la motivación.

De esta postura, nos distanciamos un poco ya que si bien la escuela se encarga de proveer de la infraestructura necesaria (salones de clase, pupitres, pizarrones, bibliotecas, entre otras) para la consecución del aprendizaje del alumno, también se puede involucrar en la creación de un clima en donde los estudiantes externalicen los proyectos de vida que pretenden llevar a cabo y reflexionen acerca de las actividades que necesitan desarrollar para lograrlo. En esta dirección, el docente tendría que despertar la curiosidad de los estudiantes por seguir aprendiendo, creando expectativas sobre las temáticas que se abordan y como estas deben de ser comprendidas para involucrarlas en su vida.

## **1.2.2 Comportamiento deseado de los directivos escolares para obtener un alto rendimiento académico de los alumnos**

Para que un estudiante alcance un deseable o un alto rendimiento académico se espera que tanto escuelas como padres de familia y los mismos estudiantes intervengan en el proceso de enseñanza- aprendizaje, por lo que Fuentes (2004) propone que los directivos y docentes de las instituciones educativas deberían de realizar las siguientes acciones para mejorar el rendimiento académico:

- a) Especificar el rendimiento académico que deberá tener el aprendiz, en donde las instituciones no solamente midan el rendimiento por medio de una calificación, ya que según este autor la calificación asignada no es el reflejo de lo que realmente se aprendió.
- b) Ajustar los conocimientos que el estudiante debe aprender en cada curso, lo que contempla dos sentidos, uno referido a que la duración del curso no es proporcional con todos los contenidos a revisar, lo que significa que se suele esperar que se aborden más temáticas de las que en realidad se pueden desarrollar en el tiempo establecido y solo se logra saturar de información al estudiante; por otro lado se debe revisar si existe una coherencia entre los contenidos con lo que el alumno desea aprender o lo que tendrá una utilidad en la vida cotidiana.
- c) Comprobar que el estudiante sepa ejecutar los comportamientos instrumentales requeridos por las actividades académicas a realizar, es importante asegurar que los comportamientos instrumentales que ejecute el alumno sean pertinentes para las actividades que desarrollará tanto en el ámbito personal como profesional.
- d) Especificar y supervisar la calidad y la cantidad de las actividades académicas propuestas o seleccionadas para aprender lo requerido, considerando la revisión del proceso de enseñanza- aprendizaje, involucrando no solo al estudiante sino también al docente y a los padres de familia.

Consideramos que sería ideal que los centros educativos llevaran a cabo estas actividades con el fin de ser más específicos en las características de las tareas, trabajos y actividades a evaluar.

### **1.2.3 Investigaciones previas de rendimiento académico**

La preocupación educativa por conocer aquellos factores que se vinculan con el bajo rendimiento académico de los estudiantes de nuestro país, ha llevado a realizar distintas investigaciones, como las que se enmarcan a continuación:

En una de estas investigaciones realizadas por Rosario et al. (2009) se obtuvo que el rendimiento académico se encuentra explicado por estilos que implican el interés por crear los propios procedimientos para resolver situaciones problemáticas, así como valorar las intenciones y los significados de contenidos en los textos, es decir, que los estudiantes le encuentren sentido a lo aprendido, más que simplemente dar fe de la existencia de tales conocimientos, como, por ejemplo, los estilos legislativo, judicial y liberal. Lo que ha traído como consecuencia que los resultados de algunas de estas investigaciones cuestionen el supuesto inicialmente planteado en la teoría del autogobierno mental, en relación a que los estilos intelectuales no se ajustan a una representación bipolar, como ocurre con los estilos cognitivos (por ejemplo, independiente-dependiente de campo) o los de personalidad (por ejemplo, introversión-extraversión).

Mientras tanto, García (1897) menciona que en el caso del rendimiento académico, las investigaciones se han basado en tomar como criterio las evaluaciones de calificaciones finales o bien en resultados finales de una prueba determinada; pero lo que el autor propone es medir el rendimiento académico por medio de la operatividad que es la relación con las aptitudes demostradas en pruebas parciales de los alumnos, las cuales se realizarán a mitad del curso de cada una de las materias en las que el alumno se ha matriculado. Propuesta que resulta interesante y que puede ayudar a contrarrestar el bajo rendimiento académico.

En una investigación que realiza Núñez (2005), menciona que en la década de los ochenta y noventa se ha resaltado la importancia de la motivación en la construcción de modelos que expliquen el aprendizaje y el rendimiento escolar. "Para aprender es imprescindible saber cómo hacerlo, poder hacerlo, lo cual precisa el disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias (componentes cognitivos); pero, además, es necesario querer hacerlo, tener la disposición, intención y motivación suficientes (componentes motivacionales) que permitan poner en marcha los mecanismos cognitivos en la dirección de los objetivos o metas que se pretenden alcanzar" (p. 1). Para obtener resultados óptimos

y éxito académico es necesario que los alumnos tengan tanto “voluntad” como “habilidad”, lo que refleja la clara relación entre lo motivacional y lo cognitivo del aprendizaje escolar.

Para encontrar el índice de rendimiento académico de los alumnos García (1987) propone la siguiente fórmula:

$$I.R.= \frac{A}{\bar{X}_a} + \frac{A}{M} + \frac{A}{P+1}$$

En donde:

A= Asignaturas aprobadas.

$\bar{X}_a$  = Media de asignaturas aprobadas por la población.

M= Asignaturas matriculadas.

P= Asignaturas presentadas. Sumamos 1 en este divisor para evitar el 0 en caso de que deseasen contemplar en la aplicación de la fórmula a los que no se presentaron.

Para nosotros los postulantes consideramos que el rendimiento académico debería ser valorado no solo por la calificación obtenida en una prueba ya estandarizada, sino que se tendría que considerar el proceso que se llevó a cabo para obtener el aprendizaje, esto significa no permitir que los docentes califiquen solamente algunas actividades ya terminadas, sino que se considere el procedimiento que el alumno ha realizado para tratar de cumplir con la demanda del docente.

#### **1.2.4 Normatividad vigente para considerar el rendimiento académico**

Actualmente el CONALEP pertenece al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que por medio de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) se establece por medio del Acuerdo número 444 (01/10/08) que la institución se basa en un Modelo por competencias, clasificadas de la siguiente manera: genéricas, disciplinar y profesionales.

Al referirse a competencias genéricas el acuerdo hace alusión a todos aquellos conocimientos que constituyen el perfil del egresado del SNB, es decir, “son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; aquellas con las que pueden comprender el mundo e influir en él; les capacita para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean” (p. 2). Mientras



que por su parte las competencias disciplinares son los “conocimientos, habilidades y actitudes que se consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida” (p. 5). Y, por último, las competencias profesionales “son las que preparan a los jóvenes para desempeñarse en su vida laboral con mayores probabilidades de éxito, al tiempo que dan sustento a las competencias genéricas” (p. 11).

De tal manera que, se puede definir como competencia la construcción de estructuras complejas de procesos que las personas ponen en acción-actuación-creación para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral profesional), orientadas a la construcción y transformación de la realidad (Asún, 2013).

En la descripción del modelo académico por competencias, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012) menciona que la implementación de este modelo implica hacer modificaciones en dos niveles del sistema formativo: a) un rediseño de la estructura curricular, pasando de un enfoque basado en el logro de objetivos, a la formación de competencias, esto implica repensar completamente los contenidos a incluir y su interrelación; b) exige una nueva forma de trabajo al docente de aula, que debe reorientar su quehacer transitando de un enfoque pedagógico centrado en el profesor a otro centrado en el estudiante.

En este plan de estudios se entiende como competencia al desempeño que resulta de la construcción y apropiación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo para actuar ante una situación determinada. Es por ello que, Asún (2013) señala que el modelo por competencias plantea, que la pedagogía debería centrarse no solo en transmitir conocimientos, sino también en desarrollar destrezas acerca de cómo operar y de cómo disponerse para la ejecución eficiente de las tareas.

De este modelo educativo, se desprende para el CONALEP la formación básica del estudiante de los seis semestres que dura esta etapa educativa, sin embargo, por interés personal centraremos la discusión en el primer semestre en el que se busca desarrollar competencias en el estudiante que les permita generar un pensamiento crítico, lógico y creativo; una comunicación adecuada; valores cívicos y cuídanos para una sana convivencia y autonomía en su aprendizaje (CONALEP, 2014).

Además de que, las competencias que se pretenden desarrollar en este semestre son también un detonador de aquéllas que se desarrollarán en forma transversal en todos los semestres. Este semestre está conformado por siete módulos o materias: Autogestión del aprendizaje, Proyección personal y profesional, Manejo de espacios y cantidades, Comunicación para la interacción social, Procesamiento de la información por medios digitales, Resolución de problemas y Desarrollo ciudadano. Estos modelos son, guiados en la práctica mediante un documento titulado *Guía pedagógica* y se evalúa mediante un documento llamado *Guía de evaluación*, esta última es la que se considera para medir el rendimiento académico.

La guía de evaluación, tiene como propósito orientar tanto al docente como al alumno en las competencias que serán evaluadas y la forma en que se evaluarán. El número de calificaciones que cada módulo presenta depende del número de unidades en las que se divide ese módulo, señalando que la evaluación de cada semestre es sumativa, como se explicaba en párrafos anteriores en el apartado de CONALEP.

La investigación se centró en tres módulos: Proyección personal y profesional, Comunicación para la interacción social y Manejo de espacios y cantidades, que fueron calificados por los docentes de la institución con las guías evaluativas (ver anexo 1).

### **1.3 Motivación**

Como se vio anteriormente la motivación y la atribución tiene un impacto en el rendimiento académico, por lo que en este apartado hablaremos acerca de las teorías de la motivación que han sido sostenidas durante décadas, haciendo hincapié en las teorías que plantean Atkinson y Weiner relacionadas con las necesidades de logro y a las variables a las que el estudiante atribuye su éxito o fracaso.

En lo referente a la Teoría de la Atribución de Weiner (1985) se puntualiza que las atribuciones causales que el individuo ejerce, condicionan las expectativas futuras que este tendrá. En ese caso se retomaron las siguientes variables de estilos atributivos: habilidad, esfuerzo, suerte y otros (dificultad de la tarea, profesor y amigos).

Además, se retomaron algunas otras teorías como la que plantea McClelland (1989) quien fue antecesor de Atkinson en cuanto a la temática motivación al logro, sin embargo, lo que propuso este primer psicólogo es que la conducta del ser humano está orientada y motivada a cubrir tres necesidades: la de logro, la de poder y, por último, la de afiliación.

Así mismo se considera la Teoría de Expectativa – Valor en donde a partir de este modelo se busca entender la conducta del humano a partir de las expectativas que este último tenga en su vida. Además, se consideran algunas otras teorías que han sido planteadas por otros autores sobre motivación como lo son lo expuesto por Bandura (1987) en su teoría de la Autoeficacia en donde se conceptualiza que a la motivación como las creencias que tiene uno acerca de las propias capacidades para asumir una tarea.

En este capítulo también se considerarán los instrumentos psicométricos que se utilizaron para la recolección de datos los cuales fueron de Reyes (1998) titulado la Escala de Motivación al Logro y de Alonso-Tapia y Sánchez (1986) que lleva por nombre estilos atributivos y motivación: el cuestionario EAT. En donde se han considerado lo descrito por los autores antes mencionados.

### **1.3.1 Definición de motivación**

El tratar de dar una explicación de la conducta del ser humano ha llevado a hablar de varias temáticas desde el punto de vista psicológico, entre las que destaca la motivación.

Por lo tanto, entre las definiciones existentes se encuentra la de Trechera (2005) en donde se explica etimológicamente el término motivación procede del latín *motus* que es conceptualizado como aquello que moviliza a la persona a realizar determinada actividad. Lo que nos llevaría a definir la motivación como un proceso en donde el individuo tiene que utilizar los recursos materiales y personales adecuados para cumplir un objetivo o una meta planteada.

En esta misma línea, González (2005) afirma que la motivación constituye una parte importante para el aprendizaje y el rendimiento académico, que según la Real Academia de la Lengua Española (2017), la motivación es definida como un conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona.

A esta última definición, Huertas (2006) en su libro <<Motivación: querer aprender>> añade dos aspectos importantes para considerar una definición más amplia de lo que es la

motivación: el primero de estos aspectos es que la motivación tiene que ser entendida como un proceso psicológico, el cual impacta directamente en el actuar de la persona; mientras que el segundo aspecto es la voluntad del sujeto para ejercer la acción. Haciendo hincapié en que en el proceso motivacional del individuo están incluidos los factores cognitivos y afectivos, los cuales determinarán la calidad de las acciones que se realizan para la consecución del logro.

Para Deci y Ryan (2000) la motivación fue definida como “concerniente a la energía, la dirección, la persistencia, la equifinalidad- todos los aspectos de activación y de intención de una acción” (pp.3)

En las investigaciones que han sido realizadas, se ha demostrado que existen diferentes definiciones de motivación, sin embargo, todos los autores han concordado en poner un énfasis en que la motivación es aquel motor que impulsa a la persona a realizar actividades que serán encaminadas a conseguir una determinada meta o propósito.

Una vez definida la motivación, tenemos que centrar la atención en los tipos motivacionales existentes que pueden mover al ser humano, por lo que Deci y Ryan (2000) menciona que tenemos que distinguir el origen de la fuerza que impulsa al individuo, que puede ser interna o auténticas y de la autoría del yo denominándose motivación intrínseca, o bien, puede ser motivación externa que es generada por presiones sociales a la que se le llama motivación extrínseca a la persona.

La motivación intrínseca es aquella que trae el individuo que ejecuta y activa por sí mismo desde el nacimiento debido a que es una etapa en la que se es juguetón e inquieto lo que permite que surja un interés espontáneo por conocer diversos objetos y realizar algunas actividades, por lo tanto dicha motivación no depende de recompensas específicas; mientras que la motivación extrínseca proviene desde afuera del individuo, es provocada por otras personas, esto es que depende del exterior y de que se cumplan una serie de condiciones sociales y ambientales.

Otra distinción de los tipos de motivación, muy parecido al mencionado en el párrafo superior y añadiendo un tercer tipo, lo realiza Vallerand (1997) proponiendo tres distinciones motivacionales ubicadas a lo largo de un continuo de autodeterminación: intrínseca, extrínseca y amotivación. En la primera, las actividades son un fin en sí mismas y se dividen en tres formas según se orienten hacia experiencias estimulantes (la persona está implicada

en la actividad para percibir sensaciones reconfortantes, estéticas, intelectuales y sensoriales), hacia el logro (aparece satisfacción al crear algo o al superarse) y hacia el conocimiento (se realiza la tarea por el placer experimentado al aprender). En la motivación extrínseca, las prácticas constituyen un medio para un fin. A lo largo de un continuo de internalización, se distinguen cuatro tipos de regulación: externa (actividades desempeñadas para evitar castigos u obtener recompensas), introyectada (acciones para evitar la culpa y ansiedad, o para mejorar la autoestima), identificada (la persona elige las actividades que realiza, aunque aquellas siguen derivando de motivos externos) e integrada (surge en la adultez cuando necesidades y valores individuales coinciden con los resultados de las conductas socialmente esperadas). Cuando el descrito proceso de internalización de regulaciones externas no ocurre se desarrolla la Amotivación, entendida como la ausencia de energía motivacional, es decir los sujetos no regulan sus comportamientos pues experimentan ausencia de propósitos, percibiéndose incapaces de cambiar el curso de los eventos.

Estos tipos motivacionales los podemos encontrar en los estudiantes, en este caso lo abordaremos en los estudiantes del CONALEP Tlalpan II que en los planes y programas de esta institución se busca evitar el último tipo de motivación que propone Vallerand (1997). Para lo cual Huertas (2006) distingue los principales rasgos motivacionales de los sujetos, los cuales son:

- a) Carácter activo y voluntario
- b) Persistencia en el tiempo
- c) Vinculación con necesidades adaptativas
- d) La participación de componentes afectivo- emocionales
- e) Dirección hacia la meta

No obstante, en lo que compete a este trabajo de investigación, se centra en la temática motivación al logro, que es definida como la propensión a ser eficaz y a conseguir un resultado con un cierto nivel de excelencia (Huertas, 2006).

En cuanto a la motivación en el área académica, Balls (1997) menciona que el sujeto se ve determinado por dos dimensiones:

- Aproximación- evitación: estar motivado al estudio no quiere decir que solo se estudiarán aquellos temas o asignaturas que parezcan agradables, sino también

aquellas cuestiones que no nos resulten tan afines o que no se encuentren entre los gustos del escolar.

- Autorregulada (intrínseca)- Regulada externamente (extrínseca): estudiar un determinado tema o materia académica puede estar relacionado con un interés personal del estudiante o porque asume que es un requisito para poder obtener algo que se deseó, que por ejemplo en este caso sería la promoción al siguiente grado escolar.

Lo que nos llevó a que en esta investigación la motivación sea definida como *un impulso del individuo de querer lograr una meta planteada, con especial interés y gusto en todas aquellas actividades que se encuentren el camino para conseguir el fin determinado.*

Lo cual se pretende que se vea reflejado en los estudiantes de nivel medio superior del CONALEP Tlalpan II y tal como lo menciona Stover et al. (2014) la motivación se ha relacionado durante mucho tiempo con el rendimiento académico, pese a que para sustentar esta investigación nos hemos basado en las principales teorías motivacionales que se han desarrollado.

Sin embargo, las teorías motivacionales que a continuación se describen han sido importantes en cuanto al estudio de motivación desde el punto de vista psicológico y aun en la actualidad se encuentran vigentes.

### **1.3.2 Teorías que explican la motivación**

De acuerdo a lo planteado por Madsen (1967), Mankelinuas (1987) y Huertas (2006), destacan que entre los principales marcos de estudio contemporáneos referentes a la motivación podemos destacar, los siguientes que pertenecen a cuatro tendencias:

- La teoría de McDougall (perteneciente a la tendencia del instinto)

En esta teoría instintiva, McDougall, explica el proceso motivacional de la manera siguiente: todos los procesos vitales y la conducta, representan una tendencia finalista del organismo para preservar la especie. Este mismo proceso lo llevan a cabo todas las especies, pero se diferencian en las variables motivacionales innatas a las que se les llama instintos. La satisfacción de las necesidades primarias tiene una base en los instintos, y las de las secundarias, en las disposiciones de obtener una meta planteada (Mankeliunas, 1987).

De acuerdo con McDougal (1919) cada uno de los instintos principales condiciona algún tipo de excitación emocional cuya cualidad es específica o peculiar a ella; mientras que la emoción de la cualidad específica, es el aspecto afectivo de la operación de los principales instintos lo que es llamado emoción primaria, sobre el cual debe confiar la búsqueda de definir emociones primarias y desentrañar las complejidades de nuestras experiencias emocionales concretas.

Al parecer en lo descrito por el psicólogo, cada disposición instintiva es una unidad funcional relativamente independiente en la constitución de la mente, para la confirmación del carácter de nuestras emociones que parecen simples y poco analizables.

- Thorndike (perteneciente a la tendencia del aprendizaje)

El conexionismo fue concebido por Thorndike en 1913, a partir de explicar que el aprendizaje es el resultado de una serie de asociaciones (conexiones) entre las experiencias sensoriales y los impulsos neutrales (motivación) que se manifiestan en conductas, donde el aprendizaje se da bajo la forma de ensayo y error (seleccionando y conectando).

Donde los organismos (animales y humanos) cuando se encuentran en diferentes situaciones problemáticas tienen que superar una meta y de todas las posibles soluciones seleccionan y experimentan las consecuencias de dicha selección quedando como un aprendizaje que se establece a una conexión que puede perdurar o no de acuerdo a las repeticiones.

Considerada que el aprendizaje es un conjunto de asociaciones existentes entre estímulos y respuestas proporcionadas por un material experimental. Tascon (2004) retoma las tres leyes postuladas por Thorndike, que son las siguientes:

- ❖ Ley del efecto: cuando una conexión entre un estímulo y la respuesta es recompensada (retroalimentación positiva), la conexión se refuerza en cambio, cuando se es castigado (retroalimentación negativa), la conexión se debilita. Aunque no necesariamente debilitaba la unión y de alguna medida parecía tener consecuencias de placer en lugar de motivar el comportamiento.

- ❖ Ley de la disposición: también hace referencia a la posesión, por parte del organismo, de las capacidades y condiciones necesarias (atención, motivación y desarrollo) para realizar el aprendizaje. En tal sentido, es importante la práctica.
- ❖ Ley del ejercicio: las conexiones se fortalecen con la práctica y se debilitan sin ella impactando a la educación. Guirao (2012) refiere que Thorndike creía que cuando la práctica no era recompensada no había una influencia en el rendimiento.

En esta teoría, la retroalimentación es considerada como el incentivo y los impulsos neutrales, son el motor o la motivación para conseguir el aprendizaje.

- Teoría de Freud (perteneciente, igual que la consecutiva, a la tendencia de personalidad)

La teoría Psicoanalista de Sigmund Freud, quien es conocido como el padre del psicoanálisis, afirma que la motivación es concebida como una energía psíquica, esta teoría es llamada <<Del deseo y la pulsión>>. En la que se defiende la idea de que las personas son auténticamente responsables de su comportamiento, con lo que Freud acuñó el término de “trieb”, una palabra alemana que significa <<fuerza que impulsa>> que se parece a la palabra motivación. Primeramente, “trieb” se tradujo como instinto, aunque lo correcto es <<pulsión>>. Las descripciones realizadas por Freud sobre los instintos fueron descritas en dos terrenos: sus observaciones y lo que él consideraba un postulado necesario respecto al funcionamiento nervioso que cada persona posee, en cuanto al sistema nervioso, el psicólogo afirmaba que es un aparato que posee la función de abolir los estímulos que se alcanzan o reducir la excitación al nivel más bajo posible (Cofer & Appley, 1991).

Freud (1940) describió en su teoría que las personas somos sistemas cerrados de energía, la cual cada uno de nosotros tiene cierta cantidad de energía constante, aunque de diferente forma, esta energía reside en <<ello>> (una estructura de la personalidad encargada de satisfacer deseos y necesidades básicas) a lo que se les llama <<instintos>> que se desarrollan cuando existen necesidades, canalizándolas en ciertos comportamientos que se reduce a la necesidad. El objeto de la energía tiene como fin la satisfacción de las metas



utilizando diferentes medios desde corporales o materiales, esa energía también puede reprimirse, resistiéndose a una fuerza que es irreconocible, un claro ejemplo es cuando existe más dolor que placer.

Dicho de otra forma, los instintos representan las exigencias de la vida psíquica y son la causa de la actividad que realiza el humano con la intención de satisfacer esos instintos. Sin embargo, para el caso de nuestra investigación el tema de los instintos no tiene una importancia específica, pero es importante hacer mención de esta teoría porque ha constituido un tema central en los estudios de personalidad y motivación.

- Teoría de Murray

El pionero en esta investigación fue Henry Murray (1938, citado en Huertas, 2006), quien intento desde un marco empirista, crear una clasificación de motivos humanos que permitiese deslumbrar el panorama de las interminables listas de instintos y motivos. Teniendo como objetivo encontrar el menor número de motivos que explicasen mejor la conducta humana, para esto elaboro su aportación más conocida: el Test de Apercepción Temática (TAT), el cual es un conjunto de láminas con escenas cotidianas, abiertas a las que el sujeto debe dar sentido contando una historia, donde se dejan ver de una forma desinhibida, los motivos que más dominan al individuo.

El resultado de este trabajo, fue la creación de una clasificación de motivos, como lo son: el logro, la afiliación, el poder, la autonomía, el jugar, el sexo, la evitación al dolor o bien, la humillación. El mismo Murray creía que estos motivos se manifestaban en necesidades humanas que tienen de alguna manera base fisiológica- cerebral y se les debe de satisfacer de alguna u otra manera.

Esta teoría es muy parecida a la que planteaba Freud en cuanto a la satisfacción de las necesidades, que según lo planteado en ambas teorías son del motor del actuar, sin embargo, en un plano educativo no son las necesidades fisiológicas las que se satisfacen, pero si son necesidades psicológicas que causan un estado de bienestar en el estudiante.

El TAT ha sido utilizado en diversas investigaciones referidas a la motivación o para explicar la conducta de una determinada persona, con todo y que se recomienda que el aplicador sea un psicólogo especializado en la interpretación de este tipo de test, ha ido descartando

algunas laminas por considerarlas agresivas en la situación en la que se encuentra el individuo que contará la historia. El TAT, tal como lo mencionaremos en los apartados que corresponden a motivación al logro, ha tenido una importante participación en el estudio de la motivación humana y específicamente en escolares.

- Teoría de Nuttin (pertenece, al igual que la sucesiva, a la tendencia cognoscitiva)

Según lo expuesto en diversos artículos, la perspectiva cognitivista- humanistas en la que se basa esta tradición se ha vanagloriado de buscar un análisis positivo de la personalidad, basándose en casos de personas sanas y felices.

Pese a esto, uno de los principales ponentes de esta tradición es Nuttin (1982) quien establece que un aspecto importante de la motivación humana, es decir, el resultado de la satisfacción del sujeto en un momento determinado del pasado, que no lo logra satisfacer en la actualidad. Esto significa que hay un refuerzo en el sentido del resultado de una acción que antes fue visto como recompensa o éxito, y hoy no lo es más por el simple hecho de haberse logrado anteriormente.

Ese tipo de refuerzos exige "recompensas" cada vez mayores o nuevas, como es un proceso de autorrefuerzo: En donde el sujeto mismo se plantea nuevos parámetros a alcanzar. Este mecanismo es importante para la motivación humana.

En esta teoría, se distinguen dos movimientos en sentidos opuestos; uno en los hechos psicológicos comprobables como el plano de la especulación del cual, un sentido "desciende" del equilibrio y del reposo; mientras que el otro rompe este equilibrio produciendo estados de tensión y nuevas estructuras de complejidad. Es más misterioso el proceso de descarga al que también podemos denominarle "recarga"; que reduce la tensión por lo que el hombre asume riesgos, se asignan nuevas tareas y busca nuevas responsabilidades. En el terreno de la especulación sobre la evolución de los procesos energéticos intervienen el doble de movimientos del mecanismo motivacional, construyendo estructuras moleculares de nivelación ascendente que alcanzan una disposición "ordenada" de una organización superior. La interacción es vital para que esta línea ascendente construya el dinamismo manifestando cierta analogía que atraviesa la actividad de la sustancia viviente (Nuttin, 1982).

La aportación más relevante que realiza Nuttin en la motivación es su modelo explicativo, el cual es conocido como la fórmula de la acción motivada, en la cual el primer elemento es la interacción del individuo (I)- ambiente (A). En donde tanto el individuo como el ambiente actúan uno en función del otro, esto es que el individuo como sujeto de acción y el ambiente cuanto es percibido y concebido por el mismo sujeto. Entendiendo al individuo de dos maneras: como agente activo y como objeto de acción para lograr una meta (Mesurado, 2008).

- Teoría de Bandura

De acuerdo a lo expuesto por Bandura (1987) en su teoría llamada <<Autoeficiencia>> la motivación ha sido referida a como se activa y mantiene la conducta. Dicha motivación parte en primera fuente, de la estimulación producida por eventos ambientales y condiciones corporales, así mismo el hecho de presentar en el pensamiento consecuencias futuras proporciona una fuente de motivación con bases cognitivas, las cuales funcionan como activadoras de la motivación conductual. Mientras que, una segunda fuente de motivación en el individuo con bases cognitivas opera a través de las influencias de establecer metas y reforzamiento autorregulado. Señalando que esta motivación exige que existan unos criterios con los que se pueda comparar el rendimiento de las conductas realizadas. Recalcando que una vez que los individuos ponen como condición de su propia satisfacción de alcanzar una meta, tienden a perseguir esa meta hasta alcanzarla para lograr un sentimiento de bienestar y satisfacción.

Sin embargo, Bandura distinguió dos tipos de expectativas, (la evaluación subjetiva de la probabilidad de alcanzar una meta concreta), la expectativa de eficacia y la expectativa de resultado. La expectativa de eficacia representa el juicio que una persona hace sobre la seguridad que se posee de realizar una actividad; mientras que la expectativa de resultado es la estimación que la persona hace de su propia conducta una vez que tenga un resultado concreto. Esta distinción que realiza Bandura enfatiza que ambos son determinantes causales de la iniciación y consecución de las acciones encaminadas a conseguir el éxito (Revee, 1994).

Ciertas propiedades de las metas determinan la probabilidad de que una actividad tenga autoevaluaciones, como lo son:

- La especificidad de la meta, que determina el grado en que los objetivos crean incentivos para lograr la acción. Además de que una meta bien definida regula el rendimiento y la cantidad de esfuerzo que se tiene que realizar para lograrlo.
- Proximidad de la meta, la efectividad que se pone en cada intención de regular la conducta se determina por la proyección a diversos plazos. Pero la automotivación se mantiene si se ponen submetas explícitas o inmediatas que incluyan alcanzar otras metas a largo plazo. Esta autorregulación a través de influencias auto- reactivas en la que los sujetos se observan a sí mismos y un ejemplo de esto es la motivación al logro lo que se traduce en que cuanto más altos son los criterios de rendimiento mejor son los logros alcanzados.

Cabe destacar que Herrera (2012) mencionó que esta teoría está compuesta por cuatro subteorías, que son las que se describen a continuación:

#### 1. Teoría de las necesidades básicas

Esta teoría está enfocada en las exigencias psicológicas de autonomía, de competencia y de relación, conformando la base de la motivación intrínseca y de la autorregulación. La satisfacción de dichas necesidades depende de las condiciones contextuales de las que se desprenderá la frustración o la satisfacción.

#### 2. Teoría de la evaluación cognitiva

Esta teoría propone dos procesos mediante los cuales los factores contextuales ejercen su influencia sobre los niveles de motivación intrínseca: el proceso de la percepción del lugar de causalidad, relacionado con la autonomía; y el proceso de percepción por competencias, referido a la capacidad de ejecución y relación con el contexto.

#### 3. Teoría de las orientaciones de causalidad

La teoría explica desde una contribución de orientaciones de personalidad duraderas, la calidad de la motivación autónoma de los alumnos en el salón de clases. En esta teoría se distinguen tres orientaciones que regulan el comportamiento humano: la orientación de la autonomía, relacionado a los comportamientos que son regulados por los valores, creencias e intereses; la orientación de control, que guía los comportamientos a partir de estándares de acción; y la orientación impersonal, se relaciona con la autopercepción de sentirse incapaz de conseguir buenos resultados.

#### 4. Teoría de organismos de integración

Se centra en los procesos de la motivación intrínseca y extrínseca en el desarrollo de motivaciones interiorizadas, que refieren integración de un proceso natural de la persona.

La motivación en esta teoría se concibe como un proceso continuo cuyos polos se ubican en la motivación intrínseca y extrínseca. La teoría asume que es un proceso de regulación externa y puede internalizarse hasta convertirse en un proceso motivacional.

Pese a que existen un sinnúmero de teorías que explican la motivación, este trabajo se centra en la última tradición que presentamos, es decir, en la cognitivista.

##### **1.3.3 Motivación al logro**

La motivación al logro y su relación con el rendimiento académico, ha sido objeto de investigaciones en diversas ocasiones en el ámbito educativo, sin embargo, no se ha medido el impacto de estas variables en estudiantes de CONALEP.

Por lo tanto, consideramos que el conocer esta relación en nuestros estudiantes de Nivel Medio Superior es importante, ya que son factores psicológicos que afectan el desempeño o rendimiento académico. Debido a que socialmente el rendimiento académico de los alumnos está definido por su potencial cognitivo, a pesar de dicho potencial cognitivo no siempre se ve reflejado en resultados académicos. Este fenómeno es interesante indagar con la intención de detectar algunos de los factores que pudieran motivar a los estudiantes a conseguir un mayor aprendizaje y con esto un mejor rendimiento académico.

Un constructo hipotético, de tipo motivacional muy importante en los estudios sobre motivación es el concepto de motivación de logro o motivación al logro, que se aprende en la interacción educativa, principalmente, siendo un factor adicional más en la motivación presente en el ámbito escolar y en el rendimiento académico de los alumnos.

Se define la motivación al logro como la adquisición de una disposición a rendir o a esforzarse en una tarea para conseguir el éxito (Vázquez- Alonso & Manassero, 1989). En la concepción que nosotros tenemos, de motivación al logro no creemos que la disposición de rendir se adquiera de manera espontánea, sino que es necesario crear una atmósfera que nos permita ser conscientes del esfuerzo necesario para conseguir las metas.

No obstante, otra definición la tiene Garrido (1886, recuperado por Vázquez- Alonso & Manassero, 1989) quien la define como "El motivo de logro es una tendencia a conseguir una buena ejecución (éxito) en situaciones que implican competición con una norma, con un estándar de excelencia, siendo la ejecución evaluada como éxito o fracaso, por el propio sujeto o por otros" (p. 3). Nosotros consideramos que no siempre dicha competición se realiza con una norma o un estándar, sino también puede ser con ejecuciones previas que el individuo haya realizado.

Mankeliunas (1987) la motivación es una sucesión de fases continuas en la actividad del organismo.

La motivación ha sido medida por diversos instrumentos, no obstante, el primero en hacerlo fue Murray con su Test de Apercepción Temático (TAT).

Posteriormente, los psicólogos Atkinson y McClelland, realizaron una serie de investigaciones, al terminar la Guerra Mundial sobre la misma temática y con el mismo instrumento. Teniendo como objetivo principal establecer la validez del instrumento para detectar las necesidades humanas con mayor confiabilidad. El trabajo de la validación fue muy sencillo:

Un grupo de abnegados marinos fueron sometidos a diferentes condiciones de privación alimentaria en la base de submarinos americanos de New London. Previamente habían recogido una serie de narraciones sobre las láminas del TAT, después del tiempo de privación alimentaria, les volvieron a pedir a los marinos que repitiesen la construcción de relatos sobre dibujos del TAT. Estas últimas narraciones están cargadas de referencias directas e implicadas a la comida, al hambre, la cocina, etc. En definitiva, habían encontrado que el TAT era un instrumento sensible a los cambios, por lo menos en las necesidades fisiológicas de déficit (Huertas, 2006, p. 201).

En una investigación similar, pero centrándose en la medición de la motivación de logro, McClelland, Atkinson, Clark y Lowell (1953, citados en Huertas, 2006) encontraron que los sujetos sometidos a una situación de relajación ofrecían comentarios referentes a las láminas proyectivas menos centrados en contenidos de logro que los sujetos de otro grupo que fueron sometidos a condiciones de falló y de competición. Con los datos recabados en esta investigación se fundamentó su principal teoría de la expectativa- valor de la motivación de logro, sin embargo, este modelo tiene una genealogía teórica compleja de la que puede resultar más que una conclusión empírica.

### 1.3.3.1 Teoría de McClelland

McClelland ha sido uno de los principales investigadores en cuanto al tema de motivación al logro, la cual abarca una amplia variedad de actividades debido a que no solo se considera por sí solo el resultado final, sino que también se contempla la actitud que se tiene en el momento de realizar cada una de las actividades que nos llevará a la obtención del logro.

El psicólogo McClelland (1989) destaca los orígenes del motivo o la necesidad como resultado de ciertas prácticas educativas desarrolladas en los primeros momentos de su vida. Más tarde en la década de los 70's, desarrolló complejamente sus ideas sobre la evolución y los cambios de los motivos, enfatizando la posibilidad de incrementar los niveles de cada motivo. Para posteriormente, desarrollar una perspectiva en la que se plantea la idea de que el ser humano está determinado a activar la motivación ante ciertos indicadores, estímulos o necesidades, los cuales se pueden combinar y formar una compleja red de situaciones, emociones, metas, cogniciones o expectativas; esto sucede en ámbitos de aprendizaje social donde intervienen valores culturales y sociales lo que produce que varíen los motivos.

Para McClelland (1989) la motivación al logro es definida como una orientación hacia alcanzar un cierto nivel de excelencia, con organización y manipulación del medio físico y social. Para lo cual, es indispensable la superación de obstáculos, un aceptable nivel de trabajo y ser competente para realizar las propias actividades (Torres & Ruiz, 2012). Tal como Vázquez y Manassero (1989) afirman que el motivo de logro es la adquisición de un interés a rendir o a esforzarse en una tarea para conseguir el éxito. Generalmente el criterio del éxito o el fracaso se transmite al niño por la cultura (padres, compañeros, profesores, etc.) por lo que es necesario un proceso de aprendizaje. El caso más común de motivación al logro se da en la escuela donde el éxito y fracaso suele ser conocido, y en ocasiones lleva consecuencias extraescolares.

De acuerdo a lo expuesto por McClelland (1989) en su libro *Estudio de la motivación humana*, los motivos están basados en la búsqueda de incentivos positivos (premios, reconocimiento social o títulos académicos) o negativos (castigos, amenazas o llamas de atención).

Los motivos comienzan por ser naturales como lo son el cubrir las necesidades fisiológicas y posteriormente se involucran las sociales como lo es el recibir afecto, lo que provoca una excitación emocional positiva en un determinado momento, y da lugar a la exposición de un

nuevo material, que con el tiempo desarrolla un esquema cognitivo, organizado por categorías situacionales de diferentes tipos de activación motivacional. Desde un punto de vista subjetivo se le puede llamar objetivos a estos esquemas cognitivos, ya que las personas tienden a involucrarse en situaciones que les impliquen incentivos positivos. A su vez, mientras uno va creciendo intenta formar esquemas cognitivos más complejos, esperando tener incentivos más reconfortantes.

Las situaciones estimulantes se llaman *demandas*, que activan un estado de motivo o una necesidad social que el ser humano puede o no tener, que por lo general nos lleva a reflexionar sobre las diferencias individuales, estos pensamientos son un buen lugar para buscar efectos motivacionales, debido a que no hay tanta dependencia en las acciones, valores, destrezas y oportunidades. Las demandas pueden ser biológicas o sociales, las demandas biológicas son motivos propios del cuerpo (alimentación, descanso, movimiento, entre otras), mientras que las sociales (afecto, protección, respeto, entre otras) pueden ser tan fuertes como las biológicas (McClelland, 1989).

Por lo general, el incremento de las necesidades eleva el rendimiento, para términos de esta investigación se hablará de una demanda cognitiva que se verá reflejada en el rendimiento académico obtenido, es decir cuanto mayor sea la importancia otorgada a una tarea mayor será el esfuerzo que el sujeto pone, en otras palabras, las personas por lo regular realizan mejor una tarea cuando se les impone una demanda más grande respecto a su rendimiento, pero en realidad la asignación de objetivos muy difíciles a las personas, hace que primero incremente y luego se reduzca la eficacia del rendimiento, de este modo si las demandas incrementan la fuerza de motivación puede tener una influencia negativa.

Es importante recordar que las necesidades tienen efecto sobre el rendimiento, si se fijan unas demandas demasiado altas, es posible que las personas renuncien por completo o que su rendimiento sea muy deficiente, es por eso que se recomienda que exista un nivel óptimo de demanda para tener un rendimiento más elevado en tareas de distintas dificultades. Es decir, si un alumno de nivel media superior tiene como demanda obtener más de un 70% de la calificación total- semestral en el materia de Resolución de Problemas se fijara el objetivo de obtener al menos 71% intentando no tener la meta de obtener un 100% porque sería una meta demasiado elevada y en caso de no llegar a dicho resultado se sentiría defraudado, pero al tener como mínimo el objetivo de sacar un 71% el alumno tendrá la oportunidad de



cumplir con su meta e incluso superarse, lo que generará un sentimiento mayor de satisfacción.

Esto queda en evidencia a partir de lo afirmado por Torres y Ruiz (2012) quienes mencionan que la motivación al logro es generada a partir de los intereses personales del estudiante, la confianza que tenga en sus capacidades y habilidades para realizar las cosas, más que en la satisfacción que le genera el haber conseguido sus objetivos sin la intervención de terceras personas.

Con lo descrito en párrafos anteriores se evidencia que McClelland (1989) afirmaba que la necesidad será la encargada del surgimiento de la motivación, por lo que se propone en esta teoría que el ser humano está motivado por tres necesidades: necesidad de logro, necesidad de poder y necesidad de afiliación.

*Necesidad de logro:* Es una necesidad que motiva al ser humano a buscar metas sucesivas, mejorando la calidad en cada actuación. Por lo que algunos autores como García (2008), Hampton (1989), Trechera (2005) y Valdés (2005) (citados en Naranjo, 2009) mencionan que las personas con alta necesidad de logro presentan las siguientes características:

- ✓ Les gustan las situaciones o actividades en las que pueden tomar la responsabilidad de encontrar la solución a los problemas.
- ✓ Tienden a fijarse metas moderadas y a tomar riesgos.
- ✓ Les gusta que se les dé una retroalimentación concreta acerca de qué tan adecuadamente se están desempeñando.
- ✓ Se distinguen por intentar hacer bien las cosas, tener éxito, incluso por encima de las recompensas.

*Necesidad de poder:* Es definida como el sentimiento de ejercer alguna influencia o mando en alguna persona con la finalidad de adquirir poder y dominio. De acuerdo con lo explicado por Naranjo (2009) las personas que tienen alta necesidad poder, se suelen comportar de la siguiente manera:

- ✓ Emplean más tiempo y esfuerzo pensando cómo obtener y ejercer el poder y la autoridad.
- ✓ Creen que necesitan ganar argumentos.

- ✓ Consideran que necesitan persuadir a las otras personas.
- ✓ Generalmente, se sienten incómodos si no poseen ciertas cuotas de autoridad.

*Necesidad de afiliación:* Es la necesidad de establecer relaciones afectivas positivas con las personas que rodean al ser humano (McClelland, 1989). Siguiendo las explicaciones de McClelland (citado por Naranjo 2009), las personas con una alta necesidad de afiliación tienden a:

- ✓ Interesarse y a pensar con frecuencia en la calidad de las relaciones personales que establecen.
- ✓ Conceden mucha importancia a los momentos agradables que comparten con otras personas
- ✓ Se preocupan por las deficiencias o dificultades en sus relaciones con otras personas.

### **1.3.3.2 Teoría de la expectativa x valor de la motivación al logro**

Siguiendo la misma línea de investigación de McClelland, se ubica el trabajo realizado por Vroom, basado en la expectativa y el valor de la tarea. En la elaboración de esta teoría Vroom (1964, citado en Naranjo, 2009) explica que las expectativas que el sujeto considera son encaminadas al éxito y esto se muestra en el valor que el propio individuo le asigna a la tarea.

Además de que de acuerdo con Reeve (1994) la teoría de expectativa x valor propone que una tendencia de aproximación a un estímulo está en función de la multiplicación de los constructos cognitivos de expectativa y valor.

A continuación, se explicará cómo estos dos constructos (expectativa- valor) cognitivos interactúan de acuerdo a lo expuesto por Barbera (1997):

Expectativa: en esta teoría la expectativa es sinónimo de la creencia de resultado, por lo que una expectativa es una creencia de que al realizar cierta conducta se tendrán resultados positivos. La expectativa se expresa en términos numéricos, por ejemplo, una expectativa del 95% indica que la persona tiene la seguridad de que obtendrá un resultado particular, mientras que una expectativa del 5% indica que la persona no está convencida de obtener un resultado particular.

Valor: el valor es el grado de satisfacción que una persona le otorga a los resultados y este se puede influir por los estímulos ambientales. El estímulo ambiental se valora positivamente cuando el individuo acepta tenerlo a no tenerlo y se valora negativamente cuando la persona prefiere no tenerlo a tenerlo.

Tanto las expectativas como los valores se combinan en una tendencia conductual de aproximación o evitación a los objetos, que es llamada fuerza. Expresándose de la siguiente manera:  $Fuerza = Expectativa \times Valor$ . Lo que dará como resultado que cuanto mayor sean las expectativas de éxito y el valor de la meta en una persona, la motivación será más intensa por lograr dicha meta.

Por ejemplo, muchas personas tienen el deseo de dejar de fumar, pero sólo unas pocas se lo plantean seriamente como una meta a lograr, esto significaría que tuvieran la intención clara de dejarlo. Siendo estas las que adquieren un compromiso intencional y casi siempre lo consiguen.

Según lo afirmado por Barbera (1997), en este modelo toda la carga motivacional se centra en una determinación clara y precisa de las intenciones, asumiendo con esto la intención de la obtención de la meta, una vez que ya ha sido establecida, sigue un proceso directo, inmediato y casi automático, teniendo alta probabilidad de lograr el objetivo o meta. El análisis motivacional de estos modelos no solo contempla los resultados obtenidos, también considera los factores psicológicos que determinan el compromiso personal con la meta. El cual se representa en el siguiente diagrama:

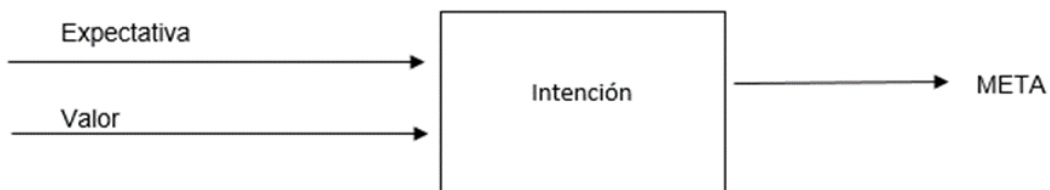


Figura 4. Representación de la Teoría expectativa x valor (Barbera, 1997).

Este modelo desde el punto de vista educativo busca comprender la motivación y la conducta del estudiante a partir de lograr o no una meta planteada con base en la evaluación que se hace de sus habilidades y capacidades.

### **1.3.3.3 Teoría de Atkinson**

El psicólogo Atkinson (1964, citado en Madrid, 1999) es considerado como una de las figuras más relevantes cuando se habla de Motivación al Logro, debido a que el comportamiento humano se orienta hacia el logro como resultado de un conflicto de tendencias de aproximación y evitación.

De acuerdo con Atkinson (1964) la teoría de motivación al logro que planteo intenta dar cuenta de la dirección y sus determinantes, la magnitud y la persistencia del comportamiento humano. Esta teoría se aplica cuando el individuo al desempeñar sus actividades para alcanzar una meta es evaluado ya sea por otras personas o cuando se realiza una autoevaluación de las acciones, lo que llevará a una situación favorable (éxito) o a una situación desfavorable (fracaso).

En lo que plantea esta teoría, Atkinson consideraba que el componente motivacional, clave para conseguir un logro es la intencionalidad, o lo que es lo mismo el grado de compromiso personal con respecto al objetivo propuesto. De acuerdo con estos modelos, cuando hay una intención clara, concreta y definida por conseguir una meta, aumenta la probabilidad de lograr el objetivo (Madrid, 1999).

La teoría se basa en la evitación y aproximación del éxito, debido a que las personas generalmente se esfuerzan por conseguir el éxito no obstante al realizar determinadas actividades no pueden dejar de experimentar nerviosismo, ansiedad, temor, desesperación y preocupación, que son las emociones negativas quienes se encargan de llevar al individuo al fracaso. Para este autor, la activación de la conducta depende de tres componentes: el motivo, la expectativa y el incentivo. Representando el *motivo* una disposición para alcanzar el éxito, lo que genera un grado de satisfacción. Mientras que la *expectativa* indica una probabilidad subjetiva que tiene el ser humano por alcanzar la meta u objetivo planteado. Y el último y tercer componente, es el incentivo que se refiere a la intensidad de atracción o repulsión del objetivo a cumplir (Choliz, 2004).

El principio general que muestra esta teoría es sencillo, debido a que se asume que el motivo o motor para alcanzar el éxito (Ms), se combina con la fuerza de la expectativa o probabilidad de éxito (Ps) y con las implicaciones de valor del éxito en una situación determinada (I), con la intención de producir la tendencia a alcanzar el éxito (Atkinson, 1964).

La tendencia a alcanzar el éxito, se expresa en esta concepción como determinante de la tendencia de dirección, magnitud, y persistencia de lograr el éxito.

Dicha teoría de la motivación al logro tiene más especificaciones como la dificultad de hacer una tarea, es decir, una persona se puede representar en términos de fuerza de la expectativa de éxito, sin embargo, cuando una tarea parece difícil la probabilidad de éxito bajará, por el contrario, cuando la tarea es fácil la probabilidad de éxito será alta. Por lo que, esta oración se puede expresar de la siguiente manera: (1-P).

Por lo tanto, Atkinson (1964) menciona que su teoría se compone de dos tendencias, las cuales son:

- Tendencia de aproximación al éxito (TS), que es la disposición que nos ayuda a enfrentar las dificultades para conseguir el éxito o resultados positivos. Expresándose en una forma lógico matemática, donde intervienen tres variables, las cuales son:
  - Me: que es el factor de motivación por el éxito (las cuales son el resultado del TAT)
  - Pe: La probabilidad o expectativa de éxito. Toda probabilidad es la proporción de casos existentes sobre el total de caso existente y varía de 0 a 1.
  - Ie: Es el incentivo del éxito en cada situación. El incentivo resulta de restar a 1 el valor de la probabilidad de éxito (1 – Pe), de los que se puede decir que el incentivo dependerá de la dificultad de la tarea, entre más difícil sea realizar una tarea se tendrá mayor incentivo personal, es decir, se sentirá más conforme con su desempeño.

Se pueden expresar las tres variables matemáticamente como:

$$T_e = M_e \times P_e \times I_e$$

En cuanto a la tendencia a evitar el fracaso o el fallo, se trata de que además de que una persona busque la consecución de resultados positivos, también busca una disposición para evitar el fracaso, lo que es llamado motivo para evitar el fracaso.

Este motivo para evitar el fracaso es concebido como la capacidad para reaccionar con cierto nivel de vergüenza ante una acción de la que se obtuvieron resultados poco favorables (Atkinson, 1964), por lo tanto, se puede decir lo siguiente:

- Tendencia de evitación del fracaso (MAF), es una función conjunta que induce al ser humano a evitar fallas. Los factores que intervienen en la evitación del fracaso son análogos a los anteriores:

-Mef: Es el valor de motivación para evitar el fracaso.

-Pf: Es la probabilidad al fracaso, que sería  $Pf = 1 - Pe$

-If: Es el incentivo del fracaso y es el resultado de  $If = 1 - Ie$

Por lo que se puede expresar matemáticamente de la siguiente manera:

$$Tf = Mef \times Ie \times Pe$$

En el caso de la tendencia a evitar el fallo sucede lo contrario que en la tendencia a conseguir el éxito en cuanto a la dificultad de la tarea, ya que cuando para una persona la dificultad de una tarea permanece constante la tendencia a evitar el fracaso es más fuerte.

De acuerdo a lo mencionado en párrafos anteriores, el motivo de logro y la expectativa de éxito producen el interés por la búsqueda del éxito, pero la tendencia a evitar el fracaso tiene la función de alejar a la persona de aquellas actividades que pudieran producir resultados poco favorables.

La motivación del logro que es el resultado de las dos tendencias mencionadas anteriormente:

$$ML = (Me - Mef)(Pe \times Ie).$$

Los estudios que Atkinson (1964) presenta en su libro titulado <<Una introducción a la motivación>> demuestran que en estudios que se habían llevado a cabo hasta ese momento demostraban que cuando la tarea parecía ser extremadamente difícil o fácil para el individuo, ni la motivación al logro ni la ansiedad por el fracaso se consiguen con gran fuerza. Sin embargo, cuando la tendencia de éxito es intermedia, es cuando ambos mecanismos de motivación se activan fuertemente.

En esta teoría se destacó la idea de que todas las personas tenemos alguna capacidad de interés de logro y cierta capacidad de evitación del fracaso y se expresan en situaciones o actividades en las que el individuo será evaluado en referencia a un estándar. El primero de estos motivos produce una tendencia a realizar la actividad, mientras que el segundo produce una tendencia a no llevar a cabo la actividad, entonces surge lo que denominamos un conflicto de evitación de aproximación. Esto supone que las dos tendencias opuestas se combinen y produzcan una tendencia orientada al logro, que es, o un enfoque excitatorio o inhibitorio en las acciones que depende de la fuerza relativa del motivo para conseguir el éxito o evitar el fracaso (Atkinson & Raynor, 1974).

Sin embargo, de igual manera Huertas (2006) acepta que esta teoría ha enfrentado críticas debido a que investigaciones realizadas demuestran que individuos motivados por la evitación al fracaso buscan tareas de dificultad intermedia y no siempre tareas muy fáciles, además de que la motivación no solo depende de las tres variables que se mencionan sino que intervienen otras variables cognitivas como lo son las expectativas, atribuciones, formas de controlar la tarea, etc., que tienen una influencia directa en el logro conseguido por el individuo.

En esta investigación se ha retomado principalmente las teorías de los autores antes mencionados como lo son: McClelland, Vroom, Atkinson y sin olvidar las otras teorías motivacionales que a continuación se describen, debido a la relevancia que han tenido términos como: probabilidad de éxito, incentivo de éxito, tendencia a alcanzar el éxito y tendencia a evitar el fracaso; debido a que constituyen factores importantes para comprender la motivación al logro.

Pese a que existe una variedad de teorías que explican la motivación y específicamente motivación al logro, se ha optado por seleccionar la Teoría de Atkinson que si bien, reconocemos tienen algunas limitantes como el no contemplar todos los posibles factores que están involucrados en la concertación del éxito en los procesos cognitivos, la complementaremos con lo investigado por Weiner quien pone énfasis en los procesos de atribución casual.

No obstante, en las investigaciones más recientes que han realizado Borda y Pinzón (2001) mencionan que los motivos que impulsan a actuar se relacionan con la curiosidad, afán de saber el deseo de la perfección, en caso del estudio son los factores sociales, con lo que obtener una buena preparación que le facilite una mejor acreditación en cada una de las

materias, es decir la motivación tiene una causalidad que puede ser atribuida a diferentes factores, por ellos los autores proponen los siguientes aspectos para aumentar la motivación:

a. Imposición de metas claras y deseadas

Hace referencia a los objetivos o metas que una persona trata de alcanzar, y que por ende son esperadas en muchos casos para un tiempo futuro, para los cuales se involucrará en proyectos más inmediatos que pueden dispersar o no el interés, para esto es fundamental tener claro lo que se quiere y a donde se va.

b. Actitud mental

La actitud mental es una fuerza psicológica de la cual depende la salud, la felicidad o el fracaso, para esto la mente puede seguir dos direcciones una positiva que se caracteriza por el optimismo, valor, iniciativa, buen sentido, haciendo con esto que las metas o propósitos se cumplan exitosamente. Por otro lado, una actitud mental negativa que tiene como principal característica el pesimismo e incapacidad de mantener al hombre derrotado, el cerebro no procesa información de manera que se vea proyectado a obtener éxito de las acciones realizadas, con lo que se afirma que el ser humano es el producto de lo que piensa y de lo que expresa, esto significa que el humano programa su vida.

c. Autoactividad

Esta actividad reafirma la motivación puesto que, estimula al estudiante a despertar la mente para recibir nuevos conocimientos mediante la participación de clases, análisis conjunto de problemas, despejes de incógnitas y representación objetiva de hechos. Debido a que se aprende cuando el cerebro y los sentidos asimilan la información operando activamente en ella.

d. Superación de la timidez

La timidez es un problema de comportamiento, que tiene características como la incapacidad de expresar adecuadamente sentimientos o pensamientos provocando rubor, torpeza motora y trastornos de lenguaje. Siendo esto importante en la motivación que se genera en los jóvenes, ya que se suele relacionar con el bajo rendimiento académico y toma errónea de decisiones.



Es importante señalar que en CONALEP por medio del programa de tutorías Construye T, que es un programa de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), que se implementa en colaboración con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), y que tiene por objetivo desarrollar habilidades socioemocionales en estudiantes, docentes y directivos, para mejorar el aprendizaje y el ambiente escolar, se pretende desarrollar por medio de actividades la motivación al logro, que es definida como: la habilidad del individuo para visualizar metas y sentirse dispuesto a alcanzarlas a partir de la confianza en sus capacidades y habilidades (Construye-T, 2017).

### **1.3.4 Teoría atributiva de la motivación**

En este trabajo, aparte del estudio de la motivación al logro basándonos en la teoría de Atkinson (1989) también se hace una revisión de la teoría de la “Motivación y atribuciones causales” la cual fue desarrollada principalmente por Bernard Weiner (1974). Siendo una teoría cognitivista se vincula con problemas de aprendizaje y las expectativas y causas a las que los alumnos atribuyen sus éxitos o fracasos escolares.

En esta teoría la motivación no es considerada como proceso simple, sino como uno compuesto por diversos factores o componentes al cual se ha recurrido para justificar el bajo rendimiento en algunas situaciones, como en este caso que se abordará el bajo rendimiento académico de estudiantes de primer semestre de CONALEP.

#### **1.3.4.1 Contribución de Heider**

De acuerdo a lo expuesto por López (2006), de la tradición cognitivista, surge la Teoría de la atribución y motivación, siendo el psicólogo Fritz Heider el fundador de la vía atribucional. La idea central de lo planteado por Heider es que el hombre se motiva a buscar las explicaciones causales de lo que ocurre en este mundo, debido a que por lo general se tiende a buscar el porqué de las cosas que suceden.

En el libro “*The psychology of interpersonal relations*” Heider (1958), “parte del supuesto de que el hombre está motivado para acceder a las causas de los hechos, para comprender su ambiente” (López, 2006, p. 221). Lo que Heider intenta explicar, son los criterios acerca de cómo las personas interpretan su vida; previendo, guiando y orientando su conducta a partir de sus interpretaciones.

En esta teoría, el resultado de la acción (X) es debido a factores de influencia (ff) que se encuentran tanto en la persona como en el entorno, expresándose de la siguiente manera:

$$X=f(\text{ff persona}, \text{ff entorno})$$

De acuerdo a lo expuesto por López (2006) se tienen que tomar en cuenta como factores personales la capacidad y el esfuerzo, lo que ocasiona que la expresión antes mencionada quede de la siguiente manera:

$$X= f(\text{esfuerzo}, \text{capacidad}, \text{entorno})$$

Dividiendo el factor de influencia del individuo en dos variables:

- a) Factores relativamente estables (Por ejemplo: dificultad para resolver un problema o la habilidad o capacidad para realizar alguna actividad)
- b) Factores variables (Por ejemplo: ocasión o casualidad).

Una vez conocidos los factores que parecen implicados en la motivación, es importante precisar qué en la teoría, la relación surge del concepto de *poder*, lo que implica hablar de establecer juicios acerca de peculiaridades externas y su relación con las capacidades.

En la teoría se vincula a una persona con una acción o con el efecto que puede tener una acción en medida de que dependen los esfuerzos, habilidades, intenciones y condiciones externas.

#### **1.3.4.2 Contribución de Rotter**

Rotter es considerado por Martínez (2011) como un gran teórico del aprendizaje desde el modelo conductual- cognitivo, en donde se considera el desempeño (conducta o comportamiento) como manifestación del aprendizaje. En el desempeño pueden intervenir cuatro factores: el potencial de conducta, el valor del reforzador, la expectativa y la situación psicológica.

Refiriéndose el *potencial de conducta* ( $pB$ ), a la biológica y genética que hace posible el aprendizaje; mientras que el *valor del reforzador* ( $r.v$ ) es la importancia y relevancia que el sujeto concede a una meta u objetivo, podríamos afirmar que el valor reforzante genera la

motivación en la persona. La *expectativa* ( $f(E)$ ), por su parte es aquello que el sujeto espera que suceda como consecuencia de una acción, generalmente se tienen expectativas positivas de aquellas metas que se desean lograr. Por último, la *situación psicológica* se refiere a cómo un sujeto percibe la situación o contexto en que va a manifestar una acción para obtener un óptimo desempeño. Expresándose de la siguiente manera:

$$pB = f(E) + r.v$$

Lo que quiere decir esta teoría es que el aprendizaje es resultado de la interacción entre sujeto- ambiente, con la intención de que la persona cubra sus expectativas u objetivos planteados por medio de la interacción con el ambiente y otras personas.

Posteriormente, Rotter (1954) introdujo el concepto “locus de control” que se refiere al lugar (locus) en donde el sujeto ubica la responsabilidad que tiene sobre los resultados obtenidos, las cuales pueden depender de sí mismos (locus interno) o de factores externos (la suerte, el profesor, la dificultad de la tarea, entre otras) (López, 2006).

### **1.3.4.3 Contribución de Jones y Davis**

Jones y Davis (1965, citado en Crespo 1982) retoman las ideas que años anteriores había abordado Heider, con la finalidad de crear una nueva teoría a la cual titularon *Teoría de las inferencias correspondientes*, basándose principalmente en la atribución personal, y concretamente en la atribución de las intenciones; del objeto de investigación se obtuvieron datos a partir de la observación de la conducta y de los efectos de esta, además de que analizaban la forma en que las personas explicaban una conducta a partir de otra persona.

Además de que se formula el concepto de *correspondencia* para describir la extensión en que una intención puede provocar la acción, en la que una disposición personal genera una acción y, por lo tanto, la extensión en que una disposición personal es responsable de una acción.

Mediante este modelo Jones y Davis pretendían eliminar las causas improbables de atribuciones, pero ellos mismos reconocían que en su teoría podían existir sesgos dependiendo de la relación que existiera entre la persona y quien busca establecer las atribuciones.

#### 1.3.4.4 Contribución de Kelley

Al hablar de las teorías de las atribuciones causales, tenemos que nombrar a Harold Kelley (1967, citado en Lalljee, 1982) quien investiga las atribuciones causales internas y externas, pero su mayor interés se centra en la importancia del conocimiento del perceptor sobre la historia del actor y su acción, por lo que formula la teoría *de los procesos de la atribución*, en la que explica las causas que los individuos asignan a los resultados obtenidos.

Esta teoría está basada en el principio de *covariación*, que se define como la relación entre las variables, no obstante, dicha relación no explica la existencia de causalidad entre las variables, ya que esto suceda es necesario que prevalezcan sobre el tiempo.

El concepto de covariación se originó en la teoría atributiva de Kelley, en la que se realiza una analogía entre el proceso de atribución y una computadora; en donde la computadora es igual a la persona que realiza el proceso atributivo debido a que ambos realizan un análisis de actividades, en computación se llama análisis lógico y en atribución se le denomina análisis de varianza (Crespo, 1982).

Formulando la siguiente pregunta: ¿Covaría la acción con el actor? Para dar respuesta a esta pregunta, según concuerdan Lalljee (1982) y Crespo (1982), Kelley establece que el observador recurre a tres tipos de información:

1. Información de consistencia, relativa a la reacción del individuo frente a la entidad en diferentes ocasiones.
2. Información de distintividad, referente a si la reacción ocurre cuando la entidad está presente y no ocurre cuando está ausente.
3. Información de consenso, referida a las relaciones de otros frente a la misma entidad, es decir, si otros actores harían lo mismo en las mismas situaciones.

De esta información se puede decir que, una alta consistencia, una baja distintividad y un bajo consenso nos dan las condiciones para realizar una atribución interna, es decir que dependa del propio individuo. En cambio, si los tres tipos de información son altos las atribuciones se encaminarán a estímulos externos, esto es, que no depende del sujeto. Por su parte, si tenemos una baja consistencia, alta distintiva y un bajo consenso favorecerá atribuciones a las circunstancias, es decir, que no sea una atribución estable en el tiempo.

Años más tarde, Kelley (1972, citado en Crespo, 1982) postuló tres principios explicativos de la formación de juicios causales:

1. Principio de covarianza, en donde un efecto se atribuye a una posible causa.
2. Principio de descuento, la causa dada produce un efecto dado que se descuenta si otras causas plausibles estas presentes.
3. Principio de aumento, en este caso sucede lo contrario al principio anterior, es decir, se aumenta una causa y si existe otra causa más plausible.

Es importante mencionar que estos principios tienen un impacto en la teoría de Weiner, la cual abordaremos a continuación:

#### **1.3.4.5 Teoría de las atribuciones causales de la motivación al logro de Weiner**

Por ser uno de los trabajos recientes y en donde se engloban las contribuciones antes mencionadas, abordaremos la Teoría atributiva desde la postura que plantea Weiner (1985-1987), quien defiende como punto de partida que la base conductual de la motivacional no es una disposición estable de la personalidad relacionada con una necesidad natural, dicho de otra manera, no es que haya personas más o menos predispuestas a la motivación de logro. La clave de la motivación radica en recabar información válida para una buena autoevaluación.

Es importante señalar que Weiner retoma las ideas de Atkinson acerca de la motivación, no sin antes hacer una crítica a los trabajos del psicólogo antecesor, debido a que según Weiner (1974) se ignoran los procesos cognitivos que pueden ocurrir en situaciones relacionadas con el rendimiento, como la búsqueda de información, la utilización y síntesis de esa información, los determinantes esperados de éxito y fracaso antes de ejecutar una actividad, entre otras.

El trabajo que realizó el psicólogo Weiner (1986, citado en Manassero & Vázquez, 1995) estaba basado en la conducta de logro mediante las atribuciones causales percibidas por las personas en investigaciones anteriores y las consecuencias de esas atribuciones, relacionadas en dos dimensiones: cognitivas (expectativas) y afectivas (emociones). Las emociones están relacionadas con la motivación implicada a cualquier tarea de logro o aprendizaje sea o no en escenario educativo como por ejemplo las tareas laborales pertenecientes al mundo comercial (Pekrum & Frese, 1992), en cuanto a las emociones

sociales se relaciona con las interacciones sociales de los individuos, no obstante, en esta investigación no indagaremos acerca de las emociones, debido a que nuestro interés se centra en el aspecto cognitivo – expectativas.

Por lo tanto, la teoría de las atribuciones de la motivación al logro, está basada en las atribuciones causales y en las leyes que las regulan, pretendiendo explicar la conducta del ser humano en determinada situación de la vida, especialmente en el contexto educativo. La idea en la que se basa esta teoría es: las atribuciones causales que el individuo ejerce condicionan las expectativas futuras que este tendrá, sus sentimientos, expectativas, afecto y emociones condicionarán las acciones que se realizarán. A su vez, Weiner subraya la importancia que tienen las emociones en las actividades dirigidas a un fin como determinantes del valor subjetivo de los fines (Manassero & Vazquez, 1989).

El propio Weiner (1974) señala que las reglas de utilización y síntesis de la información empleadas al hacer atribuciones causales en relación con rendimiento, principalmente en contextos académicos, han sugerido que el éxito o el fracaso de una tarea se atribuya principalmente a cuatro factores causales: habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y/o suerte, es decir, para explicar el resultado de un acción de logro o éxito, el sujeto evalúa su propio nivel de habilidad, la cantidad de esfuerzo invertido, la dificultad de la tarea y su magnitud.

A esto, González (1993) afirma que la propia estimación de la capacidad no se altera con el tiempo, lo mismo sucede con la dificultad de la tarea; caso contrario a lo que sucede con el esfuerzo que ponemos en la realización de cierta tarea, mientras que la suerte escapa de todo control por no depender en si del individuo o de las acciones que realice.

Una de las estructuras cognitivas que influyen en los juicios casuales se denomina esquema causal, que son las creencias que una persona tiene sobre la relación entre un evento observado y lo que se percibe el evento. La causa puede estar relacionada con un efecto en al menos una de las dos formas distintas: puede ser necesario producir el efecto o suficiente para producir el efecto (Weiner, 1974). En las investigaciones por Weiner se utilizaban solo dos causas (X) ó (Y) que estaban asociadas a un efecto (Z).

De acuerdo a los textos revisados para la formulación de esta investigación, consideramos que los esquemas causales permiten al humano predecir los efectos de ciertas causas.

Pese a lo anterior, González (1993) refiere que años más tarde Weiner (1979) al revisar los estudios que se habían realizado sobre la teoría atribucional causal tomó las variables que se repetían constantemente y clasificó las causas del fracaso escolar, de la siguiente forma: el esfuerzo, la capacidad, la suerte y la tarea como las más significativas en comparación con el estado de salud, la fatiga, la influencia de algunas personas y los factores motivacionales como los menos importantes.

Un aspecto que resaltan Vázquez y Manassero (1995) de los procesos de atribución causal es la diferencia que se establece entre las atribuciones realizadas por el actor (quien realiza las propias acciones), sobre su conducta (autoatribución) y las atribuciones realizadas por otro (en otras palabras, nos estaríamos refiriendo a una persona que funge como observador) de las conductas demostradas por el actor.

Por ello, Manassero (1997), defiende la idea de que los estudios realizados por Weiner informan que las situaciones de fracasos inesperados predicen con mayor probabilidad el pensamiento causal y que estos se recuerdan con mayor facilidad que aquellos en los que se obtuvo un éxito, por lo que la teoría de la atribución causal sostiene que los resultados de logro referidos al ámbito académico disparan un conjunto de cogniciones sobre la causalidad de los mismos, que se concreta en la adscripción causal del resultado.

Weiner (1979, citado en Suria, 2010) considera tres dimensiones en las que se construyen las variables de los estilos atributivos, las cuales son:

1. Localización de la causa (Locus de control). Se divide en dos tipos:
  - Localización interna de la causa: Cuando atribuimos la ocurrencia de un evento a factores de uno mismo.
  - Localización externa de la causa: Cuando atribuimos la ocurrencia del evento a causas externas.
2. Estabilidad. Se divide también en otros dos tipos:
  - Estable en el tiempo: Se atribuye la causa de un evento a factores que no cambian con el tiempo y que no se pueden modificar, pueden ser capacidades (o incapacidades) propias.

- Variable en el tiempo: Son factores que van variando según el momento, que se han dado en un momento preciso, pero en otro momento aún en las mismas circunstancias, no se den, por ejemplo, el esfuerzo.

3. Capacidad de control. La que se puede distinguir de dos tipos:

- Controlable: Es cuando creemos que las causas de los eventos las podemos controlar.
- Incontrolable: Cuando pensamos que no podemos ejercer ningún control sobre el evento.

El locus de control se refiere al yo frente a una responsabilidad de un resultado, mientras que la estabilidad de un elemento atribucional connota su fluctuación percibida en el tiempo, y la capacidad de control se define como la injerencia que se puede tener sobre el evento (Weiner, 1974). Estas dimensiones se combinan para formar posibles permutaciones de causas, por ejemplo, una causa interna, inestable e incontrolable sería estar enfermo el día del examen.

“Las dos primeras dimensiones tienen importancia para las autoatribuciones en la teoría de Weiner. Según Weiner, el punto en que cae la causa en el eje interno/externo influye en la autoestima. Por ejemplo, atribuir el éxito al propio esfuerzo refuerza el orgullo. El punto donde cae la causa en la dimensión de estabilidad/inestabilidad influye en las expectativas relativas al cambio: por ejemplo, atribuir el fracaso a la capacidad innata no fomenta ninguna expectativa de que las cosas vayan a mejorar en el futuro” (Suria, 2010, p. 7).

Tal como como años anteriores lo había expuesto Weiner:

“Como se ha demostrado en investigaciones, el locus de control influye en las relaciones favorables de un evento, con adscripciones internas (capacidad y esfuerzo) magnificando las respuestas emocionales. Además, las atribuciones al esfuerzo, que se percibe como claramente por el sujeto, maximizan el orgullo y vergüenza por el éxito y el fracaso, así como las recompensas y castigos que se otorgan a los demás. Las atribuciones a la estabilidad de los factores causales influyen en la expectativa posterior de éxito después de un éxito o una falla. Las adscripciones a elementos inestables (esfuerzo y suerte) significan que los resultados futuros pueden diferir del resultado anterior. El fracaso se percibe como posible después de un éxito, y viceversa” (Weiner, 1974 p. 105).



De acuerdo a lo expuesto en la teoría podemos afirmar que el éxito es debido al esfuerzo y/o habilidad que el estudiante ponga en cada actividad que lo lleve a la consecución del objetivo planteado y que el fracaso puede deberse, ya sea a una falta de motivación o de esfuerzo y/o habilidad.

Años más tarde Weiner (1986) señala que hay señales que utiliza el estudiante para explicar la causa por la que está influido un resultado, las cuales pueden ser de dos factores:

- Factores ambientales, son aquellos por los que le llega la información al estudiante, entre los que destacan:
  - La información específica, se refiere a los datos concretos a lo que tiene acceso el alumno y que le proporcionan un conocimiento directo.
  - El *feedback* del profesor, son los comentarios que el profesor realiza durante la clase para que los estudiantes reciban la información y la interioricen.
  - La interacción alumno- grupo, las atribuciones pueden depender tanto de los actos individuales que se realizan como de los colectivos.
- Factores personales, son aquellos que caracterizan al individuo, entre los que destacan:
  - Principios y esquemas causales, son pensamientos sobre la causalidad.
  - Sesgos en la atribución, se le denomina de esta forma a los esquemas inferenciales incorrectos que nos pueden llevar a sesgo, por ejemplo, el carácter, el punto de vista, la personalidad, entre otras.
  - Conocimiento previo, definido como lo que conoce el estudiante acerca de un tema.
  - Estilo atribucional, es decir, la forma en que una persona interpreta los sucesos que ocurren a su alrededor.

Estos factores tienen una influencia directa en la atribución que los estudiantes realizan de actividades que los llevan a obtener un resultados exitoso o fallido.

Por lo que, Cabrera y Galán (2002) hacen hincapié en que el hecho de utilizar teorías cognitivas en el estudio de la motivación, las ideas sobre las metas, y la incorporación del autoconcepto como elemento central de la mayor parte de las teorías motivacionales son los aspectos que sintetizan la teoría e investigación motivacional. La teoría de la autoeficacia de Bandura (1977) y la teoría atribucional de la motivación de Weiner (1985) han contribuido en la postura desde la cual hoy en día se aprecia la motivación.

## 2. Método

### 2.1 Planteamiento del problema

El rendimiento académico, es una problemática de las instituciones escolares de cualquier nivel educativo, no obstante, para fines de la realización del presente trabajo nos enfocaremos en el nivel medio superior, específicamente en el CONALEP Tlalpan II, el cual como se ha presentado en el marco teórico referencial muestra graves problemática en cuanto al rendimiento académico alcanzado por los estudiantes de recién ingreso del ciclo escolar 2016 - 2017; los cuales son alumnos que se ven enfrentados a un cambio radical en la forma de evaluación a la que estaban acostumbrados en educación secundaria.

Por lo que, tomando en cuenta dicha problemática a nivel nacional se han realizado diferentes investigaciones y reportes que aluden al rendimiento académico como la realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), que en su libro “Panorama Educativo de México Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016 Educación básica y media superior”, menciona que durante el ciclo escolar 2014-2015, el índice de reprobación de estudiantes de nivel medio superior, a nivel nacional, fue de 28.5% al termino del semestre, logrando reducir esta cifra durante su semana de regularización a 15.6% el promedio de alumnos que reprobaron.

Mientras que, en la Ciudad de México durante este ciclo escolar se obtuvo el más alto índice de reprobación, en comparación con otros estados del país ya que tuvo 44.2% de alumnos que no acreditaron el semestre y gracias a una semana de regularización, se logró reducir dicho porcentaje al 30.5% de alumnos reprobados. Mientras que los estados que obtuvieron menor índice de reprobación a fin de curso y después de la semana de recuperación fueron Chiapas con 17.9% y 13.2% respectivamente, y Puebla 18.2% al final del semestre y 8.8%. Estos datos fueron obtenidos gracias al “Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes” (PISA, por sus siglas en inglés).

Otra muestra del bajo rendimiento académico que tienen los estudiantes de nivel medio superior lo realizar el Plan Nacional para la evaluación de los aprendizajes (PLANEA) del año 2017, que se realizó el 4 y 5 de abril del 2017, se calificó a nivel nacional a las escuelas de nivel medio superior, (Bachillerato autónomo, Bachillerato estatal, CECYTE, Telebachillerato, Telebachillerato comunitario, Colegio de Bachilleres, CONALEP, DGETA, DGETI), específicamente considerando el área de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas

que de acuerdo a los resultados se puede establecer el nivel que tiene cada institución educativa a nivel local y nacional, esta prueba presenta una confiabilidad de 95% y fue evaluada de dos maneras:

1. En una escala de 200 a 800 puntos, con media de 500 y una desviación estándar de 100 puntos (con un margen de confianza del estimador).
2. En cuatro niveles de logro: el nivel I representa un bajo (o insuficiente) dominio de aprendizaje, el NII uno básico, el NIII uno medio y el nivel IV uno alto.

Un dato que sobresale tanto a nivel nacional como a nivel local es que el CONALEP presenta un nivel básico de dominio de conocimientos en ambos bloques, frente a otras instituciones educativas como lo son Colegio de Bachilleres y DGETI que sus alumnos tienen un nivel medio del dominio de las áreas.

Este mismo patrón se repite en todos los estados y en ambas materias o módulos, ubicándose CONALEP en el noveno lugar en el módulo de Matemáticas, y octavo lugar en Lenguaje y Comunicación. Sin embargo, hay que resaltar que la Ciudad de México se posiciona en primer lugar arriba de la media nacional, esto en el módulo de Lenguaje y Comunicación, mientras que, en Matemáticas, la Ciudad de México se encuentra en la media nacional (INEE, 2017).

Por su parte, la SEP publicó por medio de la Subsecretaria de Planeación, Evaluación y Coordinación, que durante el ciclo escolar 2016-2017, se obtuvo una tasa del 13% de abandono escolar y 14% de reprobación, a nivel nacional, con estos datos la dependencia estima que, para el ciclo escolar 2017-2018, bajen ambos porcentajes en todo el país, esto significaría que el abandono escolar se reduzca de 13% a 12.3% y el índice de reprobación de 14% a 13.4%. Cabe resaltar que dicha estimación para el ciclo escolar 2017-2018, es realizada con base a los datos obtenidos por el censo de población y vivienda INEGI, por proyecciones de población que muestra CONAPO 2013, y por información aportada al 31 de diciembre de cada año por el INEA (SPEC, 2018).

Así mismo, el CONALEP (2015) reporta en la investigación titulada <<Abandono escolar en el sistema CONALEP: Análisis de diversos factores y módulos con mayor reprobación>> que el 40.7% de los alumnos dejó de estudiar en la institución por no acreditar uno o más

módulos; un 11% de los estudiantes abandono los estudios porque el turno no les acomodaba; mientras que un 10% fue por disgusto con la carrera técnica profesional elegida.

En este contexto el porcentaje más alto de abandono escolar se presenta en primer semestre con un 44.5%, seguido de los de segundo semestre con 24.3% y tercer semestre con el 16%. En el caso específico de la Ciudad de México se obtiene que un 37.2% de los estudiantes inscritos en el Colegio indican que han tenido que abandonar la escuela debido al bajo rendimiento académico obtenido durante los semestres que estuvieron inscritos. Estas cifras nos hacen reflexionar sobre sí las problemáticas que presenta la institución son ocasionadas por variables psicológicas que podrían impactar en el rendimiento académico.

Sin embargo, el propio CONALEP Tlalpan II realizó una indagación, en la que señala que el <<Plan de acción contra el abandono escolar (PACAE, 2016)>> durante la generación 2012- 2015 el plantel Tlalpan II presentaba como principales problemáticas los embarazos a temprana edad, las adicciones y el bajo rendimiento académico, además de: un alto índice de deserción (58.19% desertan de este plantel educativo), un bajo índice de eficiencia terminal, lo que significa que de todos los estudiantes que en promedio son 650, solo el 35.17% logra terminar este nivel educativo y de este porcentaje antes mencionado solo el 24.95% de los estudiantes se titula, y un bajo índice de transición escolar con un 41.81% de los alumnos que logra acreditar los semestres del primero al sexto semestre.

Debido a las alarmantes cifras presentadas en los párrafos anteriores consideramos que es pertinente abordar las variables psicológicas de motivación al logro y estilos atributivos con estudiantes de CONALEP, ya que es una población poco estudiada en cuanto a temáticas psicológicas educativas que podrían impactar en su proceso educativo.

Además de que, al estudiar ambas variables, la psicología educativa tendrá la oportunidad de diseñar e implementar estrategias que ayuden a combatir las problemáticas más relevantes en el CONALEP como lo son: bajo rendimiento, abandono escolar, deserción, rezago académico, etc. y en todo caso diseñar estrategias que intenten promover en los alumnos metas personales y profesionales que guíen su comportamiento.

## **2.2 Pregunta de investigación**

Con referencia a las investigaciones antes mencionadas, la pregunta de investigación que guio este trabajo fue:

¿Cuál es la relación entre motivación al logro, estilos atributivos y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre matriculados en el CONALEP Tlalpan II en el ciclo escolar 2016 -2017 del turno matutino?

## **2.3 Objetivos del estudio**

### **2.3.1 Objetivo general**

Establecer la relación que hay entre motivación al logro, estilos atributivos y rendimiento académico de estudiantes de primer semestre matriculados en el CONALEP Tlalpan II, en el ciclo escolar 2016- 2017 turno matutino.

### **2.3.2 Objetivos específicos**

1. Conocer el rendimiento académico alcanzado por los estudiantes de primer semestre del CONALEP Tlalpan II.
2. Conocer el nivel motivacional al logro que presentan los alumnos matriculados en el primer semestre de CONALEP.
3. Conocer los estilos atributivos predominantes en escolares de primer semestre educativo del CONALEP Tlalpan II.
4. Analizar cuantitativamente los resultados de los instrumentos con base en el marco teórico.

## **2.4 Justificación**

Se eligió trabajar esta temática debido a que el estudio del bajo rendimiento de estudiantes en el nivel medio superior es una de las preocupaciones latentes para profesores, directivos institucionales, padres de familia, sociedad e inclusive de los propios estudiantes.

Esta investigación surge de la necesidad de conocer algunas variables psicológicas, como lo son: la motivación y los estilos atributivos se relacionan con variables escolares, que en este caso es el rendimiento académico.

Se pretende que con la información recabada durante la elaboración de este informe los beneficiados sean en primer lugar los estudiantes del CONALEP Tlalpan II en la reflexión personal que hicieron a la hora de responder a los instrumentos que se proponen, así mismo se espera que esta indagación pueda aportar datos oportunos para el quehacer de los directivos escolares. Con esto también se tiene la intención de reforzar los conocimientos adquiridos durante los cuatro años de estancia educativa en la UPN en términos de la formulación de una investigación y la realización de un reporte de la misma.

Si bien, con la realización de esta tesis no se resolverá la problemática latente que es el bajo rendimiento que pueden presentar los estudiantes de alguna institución educativa, al menos se aportará evidencia de qué es lo que pasa con las variables investigadas y se reflexionará sobre ello.

## **2.5 Tipo de estudio**

El tipo de estudio que se realizó en la investigación fue correlacional, considerando la aplicación de dos instrumentos para el caso de motivación al logro y estilos atributivos; mientras que la variable rendimiento académico se manejó en dos sentidos: el primero referido al promedio académico de los estudiantes durante un semestre y el segundo a la calificación que obtuvieron en tres módulos, los cuales se evaluaron de acuerdo a la *Guía de evaluación* que el sistema CONALEP utiliza.

Según Aragón y García (2005) el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson (prueba paramétrica) proporciona un índice que habla del nivel de relación que tienen dos o más variables y es representada con un "r". Entre los usos más frecuentes de este coeficiente se encuentran:

- ✓ Conocer el grado de relación que existe entre dos o más variables o atributos.
- ✓ Indicar la relación de la asociación, en otras palabras, a través del signo que tiene el valor de la correlación, este puede ser positivo o negativo y se concluye que a mayor motivación menor rendimiento académico o viceversa.
- ✓ Obtener el coeficiente de asociación, es decir, es determinar si existe una relación lineal entre dos variables a nivel intervalar y que esta relación no sea debida al azar.

De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2006) los estudios correlacionales tienen como propósito conocer la relación que pudiera existir entre dos o más conceptos, categorías o variables que se encuentren en un contexto determinado.

Cabe señalar que la principal utilidad de las investigaciones correlaciones es conocer cómo se comporta la variable, al saber el comportamiento de las otras variables. Sin embargo, la correlación puede ser negativa o positiva, en el caso de que sea positiva significa que los valores altos en una variable tendrán que ser de la misma manera, valores altos, en la otra variable. Mientras que en el caso de que se obtengan valores negativos significa que mientras una variable tenga valores altos la otra variable presentara valores bajos.

De no haber correlación entre las variables, nos indicará que estas oscilan sin seguir el patrón sistemático entre sí.

Para la interpretación de dicho valor correlacionar hay que considerar tres puntos:

1. Fuerza, la cual se indica en el grado de relación que existe entre las dos variables, que puede ir de -1 a 1 interpretándose en relación positiva o negativa.
2. Dirección, nos va a indicar de qué lado de la recta se encuentra nuestra correlación, lo cual nos da el signo.
3. Significancia, nos indica cual es la probabilidad de aceptar o rechazar la hipótesis planteada.

La fórmula para calcular el coeficiente se correlación se expresa de la siguiente manera:

$$r = \frac{N \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[N \sum X^2 - (\sum X)^2][N \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

A su vez también se empleó el coeficiente de correlación *eta*, que de acuerdo a lo expuesto por Pedroza y Dicovskyi (2007) se utiliza para establecer una relación entre una prueba nominal y una intervarlar. Esta prueba toma valores entre 0 y 1, los valores cercanos a 0 indican que el comportamiento de la prueba intervarlar es independiente de la variable nominal; mientras que entre más cercano sea el valor a 1 indicaría que hay mucha

dependencia entre las variables. El cuadrado de eta ( $\eta^2$ ) puede interpretarse como la proporción de la variabilidad de la variable dependiente (intervalar), explicada por los valores independientes (nominal).

Se podría decir que, el coeficiente *eta* es muy parecido al coeficiente de Pearson, estableciendo relaciones entre dos variables.

Por su parte Frias- Navarro (2015) menciona que el cálculo de eta cuadrado o proporción de varianza explicada por el efecto del tratamiento, se puede expresar de la siguiente manera:

$$\eta^2 = \frac{\text{Suma de cuadrados (tratamiento o efecto)}}{\text{Suma de cuadrados (total)}}$$

## 2.6 Hipótesis investigación

### 2.6.1 Hipótesis generales

Hi: Existe una correlación positiva entre motivación al logro, estilos atributivos y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de CONALEP.

Ho: No existe correlación entre motivación al logro, estilos atributivos y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de CONALEP.

## 2.7 Definiciones conceptuales y operacionales

### ***Motivación al logro***

Definición conceptual: la motivación al logro es un impulso que se genera en el individuo por querer lograr retos o superar obstáculos con el objetivo de alcanzar las metas propuestas (McClelland, 1989).

Definición operacional: la motivación al logro es el impulso generado por el propio individuo para lograr objetivos y/o metas determinadas. Lo cual será medido mediante el instrumento de Reyes (1998) el cual se basa en la teoría que presenta Atkinson (1964).



### ***Estilos atributivos causales***

Definición conceptual: los estilos atributivos son el origen de las causas percibidas del fracaso y del éxito ante las situaciones. Dichas causas dependen de la controlabilidad y se clasifican en las siguientes dos formas: causas controladas (el esfuerzo y la dificultad de la tarea) y causas incontrolables (suerte) (Weiner, 1974).

Definición operacional: se definió como la causa que una persona le asigna a los resultados obtenidos de una determinada actividad. Se midió mediante el instrumento que plantean Alonso y Sánchez (1986) basado en la teoría que presenta Weiner (1974) y que mide las siguientes variables que conforman los estilos atributivos: esfuerzo, habilidad, suerte, otras personas.

### ***Rendimiento académico***

Definición conceptual: es el nivel de conocimientos que el alumnado alcanza, y es reflejado en una evaluación, expresándose mediante una calificación (Stover et al., 2014).

Definición operacional: es el resultado del proceso de aprendizaje- enseñanza y se expresa mediante una calificación o un conjunto de estas. Esta variable será expresada en tres dimensiones: la primera, fue el promedio que obtuvo cada estudiante durante el primer semestre en CONALEP, la segunda será la autopercepción mediante 1 preguntas: si pudieras asignarte una calificación a tu desempeño académico ¿Cuál sería?; y la tercera dimensión fue la calificación que el alumno obtuvo en tres módulos que se seleccionaron en donde el profesor evaluó considerando únicamente los conocimientos propuestos en las guías de evaluación que el sistema maneja, que evalúan conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los módulos considerados fueron proyección personal y profesional, comunicación para la interacción social y manejo de espacios y cantidades.

## **2.8 Participantes y muestreo**

De acuerdo con Christensen (2008) la población es la colección de unidades, personas o cosas que pueden interesar en un estudio, siempre y cuando dicha colección esté bien definida o que se pueda distinguir entre quienes son miembros del objeto de estudio y quienes no lo son. Por lo tanto, en el caso de la presente investigación la población con la que se trabajó fueron los estudiantes de CONALEP.

Mientras que una muestra es definida como el subconjunto de la población que se desea conocer, entonces para el presente estudio se seleccionó trabajar con estudiantes de recién ingreso (alumnos que se encuentren estudiando el primer ciclo escolar de este nivel educativo). Debido a que fue la muestra a la que se tenía acceso y mayor conocimiento del rendimiento académico alcanzado, durante nuestra estancia en la institución.

La muestra estuvo conformada por 181 estudiantes de un total de 336 escolares, de los cuales fueron 93 hombres y 88 mujeres que en promedio tenían 16 años cumplidos con un rango de 15 años como mínimo y 21 años como máximo de edad (ver tabla I), los cuales se encontraban cursando el primer semestre del (CONALEP) Tlalpan II, que se encuentra ubicado en una delegación de la Ciudad de México. La muestra está basada en un modelo no probabilístico intencional por conveniencia:

En el cual, según Pimienta (2000) el muestreo no probabilístico, también se denomina muestreo de modelos, las muestras son seleccionadas arbitrariamente y se basan en supuestos generales sobre la distribución de las variables en la población. Mientras que la muestra por conveniencia, según Gutiérrez (2010) son los casos a los que tenemos acceso, por lo que, solo se aplicó el instrumento a alumnos que cursaban el primer ciclo escolar de Nivel Medio Superior en el CONALEP por ser los alumnos que en el momento de la aplicación no tenían profesor- clase y que además quisieron colaborar de forma voluntaria con la investigación. Lo que favoreció a que se trabajará con un 53.86% de la población del turno matutino.

Tabla I. Distribución de la muestra.

Grupo	N° de estudiantes
102	36
103	36
104	1
105	31
106	44
107	33
Total	181

## 2.9 Escenario

El escenario donde se trabajó fue el CONALEP, ubicado en la Delegación Tlalpan en la Colonia Ampliación Miguel Hidalgo, por ser dos Colegios los que encuentran en dicha demarcación a este se le denomina CONALEP Tlalpan II, siendo una escuela de carácter público y descentralizado de la SEP. En este plantel se imparten dos turnos: matutino y vespertino, sin embargo, para fines de la investigación solo se trabajó con el turno matutino y con los estudiantes de primer y segundo semestre.

## 2.10 Instrumentos

Para llevar a cabo esta investigación se tuvo que recurrir a diferentes recursos de investigación, tal como se muestra a continuación:

Tabla II. Recursos de investigación

Técnica	Instrumento	Herramienta	Material
Definiciones			
Son las estrategias empleadas para recabar la información requerida (Martínez, 1995).	Sirve para obtener datos de la población que se investigara, estos instrumentos pueden ser cuestionarios, escalas, entrevistas, etc. (Hernández, 2014).	Utensilios informáticos que facilitan la tarea de investigación (Ruiz, 2011).	Son los bienes tangibles que se utilizan para llevar a cabo una investigación (Lam, 2005).
Recursos usados en el estudio			
Cuestionario	Cuestionario de información general.	Formulario en línea, computadora, internet.	Laboratorio de cómputo, pizarrón y plumón, para anotar el sitio web donde se encontraba el formulario.
Escalas	Escala de Motivación al logro de Reyes (1998). Escala del Cuestionario EAT de Alonso y Sánchez (1986).  Base de datos del Rendimiento Académico del plantel.		

Para la selección de los instrumentos, se revisaron varias investigaciones en las que se ha medido la motivación al logro y estilos atributivos en estudiantes de educación media superior

para población mexicana, por separado debido a que ninguna investigación encontrada trabaja en conjunto las tres variables principales de nuestro estudio.

Para esta investigación se seleccionó la escala motivación al logro de Reyes (1998). En donde primero se solicitaron al estudiante datos de identificación:

- ❖ Nombre
- ❖ Matrícula
- ❖ Edad
- ❖ Género
- ❖ Estatus escolar
- ❖ Numero de módulos a recursar al finalizar el primer semestre
- ❖ Numero de módulos a presentar es asesorías intersemestrales al finalizar el primer semestre

Posteriormente, se les presentó la escala que se encuentra conformada 42 reactivos divididos en cuatro factores:

1. Titulado <<Trabajo>> en el cual se abordan afirmaciones relacionadas con las responsabilidades en las tareas académicas
2. Nombrado <<Maestría>> en este factor se muestran afirmaciones relacionadas con el esfuerzo que el estudiante pone a la realización de las actividades escolares y sociales
3. Llamado << Competitividad>> y en este, las afirmaciones tratan sobre qué tan capaces se sienten los alumnos para realizar lo que se les indica; y finalmente el cuarto factor
4. Titulado << Reacciones negativas hacia la competitividad>> en el cual se abordan afirmaciones relacionadas con la molestia que puede causarle al estudiante no obtener las recompensas esperadas.

Para complementar el instrumento para los objetivos que perseguimos se optó por agregar una pregunta, que aporte el dato sobre la autoevaluación del estudiante.

La pregunta fue la siguiente:

Si pudieras otorgarte una calificación como estudiante ¿Qué calificación te asignarías?

A continuación, se muestra en la tabla los apartados y categorías que componen el instrumento y las preguntas correspondientes a cada factor del instrumento.

Tabla III. Distribución de los ítems de la Escala de motivación al logro por factor

<b>Factor</b>	<b>Ítem</b>
Trabajo	<p>Para mi es importante hacer las cosas ordenadamente</p> <p>Soy ordenado(a) en las cosas que hago</p> <p>Soy perfeccionista al extremo del detalle</p> <p>Soy cuidado en las cosas que hago</p> <p>Soy delicado (a) en las cosas que hago</p> <p>Me gusta que lo que hago quede bien hecho</p> <p>Una vez que empiezo una tarea persisto hasta terminarla</p> <p>Soy exigente conmigo mismo(a)</p> <p>Respondo responsablemente en las tareas que me asignan</p> <p>No estoy satisfecho (a) hasta que mi trabajo quede bien hecho</p> <p>No estoy tranquilo (a) hasta que mi trabajo queda bien hecho</p> <p>Hago las cosas bien hechas</p> <p>No descanso hasta que las cosas que debo hacer queden terminadas</p>
Maestría	<p>Me siento satisfecho cuando supero mis ejecuciones propias</p> <p>Es importante para mi hacer las cosas lo mejor posible</p> <p>Si hago un buen trabajo me causa satisfacción</p> <p>Me siento bien cuando logro lo que me propongo</p> <p>Para mi es importante hacer las cosas cada vez mejor</p> <p>Hago las cosas lo mejor posible</p> <p>Me siento realizado cuando logro lo que me propongo</p> <p>Me causa satisfacción mejor mis ejecuciones previas</p> <p>Me satisface hacer bien las cosas</p>
Competencia	<p>Me da gusto vencer a los demás</p> <p>Comparo lo que hago con las personas que lo hacen más mal</p> <p>Con tal de ser el primero, soy capaz de todo</p> <p>Ganarle a otros, es bueno tanto en el juego como en el trabajo</p> <p>Me esfuerzo más cuando compito con otros</p> <p>Me importa mucho, hacer las cosas mejor que los demás</p> <p>Me esfuerzo por ganar</p> <p>Por ser el primero, aceptaría hacer cualquier cosa</p> <p>Me encanta competir</p> <p>Disfruto cuando puedo vencer a otros</p> <p>Me enorgullece quedar en primer lugar</p> <p>Es importante para mi hacer las cosas mejor que los demás</p> <p>Lo importante para mí es ganar</p>
Reacciones Negativas a la Competencia	<p>Me disgusta que otros sean mejores que yo</p> <p>Me enoja cuando alguien me gana</p> <p>Hago lo posible porque el trabajo de los demás se vea peor que el mío</p> <p>Boicoteo a los demás con tal de ganar</p> <p>Me disgusta cuando alguien me gana</p> <p>Disfruto cuando el trabajo de los demás se ve mal junto al mío</p> <p>Me enoja que otros trabajen mejor que yo</p>

Es importante mencionar que este instrumento fue respondido por los estudiantes de primer semestre con cuatro opciones de respuesta en frecuencia que fueron: nunca, casi nunca, casi siempre y siempre.

Mientras que para obtener la información correspondiente a la variable Atribución se seleccionó la escala <<Estilos atributivos y motivación: El cuestionario EAT>> de Alonso y Sánchez (1986) para población española, por lo cual se realizó una adecuación de vocabulario, sustituyendo algunas palabras por sinónimos como es el caso de la palabra <<notas>> que se reemplazó por <<calificaciones>>, la adecuación se validó por jueceo.

Este cuestionario está compuesto 72 reactivos divididos en dos áreas: una referente a logros académicos y otra a las relaciones interpersonales que a su vez se divide en factores. Sin embargo, para este estudio solo se contempló el área de logros académicos ya que hacia esta postura están orientadas las hipótesis de investigación.

Logros académicos se divide en los siguientes factores:

1. Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos fundamentalmente el éxito, que consta de 8 reactivos
2. Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo, que consta de 6 reactivos
3. Atribución del éxito académico a la habilidad, que tiene 6 reactivos
4. Atribución del fracaso al profesor, que tiene 6 afirmaciones
5. Atribución del éxito al esfuerzo, que posee 6 afirmaciones
6. Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte, que está compuesto por 6 reactivos;
7. Atribución del fracaso a la falta de habilidad, compuesto por 4 afirmaciones.

Valorando las siguientes variables de estilos atributivos: habilidad, esfuerzo, suerte y otras personas (familia, profesor, amigos, etc.).

A continuación, se muestra, en la tabla III, los apartados y categorías que componen el instrumento y las preguntas correspondientes a cada factor del instrumento:

Tabla IV. Distribución de los factores del instrumento "Estilos atributivos y motivación: El cuestionario EAT".

Factor	Ítem
<p>Externalización e Incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito</p>	<p>La suerte ha sido, por lo general, la causa de mis buenas calificaciones en Español.</p> <p>La suerte es, con frecuencia, el principal factor responsable de mi éxito en los estudios.</p> <p>Con frecuencia, si he sacado buenas calificaciones en una asignatura, ha sido porque el profesor daba puntuaciones altas con mucha facilidad</p> <p>Normalmente he sacado buenas calificaciones sólo porque lo que tenía que aprender era fácil.</p> <p>Por lo general, cuando he sacado buenas calificaciones ha sido porque me han caído las preguntas que había estudiado.</p> <p>Con frecuencia mis malas calificaciones se deben a la mala suerte de tocarme justamente las preguntas que no he preparado.</p> <p>Por lo general, apruebo simplemente por suerte.</p> <p>Creo que, con frecuencia, cuando he obtenido buenas calificaciones ha sido por la facilidad de las asignaturas.</p>
<p>Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo</p>	<p>Si alguna vez he obtenido bajas calificaciones en Matemáticas se ha debido a falta de esfuerzo.</p> <p>En general, las calificaciones bajas en Español han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo.</p> <p>Las bajas calificaciones que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente.</p> <p>Normalmente, si recibo una mala calificación en una asignatura es porque no he estudiado lo suficiente.</p> <p>Las malas calificaciones significan para mí que no he trabajado con suficiente empeño.</p> <p>Si las calificaciones que saco no son tan buenas como esperaba, normalmente pienso que se debe a mi falta de esfuerzo.</p>
<p>Atribución del éxito académico a la habilidad</p>	<p>Pienso que mis buenas calificaciones reflejan, sobre todo, lo listo que soy para los estudios.</p> <p>Si saco buenas calificaciones es por mi buena capacidad para los estudios.</p> <p>Si alguna vez he sacado buenas calificaciones en Matemáticas ha sido porque se me dan muy bien.</p>

Tabla IV. Continuación...

Factor	Ítem
Atribución del éxito académico a la habilidad	Mi inteligencia constituye el factor más importante a la hora de conseguir buenas calificaciones.
	<p>Si alguna vez he obtenido buenos resultados en Español, se ha debido a mi capacidad para dicha asignatura.</p> <p>En general, cuando alguna vez he sacado buenas calificaciones, ha sido principalmente por lo listo que soy.</p>
Atribución del fracaso al profesor	Mis malas calificaciones en Español se han debido, con frecuencia, a que el profesor puntuaba muy bajo.
	Con frecuencia mis calificaciones notas se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme.
	Si he tenido malas calificaciones en Matemáticas a menudo ha sido porque el profesor explicaba mal.
	<p>A menudo, si he tenido malas calificaciones ha sido porque los profesores no me han explicado bien las lecciones</p> <p>Normalmente, si he sacado malas calificaciones ha sido porque el profesor era un tacaño al puntuar.</p> <p>Es frecuente, si saco malas calificaciones, que sea porque el profesor no ha hecho interesante la asignatura.</p>
Atribución del éxito al esfuerzo	En mi caso, sacar buenas calificaciones se ha debido, sobre todo, a mi propio esfuerzo.
	Siempre que he obtenido buenas calificaciones ha sido porque he estudiado con gran intensidad.
	Cuando he trabajado con empeño, generalmente he podido superar los obstáculos que me impedían tener éxito en los estudios.
	Si tengo buenas calificaciones en Matemáticas es por el esfuerzo y empeño que pongo.
	<p>Cuando me he esforzado y he trabajado de firme, he conseguido buenas calificaciones en Español.</p> <p>Normalmente, cuando he trabajado de firme ha conseguido tener éxito en los estudios.</p>
Internalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte	Por los general, si he obtenido malos resultados en Español creo que ha sido por mala suerte.
	Mi mala suerte ha sido muchas veces las causas de que no tuviese mejores calificaciones.



Tabla IV. Continuación...

Tabla	Ítem
<p>Internalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte</p>	<p>Frecuentemente mis bajas calificaciones en Matemáticas se han debido, sobre todo, a equivocaciones casuales.</p> <p>La casualidad ha sido la causa de que a veces haya tenido puntuaciones bajas.</p> <p>Con frecuencia mis malas calificaciones se deben a la mala suerte de tocarme justamente las preguntas que no he preparado.</p> <p>Me parece que, normalmente, mis calificaciones bajas se han debido a la casualidad.</p>
<p>Atribución del fracaso a la falta de habilidad</p>	<p>Si suspendo una asignatura, probablemente es por no estar capacitado intelectualmente para la misma.</p> <p>Si saco malas calificaciones no pensaría que no tengo el talento necesario para comprender esas asignaturas.</p> <p>Si saco malas calificaciones dudaría de mi inteligencia.</p> <p>Cuando saco malas calificaciones pienso que no soy inteligente</p>

Cabe señalar que este instrumento, fue respondidos por los estudiantes con los siguientes rubros: 0 Nunca al 4 Siempre, para que de esta forma conocer con qué frecuencia atribuían determinadas causas a sus actividades.

Por su parte, para considerar el rendimiento académico se tomó en cuenta tener acceso a la base de datos de la institución con la finalidad de que no exista opción de que los propios estudiantes mintieran en cuanto al promedio y lo obtenido en la guía de evaluación de los módulos específicos. Ya que, existían alumnos recursadores, o, dicho de otra forma, alumnos que pertenecen a otras generaciones, pero por diversas circunstancias tuvieron que cursar algunas materias o todos los módulos con los alumnos de la generación 1.16.17, se procedió a pedirles el historial académico correspondiente al primer semestre, para de igual manera tener información certera.

## 2.11 Procedimiento de recolección de información

Para la recolección de información se efectuó lo siguiente:

En el transcurrir de la realización de Prácticas Profesionales en el plantel Tlalpan II, en donde fungíamos como orientadores educativos itinerantes en el ciclo escolar 2016-2017, detectamos las variables que podrían ser causantes del bajo rendimiento académico de los estudiantes, por lo que se elaboró un documento dirigido a las autoridades educativas para solicitar la autorización de la aplicación del instrumento, explicando los fines que perseguía la investigación.

Una vez que fue entregado dicho documento, se esperó aproximadamente un mes para obtener una respuesta afirmativa por parte de las autoridades del plantel, debido a que se revisó por cada uno de los jefes de departamentos del CONALEP Tlalpan II (director, coordinador ejecutivo, jefe de proyecto de formación académica y jefe de proyectos de informática) que los instrumentos no transgredían a los estudiantes con el tipo de vocabulario utilizado en cada una de las afirmaciones.

Ya obtenido y firmado el permiso por la Jefa de proyectos del CONALEP Tlalpan II, se procedió a solicitar un laboratorio de computación con el Jefe de Proyectos Informáticos, con quien se tuvo que acordar los horarios y días de la aplicación de modo que la fecha disponible de recolección de datos cuadrara con la disponibilidad de grupos sin clase que cumplieran con la característica de ser en el momento de la aplicación ALUMNOS DE PRIMER SEMESTRE; estos grupos tenían horario libre debido a que no se contaba con profesores del módulo de Comunicación Interactiva en Inglés (materia de segundo semestre) asignado, y que en el horario establecido no existiera ningún grupo- clase utilizando dicho espacio.

Finalmente, el día que se llevó la aplicación de los instrumentos se trasladó grupo por grupo al salón de cómputo en el horario establecido en donde los estudiantes al ingresar se les solicitaba que permanecieran de pie y que uno a uno fuera tomando individualmente un equipo computacional en el cual encontrarían abierta la página web de los cuestionarios. Sin embargo, por contar con aproximadamente 23 computadoras se tuvo que solicitar a los estudiantes que contestaran siguiendo las instrucciones los cuestionarios y una vez que finalizaran dieran la oportunidad de utilizar la máquina a otro compañero.

En el primer día en que se trabajó en la recolección de datos se aplicaron a 5 grupos de los 6 a los que se les programó aplicar, debido a un problema por parte de las autoridades en la planeación de actividades, consecuentemente se aplicó el instrumento en el grupo faltante en otro momento.

Para conocer el rendimiento académico, se le solicitó a la misma Jefa de proyectos de la institución la base de datos, de la que se obtuvieron las calificaciones y promedios de los alumnos. Así mismo, se les preguntó a los docentes uno por uno qué criterios utilizaban para evaluar a los estudiantes y se seleccionaron aquellos profesores que evalúan los módulos con los únicos criterios que plantean las guías de evaluación, omitiendo a aquellos que toman en cuenta actividades como la asistencia, el portar el uniforme completo, la participación, entre otras. Esta actividad se realizó con la finalidad de obtener un dato fidedigno del conocimiento que poseen los estudiantes en base a los aprendizajes esperados por el colegio. Por lo que, de los siete módulos que se cursan en primer semestre solo se pudieron contemplar tres, ya que a que los docentes que impartían estas clases cumplían con la condición antes mencionada.

Una vez, recolectada la información se procedió a transferir los datos del cuestionario en línea a una base de datos que el sitio en internet *Formularios de Google* nos da en el programa *Microsoft Excel* del cual volvimos a trasladar la información al programa SPSS 20.0 en donde se capturó la información correspondiente al rendimiento académico y se procedió a definir las variables que fueron utilizadas para el software, a nombrarlas, a reconocer el sentido (positivo o negativo) al que estaba dirigido cada ítem de acuerdo a nuestros objetivos de investigación; posteriormente, se hizo la sumatoria de cada factor que conforma los instrumentos, se graficaron e interpretaron y con la sumatoria obtenida de cada estudiante en los factores que comprenden las Escalas empleadas se realizaron las tablas de correlación que se explican más adelante.

## 3. Resultados

### 3.1 Datos de los estudiantes

Para poder realizar el procedimiento estadístico necesario a los datos recabados, se les pidió a los estudiantes que respondieron a los instrumentos la siguiente información personal, la cual fue capturada en un documento de Excel que posteriormente se trabajó en el programa estadístico SPSS versión 20.

- Nombre
- Matrícula
- Grupo
- Edad
- Estatus escolar (alumno regular o recursador)
- Número de módulos a recursar
- Número de módulos en asesorías intersemestrales

En la investigación se consideraron 181 estudiantes de 336, lo que equivale al 53.86% de la población que en el momento de la aplicación se encontraban estudiando el primer semestre de este nivel educativo, los cuales se distribuyeron de la siguiente manera:

El rango de edad de los escolares encuestados fue de 15 a 21 años, de los cuales 61 escolares tenían 15 años cumplidos, 76 alumnos (la mayoría) tenían 16 años cumplidos al momento de la aplicación de los instrumentos, 28 alumnos tenían 17 años, 10 alumnos tenían 18 años cumplidos, los alumnos que tenían 19 años eran 4, solo un estudiante tenía 20 años y de igual manera solo un estudiante tenía 21 años.

Por lo que, los alumnos que tienen de entre 19 años a 21 son los que representan el mínimo porcentaje de alumnos encuestados, esto se puede deber a que son estudiantes recursadores o que bien estuvieron cursando el nivel medio superior en otras instituciones, para después ingresar al Colegio.

Así mismo esta información nos proporcionó datos acerca del estatus escolar de quienes participaron en esta investigación, lo cual arrojó lo siguiente:

La mayoría de los estudiantes (85.6) tenía un estatus de regular, es decir, 155 escolares se encontraban por primera vez inscritos en el sistema CONALEP, mientras que solo 26

alumnos eran recursadores. De tal forma que la mayor parte de los alumnos que participaron en la investigación son alumnos de matrícula regular.

Así mismo se nos permitió conocer al término del primer semestre la cantidad de módulos que cada alumno no acreditó y que tuvo que presentar en alguna de las modalidades extraordinarias para intentar aprobar. Como se muestra a continuación:

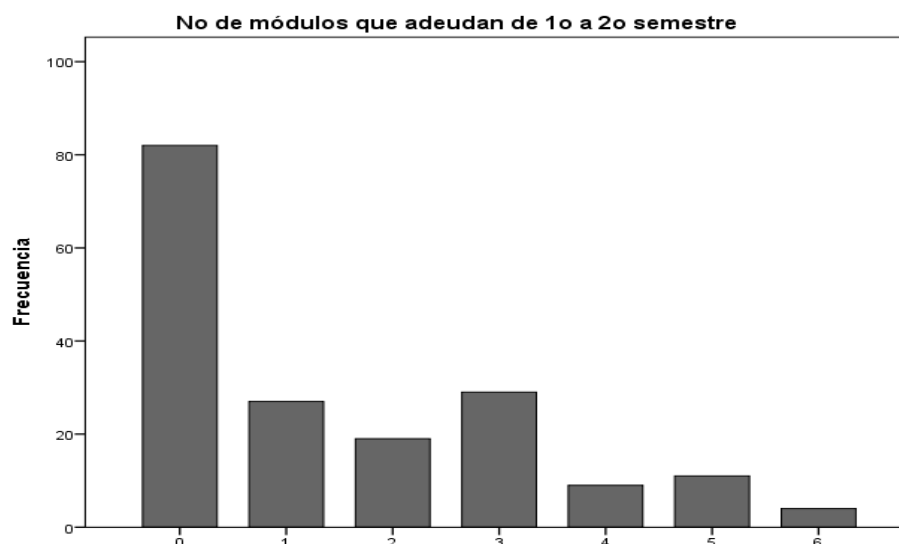


Figura 5. Número de módulos que se adeudan del primer semestre.

En la figura 5 podemos observar que 82 estudiantes aprobaron primer semestre sin adeudar ninguna materia para el siguiente semestre; situación que no es lo mismo para 27 estudiantes que adeuda un módulo; por su parte 19 estudiantes adeudan dos módulos; mientras que una numerosa (29) parte de los estudiantes adeudan tres módulos; por otro lado ubicamos a quienes deben cuatro módulos los cuales son 9 alumnos; además de que también tenemos la cifra de estudiantes que no acreditaron cinco módulos los cuales son 11; y finalmente se ubican los alumnos que adeudan seis materias que son 4 de la muestra que se seleccionó.

Con esta información podemos afirmar que una parte importante de la muestra que conforma la investigación no adeuda módulos, sin embargo, también existen estudiantes que no han acreditado gran parte de las asignaturas que han cursado y este hecho puede ser importante para el rendimiento académico que veremos a continuación.

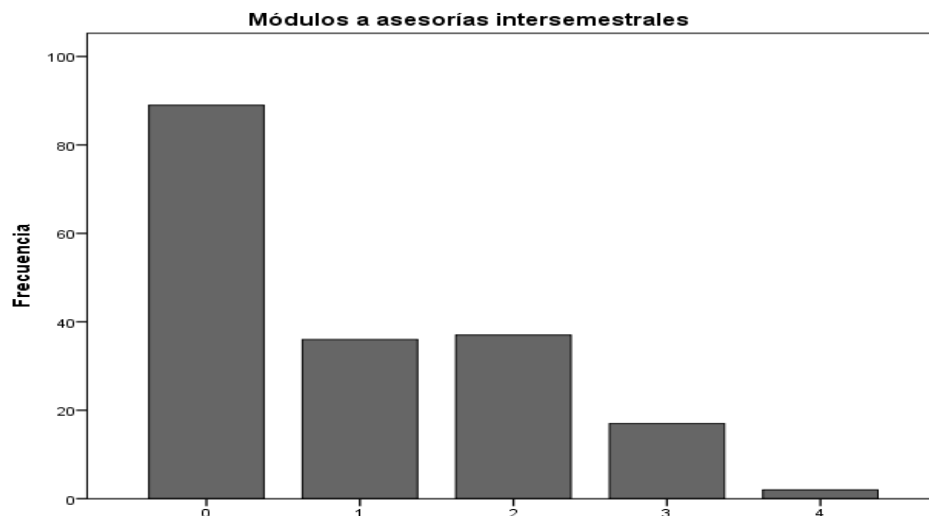
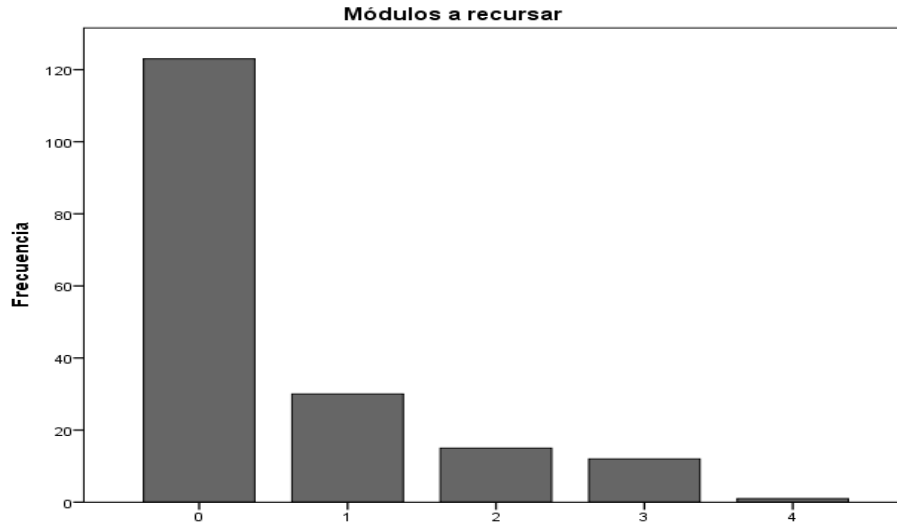


Figura 6. Número de módulos que se tendrán que presentar en asesorías intersemestrales.

Como se puede observar en la figura 6 de todos los alumnos a los que se les aplicaron los instrumentos, 89 no necesitan presentar asesorías intersemestrales lo que significa que si fuera el caso que adeudó de alguna materia lo tendrían que hacer por medio del recursamiento; otros 36 estudiantes tuvieron que presentar un módulo en asesorías intersemestrales, lo que significa que en una materia obtuvieron entre 5 y 6.99 de calificación por lo tanto tienen derecho a esta modalidad de acreditación; esta última cifra no es muy lejana de los estudiantes que tendrán que presentar dos asignaturas, los cuales son 37; así mismo también encontramos escolares que tuvieron que inscribir tres materias en esta modalidad los cuales fueron 17; y finalmente se ubican aquellos 2 escolares que adeuda cuatro asignaturas.

Cabe resaltar, que estos últimos 2 estudiantes tuvieron que buscar alternativas que les permitiera continuar estudiando en este Colegio porque sistema CONALEP marca que un estudiante solo puede tener como máximo tres módulos en esta forma de acreditación.



*Figura 7. Número de módulos que se tendrán que presentar en recursamiento.*

En la figura 7 se observa que de todos los alumnos que participaron en la investigación, 123 no necesitó recurrar algún módulo, lo que significa que en los siguientes semestre no tuvieron que inscribirse en un grupo de primer semestre; por su parte otros 30 estudiantes que conformaron la muestra presentaron un módulo en recursamiento, lo que significa que en una materia obtuvieron una calificación menor de 5 por lo tanto tienen que realizar todo el proceso de volver a cursar la asignatura; esta última cifra es la mitad de los estudiantes que tendrán que presentar dos asignaturas en recursamiento los cuales son 15; así mismo también se encontraron escolares que tendrán que tener tres materias en esta modalidad los cuales son 11 y finalmente se ubican aquellos 2 escolares que adeudan cuatro asignaturas.

### **3.2 Conocer el rendimiento académico alcanzado por los estudiantes de primer semestre del CONALEP Tlalpan II.**

Como ya se había mencionado en páginas anteriores, el rendimiento académico se obtuvo de la base de datos de la institución, de lo cual se obtuvieron las siguientes cifras:

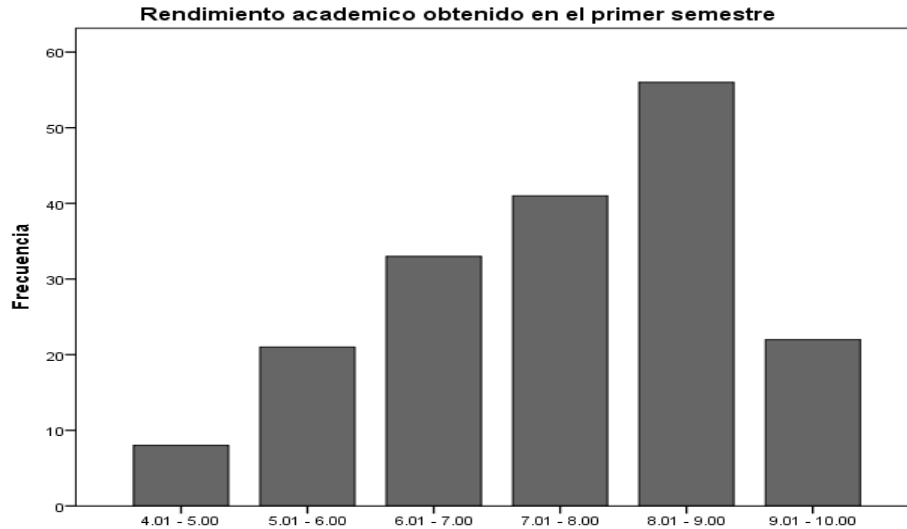


Figura 8. Promedio del rendimiento académico de primer semestre.

El rendimiento académico del que se habla en la figura 8 es el promedio de las calificaciones que los alumnos obtuvieron durante el primer semestre, las cuales tuvieron un rango mínimo de 4.1 y un máximo de 9.6 de calificación con una media de 7.523 de calificación total en el primer semestre.

De tal forma que el estudiante que tiene menos o igual a 4.12 es solo 1; siguiéndole aquellos alumnos que tuvieron de promedio entre 4.13 - 5.12 durante el primer semestre quienes son 9 alumnos; después se encuentran quienes obtuvieron entre 5.13 - 6.12 de media final que son 20 escolares de la muestra; mientras que por su parte quienes obtuvieron entre 6.23 - 7.12 de calificación fueron 39 estudiantes; en la barra que se muestra a continuación se ubican los estudiante que tuvieron entre 7.13 - 8.12 de evaluación es decir los 34 estudiantes que de acuerdo al promedio en el mejor de los casos aprobaron todas las materias.

Posteriormente se ubican los escolares que su promedio fue de entre 8.13 - 9.12 de promedio general los cuales fueron 56 escolares y finalmente se encuentran aquellos alumnos que lograron un promedio de 9.13 o mayor que fueron 22 estudiantes de la muestra recolectada para la elaboración de la presente investigación.

Podemos visualizar en la figura, las frecuencias más altas que se encuentran fueron mayores a 7.00 de calificación lo que significa que la mayoría de los estudiantes aprobó el semestre



sin adeudar o no acreditar materias, esta información se comprueba en las tres últimas figuras anteriores.

Para puntualizar estos datos, tomamos las calificaciones obtenidas en tres módulos que se evalúan mediante las guías de evaluación del Colegio: Proyección personal y profesional, Manejo de espacios y cantidades, y Comunicación para la interacción social, de los que se obtiene la siguiente información:

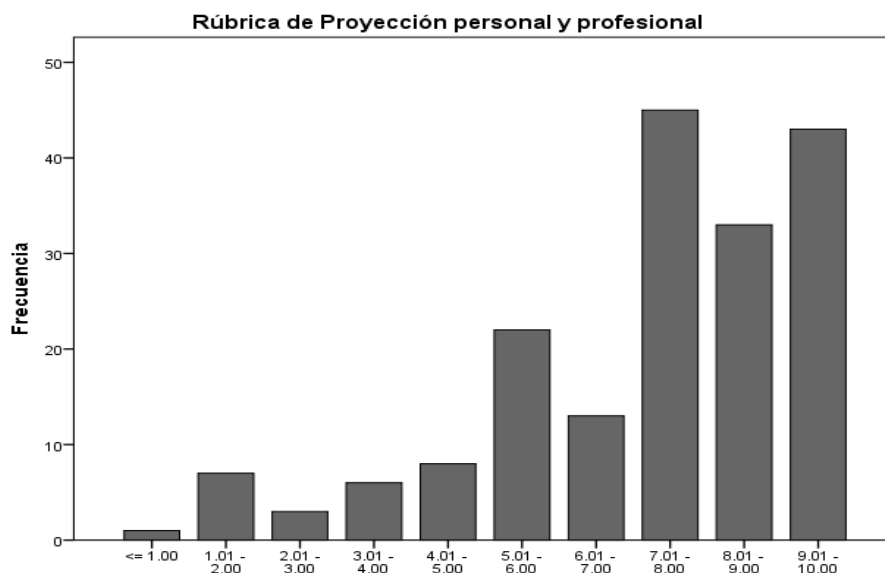


Figura 9. Calificación obtenida en el módulo de Proyección profesional y personal.

En la figura 9 se muestra que la calificación mínima que obtuvieron los alumnos en este módulo fue de 0.38 esto se obtiene de cada actividad que contempla la Guía de evaluación de CONALEP; mientras que la calificación máxima obtenida fue de 10, obteniendo una media que podría representar el conjunto de datos de 7.177 de calificación.

Por lo que los estudiantes que obtuvieron menos o 1 punto de calificación fue 1 estudiante de la muestra recolectada; a su vez también se ubican aquellos que calificaron entre 1.1 – 2.0 de evaluación que fueron 7 estudiantes a un lado, se encuentran aquellos que han obtenido entre 2.1 – 3.0 de calificación los cuales fueron 3 estudiantes, posteriormente están los 6 alumnos que obtuvieron 3.1 – 4.0 de calificación en este módulo. Después le seguirían aquellos que han obtenido entre 4.1 – 5.0 de valoración que fueron 8 alumnos de la muestra

los cuales junto con todos los antes mencionados tendrían que recursar la materia en el grupo que les corresponde.

Por otro lado, encontramos a los alumnos que tuvieron que presentar asesorías intersemestrales para acreditar el módulo y son lo que obtuvieron entre 5.1 – 6.0 que fueron 22 alumnos de la población que participo en el estudio; y aquellos que obtuvieron entre 6.1 -7.0 de valoración en las actividades que contempla la materia los cuales fueron 13 escolares.

Por último, se encuentran los estudiantes que sin ningún problema acreditaron la materia con base a los criterios planteados en las actividades de evaluación, que fueron los 45 estudiantes que tuvieron entre 7.1 – 8.0 de calificación; además de que también están los que se esforzaron por tener entre 8.1 – 9.0 que fueron 33 alumnos; y a su vez también están los alumnos que tuvieron entre 9.1 - 10.0 de evaluación que fueron 43 alumnos de los que se podría decir que su desempeño en este módulo fue de excelencia.

Con base a lo visto en la figura 9 podemos asegurar que la mayoría (66.85% de los estudiantes que participaron en la investigación) aprobaron de manera regular. Esto puede deberse a que los contenidos que se revisan en el módulo tienen un impacto en la vida cotidiana del estudiante y están diseñados para que reflexionen sobre las decisiones que deben de tomar para cumplir con un plan de vida que elaboran.

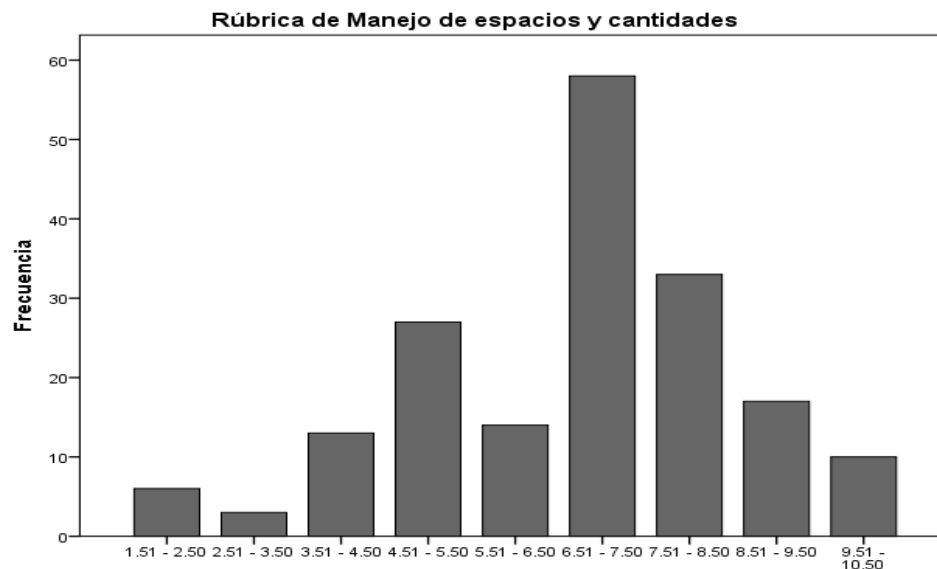


Figura 10. Calificación obtenida en el módulo de Manejo de espacios y cantidades.

Podemos observar en la figura 10 que se muestra la calificación que los estudiantes obtuvieron en el módulo de Manejo de espacios y cantidades, del cual podemos decir que la calificación mínima que se obtuvo fue de 1.75 y la máxima de 10 de acuerdo a la guía de evaluación, mientras que la media en este módulo fue de 6.787 de calificación.

Los alumnos que obtuvieron menos calificación fueron los 6 escolares que puntuaron entre 1.51 - 2.50; seguidos de los que calificaron entre 2.51 - 3.50 que fueron 3 estudiantes, enseguida se encuentran aquellos que obtuvieron entre 3.51 - 4.50 de evaluación que fueron 13 estudiantes que conforman esta muestra, posteriormente se encontrarían los alumnos que obtuvieron 4.51 - 5.50 puntos de estimación que fueron 27 estudiantes. Todos los alumnos antes mencionados tuvieron que recursar la materia en caso de haber obtenido una evaluación menor a 5 puntos.

Después le seguirían aquellos que han obtenido entre 5.51 - 6.50 de valoración que son 14 estudiantes de la muestra, a continuación, están los que tuvieron ente 6.51 - 7.50 en la evaluación siendo 58 alumnos. En esta área están los alumnos que tendrían que presentar el módulo en asesorías intersemestrales.

En las últimas barras se encuentran los estudiantes que sin mayor problemática acreditaron el módulo, y fueron los 33 estudiantes que tuvieron entre 7.51 - 8.50 de evaluación, además de que también están los 17 escolares que se esforzaron por tener entre 8.51 - 9.50, y a su vez también se encuentran los 10 alumnos que tuvieron más de 9.51 de calificación, de los que se podría decir que su desempeño en este módulo fue de excelencia.

Como nos podemos dar cuenta los datos se encuentra dispersos en toda la figura 10, sin embargo, de manera contraria a lo presentado en el grafico anterior no todos los alumnos acreditaron este módulo sin problemáticas, debido a que un número importante de alumnos tendrá que presentar asesorías intersemestrales.

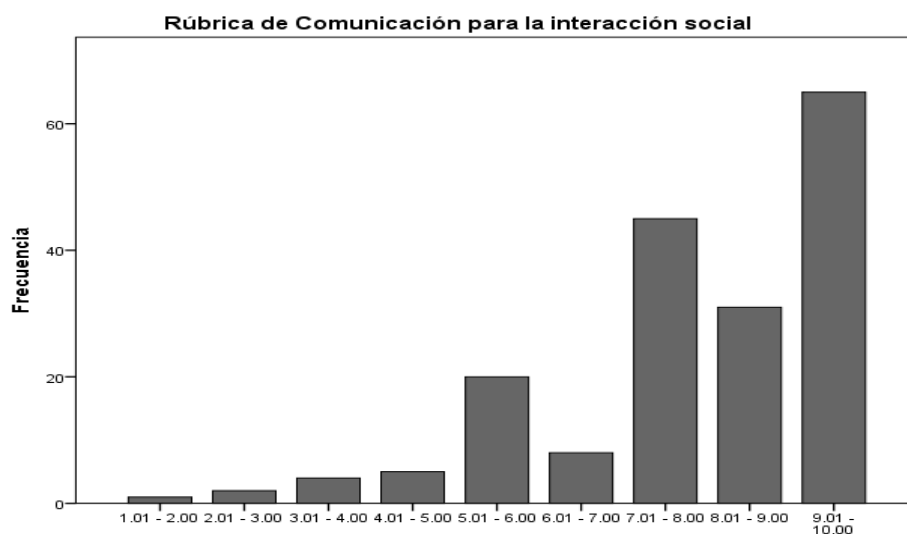


Figura 11. Calificación obtenida en el módulo de Comunicación para la interacción social.

En la figura 11 se muestra que la calificación mínima que obtuvieron los alumnos en el módulo de Comunicación para la interacción social fue de 1.12 puntos según las actividades que realizaban y entregaban; y la calificación máxima obtenida fue de 10, obteniendo una media de 7.949 puntos de calificación en el módulo.

La información se presenta de la siguiente manera:

Un alumno que tuvo una evaluación entre 1.01- 2.0 de calificación; claramente se refleja que entre los que obtuvieron 2.01- 3.0 puntos se contabilizan 2 escolares; estando enseguida los 4 alumnos que ganaron la puntuación entre 3.01- 4.0; después se muestran los 5 escolares

que corresponde a los alumnos que tuvieron entre 4.01 - 5.0 de valoración; todos estos que suman 12 estudiantes tendrán que recurrir la materia para su acreditación.

A un costado están los 19 escolares que obtuvieron entre 5.01 – 6.0 de calificación y los 9 alumnos que puntuaron entre 6.01- 7.0, en estos jóvenes tendrán que realizar asesorías intersemestrales

En las ultimas barras se encuentran todos aquellos alumnos que aprobaron con regularidad este módulo, es decir los estudiantes que puntuaron entre 7.01- 8.0 de evaluación que fueron 45; seguidos de los 31 estudiantes que tuvieron una calificación entre 8.01- 9.0; y, por último, se encuentran a los 65 alumnos que puntuaron entre 9.01- 10.0 de calificación.

Con esta información podemos aseverar que un número importante de alumnos acreditaron el módulo sin tener que presentar alguna modalidad extraordinaria de aprobación, el hecho puede deberse a que las temáticas revisadas ya las habían estudiado en los pasados niveles educativos en las materias de español.

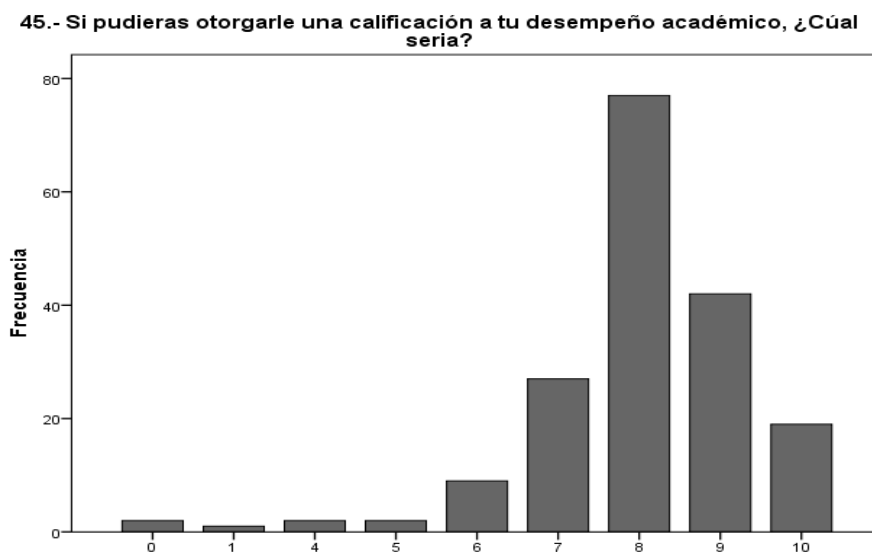


Figura 12. Calificación asignada en autoevaluación.

En la figura 12 se presenta la pregunta que se consideró como una autoevaluación del rendimiento académico obtenido en el primer semestre.

En la que se expone que solo 2 estudiantes evaluaron su desempeño académico con un 0; mientras que la calificación de 1 solo se la otorga un 1; de todos los escolares que respondieron a los instrumentos ninguno se asignó las evaluaciones de 2 o 3 a su desempeño estudiantil; posteriormente se encuentran aquellos 2 estudiantes que se autoevaluaron con una nota de 4 puntos.

Al lado derecho de esto, se encuentran aquellos 2 estudiantes que según la lógica de CONALEP tendrían que ser recursadores por la nota de 5 que se asignaron; al igual que los 9 que consideraron que su ejecución era acreedora a 6 de valoración.

Por otro lado, se visualizan aquellos 27 alumnos que conforme a la normativa del colegio tendrían que haber aprobado sus módulos sin ningún contratiempo, es decir, aquellos estudiantes que han mencionado tener más de 7 en su tarea como miembros de una institución educativa; por su parte, 77 escolares contestaron tener una autoevaluación de 8; en la calificación siguiente, 41 escolares se otorgaron 9; y finalmente se observa que 19 alumnos del estudio que se otorgaron una autoevaluación con un 10.

Podemos confirmar que aquellos alumnos que tienen una mejor autopercepción de su desempeño académico son los alumnos que más se esfuerzan en las labores académicas, cosa que vamos a comprobar en las siguientes tablas de correlaciones que presentaremos.

Además de que en este apartado daremos a conocer las relaciones que presenta la información general del estudiante con los datos obtenidos de la valoración del rendimiento académico, de lo que obtenemos lo siguiente:

Tabla V. Correlaciones entre información general y rendimiento académico.

Indicadores de rendimiento académico	Edad	No de módulos que adeudan de 1o a 2o semestre	N° de módulos a asesorías intersemestrales	N° de módulos a recurrar
Calificación de proyección personal y profesional	<b>-0.198**</b>	<b>-0.545**</b>	<b>-0.405**</b>	<b>-0.533**</b>
Calificación manejo de espacios y cantidades	<b>-0.234**</b>	<b>-0.514**</b>	<b>-0.407**</b>	<b>-0.481**</b>
Calificación de comunicación para la interacción social	<b>-0.190*</b>	<b>-0.605**</b>	<b>-0.497**</b>	<b>-0.549**</b>
Rendimiento académico obtenido en el primer semestre	<b>-0.253**</b>	<b>-0.637**</b>	<b>-0.503**</b>	<b>-0.592**</b>
45.- Si pudieras otorgarle una calificación a tu desempeño académico, ¿Cuál sería?	-0.138	<b>-0.193**</b>	-0.099	<b>-0.224**</b>

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).  
 \* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).  
**Nota:** los datos presentados en negritas indican ser significativos al procedimiento estadístico coeficiente de Correlación Pearson.

En la tabla V podemos observar las correlaciones obtenidas de la información general del estudiante con los indicadores que se consideraron para conocer el rendimiento académico obtenido en primer semestre. Tal como se presenta la correlación de la edad con los módulos, lo que quiere decir que a mayor edad menores serán los resultados obtenidos en las tres calificaciones de los módulos y el rendimiento académico general obtenido en el primer semestre; esta situación podría deberse a que los estudiantes de mayor edad se han desacostumbrado al ritmo académico que exige el Colegio por diferentes circunstancias entre las que se pueden destacar la inserción en el ámbito laboral.

Siguientemente, se encuentra el apartado de número de módulos no acreditados en el primer semestre que se correlaciona negativamente con todos los indicadores de aprovechamiento académico, lo que quiere decir que a mayor número de módulos no acreditados menor será el aprovechamiento obtenido en general, en los módulos considerados e incluso en la autoevaluación. Este dato, llama la atención debido a que entre menor sea el esfuerzo en el ámbito académico mayor serán las materias no aprobadas, esta afirmación es vivencial para los estudiantes de cualquier nivel educativo.

Posteriormente, se encuentra otro apartado de la información general del estudiante que es el número de módulos que se presentarán en asesorías intersemestrales que se relaciona significativamente de manera negativa con los cuatro primeros indicadores de rendimiento académico, lo que significa que a mayor número de módulos que se tuvieron que presentar en asesorías intersemestrales, menor es el rendimiento académico en estas valoraciones; esta afirmación suele ser explícita en la vida cotidiana ya que si el estudiante no obtiene optimas o “buenas” calificaciones serán más lo módulos que tendrá que presentar en modalidad extraordinaria.

El número de módulos que cada alumno recursa tiene una relación significativa, pero negativa con todos los indicadores que se tomaron del rendimiento académico; esto quiere decir que a mayor número de módulos que se tengan que recurrar menor es el rendimiento académico. Cabe destacar que el número de módulos a asesorías intersemestrales y a recurrar solo se retoman del primer semestre. Por lo tanto, para evitar que los escolares tengan tantos módulos en esta última situación es necesario que los alumnos se esfuercen más en sus actividades académicas.

En cuanto, a las variables nominales se encontró lo siguiente:

Tabla VI. Correlaciones de la información general y rendimiento académico

	Valor ETA para género	Valor ETA al cuadrado	Valor ETA para estatus escolar	Valor ETA al cuadrado
Calificación de Proyección personal y profesional	0.219	0.047	0.302	0.091
Calificación de Manejo de espacios y cantidades	0.223	0.049	0.307	0.094
Calificación de Comunicación para la interacción social	0.219	0.047	0.425	0.18
Rendimiento académico	0.204	0.041	0.409	0.167
Autoevaluación	0.007	0.00049	0.165	0.027



Se puede observar en la tabla VI que el coeficiente *eta cuadrado* para la variable nominal género no se relaciona de forma relevante con los indicadores de rendimiento académico que consideramos, es decir, existe un poco más de 4% de varianza explicada por la variable género respecto de las variables de rendimiento académico, lo que indica que el que el estudiante sea hombre o mujer impacta poco en las calificaciones que obtenga.

Por su parte, los valores obtenidos de relacionar el estatus escolar (alumno regular o recursador) con los indicadores de rendimiento académico también son pequeños, lo que significa que hay un poco más de 9% de dispersión de las variables con respecto de la calificación obtenida en los módulos de Proyección personal y profesional y de Comunicación para la interacción social, lo que indica que el estatus del estudiante impacta poco en su rendimiento académico. Pese a que, en los indicadores siguientes: calificación de Manejo de espacios y cantidades y rendimiento académico, se obtuvieron valores un poco más altos 18% y 16.7% respectivamente se sigue considerando como un poco o baja impacto, al igual que en la autoevaluación.

### **3.3 Conocer el nivel motivacional al logro que presentan los alumnos matriculados en el primer semestre de CONALEP.**

En cumplimiento con este objetivo, se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de la Escala motivación al logro de Reyes (1998) a 181 estudiantes de primer semestre del CONALEP Tlalpan II turno matutino periodo 1.16.17. Es importante remarcar que el instrumento que se aplicó está basado en la teoría que desarrolla Atkinson, la cual se compone por los siguientes factores:

- Tendencia a alcanzar el éxito
- Probabilidad de éxito
- Incentivo de éxito
- Tendencia para evitar el fracaso

Los cuales en su momento fueron importantes para la elaboración de la Escala de Reyes (1998), existiendo una similitud entre los factores que componen la teoría y los que se manejan en el instrumento de motivación al logro, esto se evidencia en la tabla VI:

Tabla VII. Similitudes en los factores expresados en la teoría y el instrumento.

Factores propuestos por Atkinson (1923)	Concepto	Factores propuestos por Reyes (1998)	Concepto	Similitudes
Tendencia a alcanzar el éxito	Es la disposición para cumplir con un objetivo (éxito) mediante determinadas acciones.	Trabajo	Es la responsabilidad asumida en las acciones para lograr un objetivo.	Ambas están orientadas a que el éxito se consigue mediante determinadas actividades.
Probabilidad de alcanzar el éxito	Es la creencia que tiene el sujeto en concretar el éxito a consecuencia de las acciones emprendidas.	Maestría	Es el esfuerzo e interés por mejorar cada actividad con la intención de conseguir resultados cada vez más favorables.	Existe un interés por mejorar las acciones realizadas.
Incentivo de éxito	Es el sentimiento de gratitud que genera el individuo al darse cuenta que sus acciones están teniendo un resultado favorable.	Competencia	Es el sentimiento de querer ser cada día mejor en determinadas actividades que estarán vinculadas a la obtención del éxito.	Se percibe querer mejorar para sentir mayor gratitud personal.
Tendencia a evitar el fracaso	Es un mecanismo de defensa que usa el individuo al no ver resultados positivos de las acciones emprendidas.	Reacciones negativas hacia la competencia	Es la defensa de determinadas actividades mediante recursos sociales para evitar ser criticado.	Encaminadas a la defensa del individuo.

De la aplicación de los 42 ítems que conforman el instrumento a la muestra de estudiantes que participaron en nuestra investigación se obtuvo lo siguiente:

Se realizó el cálculo de estadístico del Coeficiente de Alfa de Conbrach ( $\alpha$ ) del cual se obtuvo un valor de 0.863 de confiabilidad en el instrumento considerando los 42 ítems, lo que significa que este instrumento tiene un buen nivel de confiabilidad.

Como ya se había expuesto en apartados anteriores el instrumento de *Motivación al logro* está compuesto por cuatro factores: trabajo, maestría, competencia y reacciones negativas a la competencia; de los cuales se realizó la sumatoria de ítems para conocer la frecuencia en que los estudiantes puntuaban cada afirmación.

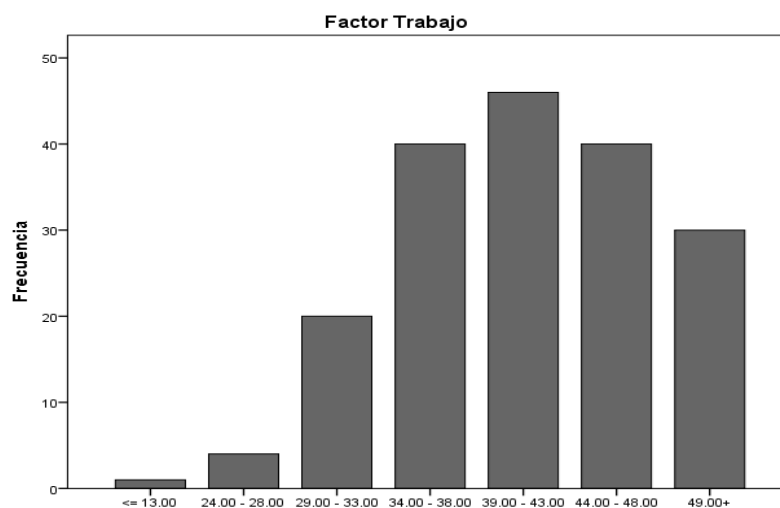


Figura 13. Resultado de la suma del factor trabajo del instrumento de Reyes (1998).

En la figura 13 se puede observar que al sumar todos los reactivos que corresponden al primer factor de este instrumento, el puntaje más bajo que se obtuvo fue 13 debido a que cada ítem fue valorado por los alumnos en una escala de 1 a 4 y el puntaje más alto fue de 52, teniendo una media de 41.027 puntos para este factor.

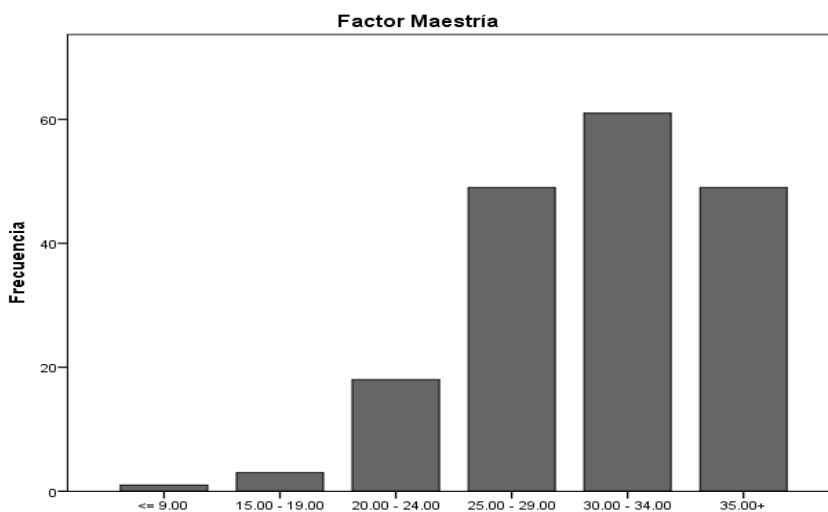
Por lo que, se visualiza que solo 1 estudiante respondió a los 42 ítems con el valor de 1 punto; de la misma manera es que podemos verificar que no existieron algunos que puntuaran ni de 14 a 18 ni de 19 a 24 que estarían ubicados en una categorización de orientación baja en el factor trabajo de motivación al logro de acuerdo a la sumatoria máxima.

Posteriormente se ubican los alumnos que se podría etiquetar con una disposición moderada hacia la presencia de actitud positiva para laboral en alguna actividad escolar, considerando el rango de 24 a 28 con 4 estudiantes; de 29 a 33 a los que pertenecen 20 alumnos y de 34 a 38 puntos que corresponden a 40 escolares.

Finalmente, se encuentran aquellos individuos a los que se les considera que están altamente motivados a la realización de trabajos escolares que son los que se ubican en el rango de puntos de 39 a 43 en donde hubo 46 alumnos; de 44 a 48 que fueron 40 escolares;

y más de 49 (que en caso práctico de análisis del instrumento será un intervalo de 49 a 52 puntos) de los cuales fueron 30 jóvenes.

Con esta información podemos afirmar que la mayoría de los individuos que cursan primer semestre de la educación media superior del CONALEP Tlalpan II que participaron en nuestro estudio se encuentra altamente motivados hacia la realización de actividades escolares. Debido a que nuestro grafico tiene mayor carga de frecuencias al lado derecho, donde encontramos las sumatorias mayores. Sin embargo, la dispersión de nuestros datos no es normal porque no existe una simetría entre las sumatoria de inicio y las del final, este hecho puede considerarse como bueno ya que nos diría que gran parte de los alumnos se encuentran orientados hacia el componente del factor.



*Figura 14. Resultado de la suma del factor maestría del instrumento de Reyes (1998).*

En la figura 14 se muestra el factor maestría del instrumento compuesto por 13 ítems, el cual tiene una media de 30.381 comprendida en un rango mínimo de 9 y un máximo de 36 puntos para este factor.

Entre los alumnos que se clasifican con una preferencia baja por hacer las tareas con perfección se encuentran los que puntuaron este factor con 9 que fue solo 1, así como los que se encuentran en el rango de entre 10 a 14 que afortunadamente no fue ningún estudiante.

Posterior a estas barras, se encuentran los rangos de 15 a 19 y de 20 a 24 puntos que se encontrarían en un criterio moderado de motivación a realizar los trabajos escolares cuidadosamente.

Por último, están los alumnos con alta preferencia por realizar actividades difíciles o que son perfeccionistas, los cuales son los que están en el rango de 25 a 29 que fueron 49 alumnos; seguidos de los 61 alumnos quienes están en el rango de 30 a 34 puntos, y aun lado encontramos los que obtuvieron más de 35 puntos que fueron 49 escolares.

Estas cifras nos llevan a asegurar que la mayoría de los estudiantes tienen un gusto alto por aceptar tareas complejas con la intención de realizarlas a la perfección, debido a la carga de frecuencias en las sumatorias del lado derecho. De igual manera no hay una distribución normal de los datos y por contrario se muestra que las sumatorias más cargadas son las centrales. Esta información quiere decir que los alumnos tienen un sentimiento fuerte de superación y tratan de esforzarse por ello.

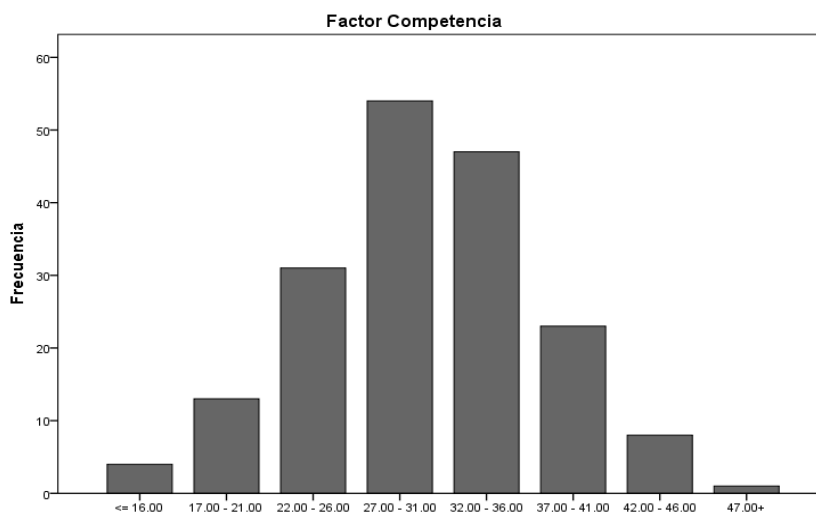


Figura 15. Resultado de la suma del factor competencia del instrumento de Reyes (1998).

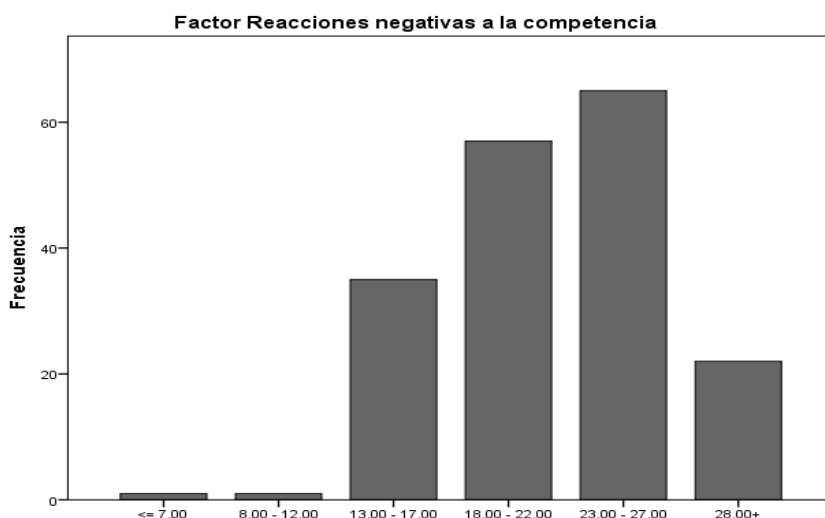
En la figura 15 se observa que en este factor referido al deseo por ejecutar tareas cada vez mejor, tuvo una media de 30.475 puntos, comprendida entre el rango mínimo de 13 y un máximo de 52 puntos. Sin embargo, en el caso de la muestra el valor mínimo que puntuaron los estudiantes fue de 16 puntos y el máximo de 49 puntos.

De igual manera se puede realizar una categorización: encontrándose los dos primeros rangos: con menos de 16 puntos que fueron obtenidos por 4 participantes del estudio; y de entre 17 a 21 puntos, representada por 13 estudiantes con bajo deseo por ejecuciones mejores.

Los rangos siguientes de 22 a 26 puntos conformado por 31 escolares; de 27 a 31 puntos que son 54 alumnos los que se ubicaron en este rango; y de 32 a 36 puntos, que fueron 47 alumnos interpretándose como estudiantes con un moderado deseo por la realización de actividades en este sentido.

Al final de la figura, están los rangos con alto deseo por ser competentes que son de 37 a 41 puntos en donde se ubicaron 23 alumnos; después están los del rango de 42 a 46 puntos que son 8 alumnos; y en la última barra el rango de más de 47 puntos en donde solo estuvo 1 alumno.

En esta figura 15, se evidencia que existe una distribución normal de los datos, lo que significa que existe una simetría entre los datos y puede deberse a que un grupo puede estar conformado por estudiantes muy competentes y que desean poseer y desarrollar sus habilidades y destrezas; mientras que también pueden existir alumnos a los que no les interese en lo más mínimo.



*Figura 16. Resultado de la suma del factor reacción negativa a la competencia del instrumento de Reyes (1998).*

En la figura 16 se observa que en el factor referido a aquellos sentimientos o sensaciones negativas que se producen al demostrar el dominio de habilidades y destrezas. En este caso, el valor mínimo se situó en 7 y el valor máximo en 28 puntos, tal a como lo demarca los

valores dados para responder la Escala, de lo que se obtuvo como promedio un valor de 21.823 puntos.

En lo que se evidencia que los primeros dos rangos: que son de menos o igual a 7 y de 8 a 12 puntos con 1 estudiante en cada intervalo, se les nombraría baja orientación a las reacciones negativas hacia la competencia, es decir estos alumnos son competitivos ante las actividades académicas.

Seguidos de los rangos con moderadas reacciones de este tipo que son de 13 a 17 puntos con 35 alumnos y de 18 a 22 puntos con 55 escolares.

En la última categoría encontramos aquellos estudiantes que tienen altas reacciones negativas en la competencia, que son 65 alumnos los que logramos ubicar en el rango de 23 a 27 puntos y 22 alumnos en la última barra del gráfico.

Es visualmente impactante que las barras que poseen frecuencias mayores son las que se encuentran en medio y al final de la gráfica, lo que en este caso sería contrario a lo que esperamos debido a que es un factor negativo de acuerdo a lo que mide el instrumento.

A continuación, se presentan las correlaciones de los mismos factores de los instrumentos con la información general de los estudiantes:

Tabla VIII. Correlaciones entre factores del instrumento de motivación al logro e información general.

Factores de la Escala de motivación al logro	Edad	No de módulos que adeudan de 1o a 2o semestre	N° de módulos a asesorías intersemestrales	N° de módulos a recurrar
Trabajo	<b>-.147*</b>	<b>-.267**</b>	<b>-.254**</b>	<b>-.203**</b>
Maestría	<b>-.172*</b>	<b>-.285**</b>	<b>-.281**</b>	<b>-.202**</b>
Competencia	-.001	-.010	.053	-.070
Reacciones negativas hacia la competencia	-.041	<b>-.193**</b>	<b>-.151*</b>	<b>-.180*</b>

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

**Nota:** los datos presentados en negritas indican ser significativos al procedimiento estadístico coeficiente de Correlación Pearson.

En la tabla VIII, se muestran los resultados de correlacionar los factores del instrumento que mide motivación al logro con la información general del estudiante. Lo que se encontró fue lo siguiente: la edad tiene una relación significativa pero baja y negativa con los factores de

trabajo y maestría, lo que quiere decir que a mayor edad menor será la disposición para cumplir el objetivo planteado y el esfuerzo e interés que el estudiante realice. Se llega a esta reflexión porque como bien lo mencionábamos párrafos anteriores, el estudiante encuentra interés en otras actividades y objetos aparte de lo académico, por lo tanto, en determinados casos el ámbito escolar pasa a ocupar un segundo lugar entre las prioridades de los alumnos de mayor edad.

El número de módulos que los alumnos adeudan o no acreditaron en el primer semestre tiene una relación significativa baja y de forma negativa con tres factores: trabajo, maestría y reacciones negativas hacia la competencia; esto quiere decir que a mayor número de módulos no acreditados en el primer semestre menor es la responsabilidad, el esfuerzo y la aproximación a dinámicas en las que se requiera de su competitividad. El suceso puede ocurrir debido a que si los escolares no pretenden cumplir con las demandas escolares del colegio es más probable que no aprueben las asignaturas.

El fenómeno antes comentado se repite tanto en el número de módulos a presentar en asesorías intersemestrales y el número de módulos a recurrar. Lo que quiere decir que, a mayor número de módulos no acreditados, a presentar en asesorías intersemestrales y a recurrar menor será la disposición para cumplir con sus tareas escolares, la esperanza de concretar el éxito (aprobación de módulos) y sus acciones ejecutadas ante la no consecución de lo planeado.

Por su parte, los datos nominales aportan los siguientes datos:

Tabla IX. Correlaciones entre información general y rendimiento académico

	Valor ETA para género	Valor ETA al cuadrado	Valor ETA para estatus escolar	Valor ETA al cuadrado
Trabajo	0.05	0.0025	0.366	0.133
Maestría	0.021	0.00044	0.333	0.11
Competencia	0.337	0.113	0.501	<b>0.251</b>
Reacciones negativas hacia la competencia	0.234	0.054	0.324	0.104

En la tabla IX se observa que la variable nominal *eta* no se relaciona de manera importante, podríamos decir que insignificante, con las dos primeras variables que componen el



instrumento de motivación al logro, es decir, en el factor trabajo y en el factor maestría hay menos de 1% de varianza; mientras que los dos últimos factores: competencia y reacciones negativas hacia la competencia tienen una varianza de 11.3% y 5.4 % respectivamente, lo que quiere decir que el que el estudiante sea hombre o mujer impacta poco en el dominio de conocimientos y en la actitud negativa que tomen los estudiantes al enfrentarse a pruebas que midan su nivel de competitividad.

Por otro lado, estos mismos factores del instrumento tienen una relación más importante con el hecho de que un estudiante sea regular o recursador, es decir, existe una varianza de 13% con trabajo, lo que significa que existe para nuestra muestra relación pequeña pero importante de hacer mención entre el estatus escolar con la responsabilidad que asume el estudiante a la hora de hacer sus actividades académicas. Caso muy parecido se muestra con el factor maestría con 11% de dispersión de las variables, dicho de otra forma, también existe una relación pequeña entre que el alumno sea regular o no con el esfuerzo que se pone en la escuela, este fenómeno se repite en la actitud que el estudiante tome en actividades que requieren evidenciar lo competente que puede ser. Mientras que, la varianza explicada de 25.1% de la variable maestría por estatus escolar, quiere decir que una impacta moderadamente en la otra variable, en este caso nos diría que el alumno regular posee más dominio teórico y práctico de los conocimientos de primer semestre.

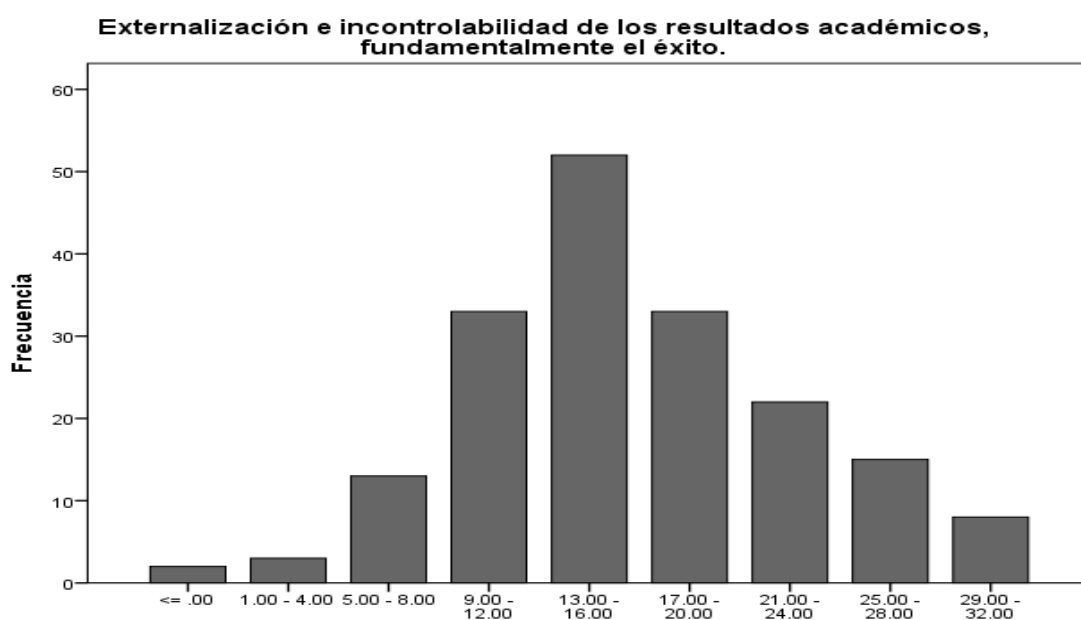
### **3.4 Conocer los estilos atributivos predominantes en escolares de primer semestre educativo del CONALEP Tlalpan II.**

Como se mencionaba en párrafos anteriores, que el instrumento de Estilos atributivos y motivación: El cuestionario EAT de Alonso y Sánchez (1986) midió los estilos atributivos en el área de logros:

1. Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos fundamentalmente el éxito
2. Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo
3. Atribución del éxito académico a la habilidad
4. Atribución del fracaso al profesor
5. Atribución del éxito al esfuerzo
6. Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte
7. Atribución del fracaso a la falta de habilidad

Es importante hacer mención que la confiabilidad del cuestionario presentado ya con las modificaciones de vocabulario que se realizaron fue un Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) de .894 considerando los 72 ítems que componen el instrumento, sin embargo, para este trabajo solo se consideraron 42 ítems, los cuales correspondían al área de logros académicos que es el objetivo de nuestro estudio.

Por lo tanto, se muestra el área relacionada con los logros académicos, la cual está compuesta por siete factores, que son los siguientes en los que se presenta la sumatoria que obtuvieron los alumnos de cada factor:



*Figura 17. Resultado de la suma del primer factor del instrumento de Alonso & Sánchez (1986).*

En la figura 17, se puede observar la sumatoria del factor externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito de la variable estilos atributivos. Es pertinente volver a señalar que este instrumento tuvo cinco opciones de respuesta que iba de 0 como “nunca” a 4 que significaba “siempre”. Por lo que la puntuación mínima fue de 0 y la máxima de 32, obteniendo un promedio de 16.259 puntos.

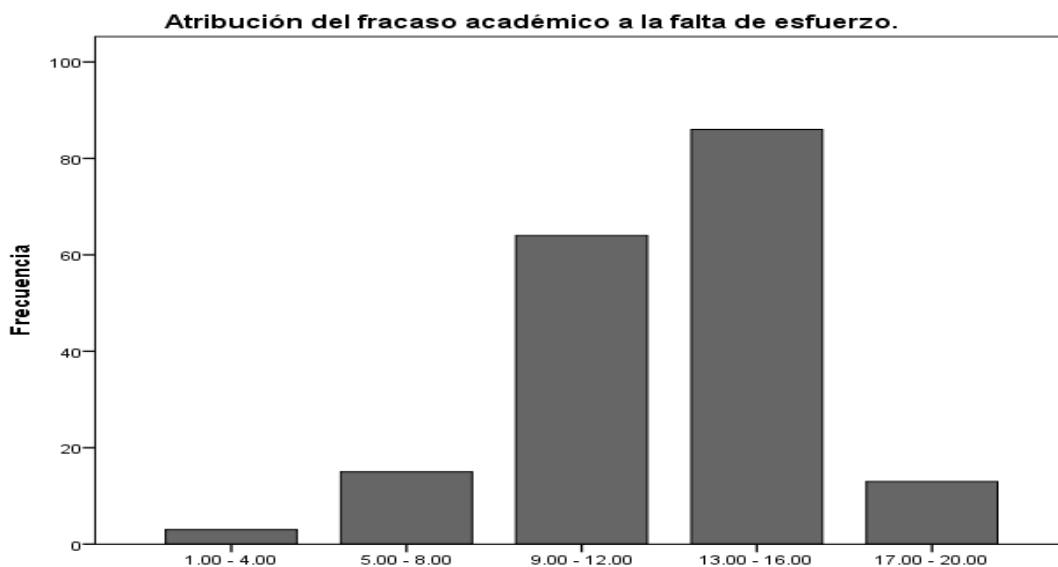
Como se puede observar en este gráfico nuestros datos se distribuyen normalmente lo que significa que esta variable es un modelo, en caso de que se hiciera un estudio en una muestra más grande (Rivera & García, 2005).

De este factor se obtienen las siguientes frecuencias en la suma de los 8 reactivos correspondientes: solo 2 estudiantes respondieron 0 en estas afirmaciones; en el caso de 3 estudiantes su sumatoria fue de entre 1- 4 puntos; siguiéndole aquellos 13 estudiantes que sumaron entre 5- 8 puntos. Estos tres inviértalos representan los alumnos que tuvieron una bajo puntuación en este factor.

Posteriormente, se encuentran los rangos que se ubicaron en una puntuación moderada, los cuales son: de 9- 12 puntos con 33 estudiantes; de 13- 16 puntos con 52 alumnos y de 17- 20 puntos con 33 escolares.

Al final de la figura, se encuentran aquellos estudiantes que externalizan siempre o con alto valor sus resultados académicos, reflejándose en los últimos rangos que van de 21- 24 puntos con 22 escolares de la muestra; siguiéndole los que se encontraron en el rango de 25- 28 puntos y finalmente los de 29 a 32 puntos que fueron solo 8 alumnos.

Como se muestra, las mayores frecuencias se encuentran al centro de la gráfica esto puede deberse según lo que los alumnos reportaban al departamento de orientación educativa del plantel que no siempre encuentran a las personas adecuadas para hablar su situación escolar.



*Figura 18. Resultado de la suma del segundo factor del instrumento de Alonso & Sánchez (1986).*

En la figura 18 se muestra el segundo factor del instrumento de estilos atributivos, que se titula *Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo*, el cual se conforma por 6

afirmaciones lo que ocasiona que el valor mínimo sea de 0 y el máximo de 24 puntos. Sin embargo, en el caso de la población el rango mínimo fue de 3 y el máximo de 20 puntos por lo tanto la media fue de 12.651 valores.

Como se puede observar en este caso los primeros dos rangos que corresponden de 1- 4 puntos y de 5- 8 puntos se pueden interpretar como un bajo reconocimiento a que es necesario esforzarse más para obtener mejores resultados.

Mientras que el rango de 9 a 12 puntos con 64 estudiantes, demuestra un mediano reconocimiento a esforzarse más por cuestiones académicas para no obtener resultados encaminados al fracaso.

Por último, ubicamos aquellos alumnos que afirman altamente que su fracaso académico es por esforzarse poco. Es importante señalar estas últimas categorías de 13 a 16 y de 17- 20 puntos, son una importante cifra de escolares los reconocen que necesitan esforzarse más al realizar sus actividades escolares, sin embargo, por vincularse en actividades deportivas o sociales ya no siguen la consigna.

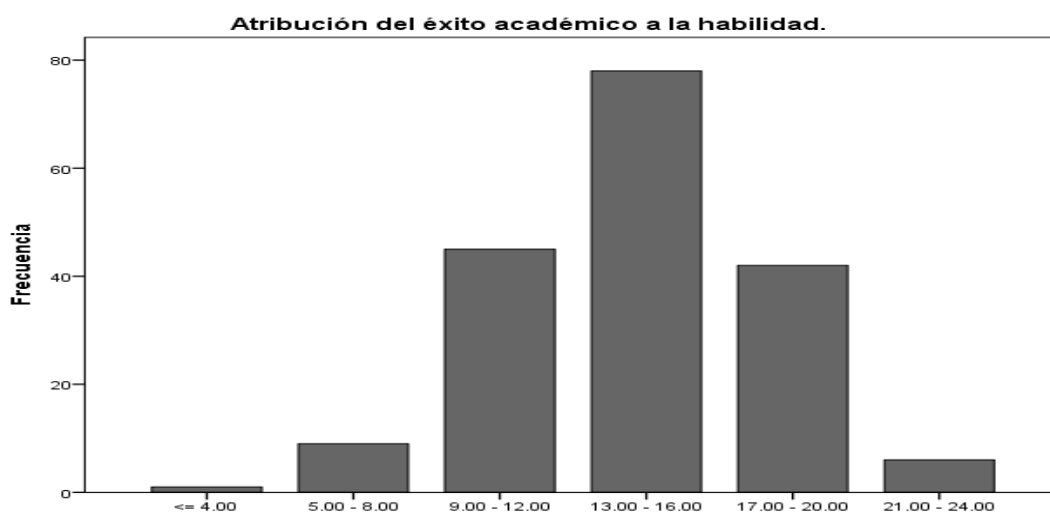


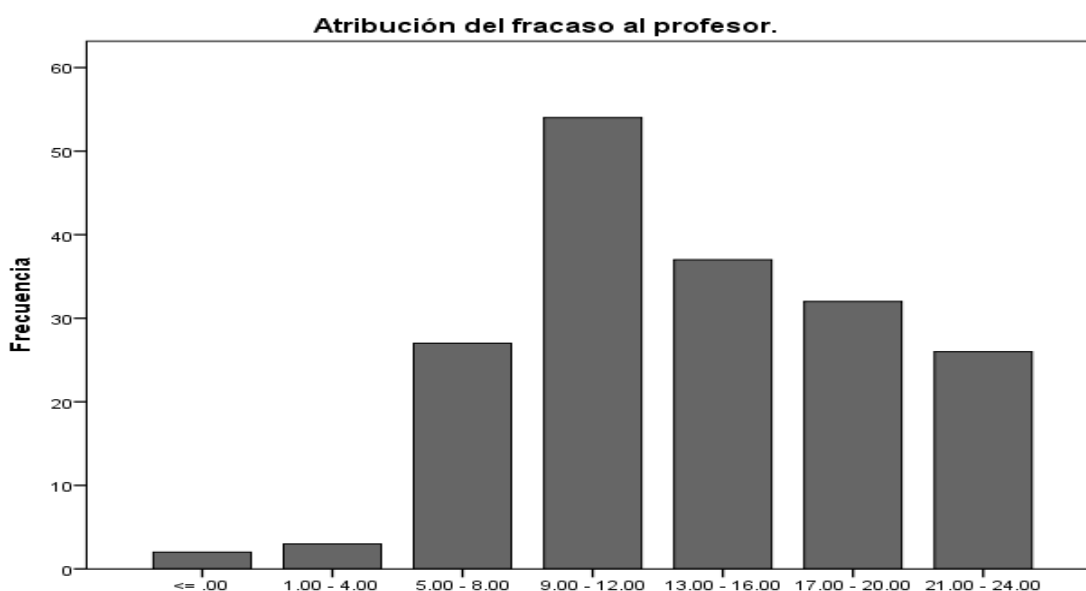
Figura 19. Resultado de la suma del tercer factor del instrumento de Alonso y Sánchez (1986).

En la figura 19 se puede observar el tercer factor graficado que es titulado *Atribución del éxito académico a la habilidad*, que se conforma por seis reactivos, del cual los datos se distribuyen de manera casi uniforme. En el caso de este factor, el rango mínimo que se pudo puntuar fue de 0 y el máximo de 24, sin embargo, los estudiantes del CONALEP Tlalpan II obtuvieron como rango mínimo 4 puntos y como máximo 23, teniendo un valor de media de 14.314 puntos.

Se observa que el menor valor que aceptaron los estudiantes fue 4 puntos en el que solo 1 estudiante tuvo esta sumatoria; al igual que el rango de 5- 8 puntos con 9 alumnos que respondieron de esta manera. Ambos rangos pertenecen a una categoría de bajo atribución del éxito a la habilidad, esto quiere decir que los alumnos reconocen poco que las habilidades con las que cuentan sean las responsables de sus buenos resultados.

Mientras que posteriormente ubicamos a aquellos estudiantes que moderadamente le atribuyeron su éxito a las habilidades que poseen los cuales involucran los rangos de 9 a 12 puntos con 45 escolares y de 13 – 16 puntos con 78 alumnos, este último intervalo es el que más frecuencias recaudo.

Sin embargo, también se existieron los alumnos que aseveran altamente que su éxito es gracias a las habilidades que los caracteriza, estas frecuencias se pueden observar en las dos últimas graficas de lado derecho.



*Figura 20. Resultado de la suma del cuarto factor del instrumento de Alonso y Sánchez (1986).*

En la figura 20 se observa el cuarto factor del instrumento de estilos atributivos, que se titula *Atribución del fracaso al profesor*, que está compuesto por 6 afirmaciones, de lo que se puede aseverar que el rango entre 0 y 24 puntos, obteniendo un valor que podría representar el conjunto de 13.701 puntos.

En la que se aprecia, que tanto los rangos de  $\leq 4$  y de 1 a 4 puntos que se presentan tienen una minoría de los alumnos los que atribuirían su fracaso al profesor con 1 y 2 escolares respectivamente.

Mientras que, por su lado, el rango de 5 a 8 puntos cuenta con 27 alumnos que aseguran que su fracaso es por culpa del profesor, y con 54 alumnos está el rango de 9 a 12 puntos, siendo este el número de alumnos que atribuyen moderadamente su fracaso escolar al profesor.

Sin embargo, es importante resaltar que las categorías de 13 a 16, de 17 a 20 y de 21 a 25 igualmente atribuyeron su fracaso al profesor, pero con mayor reconocimiento de esto, con frecuencias de 37, 32 y 26 respectivamente, de acuerdo a las afirmaciones que van encaminadas a este factor. Al estudiar este factor se esperaba encontrar las barras con mayores frecuencias en un inicio de la figura debido a que esto es algo que no está al alcance de los alumnos para poder intervenir en ello, en cambio su esfuerzo y habilidad tendrían que ser los principales actores en el desempeño académico.

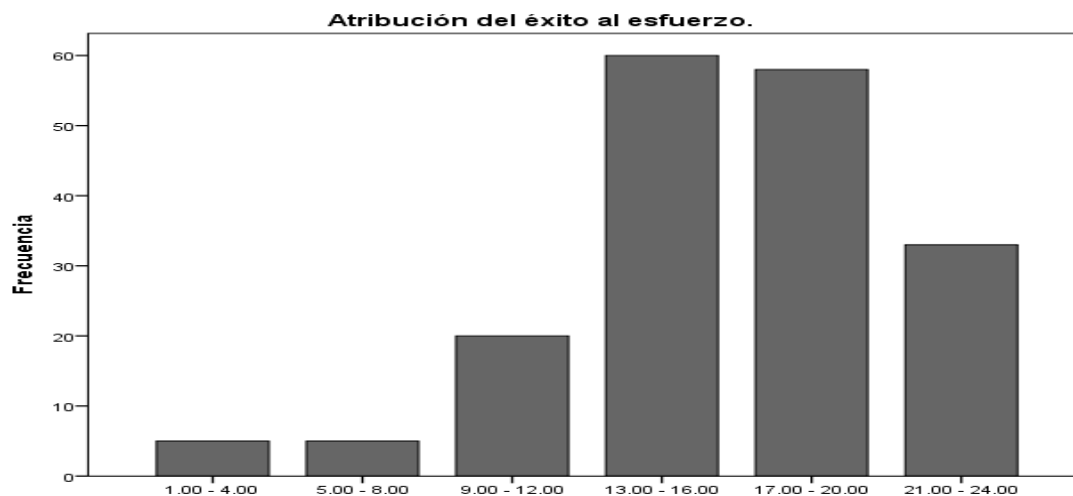


Figura 21. Resultado de la suma del quinto factor del instrumento de Alonso y Sánchez (1986).

En la figura 21 se muestra el factor 5 que se contempló en el instrumento de estilos atributivos, que lleva por nombre *Atribución del éxito al esfuerzo* que consta de 6 afirmaciones, con lo que podemos afirmar que de acuerdo a la forma en la que fueron asignados los valores de respuesta del Cuestionario el rango mínimo estaría en 0, pero en

el caso de la muestra estuvo en 2 puntos y el máximo en 24 puntos, de los que se obtuvo un promedio de 16.359 valor que podría representar todo el conjunto de datos.

Se observa que en el caso de los dos primeros rangos de 1 a 4 puntos y de 5 a 8 puntos que presentamos se pueden interpretar que atribuyen su éxito a su poco esfuerzo realizado, cada uno de estos rangos tiene una frecuencia de 5 alumnos.

En el siguiente intervalo de 9 a 12 puntos está conformado por 20 alumnos en el que se observa una moderada atribución de su éxito al esfuerzo; por su parte el rango de 13 a 16 puntos tiene 60 estudiantes, lo que muestra que los alumnos atribuyen su éxito al esfuerzo, siendo este el número más alto de alumnos que se lo atribuyen.

Es importante señalar que las dos últimas categorías de 17 a 20 puntos y de 21 a 24 tienen una frecuencia de 58 y 33 estudiantes respectivamente, que reconocen que si es su esfuerzo el que les garantiza el éxito. Estas dos últimas barras son las que esperaríamos tener en todos los alumnos, en cambio al tener algunas actividades deportivas o sociales que en si son benefactoras para los jóvenes, pero al realizarlas en exceso o al no tener un equilibrio hacen que las prioridades del escolar cambien.

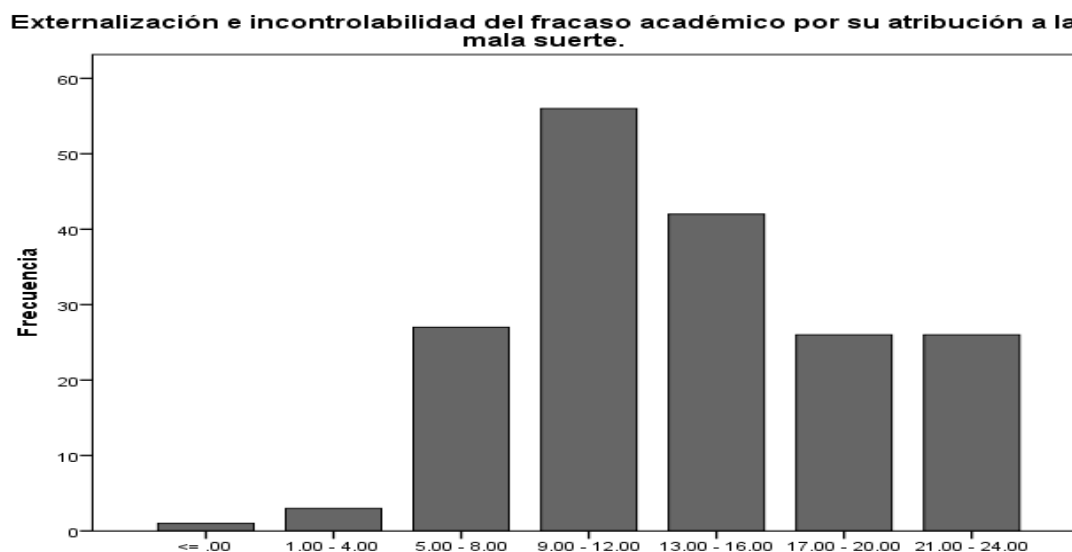


Figura 22. Resultado de la suma del sexto factor del instrumento de Alonso y Sánchez (1986).

La figura 22 muestra el sexto factor, titulado Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte, el cual tiene un rango mínimo de 0 puntos y un valor máximo de 24 puntos debido a que está conformado por 6 ítems y tiene una media de 13.646 valores.

En la que se puede observar que la baja expresión y poco control del fracaso por culpabilizar a la suerte, se muestra mediante los primeros dos rangos: con 0 puntos a los que corresponde 1 estudiante; y de 1 a 4 puntos en el que estuvieron 3 estudiantes, con esto podemos asegurar que es una minoría la que pertenece a este rubro.

Así mismo, a un costado se ubican aquellos alumnos que moderadamente expresan este sentir, en las barras de rangos que van de 5- 8 puntos con el 14.9% de la muestra; de 9 a 12 puntos que siendo el rango que más frecuencias tuvo con 56 participantes; y de 13 – 16 puntos que obtuvieron 42 escolares.

Por último, podemos visualizar aquellos estudiantes que de acuerdo a sus respuestas podríamos afirmar que tienen una alta externalización del fracaso académico por la mala suerte que tienen ubicándolas en las barras de 17- a 20 puntos y de 21 a 24 puntos con 26 escolares cada uno. De igual manera que en la figura 21 esperaríamos haber tenido las mayores frecuencias en las primeras barras, pero obtuvimos lo contrario este fenómeno se puede deber a que de alguna u otra forma los estudiantes tratan de buscar una explicación a los resultados que obtuvieron y cuando se percatan de su labor tuvo que haber sido mayor para evitar dichos resultados tratan de atribuírselos a cuestiones ajenas a ellos, como en este caso lo es la suerte.



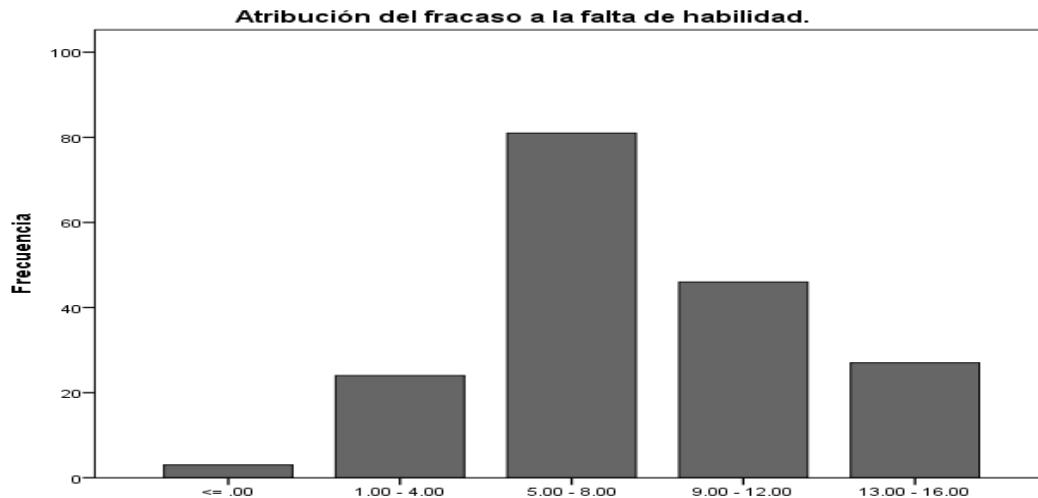


Figura 23. Resultado de la suma del séptimo factor del instrumento de Alonso y Sánchez (1986).

En la figura 23 correspondiente al séptimo factor del instrumento de estilos atributivos y que se nombra *Atribución del fracaso a la falta de habilidad*, está conformado por 4 ítems, lo que causa que el rango mínimo de respuestas sea de 0 y el máximo de 16 puntos, tal como resulto en la muestra establecida, misma de la que el valor que puede regresar el conjunto de datos es de 8.176 puntos.

En la figura que se muestra que solo 3 estudiantes puntuaron con 0 los cuatro reactivos que corresponden a este factor; siguiéndole a un lado la barra que representa los estudiantes que la suma de sus respuestas dadas sumaba entre 1 y 4 puntos, los cuales fueron 24 estudiantes. Ambas barras tendrían la categoría de un bajo reconocimiento del fracaso a la falta de habilidad.

La barra subsecuente que va en un intervalo de 5 a 8 puntos, la cual fue la suma que la mayoría de los estudiantes tuvo en este factor con 81 alumnos se le categorizaría como que reconocen con moderación que su fracaso porque no tienen habilidades.

Por último, están los rangos de los alumnos que reconocen altamente que su fracaso se debe a las pocas habilidades que poseen, en donde están los de 9 a 12 puntos que la obtuvieron 46 escolares y de 12 a 16 puntos en los que ubicamos a 27 alumnos.

La mayor frecuencia se encuentra en el centro de las barras es decir en el intervalo de 5 a 8 puntos, que esto en conjunto con toda la información que se nos muestra en la imagen nos está diciendo que los alumnos están reconociendo en diferentes grados (bajo, moderado y alto) que necesitan desarrollar más sus habilidades para que esto no les dé como resultado cosas negativas o fraudulentas.

A continuación, se presentan las correlaciones de los mismos factores de los instrumentos con la información general que se obtuvo de los estudiantes:

Tabla X. Correlaciones entre factores del instrumento de estilos atributivos e información general.

Factores de la Escala estilos atributivos	Edad	No de módulos que adeudan de 1o a 2o semestre	N° de módulos a asesorías intersemestrales	N° de módulos a recurrar
Externalización e intercontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito	<b>-.206**</b>	<b>-.155*</b>	-.084	<b>-.189*</b>
Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo	<b>.193**</b>	.088	.001	<b>.155*</b>
Atribución del éxito académico a la habilidad	.025	<b>-.164*</b>	<b>-.168*</b>	-.108
Atribución del fracaso al profesor	<b>-.165*</b>	<b>-.172*</b>	-.142	<b>-.159*</b>
Atribución del éxito al esfuerzo	-.072	<b>-.195**</b>	<b>-.157*</b>	<b>-.184*</b>
Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte	<b>-.167*</b>	<b>-.223**</b>	-.144	<b>-.241**</b>
Atribución del fracaso a la falta de habilidad	<b>-.236**</b>	<b>-.172*</b>	-.113	<b>-.188*</b>

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**Nota:** los datos presentados en negritas indican ser significativos al procedimiento estadístico coeficiente de Correlación Pearson

En la tabla X se observan los resultados obtenidos de correlacionar la información general del estudiante con los factores que componen la escala de estilos atributivos. Se muestra que la edad tiene una relación significativa baja con 5 factores: externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos fundamentalmente el éxito, atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo, atribución del fracaso al profesor, externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte, atribución del

fracaso a la falta de habilidad; en otras palabras esto quiere decir que a mayor edad del estudiante menos va a comunicar y controlar los resultados éxitos, se va percatar que sus resultados se deben a su poco o nulo esfuerzo, va culpabilizar al profesor de sus calificaciones, no controlará sus fracasos, se dará cuenta de que lo obtenido se debe que no es lo suficientemente hábil.

Posteriormente nos encontramos la columna que nos habla del número de módulos que los alumnos no acreditaron en todo el primer semestre, la cual tiene una relación significativa baja con la mayoría de factores que componen el área de logros académicos del instrumento, lo que en otras palabras quiere decir que el que los alumnos no expresen, acepten o identifiquen sus errores académicos de los que hacen y el como lo hacen ocasiona que adeuden mayor número de módulos al término de cada semestre.

Este fenómeno se repite de manera muy semejante en cuanto al número de módulos a presentar en asesorías intersemestrales, solo que aquí según plantea el estadístico utilizado los alumnos que menos atribuyan sus éxitos a la habilidad que poseen y menos consideren el esfuerzo como importante para obtener éxito; tendrán mayor número de módulos a presentar en asesorías, esta afirmación puede resultar ser un tanto lógica debido a que si no es de esta forma el alumno no estaría poniendo nada de su parte para concretar buenos u óptimos resultados.

De igual manera, sucede en el caso de los módulos que se tendrían que recursar por no alcanzar una calificación como aprobatoria. Solo que aquí las cosas tienen que ver con la expresión y control de los resultados académicos, aceptar que los alumnos tienen que desarrollar ms habilidades y esforzarse más y no culpabilizar al profesor por sus resultados obtenidos para tener menos módulos a presentar en asesorías. Debido a que estos escolares que tienen gran número de módulos a presentar en esta modalidad no se percatan que tienen que cambiar ciertos hábitos.

De las variables nominales se encontró los siguientes datos estadísticos:

Tabla XI. Correlaciones entre información general y factores del instrumento de estilos atributivos

	Valor ETA para género	Valor ETA al cuadrado	Valor ETA para estatus escolar	Valor ETA al cuadrado
Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamente el éxito	0.154	0.023	0.37	0.136
Atribución del trabajo académico a la falta de esfuerzo	0.128	0.016	0.309	0.095
Atribución del éxito a la habilidad	0.043	0.001	0.384	0.147
Atribución del fracaso al profesor	0.083	0.006	0.314	0.098
Atribución del éxito al esfuerzo	0.066	0.004	0.461	0.212
Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte	0.207	0.042	0.351	0.123
Atribución del fracaso a la falta de habilidad	0.066	0.004	0.313	0.097

En la tabla XI se muestra, los coeficientes de correlación obtenidos de los factores del instrumento de estilos atributivos con los variables nominales: género y estatus escolar.

Como se observa, la variable nominal género, no tiene relación importante con los factores que corresponden en la escala de estilos atributivos, debido a que las varianzas en su mayoría son menores o iguales a 1%, solo la variable externalización e incontrolabilidad del fracaso por su atribución a su mala suerte, presenta una dispersión de 4.2% lo que quiere decir que, el que sea hombre o mujer impacta poco en esta variable.

Por su parte, la variable estatus escolar muestra una relación importante de mencionar, con los factores que contempla el instrumento de estilos atributivos. Los factores: atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo, atribución del fracaso al profesor y atribución del fracaso a la falta de habilidad, explican un resultado menor de 10% de varianza por la variable estatus escolar, lo que significa que estos factores impactan poco en la variable.

Así mismo, los factores: externalización e intercontrolabilidad de los resultados académicos fundamentalmente el éxito, atribución del éxito académico a la habilidad, externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte e internalización del fracaso en las relaciones personales, muestran una varianza menor de 15%, lo que explica una relación pequeña el estatus escolar con las variables del instrumento.

Por último, el resultado del porcentaje mayor de 20% explicado por la variable estatus escolar respecto a los factores atribución del éxito al esfuerzo y externalización del fracaso es modulado, lo que explica que esta condición escolar impacte medianamente en los factores del instrumento.

### 3.5 Establecer la relación que hay entre motivación al logro, estilos atributivos y rendimiento académico de estudiantes de primer semestre matriculados en el CONALEP Tlalpan II, en el ciclo escolar 2016- 2017 turno matutino.

#### Motivación al logro

A continuación, se explican las correlaciones obtenidas de los factores del instrumento de Motivación al logro y el rendimiento académico que obtuvieron los estudiantes de primer semestre:

Tabla XII. Correlaciones entre factores del instrumento de motivación al logro y los indicadores de rendimiento académico.

Factores de la Escala de motivación al logro	Calificación de proyección personal y profesional	Calificación manejo de espacios y cantidades	Calificación de comunicación para la interacción social	Rendimiento académico obtenido en el primer semestre	45.- Si pudieras otorgarle una calificación a tu desempeño académico, ¿Cuál sería?
Trabajo	<b>.255**</b>	.130	<b>.267**</b>	<b>.277**</b>	<b>.450**</b>
Maestría	<b>.176*</b>	.072	<b>.222**</b>	<b>.191*</b>	<b>.427**</b>
Competencia	-.051	-.028	.001	-.054	<b>-.221**</b>
Reacciones negativas hacia la competencia	-.018	.070	.078	.027	.014

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**Nota:** los datos presentados en negritas indican ser significativos al procedimiento estadístico coeficiente de Correlación Pearson.

En la tabla XII se muestran los resultados de correlacionar los instrumentos que componen el instrumento de motivación al logro con los indicadores que tomamos para el rendimiento académico. Como podemos observar, la guía de evaluación de Proyección personal y profesional, en la que se construyen y evalúan proyectos como el plan de vida tiene una relación significativa baja con los factores de trabajo y maestría, lo que quiere decir que a mayor responsabilidad asumida en lo académico y mayor esfuerzo e interés por mejorar los resultados mejor será el resultado en esta guía de evaluación. El dato estadístico aporta que

entre mayor sea la interacción entre el interés del alumno y las temáticas revisadas en la materia mejor será el aprovechamiento obtenido.

En el caso del módulo de Manejo de espacios y cantidades, en la que se trabajan temáticas relacionadas con la aplicación de operaciones y álgebra básica, no se relaciona significativamente con ninguno de los factores del instrumento; de esta afirmación se puede concluir que muy posiblemente sea porque es un módulo de ciencia dura en la que en muchas ocasiones el alumno no se siente capaz de poder cubrir las demandas de este tipo de materias.

La última calificación que se considera, es la de Comunicación para la interacción social, en la que se desarrollan proyectos relacionados con la interacción verbal y escrita, que de igual manera que la primera evaluación académica se relaciona significativamente de forma mínima con los factores de trabajo y maestría; que en otras palabras representa que a mayor responsabilidad, esfuerzo e interés demostrado en las actividades escolares mejor será el resultado obtenido en el módulo y su interacción social.

Además de que contamos con el promedio obtenido en primer semestre el cual tiene una relación importante con los dos primeros factores de la Escala, esto es debido al compromiso que los estudiantes mantienen en las actividades académicas.

Y finalmente, encontramos la autoevaluación que el alumno menciona en cuanto a su aprovechamiento académico, que de igual manera tiene una relación significativa mediana con tres factores: trabajo, maestría y competencia. Lo que representaría que entre mayor sea la responsabilidad, interés, esfuerzo y sentimiento de superación del alumno mejor será la percepción que tenga del mismo. Podríamos afirmar que esto se debe a que el alumno genera un sentimiento de bienestar con lo que está realizando y los resultados que está obteniendo.

## Estilos atributivos

A continuación, se explican las correlaciones obtenidas de los factores del instrumento de estilos atributivos y el rendimiento académico de los estudiantes de primer semestre:

Tabla XIII. Correlaciones entre factores del instrumento de estilos atributivos y los indicadores de rendimiento académico.

Factores de la Escala de estilos atributivos	Calificación de proyección personal y profesional	Calificación manejo de espacios y cantidades	Calificación de comunicación para la interacción social	Rendimiento académico obtenido en el primer semestre	45.- Si pudieras otorgarle una calificación a tu desempeño académico, ¿Cuál sería?
Externalización e intercontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito	.142	<b>.170*</b>	.120	<b>.152*</b>	.029
Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo	<b>-.188*</b>	-.057	-.127	<b>-.152*</b>	-.072
Atribución del éxito académico a la habilidad	.127	.140	<b>.164*</b>	<b>.149*</b>	<b>.235**</b>
Atribución del fracaso al profesor	.138	<b>.169*</b>	<b>.148*</b>	<b>.200**</b>	.052
Atribución del éxito al esfuerzo	<b>.191**</b>	<b>.199**</b>	<b>.265**</b>	<b>.245**</b>	<b>.247**</b>
Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte	<b>.229**</b>	<b>.259**</b>	<b>.230**</b>	<b>.263**</b>	.126
Atribución del fracaso a la falta de habilidad	.108	<b>.224**</b>	<b>.156*</b>	<b>.165*</b>	.011

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**Nota:** los datos presentados en negritas indican ser significativos al procedimiento estadístico coeficiente de Correlación Pearson

En la tabla XIII se muestran los resultados obtenidos de las correlaciones entre los factores que componen el instrumento de estilos atributivos con los indicadores de rendimiento académico.

Como podemos observar la primera calificación, que es la de Proyección personal y profesional tiene una correspondencia reveladora con un factor de forma negativa, es decir, que a mayor reconocimiento de que los fracasos son por no esforzarse, menor será el resultado evaluativo que se obtendrá en esta materia. Mientras que existen otros dos factores, que de igual manera tienen una relación significativa, y positiva con este indicador, esto representa que a mayor reconocimiento de que es necesario esforzarse para obtener



como recompensa éxito, mayor expresión y no control del fracaso por pensar que no está en nuestras manos, mayor es el aprovechamiento obtenido en este módulo evaluativo. El suceso se debe a que los alumnos conocen las causas de sus fracasos, pero no asumen las responsabilidades que conlleva.

A un lado se encuentra la evaluación del módulo de Manejo de espacios y cantidades que tiene una relación baja e importante con la expresión y falta de control en los resultados exitosos, asumir que el profesor, la habilidad y el esfuerzo expuesto tienen la culpa de los resultados obtenidos, la expresión y falta de control de los malos resultados. Lo que representa que si uno de estos factores crece o aumenta también aumentarían los buenos resultados en el módulo de ciencias exactas.

La tercera nota académica que consideramos fue la de Comunicación para la interacción social, que como se evidencia tiene una relación estadísticamente baja con la atribución del éxito a la habilidad y al esfuerzo; el fracaso al profesor, a la mala suerte y a la falta de habilidad. Lo que indica que mientras estas crecen el aprovechamiento en la materia también será mayor y nos lleva a pensar que los alumnos reconocen que para obtener resultados “buenos” es necesario que pongan de su parte, ya que de lo contrario obtendrán aquello que no tienen como expectativa.

Después se encuentra el rendimiento académico (promedio) del primer semestre, el cual tiene una relación significativa baja con todos los factores que componen el área de logros académicos del instrumento. Esto significa que mientras el promedio de calificaciones de todo el semestre sea mejor también lo será la búsqueda de atribuciones a lo sucedido, que pueden ir desde las muy positivas como el esfuerzo y la habilidad a las negativas que lo serían terceras personas y mala suerte. De esto se puede concluir, que es natural que los seres humanos busquemos una explicación a los resultados que estamos obteniendo, tal como lo afirma Weiner en su teoría.

Por último, se consideró una autoevaluación del alumno en la que como se observa solo se relaciona de manera significativa pero baja con la habilidad y el esfuerzo que en el alumno exponga en los casos exitosos.

También presentamos las correlaciones que se establecen entre los factores de ambos instrumentos:

Tabla XIV. Correlaciones entre factores de ambos instrumentos.

Factores	Trabajo	Maestría	Competencia	Reacciones negativas hacia la competencia
Externalización e intercontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito	.085	<b>.163*</b>	<b>.240**</b>	<b>.248**</b>
Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo	-.069	.010	-.060	-.124
Atribución del éxito académico a la habilidad	<b>.388**</b>	<b>.368**</b>	-.052	.070
Atribución del fracaso al profesor	<b>.286**</b>	<b>.362**</b>	<b>.186*</b>	<b>.338**</b>
Atribución del éxito al esfuerzo	<b>.481**</b>	<b>.412**</b>	-.086	.019
Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte	<b>.225**</b>	<b>.299**</b>	<b>.257**</b>	<b>.397**</b>
Atribución del fracaso a la falta de habilidad	<b>.183*</b>	<b>.246**</b>	<b>.162*</b>	<b>.322**</b>

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**Nota:** los datos presentados en negritas indican ser significativos al procedimiento estadístico coeficiente de Correlación Pearson.

Para finalizar, la comprobación de nuestras hipótesis y objetivos planteados los resultados obtenidos se correlacionan ambos instrumentos utilizados.

Como se puede visualizar en la tabla XIV el factor trabajo del instrumento de motivación al logro se correlaciona de manera mediana con siete factores de la escala de estilos atributivos: atribución del éxito académico a la habilidad, atribución del fracaso al profesor, atribución del éxito al esfuerzo y externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte; lo que quiere decir que entre mayor sea la disposición de los estudiantes a cumplir con sus objetivos planteados mayor será el reconocimiento de que la habilidad y el esfuerzo juegan parte importante en la consecución de éxitos en su vida, además de que en caso de que no lo obtengan buscarán otras explicaciones como cosas que no están en sus manos como la mala suerte o incluso inculpar a otras personas como el profesor. El suceso se puede dar por que como ya se mencionó, el ser humano siempre va a buscar una explicación a los resultados que está teniendo y en caso de que asuma que quizá necesite poner más de su parte para que las cosas salgan como lo planea,

generalmente va a intentar pensar que no siempre está en sus manos poder contralar las cosas y que en ocasiones es cosa de la suerte o de terceras personas.

A un lado se encuentra el segundo factor titulado maestría, el que aparte de tener una relación moderada con los factores de la escala de estilos atributivos ya mencionados, también lo hace con la externalización e intercontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito, es decir, entre mayor sea el interés del alumno por cumplir con sus objetivos mayor será lo ya mencionado en el párrafo anterior y sumándole que el alumno necesita expresar y tener control de las situaciones en las que espera que los resultados sean exitosos.

Después encontramos el factor competencia de motivación al logro, que como su nombre lo dice se refiere al sentimiento de superación del alumno, que de acuerdo con los estadísticos dados al crecer este sentimiento también crecerá la expresión de los buenos resultados académicos, así mismo será mejor la atribución con cuestiones que dependen propiamente al alumno como la habilidad y el esfuerzo, de igual manera incrementara el intentar culpabilizar al profesor y a la falta de habilidad en los resultados de fracaso e incluso también aumentara la aceptación de estos malos resultados. Todo esto se puede deber a que el estudiante de alguna manera sabe necesita poner de lo que posee para la consecución de buenos resultados, sin embargo, cuando le haya mal no dudara en pensar que la suerte o algunas personas tuvieron algo que ver.

En último lugar, tenemos el factor reacciones negativas hacia la competencia que se refiere a aquellas acciones o pensamiento que se pueden tener en contra de la superación, que mientras este sentimiento aumente también será mayor la comunicación y falta de control de los resultados académicos exitosos; el culpar al profesor, la falta de habilidad y a la suerte de los malos resultados; y hasta aceptar los malos resultados. Esto ocurre porque como bien se mencionó anteriormente los alumnos se empiezan a involucrar en actividades que son más llamativas para ellos que la escuela y por lo tanto desean que lo relacionado con lo académico sea lo que menos demanda cognitiva y de tiempo les exija.

## 4. Discusión

En cuanto a los factores *trabajo y maestría* del instrumento de Reyes (1998) y los de *externalización e incontrolabilidad de resultados académicos, fundamentalmente el éxito; atribución del éxito académico a la habilidad; atribución del fracaso al profesor; atribución del éxito al esfuerzo; externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte; y atribución del fracaso a la falta de habilidad* de la Escala de Alonso y Sánchez (1986) que corresponden al área de logros académicos, correlacionándolo con los indicadores de aprovechamiento académico se observa una relación significativa y positiva.

Lo que acredita la siguiente hipótesis de investigación planteada:

Hi: Existe una correlación positiva entre motivación al logro, estilos atributivos y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de CONALEP.

### **4.1 Conocer el rendimiento académico alcanzado por los estudiantes de primer semestre del CONALEP Tlalpan II.**

Para conocer las causas de un bajo rendimiento académico en el nivel educativo medio superior, diversos factores lo han tratado de explicar, no obstante, para fines de esta investigación se ha delimitado a asociar el rendimiento académico con la motivación al logro y los estilos atributivos de los estudiantes de primer semestre, basándonos en un método cuantitativo.

Tal como se puede observar en el apartado anterior en cuanto a los alumnos que participaron en esta investigación, un porcentaje de alrededor de 34.3% presenta bajo rendimiento académico en el primer semestre, lo que explica lo mencionado en párrafos anteriores en donde describimos que el 37.2% de los alumnos dejó de estudiar en el CONALEP por no acreditar uno o más módulos; lo que refleja que el porcentaje de alumnos que abandonó el sistema del Colegio fue porque no obtuvieron el rendimiento académico mínimo para permanecer matriculados, significando que su desempeño académico estuvo por debajo de las demandas educativas del sistema.

Pese a que, también es importante hacer mención que, si bien no todos los alumnos tienen un aprovechamiento completamente satisfactorio, en este ciclo escolar existieron más alumnos que no tuvieron que presentar ni un módulo en ningunas de las modalidades extraordinarias de acreditación, como lo es la presentación de asesorías intersemestrales o el recursamiento, esta información es importante porque en comparación con otros ciclos escolares el 2016.2 tuvo mayor índice de acreditación.

#### **4.2 Conocer el nivel motivacional al logro que presentan los alumnos matriculados en el primer semestre de CONALEP.**

Se puede explicar, con base en los resultados obtenidos de la aplicación del coeficiente de correlación de Pearson aplicado a los factores del instrumento de motivación al logro, que los factores trabajo, maestría y reacciones negativas hacia la competencia con la información general del estudiante (número de módulos no acreditados en primer semestre, número de módulos a asesorías intersemestrales y número de módulos a recursar) se muestra que la relación que se establece es fuerte, con significancia de 0.05 y 0.01 y en dirección negativa, es decir mientras una variable crece la otra decrece.

Para las variables nominales (género y estatus escolar) muestran que el rendimiento académico es dependiente solo en el caso del estatus escolar, debido a que podríamos decir que influye el hecho de que un alumno haya desertado, en uno o varios ciclos escolares, en los factores que se contemplado para medir la motivación al logro.

Los resultados encontrados puntualizan lo que planteo Atkinson en su teoría al referirse que las personas generalmente se esfuerzan por conseguir el éxito, esto se demuestra al encontrar que en las correlaciones de los factores trabajo y maestría del instrumento con el rendimiento académico fueran positivos; no obstante al realizar determinadas actividades no pueden dejar de experimentar nerviosismo, ansiedad, temor, desesperación lo que significa que con el factor competencia, la correlación fuera negativa y con el último factor de reacciones negativas hacia la competencia no existiera relación.

Para este autor, la activación de la conducta depende de tres componentes: el motivo, la expectativa y el incentivo, que en términos de los estudiantes de la institución se traducirían como: motivo, aquel impulso de querer cumplir una meta; la expectativa, es la esperanza

que se genera de querer conseguir algo; y el incentivo, que es el sentimiento de satisfacción causado al ver cumplido el objetivo. Como podemos observar estas definiciones, se asemejan a las presentadas por los factores que describe el propio Atkinson (1964) en su teoría de aproximación del éxito y evitación del fracaso, que a su vez tienen semejanza con los factores que presenta Reyes (1998) en el instrumento de motivación al logro.

Es importante hacer mención, que los datos obtenidos en esta investigación son pertinentes para la muestra recolectada, ya que como se expuso la selección de nuestro muestreo fue por conveniencia, por lo que para extender y generalizar los resultados en una población con características similares se recomienda que se aplique el instrumento en una muestra más grande.

Estos resultados se pueden deber a que los instrumentos se aplicaron al finalizar el semestre y puede ocurrir un fenómeno parecido el que se reporta a continuación:

En la investigación <<Tipos motivacionales de valores, logro y rendimiento académico en estudiantes de Bachillerato>> realizada por Ruiz y Torres (2010) se reporta que al aplicar la Escala de motivación al logro, de Reyes (1998) y el Cuestionario de Valores de Schwartz y Sagiv (1995) en versión validada para población mexicana por Bilsky y Peters (1999) ambos instrumentos tipo Likert de cinco rangos, a 522 estudiantes, de los cuales 274 fueron mujeres y 248 hombres de entre los 14 y 23 años que fueron seleccionados en un muestreo no probabilístico accidental de dos Colegios de Bachilleres y un Centro de Bachillerato Tecnológico; para evaluar el rendimiento académico se solicitó a las instituciones las calificaciones obtenidas en los últimos dos meses del semestre en el que se realizó la investigación.

La hipótesis que los autores establecieron para fines de la investigación, fue la siguiente: "que la motivación al logro y los tipos motivacionales de valores que presentan los alumnos son modificados del inicio al término de un semestre escolar, en un sentido positivo"(pp. 5). Mientras que en los resultados encontrados afirman que al final del semestre la motivación al logro tuvo un decremento, por su parte en el caso de los tipos motivacionales del logro se reporta lo contrario, destacando los valores autodirección, estimulación, logro, tradición y universalismo.

Hubiera sido oportuno, aplicar ambos instrumentos tanto al inicio como al final del semestre, es decir, como un pre y un post test con la intención de conocer cómo se modifican los niveles de motivación al logro y los estilos atributivos, del principio al final del semestre en

estudiantes de CONALEP, quienes han sido poco considerados en la investigación de variables psicológicas por creer socialmente que presentan los niveles más bajos en cuanto estas temáticas, sin embargo, por cuestiones administrativas del plantel no fue posible hacerlo de esta manera.

#### **4.3 Conocer los estilos atributivos predominantes en escolares de primer semestre educativo del CONALEP Tlalpan II.**

De los resultados encontrados, se puede decir existe una relación significativa entre los factores del área de logros académicos, información general del estudiante y el rendimiento académico.

A pesar de que, en el contexto en el que se desarrolló la investigación, se esperaba que al menos los factores vinculados a los logros académicos tuvieran mayor relación con el rendimiento académico, nos percatamos que no es así, esta situación puede depender de hacia dónde se dirigen las aspiraciones que tienen los estudiantes, por eso se recomienda que en investigaciones futuras que trabaje dicha temática y en el tiempo que se le destina a cada una de las actividades en las que se involucra el estudiante, ya que por medio de nuestra participación en el área de orientación educativa del plantel, nos dimos cuenta que en ocasiones el estudiante no destina ni esfuerzos, ni períodos de tiempo adecuados para cumplir con sus demandas educativas.

Los estilos atributivos han sido objeto de estudio en indeterminadas ocasiones, como la que presentan Álvarez, Bernal, Romero y Reyes (2015) quienes con la intención de entender la eficacia terminal en los sistemas de educación abierta y a distancia, correlacionaron estos índices con el éxito académico. Por lo que en la investigación que se realizó se contemplaron a 334 alumnos del Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Psicología de la UNAM de todos los semestres, inscritos en alguno de los 8 semestres de la Licenciatura en Psicología, a quienes se les aplicó el Cuestionario de evaluación académica para evaluar atribuciones causales y rendimiento académico, que se anteriormente habían elaborado.

Este instrumento se les envió vía correo electrónico y se les dio dos semanas para responderlo y reenviarlo, de este procedimiento se obtuvo como resultado que el 85.5% de los estudiantes acreditó las asignaturas cursadas, donde el 47.8 % obtuvo una calificación de 10.0, el 22.8% con calificación de 9.0 y con calificaciones de 8.0 a 6.0 representan el

27.5%. Por su parte, en lo que se trata de la atribución causal se encontró que los alumnos que acreditaron las asignaturas atribuyen el éxito principalmente a “Aspectos positivos asociados a sus profesores” (49.74%) y en segundo lugar atribuyen su éxito al “cumplimiento personal” (35.30%). Siendo también esta última causa la que más frecuentemente los alumnos mencionan cuando se habla de fracaso, es decir, los estudiantes refieren que su fracaso académico se debe al incumplimiento personal.

Nuestra investigación, nos lleva a reflexionar acerca de que si los estudiantes saben que el fracaso académico es ocasionado por su incumplimiento personal (esfuerzo y habilidad), ¿Por qué los estudiantes a sabiendas de que su fracaso académico, se debe a su falta de esfuerzo o poca habilidad, no hacen nada por combatir la problemática? (por ejemplo, dedicar mayor esfuerzo al aprendizaje, implementar diferentes estrategias que les permitan desarrollar sus bajas habilidades, entre otras) Y ¿Qué otra variable ocasiona que sigan manteniendo un bajo rendimiento académico? Sin duda alguna, es una interrogante que se tiene que seguir indagando con la intención de encontrar respuestas, no absolutas, pero si, que generen un cambio en los estadísticos nacionales.

#### **4.4 Establecer la relación que hay entre motivación al logro, estilos atributivos y rendimiento académico de estudiantes de primer semestre matriculados en el CONALEP Tlalpan II, en el ciclo escolar 2016- 2017 turno matutino.**

En el marco teórico ya se había planteado que los estilos atributivos de Weiner (1985) surgen de la teoría de motivación al logro que realizó Atkinson (1964) para dar respuesta en el ámbito educativo a cuestiones motivacionales, por lo que tienen ideas complementarias.

En la teoría de las atribuciones de la motivación al logro, que está basada en las atribuciones causales, se pretende explicar la conducta del ser humano en determinadas situaciones de la vida escolar. En la escala con la que se midió esta variable, se proponen cuatro variables de las causas de la conducta del estudiante, las cuales son: esfuerzo, habilidad, suerte y otras personas (profesores, directivos, familiares, etc.). Mismas que de acuerdo con las investigaciones realizadas por Manassero (1997) indican que es más probable buscar atribuciones causales a las situaciones en donde se obtuvieron resultados negativos inesperados; acto que se evidencia en la Tabla X donde se presentan las correlaciones entre los factores del instrumento de estilos atributivos y rendimiento académico, que como se observa se establecen relaciones significativas en aquellos factores que aluden al fracaso.



Tal como, en los estilos atributivos se considera el esfuerzo y la habilidad como la clave para conseguir resultados exitosos en el caso de lo la teoría motivacional de Atkinson, el componente principal sería la intencionalidad, y si sumamos el esfuerzo, más el desarrollo de habilidad, más la intencionalidad es muy probable que tengamos los efectos deseados.

Además, hay que recordar que lo propuesto en la teoría de la motivación al logro se construye en dos tendencias: de aproximación al éxito y de evitación del fracaso, sin embargo, consideramos que si el estudiante se esfuerza será más propenso a alcanzar al éxito, con lo que estaríamos involucrando ambos planteamientos y se quiso comprobar relacionándolo con el desempeño académico que obtuvieron los alumnos en el primer semestre de su educación en el nivel medio superior.

Si bien el rendimiento académico tendría que ser consecuencia de las labores escolares que ha realizado el escolar durante un periodo establecido, nos dimos cuenta que aunque se ha tratado de definir y explicar el término sigue resultando complicado sobre todo a la hora de hacerlo práctico ya que existen diversas formas de medirlo, pero no se ha establecido una que sea completamente verídica, sino que depende de los objetivos que se tengan planteados y de las variables con las que se desee vincular. Por lo que, se decidió considerarlo en el material de evaluación del colegio, el promedio general obtenido del semestre y una autoevaluación.

Para concretar lo escrito en estos párrafos se presentan los resultados de la Tabla XI que son las correlaciones de los factores entre ambos instrumentos (motivación al logro y estilos atributivos) para verificar que existen relaciones significativas entre la mayoría de los componentes, por lo tanto, lo descrito en las teorías es comprobado. Por su parte las relaciones que se establecen con el rendimiento académico en los factores positivos (trabajo, maestría y competencia) de motivación al logro también son significativas y en el caso de los estilos atributivos, que es dividido en dos áreas: de logros académicos y de relaciones interpersonales, se encuentra que solo hay correlaciones importantes con toda el área de logros académicos.

¿Cuál es la relación entre motivación al logro, estilos atributivos y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre matriculados en el CONALEP Tlalpan II en el ciclo escolar 2016 -2017 del turno matutino?

Como se ha podido apreciar existe una relación positiva con los factores trabajo y maestría de lo que compete a motivación al logro y del área de logros académicos excepto el factor atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo, de estilos atributivos con los indicadores de aprovechamiento académico de los participantes del estudio; por tal motivo podemos asumir que a medida que una de estas variables crece la otra también lo hará. Pero no podemos asegurar lo mismo, con la variable nominal género de la información general, que no se correlaciona de manera importante ni con la motivación al logro ni los estilos atributivos.

No obstante, la presente investigación marca una relación de los factores con el bajo rendimiento académico, debido a que según lo señalado por los estudiantes el éxito académico no es tan relevante, como se pensó en el inicio del estudio; esto depende de hacia dónde se dirigen las aspiraciones que cada escolar tiene y de ser así es necesario, considerar la motivación al logro como un medio para alcanzar otros objetivos, a través el esfuerzo y la habilidad puesta en práctica.

En resumen, existe una pequeña correlación entre rendimiento académico y los factores psicológicos que consideramos: motivación al logro y estilos atributivos, de los participantes del estudio, por tal motivo podemos asumir que si incrementamos mediante estrategias el nivel de motivación al logro y se hace conciencia de que el éxito es una consecuencia del esfuerzo y la habilidad, se reduciría el índice de reprobación en estudiantes de primer semestre.

Con esto, no reconocemos que la motivación al logro y los estilos atributivos tengan todo el quehacer en lo relacionado con el bajo rendimiento académico, pero elevar el nivel de motivacional de los alumnos y el reconocimiento de que el esfuerzo es importante, podría ayudar a revertir los altos índices de bajo rendimiento escolar.

## 5. Conclusiones

Históricamente han existido muchos factores (sociales, económicos y psicológicos) que tratan de explicar las causas del bajo rendimiento académico de los alumnos en las aulas de los diferentes niveles educativos. Sin embargo, el principal problema al que nos enfrentamos al realizar esta investigación fue que por mucho tiempo se ha considerado al rendimiento académico como sinónimo de las calificaciones, por lo que surgieron algunas limitaciones como:

- La conceptualización de rendimiento académico, remite a solo considerar la calificación pese a que esta puede ser muy subjetiva de acuerdo a los parámetros que el docente establece, además de que no es una variable que por sí sola considere cualidad o cantidad de aprendizaje en el estudiante, por lo que tuvimos que precisar el desempeño considerando: promedio del semestre obtenido de la base de datos de la institución, autoevaluación y calificación obtenida con base en la guía de evaluación, siendo esta última la que arroja qué tanto se aprendió en el semestre de acuerdo a las demandas educativas del sistema CONALEP.
- Las investigaciones encontradas relacionadas con el rendimiento académico, generalmente hablan de conductas que causan el bajo desempeño académico, sin embargo, no se encontró mayor información referente a la prevención de esta baja ejecución.

Por lo que, sugerimos que las siguientes investigaciones que se realicen y sean encaminadas al rendimiento académico y se orienten a la búsqueda de soluciones que reduzcan las cifras tan alarmantes que presentamos.

De acuerdo a los resultados observados en cuanto a motivación al logro, se puede concluir que el rendimiento académico de los estudiantes del CONALEP Tlalpan II está relacionado positivamente con dos factores del instrumento: trabajo y maestría; mientras que el tercer factor (competencia) se relaciona negativamente con el aprovechamiento académico de los escolares.

Por lo que de acuerdo con lo presentado se concluye lo siguiente:

- Los factores de la teoría presentada por Atkinson en el año de 1964 tienen semejanzas con los factores presentados en el instrumento de Reyes (1998).

- La edad de los estudiantes se relaciona negativamente con los factores trabajo y maestría, lo que significa que entre menor edad tengan los estudiantes mayor responsabilidad y esfuerzo pondrán en las actividades académicas.
- El número de módulos que los alumnos adeudan en el primer semestre, el número de módulos que tendrán que presentar en asesorías intersemestrales y el número de módulos que tendrán que recurrar, se correlacionan negativamente con que los estudiantes sean responsables, se esfuercen y reaccionen negativamente ante actividades que requieran que compitan. Lo que significa que mientras una variable crece la otra decrece.
- Mientras que el rendimiento académico (valorado en las calificaciones de Proyección profesional, Comunicación para la interacción social, rendimiento académico del primer semestre y autoevaluación) se relacionó de manera positiva con tres de los factores presentados en el instrumento: trabajo, maestría y competencia. Lo que significa que a mayor responsabilidad, esfuerzo y sentimiento de querer superarse mayores serán las calificaciones que los alumnos obtengan en estos módulos.
- Las reacciones negativas hacia la competencia, es decir, la actitud o postura que el alumno mantenga ante las situaciones que impliquen que sea competente, no se relaciona de ninguna manera significativa con los aspectos medidos en el instrumento.
- El género del estudiante (hombre o mujer) no se relaciona de forma significativa con los factores que conforma el instrumento con el que se evaluó esta variable.
- El estatus escolar se asocia de poco a medianamente con los factores del instrumento, en el factor que mayor impacto se encontró fue en el de dominio de conocimientos (competencia).

Según los resultados observados en cuanto al tema de estilos atributivos y rendimiento académico de estudiantes del primer semestre del plantel CONALEP Tlalpan II, se puede asegurar en el caso del área del instrumento de logros académicos, que:

- La mayoría de los factores de este instrumento tiene una relación importante con las variables: edad, número de módulos adeudados en primer semestre y el número de módulos a recurrar; de la información general del estudiante.
- En lo pertinente a los indicadores de rendimiento académico en correlación con los factores del instrumento, es importante mencionar que de igual manera las únicas variables que tuvieron una relación positiva fueron los de: la evaluación de Manejo y

espacio de cantidades, de Comunicación para la interacción social, de Proyección personal y profesional y el rendimiento académico general, es decir, el promedio al final del semestre. La autoevaluación que se realizó del desempeño académico no tuvo una relación destacable con los factores del instrumento y desconocemos los motivos, ya que esperábamos lo contrario por ser una nota que los propios alumnos se otorgaron conforme al esfuerzo, compromiso y desarrollo de habilidades que intervienen en su proceso educativo.

De lo expuesto anteriormente, podemos decir que existe una relación positiva con los siguientes indicadores de rendimiento académico: calificación de Proyección personal y profesional, calificación de Comunicación para la interacción social, rendimiento académico (promedio general) y la autoevaluación con los factores de la escala de motivación al logro; mientras que en el caso de los estilos atributivos se le suma la calificación de Manejo de espacios y cantidades, es decir se relaciona con todos los indicadores pero solo con el área de logros académicos, que son los siguientes siete factores: externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos fundamentalmente el éxito, atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo, atribución del éxito académico a la habilidad, atribución del fracaso al profesor, atribución del éxito al esfuerzo, externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte y atribución del fracaso a la falta de habilidad.

Cabe aclarar que la mayoría de estos factores tuvo correlaciones significativas con al menos tres de los cinco indicadores del desempeño académico.

Por lo que se concluye en esta investigación que:

- Los alumnos de mayor edad son los que asumen menor responsabilidad y menor esfuerzo en sus actividades académicas. Además de que son los que no expresan ni controlan sus éxitos, son menos conscientes de que se necesitan esforzar más, menos atribuyen sus fracasos a otros y a la mala suerte, pero tampoco desean desarrollar más sus habilidades.
- Los estudiantes que más módulos no acreditaron o adeudan son menos responsables y se esmeran menos en el área escolar. De igual manera son los que expresan y controlan menos sus resultados exitosos, atribuyen en menor medida su éxito a la habilidad, en menor medida piensan que el fracaso se debió al profesor;

pero al mismo tiempo creen que en menor medida que el éxito se debe a su esfuerzo o el fracaso a la mala suerte y a la habilidad.

- Los escolares que más asesorías intersemestrales tendrá que presentar son los que menos responsabilidad, interés y sentimiento de superación demuestran. En el caso de los estilos atributivos son los que en menor medida atribuyen su éxito a las habilidades que desarrollan y al esfuerzo con el que realizan las cosas.
- Mientras que los jóvenes que más módulos tendrá que recursar son los que de igual manera menos responsabilidad muestran, menos interés y menos reacciones negativas ante la competencia demuestran. Así mismo presentan menor acuerdo con los factores que presenta la escala de estilos atributivos.
- El género de los estudiantes no impacta de manera importante en los logros académicos.
- El estatus escolar que tenga un estudiante, tiene un impacto pequeño con los logros académicos y las relaciones interpersonales, es decir, un alumno recursador tiene las mismas oportunidades de mantener una relación de amistad o de noviazgo, que un alumno regular.

En el caso de la información general las correlaciones significativas son negativas, lo que significa que mientras una variable crece la otra decrece, por lo cual se elaboraron las afirmaciones ya presentadas.

En el caso del rendimiento académico se concluyó lo siguiente:

- Los estudiantes que tuvieron una buena evaluación en Proyección personal y profesional fueron los que mostraron cierto interés en el módulo y actuaron responsablemente con los trabajos encomendados. Siendo conscientes de que el fracaso se debe a la falta de esfuerzo y por creer en la mala suerte y el éxito a su esfuerzo tanto en lo académico como en las relaciones interpersonales.
- Los escolares con un buen desempeño en Manejo de espacios y cantidades son los que externalizan sus resultados exitosos, los que atribuyen su fracaso al profesor, su éxito a su esfuerzo, los que expresan su atribución del fracaso por considerar que tienen mala suerte y los que reconocen que necesitan ser más hábiles.
- Los jóvenes que tuvieron un buen aprovechamiento en Comunicación para la interacción social son los que mayor disposición y esperanza tienen de cumplir sus objetivos. Estos mismos adolescentes son los que atribuyen su éxito a las

habilidades que poseen y al esfuerzo con que realizan las cosas, su fracaso al profesor, a la mala suerte y la falta de habilidad.

- Los alumnos con mejor rendimiento académico en primer semestre o promedio general tienen mayor tendencia a alcanzar el éxito y probabilidad de éxito, mismos que tienen una correlación positiva con los factores del área de logros académicos de estilos atributivos excepto con el factor, atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo, con el que se establece una relación negativa.
- Aquellos quienes tuvieron una buena autoevaluación, es decir se calificaron con un número mayor o igual a 8 tienen mayor tendencia a alcanzar el éxito, mayor probabilidad de éxito y menos incentivo de éxito. Ellos mismos reconocen que su éxito se debe tanto al esfuerzo como a las habilidades que ponen en práctica. Esta afirmación es precisamente lo que esperamos o deseábamos encontrar en la investigación con la intención de que los jóvenes desde los primeros semestres reconocieran la importancia que tienen sus actividades escolares y que sin constancia no iban a poder cumplir sus objetivos personales y profesionales para los cuales se encamina su formación como técnico bachiller.

¿Cuál es la relación entre motivación al logro, estilos atributivos y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre matriculados en el CONALEP Tlalpan II en el ciclo escolar 2016 -2017 del turno matutino?

Se pudo observar que la relación positiva entre los factores *trabajo* y *maestría* de motivación al logro con los componentes siguientes de los estilos atributivos: externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito; atribución del éxito académico a la habilidad; atribución del fracaso al profesor, atribución del éxito al esfuerzo, externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte; y atribución del fracaso a la falta de habilidad con los indicadores de rendimiento académico ya que cuando una aumenta la otra también aumenta, sin embargo el factor competencia y atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo se relacionaron negativamente lo que significa que mientras una variable crece la otra decrece.

Además de que es importante mencionar que en el área de relaciones interpersonales solo se encontraron relaciones significativas de dos factores con un indicador de aprovechamiento académico.

De lo realizado en la investigación se concluye que se cumplió con los objetivos planteados, es decir se analizó la relación entre motivación al logro, estilos atributivos y rendimiento académico con estudiantes de primer semestre de CONALEP Tlalpan II.

Esta investigación tiene la limitante de que no se puede considerar la información obtenida como definitiva en todo el plantel, ya que solo se trabajó con el primer semestre en el turno matutino, debido a que como orientadores itinerantes laboramos específicamente con estos estudiantes, esto nos permitió conocer un poco más de cerca las dificultades que enfrentaban los alumnos a la hora de ser evaluados, sin embargo, nos hubiera gustado tener ese acercamiento con toda la población del CONALEP Tlalpan II. Así mismo, consideramos que nuestra redacción pudo haber mejorado si tuviéramos al alcance más evidencias escritas de las previas investigaciones que se han realizado en nuestro idioma.

Consideramos que es necesario ampliar la investigación educativa a las problemáticas presentadas en instituciones educativas de nivel medio superior como lo es CONALEP que ha sido descartado en investigaciones referentes a variables psicológicas por sus índices de reprobación, deserción, abandono escolar, entre otros, no obstante, sería importante realizar una investigación de los estilos de aprendizaje que posee cada estudiante y correlacionarlos con los estilos atributivos. Debido a que este futuro estudio podría aportar más evidencia de que es lo que sucede con los estudiantes matriculados en este sistema. Además de que es necesario hacer una revisión a las políticas educativas que rigen el Colegio ya que nosotros nos percatamos que la forma de evaluación no cumple con los estándares educativos, como en el caso de las rúbricas en las que solo se proponen tres niveles evaluativos: excelente, suficiente e insuficiente, por lo que no es un indicador en la que se pueda utilizar con facilidad.



## Lista de Referencias

- Alonso, J., & Sánchez, J. C. (1986). *Estilos atributivos y motivación: El cuestionario EAT*. Disponible en: [http://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/libros\\_jesus/1992/motivar\\_adolescencia\\_partes/cuestionario\\_eat.pdf](http://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/libros_jesus/1992/motivar_adolescencia_partes/cuestionario_eat.pdf)
- Álvarez, G., Bernal, Y., Romero, G., & Reyes, D. (2015). Atribuciones causales de los alumnos del SUA Psicología acerca de su rendimiento escolar. *Revista Iberoamericana de producción académica y gestión educativa*. 003. México. Disponible en: <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/viewFile/328/370>
- Aragón, S., & García, M. (2005). *Aplicación de la estadística a la psicología*. México. Porrúa FES Zaragoza.
- Asún, R., Zuñiga, C., & Ayala, M. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en Educación*. 1 (38), 277-304. Disponible en: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=2c87eace-f2c7-4173-9af1-9fedaa2980e1%40sessionmgr2>
- Atkinson, J. W. (1964). A theory of achievement motivation. *En: An introduction to motivation*. Inglaterra. Princeton, N.J. Disponible en: <http://lfgarcia.educ.msu.edu/910reading/Atkinson,%201964,%20Ch9.pdf>
- Atkinson, J. W & Raynor, J.O (1974). Overview: personally in the context of motivation for achievement. *En: Personality, motivation and achievement*. Inglaterra. Prince, N.J.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid. España: Calpe.
- Ball, S. (1997). *La motivación educativa*. Madrid, España. Narcea.
- Barbera, E. (1997). Marco conceptual e investigación de la motivación humana. *Motivación y emoción*, 2 (1) España. Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/abarbe127211298/texto.html>
- Borda, E., & Pinzon, B. (2001). *Rendimiento académico*. Colombia: Magisterio.
- Cabrera, P., & Galán, E. (2002). Satisfacción escolar y rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, () 87-97. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501406>

- Cámara de Diputados LXIII Legislatura.* (2013). Disponible en:  
<http://www5.diputados.gob.mx/index.php/camara/Comunicacion/Boletines/2014/Abril/15/3415-Rezago-educativo-es-uno-de-los-principales-retos-de-Mexico-promedio-de-instruccion-es-de-8.6-anos>
- Christensen, B. H. (2008). Componentes de una investigación estadística. En: *Estadística pasó a paso.* (3ra edición). México. Trillas.
- Choliz, M. (2004). *Psicología de los motivos sociales.* Universidad de Valencia. Pp. 7-59, España. Disponible en:  
<https://psicopediahoy.s3.amazonaws.com/PsicologiaMotivosSociales.pdf>
- Cofer, C., & Appley, M. (1991). Teoría psicoanalítica de la motivación. En: *Psicología de la motivación* (2ª. Ed.) pp. 579- 602, México. Trillas.
- Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior. (2016). Disponible en:  
[https://www.comipems.org.mx/internas.php?6L1\\_K0ERnlaO8ZnbgiV4tvp7wAZw8Mrjz93-7pwYnj-e\\_5wr-aquW2bS21nqzyfWXUZIx4LwzzsbckfKkFQhtQ..](https://www.comipems.org.mx/internas.php?6L1_K0ERnlaO8ZnbgiV4tvp7wAZw8Mrjz93-7pwYnj-e_5wr-aquW2bS21nqzyfWXUZIx4LwzzsbckfKkFQhtQ..)
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. (2012a). Oferta académica. Disponible en: <http://www.conalep.edu.mx/UODDF/Planteles/tlalpan-II/Paginas/default.aspx>
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. (2012b). *Modelo académico para la competitividad 2007-2012.* SEP. México. Disponible en:  
[http://www.conalep.edu.mx/transparencia/Documents/Rendicion/Libro\\_Modelo\\_Academico.pdf](http://www.conalep.edu.mx/transparencia/Documents/Rendicion/Libro_Modelo_Academico.pdf)
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. (2014). *Modelo académico CONALEP en el Sistema Nacional de Bachillerato.* México. Disponible en:  
[http://sistemas.conalep.edu.mx/siforma/archivos\\_buzon/correo\\_1462553006.pdf](http://sistemas.conalep.edu.mx/siforma/archivos_buzon/correo_1462553006.pdf)
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. (2015 a). *Modelo académico.* En Secretaría Académica. México. Disponible en:  
<http://www.conalep.edu.mx/academicos/Paginas/modelo-academico.aspx>
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. (2015 b). *Abandono escolar en el sistema CONALEP: Análisis de diversos factores y módulos con mayor reprobación.* Disponible en:  
[http://www.unevoc.unesco.org/network/up/AbandonoEscolar\\_Nal.pdf](http://www.unevoc.unesco.org/network/up/AbandonoEscolar_Nal.pdf)

- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. Tlalpan II (2011- 2016). *Base de datos no publicada*. Mexico.
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. Tlalpan II (2016). *Plan de Acción contra el Abandono Escolar (PACAE): Periodo escolar 2-15-16*. Ciudad de México.
- Construye- T. (2017). SEP. México. Disponible en: <http://www.construyet.org.mx/inicio/dimension/1>
- Coronado, A. (2015). Dificultades de aprendizaje y estilo atribucional. *Humanidades* (14). Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/26066/Dificultades%20de%20aprendizaje%20y%20estilo%20atribucional.pdf?sequence=1>
- Crespo, E. (1982). Los procesos de atribución causal. *Estudios de psicología*, (12). España. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/65856.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). La teoría de autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca y del desarrollo social y bienestar. *American Psychologist*, 55 (1). Disponible en: [http://www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000\\_ryandeci\\_spanishampsysh.pdf](http://www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000_ryandeci_spanishampsysh.pdf)
- Edel, R. (2003). El Rendimiento académico: Concepto, Investigación y Desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1, (2), 2-6. Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Frias- Navarro, D. (2015). La proporción de la varianza explicada. España. Universidad de Valencia. Disponible en: <https://www.uv.es/~friasnav/EtaCuadradoEtaCuadradoParcial.pdf>
- Fuentes, M. T. (2004). El estudiante como sujeto del rendimiento académico. *Revista Electrónica Sinéctica*, (25) 23-27. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815899004>
- Fuentes, M. T. (2007). Las competencias académicas desde la perspectiva interconductual. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2), 51-58. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79810206>
- Freud, S. (1940). Teoría de los instintos. *En Compendio del psicoanálisis* (2da edición) Disponible en: <http://www.mercaba.org/Filosofia/Freud/Freud.Compendio%20del%20psicoan%C3%A1lisis.pdf>

- García, J. (1983). *El condicionamiento clásico y sus experimentos más importantes*. Disponible en: <https://psicologiyamente.net/psicologia/condicionamiento-clasico-experimentos#>
- García, L. (1987). *Rendimiento Académico y Abandono en la escuela Superior a distancia*. Madrid. UNED. Disponible en: [http://www.redui.colegiomilitar.mil.ar/pdf/ReDiU\\_0311\\_art1](http://www.redui.colegiomilitar.mil.ar/pdf/ReDiU_0311_art1)
- Guía de Comunicación para la interacción social, (2016- 2017). México, CONALEP. Disponible en: <https://fortecnica081.files.wordpress.com/2011/08/guiacomunicacioninteraccionesocial023.pdf>
- Guía de Manejo de espacios y cantidades, (2016- 2017). México, CONALEP. Disponible en: <https://zonaemec.files.wordpress.com/2013/08/guc3ada-maec.pdf>
- Guía de evaluación de Proyección profesional y personal, (2016- 2017). México, CONALEP. Disponible en: <https://fortecnica081.files.wordpress.com/2011/08/guiasproyeccionpersonalprofesional023.pdf>
- Guirao, M. (2012). *Teorías del aprendizaje: Edward Lee Thorndike*. Disponible en: <http://teoriadaprendizaje.blogspot.mx/p/thorndike.html>
- Gutiérrez, C. (2010). *Selección de sujetos y tamaño de muestra*. Perú. Instituto de Medicina Tropical “Daniel A. Carrión”. Disponible en: [http://www.ins.gob.pe/repositorioaps/0/2/not/not\\_formulacion\\_proyectosensalud/clase\\_5%20\(muestreo\).pdf](http://www.ins.gob.pe/repositorioaps/0/2/not/not_formulacion_proyectosensalud/clase_5%20(muestreo).pdf)
- González, A. (2005). *Motivación académica: Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid Pirámide.
- González, C. (1993). Atribución causal de la reprobación. *En Educación y ciencia*. 2 (8), pp. 61-66. Disponible en: <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/70>
- Hernández. R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ta edición). México. McGraw-Hill. Disponible en: [https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006\\_ocr.pdf](https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf)

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta edición). México. McGraw-Hill. Disponible en: <http://www.mediafire.com/file/7n8p2lj3ucs2r3r/Metodolog%C3%ADa+de+la+Investigaci%C3%B3n+-sampieri-+6ta+EDICION.pdf#>
- Herrera, N. (2012). *Factores motivaciones intrapersonales y extra personales relacionados con el abandono escolar*. (2da edición). Roma. Universidad Pontificia Salesiana.
- Huertas, J. A. (2006). *Motivación: querer aprender*. Argentina. Alquie.
- INEE. (2017). Base de datos PLANEA. México, Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/planea/bases-de-datos-planea>
- INEE. (2017). Panorama Educativo de México Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016 Educación básica y media superior. México, Blanca Gayosso Sánchez recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/115/P1B115.pdf>
- Isaza, L., & Henao, G. C. (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research* 5 (1), pp. 133-141. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299023539015>
- Lalljee, M. (1982). Teoría de la atribución y análisis de las explicaciones. *Estudios de Psicología*, 3 (12), pp.47-62. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/65857.pdf>
- Lam, R. (2005). Metodología para la confección de un proyecto de investigación. *Revista Cubana de Hematología, Inmunología y Hemoterapia*, 21 (2). Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/hih/v21n2/hih07205.pdf>
- López, J. G. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 21, pp.217-232. Disponible en: [https://previa.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista21/21\\_14.pdf](https://previa.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista21/21_14.pdf)
- López, P., Barreto, A., Mendoza, E. R., & del Salto, M. A. (2015). Bajo rendimiento académico en estudiantes y disfuncionalidad familiar. *Medisan*, 19(9), pp.91-94. Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1029-30192015000900014&script=sci\\_arttext&lng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1029-30192015000900014&script=sci_arttext&lng=en)
- Madrid, D. (2001). Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera. *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*. Universidad

- de Almería: Secretariado de Publicaciones, pp.11-45. Disponible en: [https://www.researchgate.net/profile/Daniel\\_Madrid/publication/266369809\\_INTRODUCCION\\_A\\_LA\\_INVESTIGACION\\_EN\\_EL\\_AULA\\_DE LENGUA\\_EXTRANJERA/links/54d9e6530cf2970e4e7d0f77.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Madrid/publication/266369809_INTRODUCCION_A_LA_INVESTIGACION_EN_EL_AULA_DE LENGUA_EXTRANJERA/links/54d9e6530cf2970e4e7d0f77.pdf)
- Madsen, K. (1967). *Teorías de la motivación: un estudio comparativo de las teorías modernas de la motivación*. Buenos Aires. Paidós.
- Manassero, M. A. (1997). *La perspectiva atributiva de estudiantes y profesorado sobre el fracaso: Consecuencias para la enseñanza del siglo XXI*. Disponible en: <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2005/manassero.pdf>
- Manassero, M. & Vázquez, A. (1995). La atribución casual como determinante de las expectativas. *Estudios de Psicología*. 7(2), España, pp. 361-376. Disponible en: <http://www.psicothema.es/pdf/982.pdf>
- Manassero, M. & Vázquez, A. (1989). La teoría de la atribución y el rendimiento académico. *Revista Educación y Cultura*. 7, pp.225-229. Disponible en: [www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/download/70256/87781](http://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/download/70256/87781)
- Mankelinas, M. V. (1987). *Psicología de la motivación*. México. Trillas
- Martínez, A. (2011). *Teorías del aprendizaje*. Paraguay. Universidad Nacional de Canindeyú. Disponible en: [http://www.arnaldomartinez.net/docencia\\_universitaria/teorias\\_del\\_aprendizaje\\_i.pdf#page=1&zoom=auto,-107,842](http://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/teorias_del_aprendizaje_i.pdf#page=1&zoom=auto,-107,842)
- Martínez, V. L. (1995). Técnicas de investigación. *En Métodos, técnicas e instrumentos de investigación*. Lumen. Argentina, pp.2-7. Disponible en: [https://www.academia.edu/6251321/M%C3%A9todos\\_t%C3%A9cnicas\\_e\\_instrumentos\\_de\\_investigaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/6251321/M%C3%A9todos_t%C3%A9cnicas_e_instrumentos_de_investigaci%C3%B3n)
- Mayor, L., & Tortosa, F. (1995). Problemática de la motivación y aplicaciones. En *Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional* (2da edición). España Desclee.
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación a humana*. Madrid. Narcea. Disponible en: <https://psicuagtab.files.wordpress.com/2012/06/mcclelland-david-estudio-de-la-motivacion-humana.pdf>
- McDougall, W. (1919). Los principales instintos y las emociones primarias de hombre. *En Introducción a la Psicología Social*. Londres. Batoche Books. Disponible en: <http://socserv2.socsci.mcmaster.ca/econ/ugcm/3ll3/mcdougall/socialpsych.pdf>

- Mediavilla, M., & Gallego, L. (2016). Condicionantes del rendimiento académico en la escolaridad primaria en Brasil: Un análisis multifactorial. *Educação & Sociedade*. 37 (134), pp.195-216. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-7330201683265>
- Mesurado, B. (2008). Explicaciones psicológicas sobre la motivación y el sustrato neurobiológico que posibilita la misma. *Psicología y psicopedagogía*. México. Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL (19). Disponible en: [http://psico.usal.edu.ar/archivos/psico/otros/explicaciones\\_psicologicas\\_sobre\\_la\\_motivacion.pdf](http://psico.usal.edu.ar/archivos/psico/otros/explicaciones_psicologicas_sobre_la_motivacion.pdf)
- Navas, L. (2016). Las metas múltiples: Análisis predictivo del rendimiento académico en estudiantes chilenos. *Educación XXI*. 19(1), pp. 267-285. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/15587/13555>.
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), pp. 153-170. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/440/44012058010/>
- Núñez, J. C., González, J. A., Bernardo, A., Álvarez, L., González, P., González, S. & Rodríguez, S. (2005). Teoría del autogobierno mental: análisis de los supuestos teóricos en relación al aprendizaje y a la enseñanza. *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, en Bento. S, Leandro A (Coord). Portugal. Disponible en: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/442.pdf>
- Nuttin, J. (1982). Funcionamiento y Desarrollo de la motivación humana. En *Teoría de la motivación humana*, pp. 129- 158. Madrid, Espacio: Paidós.
- Pedroza, H. & Discovskyi, L. (2007). Sistemas de análisis estadísticos con SPSS. Nicaragua. Managua. Disponible en: <https://books.google.com.mx/books?id=sE0qAAAAYAAJ&pg=PP54&lpg=PP54&dq=coeficiente+eta+spss&source=bl&ots=EqhbALUIhu&sig=wXodmfPf8UNNxcQzr4CknUKEgqc&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwil-8nDv-zZAhUGilMKHR3EABUQ6AEIiwEwCA#v=onepage&q=coeficiente%20eta%20spss&f=false>
- Pérez, A., & Cruz J. (2015). Conceptos de condicionamiento clásico en los campos básicos y aplicados. *Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias*

- afines*, 20 (02). Argentina. Disponible en:  
<http://www.redalyc.org/pdf/180/18020204.pdf>
- Pimienta Lastra, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. *Política y Cultura*, (13) pp. 263-276. Recuperado de  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26701313>
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: Teoría investigación y aplicaciones*. Madrid, España. Pearson.
- Real Academia de la Lengua Española. (2017). *Motivación*. Disponible en:  
<http://dle.rae.es/?id=Pw7w4I0>
- Reeve, J. (1994). La motivación de expectativa. La atribución. En: *Motivación y Emoción*. España, McGraw- Hill.
- Reyes, I. (1998) La orientación al logro, la evitación al éxito y el temor al fracaso en México. Simposio: Cultura y psicometría. *Congreso Mexicano de Psicología Social. III Reunión Regional Latinoamericana de la Asociación Internacional de Psicología Transcultural*. Toluca, Estado de México. 21 al 23 de octubre de 1998.
- Rivera, S., & García, M. (2005). *Aplicación de la estadística a la psicología*. Facultad de estudios superiores Zaragoza. México. Porrúa.
- Rosário, P., Rodríguez, C., Cerezo, R., Bernardo, A. B., González-Castro, P., González-Pienda, J A., Valle, A., Álvarez, L., Álvarez, D., Rodríguez, S., & Núñez, J. C. (2009). Estilos intelectuales y rendimiento académico: una perspectiva evolutiva. *Psicothema*, 21, pp. 555-561. Recuperado de  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72711895009>
- Roux, R., & Anzures, E. (2015). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una escuela privada de educación media superior. *Actualidades investigativas en educación*. 15 (1), pp.1-16. Disponible en:  
<http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/719/782>
- Ruiz, A., & Torres, M.L. (2010). La Psicología Social. *En México Volumen XIII*. Pp.1269-1277. AMEPSO, Facultad de Psicología UNAM. México. ISBN: 968-5411-13-1.
- Ruiz, A. & Torres, M.L. (2012). Motivación al logro y el locus de control en estudiantes resilientes de bachillerato del Estado de México. *Psicología Iberoamericana*, 20, pp. 49-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133928816007>



- Ruiz, J. (2011). Herramientas para investigación en tecnologías de la información y comunicación. Casos de estudio. 15 (1). *Revista Profesorado*. España. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev151ART9.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Reporte de la encuesta nacional de deserción en la educación media superior*. México. Disponible en: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo\\_6Reporte\\_de\\_la\\_ENDEMS.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf)
- Secretaría de Educación Media Superior. (SEMS, 2017). Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. En: *Bachillerato escolarizado*. México. Disponible en: [http://sems.gob.mx/es\\_mx/sems/conalep\\_colegio\\_nacional\\_ept](http://sems.gob.mx/es_mx/sems/conalep_colegio_nacional_ept)
- Sistema Nacional de Tutorías Académicas para el Bachillerato General, Tecnológico Profesional Técnico. (2011). *Subsecretaría de Educación Media Superior Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico*. México. Disponible en: [http://cbta197.edu.mx/informacion/tutorias/Manual\\_SINATA.pdf](http://cbta197.edu.mx/informacion/tutorias/Manual_SINATA.pdf)
- Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Área de psicología educativa y de la educación de la escuela de Magisterio de Turuel*. Universidad de Zaragoza, pp.1-21. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/209932.pdf>
- Stover, B. J., Uriel, F., De la Iglesia, G., Freiberg Hoffmann, A., & Liporace Mercedes, F. (2014). Rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos de Escuela Media de Buenos Aires. (Spanish). *Perspectivas en psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 11(2), 10-20. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/4835/483547666002/>
- Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación. (2018). ESTADÍSTICA DEL SISTEMA EDUCATIVO MÉXICO CICLO ESCOLAR 2016-2017." México, EDIT:SEP. Recuperado de: [http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica\\_e\\_indicadores/estadistica\\_e\\_indicadores\\_educativos\\_15MEX.pdf](http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_15MEX.pdf)
- Suria, R., (2010). *Procesos de Atribución*, RUA (Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante). Disponible en: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14288/1/TEMA%204.%20PROCESOS%20DE%20ATRIBUCI%C3%93N..pdf>

- Tascón, C. (2004). *Aportaciones de Thorndike*. España. Disponible en: <http://www.ctascon.com/Aportaciones%20de%20Thorndike.pdf>
- Torres, M. L. & Ruiz, A. (2012). Motivación al logro y el locus de control en estudiantes resilientes de bachillerato del Estado de México. *Psicología Iberoamericana*, 20, pp. 49-57. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133928816007>
- Trenchera, J.L., (2005). Saber motivar: ¿El palo o la zanahoria?. Argentina. Desclée de Brouwer. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/313309372/Saber-Motivar>
- Vázquez, A., & Manassero, M. (1995 a). Atribuciones causales del alumno y el profesorado sobre el rendimiento escolar: consecuencias para la práctica educativa. Interuniversitaria de formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (24), pp. 125-141. Disponible en: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1264880400.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1264880400.pdf)
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Inglaterra. General Learning Press.
- Weiner, B. (1896). An attributional theory of motivación and emotion, 92 (4), Inglaterra: Springer-Verlag. Disponible en: <http://acmd615.pbworks.com/f/weinerAnattributionalththeory.pdf>
- Wentzel, K. (1998). Relaciones sociales y motivación en la escuela intermedia: el rol de los padres y compañeros. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), pp. 202-209 Disponible en: <http://cep955-summer-2013.wiki.educ.msu.edu/file/view/Wentzel,+Parents,Teachers,+Peers+%26+Motivation,+JEP,+1998.pdf/438788126/Wentzel,%20Parents,Teachers,%20Peers%20%26%20Motivation,%20JEP,%201998.pdf>
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En: *Advances in experimental social psychology*. New York. Academic prees. Disponible en: <http://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/07/Vallerand1997.pdf>

## Anexo 1. Evaluación de los módulos

A continuación, se presenta las temáticas más relevantes de las Guías de evaluación que utilizan los docentes de CONALEP emplean para asignar una calificación a los módulos correspondientes (para información más específica consulte directamente las guías):

## Evaluación del módulo Proyección profesional y personal

Unidad	Aprendizajes esperados	Actividades a realizar	Indicadores	Especificaciones	Valor específico
1	1.1 Valora sus características motivaciones y expectativas personales para ser consciente de sus potencialidades y actitudes.	Los estudiantes responden a una escala de competencias genéricas.	Contestar	La escala se encuentra compuesta por los siguientes factores: se autodeterminada y cuida de sí, se expresa y comunica, piensa crítica y reflexivamente, aprende de forma autónoma, trabaja de forma colaborativa, y participa con responsabilidad en la sociedad.	0%
	1.2 Descubre cómo alcanzar sus objetivos afrontando retos para lograr el éxito.	Elabora un análisis FODA con el fin de identificar los factores internos y externos de su entorno personal y profesional que le den elementos para diseñar su plan de vida y carrera de acuerdo con sus objetivos.	Redacción del objetivo.	Redacta el objetivo correspondiente a las siguientes características: claro; preciso; alcanzable; lógico; a corto, mediano y largo plazo; y responde a las habilidades y capacidades reales.	20%
			Matriz de análisis de FODA.	Analiza y describe de forma clara como: las fortalezas deben utilizarse, las oportunidades deben aprovecharse las debilidades deben eliminarse, las amenazas deben sortearse e identifica las áreas a trabajar para alcanzar el objetivo de su plan de vida y carrera.	30%
				Explica de forma clara y precisa el análisis de la combinación de los siguientes factores: ¿Cómo las potencialidades, surgidas de la combinación de fortalezas con oportunidades señalan las líneas de acción para cumplir sus objetivos?, ¿Cómo las limitaciones, determinadas por una combinación de debilidades y amenazas, representan un riesgo para no alcanzar sus objetivos?, ¿Cómo los riesgos y los desafíos, determinados por su correspondiente combinación de factores, exigirán una cuidadosa consideración para lograr sus objetivos en un futuro?	50%
<b>% PESO PARA LA UNIDAD</b>					<b>20%</b>
2	2.1 Asume una actitud de pertenencia al Sistema Conalep reconociendo las cualidades del mismo como una alternativa	Elabora un cuadro comparativo sobre las características del sistema educativo Conalep y de otras instituciones de educación media superior del país.	Amplitud de la información.	Presenta información que rebasa el número de instituciones solicitadas para realizar el análisis comparativo.	15%
			Organización	Presenta la estructura del cuadro comparativo con una distribución ordenada, en donde se definen todos los conceptos a comparar, facilitando la comprensión de la información. Utiliza recursos visuales que favorezcan la comprensión de la información.	5%
	Contenidos		Presenta la información referente a cada concepto de forma clara y precisa, por lo que identifica correctamente las características de los sistemas educativos de nivel medio superior.	40%	
	2.2 Participa en el mejoramiento social y ambiental, mediante		Alternativas de formación	Logra a través del ejercicio realizado distinguir el tipo de formación que ofrecen los distintos subsistemas educativos de nivel medio superior. Además, reflexiona sobre las actividades realizadas con el fin de decidir si la carrera a cursar cubre sus expectativas y justifica de forma explícita con base en el análisis realizado la alternativa de formación seleccionada para la construcción de su plan de vida y carrera.	40%
<b>% PESO PARA LA UNIDAD</b>					<b>20%</b>

Continuación de la evaluación del módulo Proyección personal y profesional:

Unidad	Aprendizajes esperados	Actividades a realizar	Indicadores	Especificaciones	Valor específico
	3.1 Toma decisiones examinando críticamente los factores que impactan su autorrealización en el ámbito personal, social y profesional.	Elabora con autonomía su plan de vida y carrera acorde con sus intereses personales y contexto social.	Factores	Identifica los factores que impactan en su toma de decisiones para impulsar su plan de vida y carrera. Logra equilibrar sus metas en función de su vida personal, profesional, laboral y familiar.	40%
	3.2 Define metas a corto, mediano y largo plazo asumiendo un compromiso personal para consolidarlas.		Metas	Describe con precisión las metas que desea alcanzar en los próximos cinco años relacionadas con los siguientes ámbitos: personal, profesional, laboral, familiar. Logra jerarquizar sus metas y establecer prioridades en su vida.	20%
			Estrategias	Considera los siguientes indicadores como insumos para alcanzar las metas: tareas. Tiempos, hábitos de estudio, estilo de aprendizaje. Las estrategias e indicadores se reflejan en las metas como hábitos positivos para fortalecer el crecimiento personal..	
	3.3 Elabora con autonomía su plan de vida y carrera acorde con sus intereses personales y contexto social.		Componentes del plan de vida y carrera	Considera los siguientes elementos en el plan de vida y carrera: objetivo personal y profesional, misión, visión, metas a corto, mediano y largo plazo, Indicadores definidos y alcanzables relacionados con los tiempos y tareas, redacción de las acciones a realizar para cumplir las tareas, establecimiento de los parámetros e indicadores para dar seguimiento al plan y distingue que la anticipación, la organización y la planificación son temas transversales a desarrollar en la elaboración del plan ya que son pilares de su crecimiento personal.	40%
			Alcances	Cubre totalmente el desarrollo del plan de vida y carrera las metas en los diferentes alcances: en 6 meses respecto con la elección de carrera, en 1 año y medio respecto a la elección de trayectos, en 3 años respecto a la inserción en el campo laboral y/o en la elección de una carrera a nivel superior, en 5 años respecto a los logros de su vida personal, familiar, académica y profesional que desea alcanzar. Demuestra un pensamiento prospectivo o estratégico a largo plazo y a futuro.	
			Cuestionario	Analiza las afirmaciones del cuestionario y selecciona la opción que responda a sus objetivos personales relacionados con: determinación, urgencia, voluntad, oportunidad, control, apoyo. Las opciones de respuestas denotan el liderazgo de la persona y su voluntad de hacer que los objetivos se cumplan.	
<b>% PESO PARA LA UNIDAD</b>					<b>60%</b>

### Evaluación del módulo Comunicación para la interacción social:

Unidad	Aprendizajes esperados	Actividades a realizar	Indicadores	Especificaciones	Valor específico
1.- Interpreta mensajes orales y escritos	1.1. Identifica el significado de los mensajes orales y escritos de los medios de comunicación de acuerdo con la intención comunicativa y el contexto en que se producen.	Elabora resúmenes y resuelve cuestionarios de varios textos	Resumen, idea principal y tema del texto	Resume un texto con coherencia y unidad, aplicando macro reglas de supresión, selección, generalización e integración, suprime información secundaria, selecciona información importante para el significado o la interpretación global, generaliza o elabora una idea general a partir de la identificación de lo que tienen en común las características particulares, integra en un concepto dos o más conceptos constitutivos, jerarquiza y ordena la información. Da significado global al texto.	35%
			Comprensión de hechos, relaciones e intenciones de los autores de los textos	Afirma: hay una relación de semejanza entre ambas enfermedades: aborda antecedentes, situación científica actual, teorías sobre su origen y retos, determina: todavía no se confirma el origen genético de la esquizofrenia porque no se han encontrado los genes que la provocan, enumera: alucinaciones, incoherencias y pensamientos desordenados.	45%
	Actitud		Critica de manera constructiva los resúmenes elaborados por sus compañeros, muestra disposición para mejorar su resumen y las respuestas del cuestionario, identifica los tipos de textos y aprecia su utilidad en la vida cotidiana, mejora la aplicación de macrorreglas, ampliando sus estrategias para realizar una mejor comprensión lectora con base en la consulta de diversas fuentes.	20%	
% PESO PARA LA UNIDA					50%

Continuación de la evaluación del módulo comunicación para la interacción social:

Unidad	Aprendizajes esperados	Actividades a realizar	Indicadores	Especificaciones	Valor porcentual
2. Expresión de mensajes orales y escritos.	2.1 Transmite mensajes orales de acuerdo con la intención y situación comunicativa presente en sus diversas relaciones personales	Elabora y representa un guion de un diálogo sobre situaciones cotidianas o problemáticas de interés actual en el que se observe el cumplimiento de las reglas de intercambio comunicativo.	Planeación y estructuración del guion	Selecciona un tema para dialogar y discutir sobre algún asunto público. escribe el tema de la conversación y el contexto en que se realizará, describe las situaciones de intercambio comunicativo de manera minuciosa y ordenada, expresando el tema, las situaciones, los personajes y los detalles ambientales, aplica reglas sintácticas y gramaticales, estructura la conversación con intervenciones de inicio, desarrollo y conclusión, indica las intervenciones de los dialogantes en el guion	35%
			Representación	Cumple las siguientes reglas de intercambio comunicativo para promover la interacción social: iniciar y cerrar una conversación, mantener una conversación, hablar con respeto, escuchar a los demás, respetar el turno de palabra, intervenciones claras, precisas, breves y ordenadas.	45%
			Actitud	Muestra atención y respeto por las intervenciones de los demás, Valora las opiniones de los demás, interviene en el diálogo con apertura y disposición para modificar los propios puntos de vista.	20%
	2.2 Emite mensajes escritos de manera coherente y creativa, utilizando estrategias comunicativas acordes al contexto y a la intención comunicativa.	Elabora un muestrario que incluya diferentes tipos de textos como: convocatorias, avisos y carteles	Redacción de convocatorias y avisos	Define la intención comunicativa de la convocatoria y del aviso de acuerdo con las características de los destinatarios y las funciones de la lengua, incluye la información necesaria para que el receptor actúe en relación con la intención del mensaje, crea mensajes precisos, crea mensajes concisos.	35%
			Diseño de carteles	Define la intención comunicativa del cartel (formativa o informativa) de acuerdo con las características del público al que va dirigido y elabora el mensaje de acuerdo con la intención comunicativa del cartel	45%
			Actitud	Critica de manera constructiva las convocatorias, avisos y carteles elaborados por sus compañeros	20%
<b>% PESO PARA LA UNIDA</b>					<b>50%</b>

## Evaluación del módulo Manejo de espacios y cantidades:

Unidad	Aprendizajes esperados	Actividades a realizar	Indicadores	Especificaciones	Valor porcentual
1	1.1 Representa situaciones o fenómenos de la vida cotidiana, en términos cuantitativos, empleando el conjunto de los números reales y la aplicación de sus operaciones básicas	Resuelve la serie de ejercicios propuesta por el docente, relativos a situaciones cotidianas y del entorno personal, familiar y social del alumno, aplicando el conjunto de los números reales.	Aplicación de conjuntos	El alumno resolverá una serie de ejercicios de las temáticas mencionadas.	10%
			Aplicación de números reales		
			Serie de ejercicios		
	1.2 Plantea problemas cotidianos, a partir de la traducción de expresiones del lenguaje común al lenguaje algebraico.	Traduce casos de la vida cotidiana del lenguaje común al lenguaje algebraico.	Conversión de números reales del lenguaje común a lenguaje algebraico		10%
			Conversión de figuras geométricas del lenguaje común a lenguaje algebraico		
			Conversión de fórmulas físicas o químicas, o biológicas de lenguaje algebraico a lenguaje común.		
<b>%VALOR PORCENTUAL</b>					<b>20%</b>
2	2.1 Resuelve problemas de la vida cotidiana, aplicando operaciones aritméticas básicas, exponentes y radicales con expresiones algebraicas.	Resuelve la serie de ejercicios propuesta por el docente, relativos a situaciones cotidianas y del entorno personal, familiar y social del alumno, aplicando operaciones aritméticas básicas, exponentes y radicales con expresiones algebraicas.	Sumas y diferencias de expresiones algebraicas	El alumno resuelve una serie de ejercicios de los temas que se mencionan de la manera en que el profesor lo explico enfrente del grupo.	15%
			Exponentes en expresiones algebraicas.		
			Radicales en expresiones algebraicas		
	2.2 Representa y resuelve situaciones de su entorno, mediante la aplicación y desarrollo de productos notables, factorización y racionalización de expresiones algebraicas.	Resuelve la serie de ejercicios propuesta por el docente, relativos a situaciones cotidianas y del entorno personal, familiar y social del alumno, aplicando productos notables, factorización y racionalización de expresiones algebraicas	Productos notables		15%
			Factorización		
			Fracciones algebraicas		
			Autoevaluación		
<b>%VALOR PORCENTUAL</b>					<b>30%</b>



Continuación de la evaluación del módulo Manejo de espacios y cantidades:

3	3.1 Resuelve problemas reales, mediante sistemas de ecuaciones lineales con una, dos o tres incógnitas	Resuelve problemas reales, mediante sistemas de ecuaciones lineales con una, dos o tres incógnitas	Ecuaciones de primer grado con una variable	El alumno responde una serie de ejercicios en hojas blancas que son entregados al profesor en tiempo y forma.	20%
			Sistemas de 2 ecuaciones con 2 incógnitas		
			Sistemas de 3 ecuaciones con 3 incógnitas.		
	3.2 Resuelve problemas reales, mediante ecuaciones cuadráticas.	Resuelve problemas reales, mediante ecuaciones cuadráticas	Ecuación cuadráticas incompletas		10%
			Ecuación cuadráticas completas		
			Discriminante		
	3.3 Representa situaciones del entorno, empleando los conceptos de función	3.3 Representa situaciones del entorno, empleando los conceptos de función	Gráfica de funciones lineales		20%
			Grafica de ecuaciones simultaneas lineales		
			Grafica de funciones de segundo grado		
<b>%VALOR PORCENTUAL</b>					<b>50%</b>