



MONTEMORELOS, N.L. MEXICO

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS

DIVISION DE POSTGRADO E INVESTIGACION



GRADO DE MOTIVACION DEL ALUMNO  
DE SECUNDARIA: VARIABLES SELECTAS

TESIS

PRESENTADA EN CUMPLIMIENTO PARCIAL DE LOS  
REQUERIMIENTOS PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRIA EN EDUCACION

PRESENTA

REFUGIO NUNEZ VAZQUEZ

BIBLIOTECA UNIV. DE MONTEMORELOS  
MONTEMORELOS, N. L., MEXICO

MONTEMORELOS, N. L. MAYO DE 1991

065145

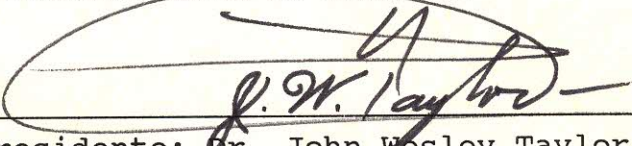
GRADO DE MOTIVACION DEL ALUMNO  
DE SECUNDARIA: VARIABLES SELECTAS

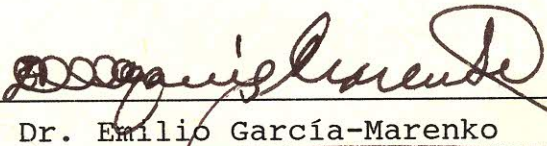
Una Tesis  
Presentada en Cumplimiento Parcial  
de los Requerimientos para Obtener el Grado  
de Maestría en Educación

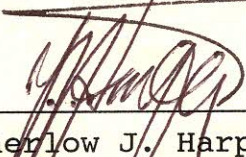
por  
Refugio Núñez Vázquez

Mayo de 1991

APROBACION POR LA COMISION

  
Presidente: Dr. John Wesley Taylor

  
Secretario: Dr. Emilio García-Marenko

  
Vocal: Dr. Therlow J. Harper

8 de mayo de 1991  
Fecha de Aprobación

## **EXTRACTO DE LA INVESTIGACION**

**Universidad de Montemorelos**

**División de Postgrado e Investigación**

**Título: GRADO DE MOTIVACION DEL ALUMNO DE SECUNDARIA:**

**VARIABLES SELECTAS**

**Nombre del Investigador: Refugio Núñez Vázquez**

**Nombre y Título de los Consejeros de la Investigación:**

**Presidente: Dr. John Wesley Taylor**

**Secretario: Dr. Emilio García-Marenko**

**Vocal: Dr. Therlow J. Harper**

**Fecha de Finalización: Mayo de 1991**

El propósito del estudio fue investigar el grado en que son motivados los alumnos de primero, segundo y tercer año de secundaria, por sus maestros, padres y compañeros.

Para los propósitos de la investigación se obtuvo una muestra de 391 alumnos de seis diferentes escuelas de la ciudad de Montemorelos, Nuevo León, México.

Los datos fueron recolectados a través de una encuesta desarrollada para tal propósito.

Las principales conclusiones fueron:

1. De los individuos motivadores estudiados, los que motivan a los alumnos de secundaria en mayor grado son los padres, seguidos por los maestros y finalmente por los compañeros.

2. Aunque los alumnos del sexo femenino tienden a estar más motivados por sus maestros, padres y compañeros que los alumnos del sexo masculino en factores idénticos de motivación, este hallazgo es especialmente notable con referencia a los compañeros como individuos motivadores.

3. El maestro pierde influencia motivacional en los factores de motivación que tienen que ver con los aspectos afectivos de la enseñanza (siendo comprensivo, brindando su amistad e interesándose en los problemas del alumno) a medida que aumenta el grado escolar del alumno de secundaria. Al mismo tiempo los alumnos van encontrando cada vez mayor motivación por parte de sus compañeros que les brinden su amistad.

4. En forma personal, los alumnos de secundaria afirman estar motivados en mayor grado por estos dos factores: "Para estudiar una carrera profesional" y "Para ser una persona importante".

5. Aunque ni el sexo del alumno ni las personas con quienes vive se relacionan con sus factores de motivación personal, su grado escolar sí lo está. La diferencia está principalmente en el factor "Para aprender lo que ignoro", cuya fuerza motivante aumenta en razón directa al grado escolar.

6. De los factores estudiados, los maestros motivan en mayor grado a través de los factores "Por enseñarme cada día algo nuevo" y "Brindarme su amistad". Los padres lo hacen a través de los factores "Darme tiempo necesario para estudiar y hacer las tareas" y "Animarme a tomar en serio la escuela". Los compañeros lo hacen a través de los factores "Convivir con ellos en el salón" y "Brindarme su amistad".

Universidad de Montemorelos  
División de Postgrado e Investigación

**GRADO DE MOTIVACION DEL ALUMNO  
DE SECUNDARIA: VARIABLES SELECTAS**

Una Tesis  
Presentada en Cumplimiento Parcial  
de los Requerimientos para Obtener  
el Grado de Maestría en Educación

por  
Refugio Núñez Vázquez

Mayo de 1991

## TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE TABLAS .....	iv
Capítulo	
I. INTRODUCCION Y DECLARACION DEL PROBLEMA .....	1
Motivación Como Instinto .....	3
Desarrollo del Concepto de Motivación .....	4
Definición de Motivación .....	5
Motivación y Aprendizaje .....	6
Declaración del Problema .....	9
Propósito del Estudio .....	10
Importancia del Estudio .....	10
Definición de Términos .....	11
Suposiciones .....	13
Delimitación .....	13
Limitaciones .....	14
Hipótesis de la Investigación .....	14
Organización del Estudio .....	16
II. RESEÑA DE LA LITERATURA .....	17
Introducción .....	17
Enfoques Genarales de Motivación .....	19
Teoría Conductista .....	19
Teoría Cognitivista .....	25
Teorías Específicas de Motivación .....	27
Teoría de las Necesidades .....	27
Teoría de Motivación de Logro .....	34
Teoría de la Motivación de Atribución ..	38
Teoría de la Disonancia Congnitiva :....	43
Teoría de Motivos de Afiliación .....	46
Individuos Motivadores .....	50
Los Compañeros como Individuos	
Motivadores .....	50
Los Padres Como Individuos Motivadores .	58
Los Maestros Como Individuos Motivadores	63
Motivación Personal .....	68
Resumen de la Reseña de la Literatura .....	72

III. DISEÑO Y METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION .....	73
Tipo de Investigación .....	74
Población y Muestra del Estudio .....	74
Descripción del Instrumento de la Investigación .....	75
Validez y Confiabilidad .....	79
Hipótesis Nulas .....	80
Recolección de Datos .....	82
Análisis de Datos .....	83
Conclusión .....	83
IV. PRESENTACION DE LOS RESULTADOS .....	85
Características de la Muestra .....	85
Personas con Quienes Vive el Alumno ....	85
Sexo del Alumno .....	86
Grado del Alumno .....	86
Escuelas Participantes .....	87
Prueba de las Hipótesis .....	87
Hipótesis 1 .....	88
Hipótesis 2 .....	89
Hipótesis 3 .....	96
Hipótesis 4 .....	103
Hipótesis 5 .....	104
Hipótesis 6 .....	106
Hipótesis 7 .....	108
Hipótesis 8 .....	109
Hipótesis 9 .....	110
Preguntas de la Investigación .....	112
Pregunta 1 .....	112
Pregunta 2 .....	112
Pregunta 3 .....	113
Pregunta 4 .....	113
Preguntas Abiertas .....	114
V. RESUMEN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	117
Resumen del Estudio .....	117
Literatura Pertinente .....	118
Diseño de la Investigación .....	121
Resultados de la Investigación .....	122
Conclusiones .....	124
Recomendaciones .....	126
APENDICES .....	129
Apéndice A--Presentación del Instrumento ...	130
Apéndice B--Gráficas .....	135
Apéndice C--Cartas .....	143
BIBLIOGRAFIA DE LA LITERATURA CITADA .....	146



## LISTA DE TABLAS

1.	Personas con Quienes Vive el Alumno .....	86
2.	Grado del Alumno .....	86
3.	Escuelas Participantes .....	87
4.	Promedios y Nivel de Significancia de los Factores Idénticos de Motivación Respecto a los Maestros, Padres y Compañeros .	89
5.	Promedios y Significancia de los Factores Idénticos de Motivación en Base al Sexo del Alumno .....	96
6.	Promedios y Significancia de los Factores Idénticos de Motivación en Base al Grado del Alumno .....	102
7.	Nivel de Significancia de los Factores Idénticos de Motivación en Base a las Personas con Quienes Vive el Alumno .....	104
8.	Nivel de Significancia y Promedio de los Factores de Motivación Personal .....	105
9.	Promedio por Grado Escolar en Base a Factores de Motivación Personal .....	106
10.	Nivel de Significancia para las Variables Menores con Relación a los Factores de Motivación Personal .....	108
11.	Promedio de los Factores Específicos de Motivación que le Corresponden a los Maestros .....	109
12.	Promedio de los Factores Específicos de Motivación que le Corresponden a los Padres ..	110
13.	Promedio de los Factores Específicos de Motivación que le Corresponden a los Compañeros .....	111

14. Frecuencia y Promedio de la Pregunta	
Abierta Número Uno .....	115
15. Frecuencia y Promedio de la Pregunta	
Abierta Número Dos .....	116

## CAPITULO I

### INTRODUCCION Y DECLARACION DEL PROBLEMA

Todos los seres vivientes se comportan en razón de la motivación. Sin ella, los organismos serían inmóviles, es decir, no harían nada (Cofer y Appley, 1976). Woolfolk y Nicolich (1986) sugieren que la motivación inicia y dirige la conducta. "Toda conducta está provocada por algún factor. No puede pensarse que la conducta surja de la nada. Siempre encontramos una razón, o un motivo detrás de toda conducta" (Arias, 1980, p. 15).

Para un análisis histórico de la motivación, McTeer (1979) comenta que se debe referir a los escritos de los antiguos griegos, por ser ellos quienes inician la historia organizada de las diversas tendencias ideológicas en las distintas ramas del saber humano.

Se pueden deducir conceptos de motivación de los sistemas filosóficos de la cultura griega. A pesar de que la terminología y los métodos eran diferentes, se puede percibir una preocupación por lo que se conoce por motivación (Cofer y Appley, 1976). Tanto Day y Berlyne (1981) como McTeer (1979) señalan que los conceptos de instintos y necesidades se pueden hallar en los estoicos de la antigua Grecia y que se transmitieron a través de

filósofos y científicos como Santo Tomás de Aquino y Descartes.

Los filósofos son los primeros en encontrar respuestas a algunas de las preguntas inquietantes del ser humano desde tiempo inmemorial tales como son: "¿Qué es el hombre?", "¿Por qué se comporta como lo hace?", "¿Qué factores provocan los diferentes tipos de conducta?" Demócrito por ejemplo enseñó que el hombre perseguía la felicidad interior y Epicuro pensó que perseguía el placer (Arias, 1980).

El concepto de motivación se encarnó a través de la historia helénica en la literatura, el arte, el teatro, la música, la religión, las tradiciones y el sistema filosófico (Bolles, 1985; Klausmeier y Goodwin, 1983). Sin embargo, no fue hasta en 1879 cuando se comenzó a hacer un escrutinio científico del comportamiento humano, cuando Wundt fundó el laboratorio experimental de psicología en Leipzig (Arias, 1980).

La teoría del instinto fue reinterpretada en tiempos modernos por personajes como Darwin, McDougall y Freud quienes propusieron que la gente se comporta de cierta manera debido a deseos, impulsos o instintos internos (Boles, 1985; McTeer, 1979; Cofer y Appley, 1976).

Por muchos años la teoría de la motivación en Estados Unidos sostuvo que el hombre es dominado por instintos y necesidades (Day y Berlyne, 1981). Sin embargo,

McTeer (1979) menciona que durante la década de 1920 se abandonó el concepto del instinto por no haber acuerdo sobre la lista de instintos específicos.

### Motivación Como Instinto

Aunque existen muchas definiciones de instintos, una de las más aceptadas es que se trata de un mecanismo adoptado por la especie a través de la evolución a fin de enfrentarse exitosamente a un problema de supervivencia impuesto por el medio ambiente (por ejemplo, las aves migratorias se dirigen a su punto de destino por instinto). Uno de los requisitos para poder calificar una conducta como instintiva es que debe ser común a todos los individuos de una especie (Engle y Snellgrove, 1976).

Sin embargo, no se puede aceptar que existe un instinto para archivar, o un instinto para escribir a máquina, o un instinto de tornero o un instinto de barrendero. Estas conductas son actividades aprendidas y no instinto. Las mismas además, no son ejecutadas y efectuadas por todos los individuos de la misma especie humana (Arias, 1988; Arias, 1980). Bolles (1985) señala que la teoría del instinto es el resultado de la concepción evolucionista darwiniana.

### Desarrollo del Concepto de Motivación

Para el surgimiento de un interés inquisitivo por la motivación, McTeer(1979) señala a la década de 1940. Enumera cinco causas:

1. La segunda guerra mundial que impulsó la experimentación de motivos sociales.

2. La obra de Hull Principles of Behavior (1943), estimuló investigaciones experimentales sobre los mecanismos del impulso y del hábito en el comportamiento.

3. El desarrollo de las técnicas de electroencefalografía que hicieron posible conocer más del funcionamiento de los centros nerviosos del comportamiento motivado y emocional de las especies animales.

4. El incremento de la literatura y la experimentación que nacieron de los métodos clínicos aplicados a la dinámica de la personalidad.

5. El desarrollo tecnológico que permite el análisis factorial de los datos experimentales y la construcción de las pruebas que se usan en la evaluación de la motivación.

A pesar de que se han hecho estudios serios, autores como Woolfolk y Nicolich (1986), Bolles (1985) y Day y Berlyne (1981) y otros mencionan que aún no se ha definido la motivación de una manera aceptable. Sin embargo, los criterios se unifican en que la motivación es un factor o una fuerza que ayuda a interpretar la conducta.

### Definición de Motivación

Autores como McConnell (1988), Woolfolk y Nicolich (1986) admiten que cuando los psicólogos se refieren a la motivación se refieren a una serie de preguntas. Los especialistas se han centrado en tres preguntas: ¿qué es lo que originalmente determina que una persona inicie una determinada acción?, ¿cuál es la causa de que una persona se desplace hacia un determinado objetivo? y ¿cuál es la causa de que una persona persista en alcanzar esos objetivos?

El problema de la motivación ha sido abordado desde diferentes perspectivas. Good y Brophy dicen:

Como cabrá suponer, los teóricos de la motivación han tratado de explicarla de diferentes maneras. Entre las explicaciones que dan figuran las siguientes: el concepto de necesidad (por ejemplo, el logro, "quiero salir bien en este examen final"); la afiliación ("me gusta trabajar con mis amigos"); incentivos (premio o castigo, físico o psíquico); el hábito ("nunca hago una pausa en el estudio antes de las 11 de la noche"); discrepancia (¿"cómo pude portarme tan mal yo que me considero un hombre íntegro?"); la curiosidad innata ("eso me parece que da buenos resultados, pero quizá haya otra forma de hacerlo") (1983, p. 201).

A pesar de que hay diversas teorías respecto a la motivación, los criterios se unifican en que la motivación es un factor o una fuerza que ayuda a interpretar la conducta (Bolles, 1985; Day y Berlyne, 1981). Por lo tanto, la motivación puede ser entendida "como todos aquellos factores capaces de provocar, mantener y dirigir la conducta hacia el logro de una meta" (Arias, 1988, p. 65).

Dentro de este marco, la motivación para el aprendizaje puede ser definida como "el grado de

participación y perseverancia de los alumnos en la tarea, cualquiera que sea la índole de la misma" (Good y Brophy, 1983, p. 223). De esta manera motivar al alumno significa predisponerlo hacia lo que se quiere enseñar; y llevarlo a participar activamente en los trabajos escolares (Néreci, 1984).

### Motivación y Aprendizaje

La motivación es una de las variables más importantes en el aprendizaje. Un nivel alto de motivación genera una actitud activa y dinámica respecto a los objetivos educativos (Sawrey y Telford, 1986).

De igual manera, Clifford (1982) menciona que el aprendizaje y la motivación están íntimamente relacionados, por lo cual los psicólogos lo han estudiado simultáneamente. Al respecto Day y Berlyne dicen lo siguiente:

Recientemente se ha hecho notorio que la inteligencia cuenta tan sólo para aproximadamente la mitad de la variabilidad del aprovechamiento y que el factor que le sigue en importancia es probablemente la motivación (1981, p. 370).

Por tal motivo, uno de los objetivos de la educación es construir en el alumno una fuerte y persistente motivación para aprender (Yelon y Weinstein, 1988). "La motivación de los alumnos es en verdad una tarea imponente, y la necesidad de que el maestro comprenda esta área general es vital para una instrucción efectiva en la clase" (Sawrey y Telford, 1986, p. 409).



Molina (1985) menciona que en gran medida el maestro es el responsable de la falta de interés del alumno para el aprendizaje, porque al impartir sus clases pasa por alto un principio psicopedagógico elemental: la motivación.

La motivación en el salón, puede ser entendida como una fuerza que impulsa a un alumno para que trate de aprender (Morse y Wingo, 1987). Yelon y Weinstein (1988) comentan que si un alumno está motivado para el aprendizaje no solamente aprende sino que tendrá menos probabilidad de mostrar mala conducta.

Mouly (1978) sugiere que la tarea del maestro es encauzar los motivos de los alumnos al servicio de la educación mediante la promoción de metas valiosas, significativamente relacionada con las necesidades y objetivos de los alumnos.

Por su parte, Molina (1985) también hace mención de la importancia de tomar en cuenta las necesidades de los alumnos, para no imponer una enseñanza que infrinja la voluntad del educando. Pero de igual manera señala que no se debe enseñar únicamente lo que el alumno desea aprender, sin importar que ésto sea inútil o inapropiado. Añade que el maestro, mediante la motivación, debe interesar al alumno en lo que el currículum y el maestro señalen como objetivos de aprendizaje.

Morse y Wingo (1987) agregan que aparte del maestro, los alumnos son fuertemente influidos por las reacciones y evaluaciones de las personas que los rodean. Estas

influencias pueden ser la imagen que forman los alumnos de sí, la forma de valorarse y la competencia.

El medio ambiente social influye sobre los sujetos de educación por medio de patrones conductuales que se expresan en términos de actitudes, creencias, normas, valores, roles, costumbres, hábitos y expectativas (Oñativia, 1977).

En gran parte, los logros y realizaciones educativos últimos de los niños representan las aspiraciones de la familia hechas en verdad. Los climas de opinión que prevalecen y los niveles de expectativas que se muestran en el hogar pueden hacer mucho para alimentar y conservar un desempeño educativo alto. El alentar los logros educativos el hogar puede no ser suficiente, pero ciertamente es una de las condiciones más necesarias para un buen desempeño educativo (Sawrey y Telford, 1986, p. 454).

Por otra parte, Clifford (1982) comenta que es muy probable que los iguales influyan más sobre los adolescentes que sus padres. Respecto a los compañeros de estudio, Schmuck afirma:

Los jóvenes constituyen el medio inmediato, así como el de mayor influjo, para los niños en la escuela. En comparación con la interacción con los maestros, la de los compañeros, es más frecuente, intensa y variada. El trato íntimo y recompensante con sus compañeros y quienes lo alientan por sus capacidades, diligencia y competencia, puede ayudarlo a lograr nuevos conocimientos y sentimientos que resulten en una imagen más objetiva de sí mismo (1981, p. 623, 624).

En la secundaria y preparatoria el grupo de iguales ejerce poderosas influencias motivacionales sobre individuos en desarrollo (Sawrey y Telford, 1986). "La aceptación de los compañeros de la misma edad es mucho más importante para

los adolescentes, que la aprobación de los adultos" (Morse y Wingo, 1987, p. 503).

García (1990) admite que la ciencia de la conducta es nueva y en México lo es más aún. Señala que se han hecho algunas investigaciones de interés gubernamental (salud y ecología), sin embargo hay necesidad de la investigación en dos áreas: en la motivación y el aprendizaje. De igual manera, Arias (1988) señala que la investigación sobre motivación en México es poca o casi nula. Admite que es urgente realizar investigaciones en la conducta humana, dentro de nuestro contexto cultural. Esta investigación es necesaria para determinar hasta qué grado contribuyen los maestros, padres y compañeros en la motivación para el aprendizaje.

### Declaración del Problema

El estudio está basado en el siguiente problema:

De los maestros, padres y compañeros ¿quién de ellos motiva en mayor grado a los alumnos de secundaria? Para alcanzar tal propósito se analizaron seis escuelas secundarias, específicamente los alumnos de primero, segundo, y tercer año de secundaria.

También se buscaron respuestas a las siguientes preguntas:

1) ¿Hasta qué grado son motivados los alumnos de primero, segundo y tercer año de secundaria por sus maestros, sus padres y sus compañeros?

2) ¿Hasta qué grado se motivan los alumnos por sí mismos, a través de factores de motivación personal?

3) ¿A través de qué factor contribuye en mayor grado maestros, padres y compañeros, en la motivación del alumno de secundaria?

4) ¿Influyen los factores demográficos tales como: con quienes vive el estudiante, su sexo y su grado escolar, en el grado de motivación del alumno de secundaria?

### Propósito del Estudio

El propósito de la presente investigación, es encontrar el individuo que motiva en mayor grado a los alumnos de secundaria, tomando en cuenta a sus maestros, padres y compañeros. De igual manera indaga a través de qué factor motivacional motiva en mayor grado cada uno de los individuos motivadores.

Una vez obtenidos y analizados los datos se podrán verificar las fortalezas y debilidades de cada uno de los individuos motivadores.

### Importancia del Estudio

La información recogida del estudio será de gran utilidad para mejorar el quehacer educativo especialmente en la motivación para el aprendizaje.

De esta manera se obtendrán nuevos conocimientos en el área educativa, que redundarán en beneficio para la pedagogía en general y para las diversas instituciones

educativas. Sin embargo, los beneficiarios directos serán los maestros, padres y alumnos de secundaria.

### **Definición de Términos**

La definición de los siguientes términos facilitará la comprensión del estudio.

### **Factores de la Motivación**

Son todos aquellos elementos o estrategias usadas por los maestros, padres o compañeros que motivan a los alumnos para el aprendizaje. Estos factores a la vez fueron divididos en:

- a) Factores Específicos de Motivación: En este caso se refiere a elementos o estrategias presentes exclusivamente en cada individuo motivador.
- b) Factores Idénticos de Motivación: En este caso se refiere a elementos o estrategias que pueden ser compartidas indistintamente por cada uno de los individuos motivadores.
- c) Factores de Motivación Personal: Son todas aquellas razones u objetivos que el alumno identifica como elementos personales que actúan como motivadores.

### **Motivación Para el Aprendizaje**

Es el interés y la atención de los alumnos por los contenidos de la materia, la excitación por aprenderla, el

gusto de estudiarla y la satisfacción de cumplir sus requerimientos.

### **Montemorelos**

La ciudad de Montemorelos, está localizada a 80 kilómetros al sureste de la ciudad de Monterrey, capital del Estado de Nuevo León, en México. Es conocida nacionalmente como "la capital naranjera de México".

### **Individuos Motivadores**

En este estudio el término individuos motivadores se refiere a los maestros, padres y compañeros, en su papel de originadores de elementos motivadores para el estudiante.

### **Secundaria**

El nivel secundario es el nivel inmediato superior al nivel de educación primaria. Está dividido en primero, segundo y tercer años. La población estudiantil oscila entre los doce y los quince años. Es equivalente en otros países al séptimo, octavo y noveno grados.

### **Suposiciones**

Las suposiciones del estudio son las siguientes:

1. La investigación diseñada será apropiada para contestar el problema del estudio.
2. Las preguntas usadas en el cuestionario son apropiadas y válidas para determinar qué personas influyen

más en la motivación para el aprendizaje de los alumnos de secundaria.

3. La forma de administrar los instrumentos no influirá severamente en las respuestas.

4. Los encuestados contestarán al instrumento de manera objetiva.

5. La muestra tomada será representativa de la población.

### Delimitación

El estudio está delimitado a la población estudiantil de los tres grados de nivel secundario de las instituciones educativas de México. También está delimitado respecto a qué personas lo motivan más en su aprendizaje. Se examina únicamente el efecto de maestros, padres y compañeros.

Finalmente, el estudio no trata de resolver problemas que se puedan inferir de los resultados de la investigación.

### Limitaciones

Las limitaciones del estudio incluyen las siguientes:

1. El estudio está limitado a las respuestas que los alumnos den a través del instrumento, esperando que esas respuestas sean representativas a otras poblaciones estudiantiles del mismo nivel, pero reconocido que las

respuestas de los alumnos podrán ser influidas por sentimientos personales hacia sus maestros, padres, y compañeros.

2. La muestra se limita a treinta por ciento de la población estudiantil total a nivel secundaria de la ciudad de Montemorelos, Nuevo León.

### Hipótesis de la Investigación

Las hipótesis fundamentales del estudio son las siguientes:

1. Existe diferencia significativa en el grado de motivación que proporcionan los maestros, padres y compañeros a los alumnos de secundaria, en base a factores idénticos de motivación.

2. Existe diferencia significativa en el grado de motivación que estudiantes de un sexo y del otro reciben de parte de sus maestros, padres y compañeros en base a factores idénticos de motivación.

3. Existe diferencia significativa en el grado de motivación que los alumnos reciben de parte de sus maestros, padres y compañeros, cuando se comparan las percepciones del alumno de diferentes grados de secundaria, en base a factores idénticos de motivación.

4. Existe diferencia significativa en el grado de motivación que los alumnos de secundaria reciben de parte de



sus maestros, padres y compañeros en base a factores idénticos de motivación, con respecto a las diferentes personas con quienes viven.

5. Existe diferencia significativa en el grado en que los alumnos de secundaria son motivados por factores de motivación personal.

6. Existe diferencia significativa entre (a) su sexo, (b) su grado escolar y (c) las personas con quienes vive, y el grado de motivación que recibe el estudiante de sus maestros, padres y compañeros, en base a factores idénticos de motivación.

7. Existe diferencia significativa entre los factores específicos de motivación que le corresponden a los maestros y el grado en que éstos motivan a los alumnos de secundaria.

8. Existe diferencia significativa entre los factores específicos de motivación que le corresponden a los padres y el grado en que éstos motivan a los alumnos de secundaria.

9. Existe diferencia significativa entre los factores específicos de motivación que le corresponden a los compañeros y el grado en que éstos motivan a los alumnos de secundaria.

### Organización del Estudio

El estudio está dividido en cinco capítulos. El primero es el presente capítulo introductorio. El segundo

capítulo presenta los resultados de la revisión de la literatura. El tercer capítulo describe el diseño de la investigación y las estrategias usadas para la elaboración del instrumento aplicado para la obtención de los datos, así como el análisis de los mismos. El cuarto capítulo presenta los resultados del estudio. El último capítulo presenta el resumen, las conclusiones y las recomendaciones en relación con los hallazgos del estudio.

## CAPITULO II

### RESEÑA DE LA LITERATURA

La revisión de literatura relacionada con los individuos motivadores (maestros, padres y compañeros), está organizada en las siguientes secciones: Introducción, Enfoques Generales de la Motivación, Teorías Específicas de la Motivación, Individuos Motivadores, Motivación Personal y Resumen de la Reseña de la Literatura. Los materiales de la búsqueda bibliográfica fueron obtenidos en libros de Psicología General, Psicología Educativa, Psicología Social, Administración, Didáctica, Dinámica de grupos y revistas especializados en Investigación Educativa y Social. La información se obtuvo de las siguientes bibliotecas: Biblioteca del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), Biblioteca Central de la Universidad Regiomontana (UNIREGIO), Biblioteca de la División de Postgrado de la Universidad Regiomontana, Capilla Alfonsina de la Universidad Autónoma de Nuevo León y Biblioteca de la Universidad de Morelia.

#### Introducción

La motivación determina la conducta humana en general. La vida humana, tanto individual como colectiva,

sería inexplicable si se pierden de vista los motivos o propósitos que apelan al hombre a actuar, realizar un esfuerzo y si es necesario aun sacrificarse (Mattos, 1982).

Cuando los psicólogos se refieren a la motivación, lo que realmente hacen es una serie de preguntas con las que buscan explicar por qué la gente se comporta como lo hace. Cada psicólogo hace diferentes preguntas. Es por eso que casi hay tantas definiciones de motivación como psicólogos. Sin embargo, según Rosselló (1983) los psicólogos están de acuerdo en que la motivación es una fuerza que impulsa a actuar.

Son dos las tradiciones teóricas de psicología que se han esforzado por conocer, cómo se activa y se dirige el comportamiento humano. Quienes siguen la teoría asociacionista ponen gran énfasis en los impulsos, los refuerzos y el control que ejercen sobre el comportamiento las condiciones ambientales y los agentes externos del organismo (Klausmeier y Goodwin, 1983; Clifford, 1982).

Los que siguen la teoría cognitiva, afirman que los individuos interpretan sus condiciones ambientales y dirigen su comportamiento de acuerdo con esas interpretaciones. En este caso, las bases fundamentales de la motivación son la curiosidad, las metas, las intenciones, las aspiraciones y los planes, todo lo cual implica mecanismos de autodirección (Woolfolk y Nicolich, 1986; Drew y otros, 1984; Cross, 1984).

Woolfolk y Nicolich (1986) mencionan que de los marcos generales se derivan diversas teorías específicas que

tratan de explicar la motivación para el aprendizaje. Sin embargo, las que más se aplican a la práctica educativa son las que se derivan de la teoría cognoscitiva.

A continuación se presentan dos enfoques generales: el conductista y el cognitivo. De igual manera se analizarán las teorías específicas que más influencia han tenido en la enseñanza: teoría de las necesidades; teoría de logro; teoría de la atribución; teoría de la disonancia cognitiva y teoría de afiliación.

### **Enfoques Generales de la Motivación**

Los estudios de Thorndike (1898) (al proponer la ley del efecto) dejan en claro que hay una íntima y continua relación entre la motivación y el aprendizaje. Debido a esta relación, resulta lógico que las teorías de la motivación, como las del aprendizaje, se puedan clasificar en teorías de estímulo-respuesta y teorías cognitivas (Clifford, 1982; Cofer y Appley 1976).

#### **Teoría Conductista**

Desde el siglo pasado, muchos psicólogos han tratado de imitar las ciencias exactas al reducir la motivación a ecuaciones biológicas bastante simplificadas. En vez de suponer que los individuos son capaces de realizar actos autodeterminados, estas teorías tienen la hipótesis de que

los organismos son impulsados de la misma manera como un automóvil es impulsado con un motor cuando se le gira la llave (McConnell, 1988).

Edward Lee Thorndike (1933) desarrolló una teoría asociacionista del aprendizaje que se fundamenta en el vínculo E-R (estímulo-respuesta), es decir, la conexión entre estímulos físicos determinados y las reacciones observables dadas, la asociación entre las impresiones sensoriales y los impulsos de actuar. Estos vínculos (conexiones y asociaciones) se pueden reforzar o debilitar según el efecto de sus consecuencias.

El conexionismo thordikiano es una teoría del aprendizaje por ensayo y error. Se trata de una teoría del aprendizaje gradual fundamentada en experiencias sistemáticas realizadas con animales, particularmente con gatos y ratas (St.-Yves, 1988; Hilgard y Bower, 1987). Según Contreras y Ogalde (1988) a partir de estos experimentos se elaboraron las tres leyes fundamentales del aprendizaje: (1) la ley de la disposición; (2) la ley del ejercicio o de la repetición; y (3) la ley del efecto.

Thorndike (1933) explicó la motivación por medio de la ley del efecto. Una respuesta se fortalece si va seguida de placer y se debilita si le sigue el desagrado. Evitar el dolor y buscar la satisfacción son los motivos que están implícitos en las respuestas particulares provocadas por las situaciones.

Hull (1943), seguidor de la teoría E-R, pensaba que las necesidades biológicas son las que gobiernan la vida. El dolor biológico lo impulsa a uno a actuar. La reducción del impulso da placer biológico y recompensa los movimientos que provocaron dicha reducción. El concepto clave para comprender esta posición es la homeostasia, misma que puede ser entendida como un impulso biológico innato de conservar los procesos corporales en un estado de equilibrio o exento de necesidades.

Este enfoque descansa sobre el problema evolucionista de la sobrevivencia orgánica. Su preocupación fundamental parece estar en las necesidades del tejido del organismo, las cuales dan lugar a pulsiones (el hambre, la sed, el sexo, etc.). Las pulsiones biológicas y primarias actúan como estímulos, y cuando se reduce el estímulo-pulsión, se tienen las condiciones para el reforzamiento primario que fortalece la asociación entre la situación estímulo y las respuestas que han precedido la reducción del estímulo-pulsión. En términos generales cuanto más fuerte se hace el impulso, tanto mayor es la motivación para reducir el impulso (Hull, 1943; Hull, 1945).

Hull (1945) también habla de impulsos secundarios o adquiridos a través de una satisfacción de alguna necesidad primaria. Por ejemplo, el alimento es necesario para conservar la homeostática normal (buena salud) pero lo que

se come es resultado de un aprendizaje social. De esta manera las conductas sociales son adquiridas porque se asocian con la reducción de impulsos biológicos.

El enfoque de la reducción del impulso no siempre es funcional para la interpretación de la conducta. En primer término la mayoría de los seres jóvenes parecen tener un deseo innato de explorar su ambiente. En segundo lugar las necesidades sociales no son simplemente aprendidas por asociación con la reducción de algún impulso biológico. Por ejemplo, la mayoría de los seres vivos recién nacidos parecen tener un impulso innato para identificarse con una figura materna (Good y Brophy, 1983).

Por su parte también Mouly (1978) objeta cada una de las premisas básicas de Hull. A continuación se presenta un resumen de los postulados fundamentales de Hull con las objeciones de Mouly.

1. Una premisa básica es que la satisfacción de una necesidad conducirá a un periodo de inactividad. Pero generalmente no sucede así. Los organismos, a pesar de estar satisfechos, buscan la actividad.

2. Una segunda premisa de la teoría es que el organismo está liberándose de la tensión. Esta posición no solamente es negativa sino contraria a los hechos. El hombre es activado por fuerzas más fundamentales y constructivas que la mera evitación del dolor. Lo que el individuo a menudo



busca no es necesariamente un estado de equilibrio. Gran parte de la conducta es productora de necesidades, en vez de reductora de necesidades.

3. Una tercera premisa es que la motivación de los organismos tiene como fin reducir los impulsos. Sin embargo, hay conducta en situaciones en las que la reducción de necesidades no es lograda o cuando no puede haberla durante cierto tiempo después de que se supone que la conducta producirá una recompensa.

Mouly (1978) termina sus objeciones reconociendo que la reducción del impulso no está completamente desvinculada del aprendizaje, pero haciendo notar que este es un factor relativamente de poca importancia.

Skinner (1977) creyó que no era muy apropiado explicar el comportamiento mediante la reducción del impulso. Sin embargo, aceptó el concepto de refuerzo como el fundamento para su teoría de aprendizaje que incluye la motivación. Para este autor, la pulsión y la emoción son cambios conductuales inducidos por ciertos tipos de operaciones (privación, saciedad, estímulo emocional, etc.). El rasgo más significativo de su sistema es el reforzamiento, que depende de la existencia de alguna privación. El pretende haber demostrado que la conducta puede conformarse y ponerse bajo control mediante programas de reforzamiento.

Las teorías de la asociación encierran la idea de que la motivación y el aprendizaje del hombre son

fundamentalmente idénticos a los de cualquier animal inferior. Al respecto, Skinner dice lo siguiente: "Las leyes del aprendizaje son las mismas para cualquier organismo, sea cual sea su especie" (1977, p. 21). Los conductistas creen que la motivación, al igual que al aprendizaje, está sujeta a los principios de condicionamiento, es decir, está controlada por condiciones ambientales (Hilgard y Bower, 1987).

El argumento principal de Skinner (1982), es que los seres humanos siempre están condicionados. Para que el condicionamiento no ocurra accidentalmente con posibles resultados indeseables, los maestros pueden y deben controlar las circunstancias y condicionar a los alumnos para que disfruten el aprendizaje y quieran aprender.

Sin embargo, al conductismo se le critica por su filosofía y metodología y se le señala como inherentemente autocrático debido a que las consecuencias se controlan de modo tal que se obliga a la gente a modificar su comportamiento. Esta teoría rechaza la idea de que las personas pueden actualizar sus propias potencialidades (Davis y Newstrom, 1988; Kast y Rosenzweig, 1985).

Varios autores señalan que el reforzamiento puede ser perjudicial porque puede destruir la motivación intrínseca y llevar a las personas a la dependencia de la extrínseca. Recomiendan, por lo tanto, no abusar de los refuerzos (Biehler, y Snowman, 1990; Suárez, 1989; Drew y otros, 1984; Clifford, 1982).

Muchos autores disienten con la filosofía conductista porque la consideran una violación e insulto a la dignidad, libertad e inteligencia humana. Añaden que los individuos son tratados como ratas en una caja de entrenamiento, cuando en realidad son personas inteligentes, autocontroladas y capaces de tomar sus propias decisiones (Bowen y Hobson, 1988; Davis y Newstrom, 1988; Kast y Rosenzweig, 1985). Lobrot (1987) señala que el aprendizaje es una actividad y no es algo pasivo; no se trata de un pedazo de cera en el cual se imprimen caracteres; es una actividad del sujeto.

### **Teoría Cognitivista**

La teoría cognitivista propone que la conducta humana no se puede reducir a simples combinaciones entre reacciones y estímulos específicos (McClelland, 1989; St.-Yves, 1988). Las personas no responden automáticamente a los acontecimientos externos o a las condiciones físicas, sino a la percepción y comprensión de ellos (Woolfolk y Nicolich, 1986; Bigge y Hunt, 1982). "Esta teoría sostiene que la forma en que una persona concibe lo que le va a suceder es un factor tan importante de su conducta futura como la realidad objetiva de lo que ocurre" (Good y Brophy, 1983, p. 209).

La teoría cognitivista surge de investigaciones en torno a la percepción y sus principales representantes son los alemanes Max Wertheimer (1880-1943), Kurt Koffka (1886-1941) y Wolfgang Kohler (1887-1967). Cross (1984)

comenta que es interesante notar que a pesar de que estos teóricos no intentaban encontrar leyes del aprendizaje como Thorndike o Watson entre otros, lo que descubrieron tiene más aplicabilidad a la realidad educativa.

La concepción cognitiva destaca las fuentes intrínsecas de la motivación, como la satisfacción del aprendizaje o de la realización. Considera al hombre como un ser racional que puede decidir conscientemente qué hacer y qué no hacer. Esta característica del hombre es la base para la motivación intrínseca. Para esta teoría, los individuos son seres activos que buscan información para la resolución de problemas importantes, ignorando incluso el hambre o soportando incomodidades para concentrarse en las metas propuestas por ellos. En el marco cognitivo, la motivación se basa en elecciones, decisiones, planes, intereses, objetivos y cálculos de las probabilidades de éxito o de fracaso (Woolfolk y Nicolich, 1986; Bigge, 1985).

Kast y Rosenzweig (1985) mencionan que el enfoque cognitivo sobre la motivación es el más sobresaliente. Afirman que la motivación se relaciona con el sistema cognoscitivo porque las acciones del hombre son guiadas por sus conocimientos: por lo que él piensa, cree y anticipa.

Las funciones del conocimiento y la comprensión son las que dan significado a la situación áulica porque el aprendizaje no es mecánico, sino intencional, con una finalidad en términos de logro de las metas (Bigge, 1985; Drew y otros, 1984).

Realmente no es posible concebir a las actividades humanas como meramente mecánicas como son los movimientos de las bacterias o insectos. Pero tampoco es conveniente subrayar la importancia de las influencias psicológicas y ambientales de la conducta haciendo caso omiso de las necesidades biológicas (McClelland, 1989; McConnell, 1988).

### **Teorías Específicas de la Motivación**

Además de las teorías generales de la motivación, existen teorías específicas que según Klausmeier y Goodwin (1983) han venido jugando un papel cada vez más importante en la motivación para el aprendizaje.

### **Teoría de las Necesidades**

Uno de los primeros conceptos con que se explicó la motivación y la conducta del hombre es el de necesidad. Los teóricos de antaño decían que la motivación humana se debe al deseo de satisfacer necesidades (Good y Brophy, 1983).

En los principios de los años treinta la necesidad se convirtió en un término utilizado en el estudio de la motivación. Para muchos psicólogos reemplazaba a la palabra impulso y tenía connotaciones psicológicas y fisiológicas (Clifford, 1982).

Algunos psicólogos dan mayor importancia a las necesidades físicas, como las necesidades de alimentación; otros a las necesidades emocionales, como la aprobación; otros a las necesidades cognoscitivas, como las de resolver información contradictoria, y otros más creen que el ser humano actúa para satisfacer todas estas necesidades (Yelon y Weinstein, 1988, P. 316).

McConnell (1988) menciona que a pesar del desacuerdo entre los científicos en cuanto a la motivación, casi todos coinciden en que los humanos tienen necesidades, y que el estudio de éstas conforma en gran medida lo que se conoce por motivación.

Uno de los aspectos más importantes de este enfoque es destacar la motivación intrínseca, frente a los teóricos de la reducción del impulso que equiparan la motivación humana a la de los animales. Los psicólogos de la necesidades, o humanistas desarrollan una motivación específicamente humana (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1983).

### Principales Exponentes

#### **Henry A. Murray**

Murray (1964) fue uno de los primeros en explorar la noción de la necesidad. Este teórico definió a la necesidad como un constructo (o sea un concepto hipotético o una invención útil) que simboliza una fuerza cuya finalidad es motivar el comportamiento.

Murray basó su teoría en la creencia de que el entorno, junto con las características y necesidades, determinan la forma en que los individuos se comportan en una situación dada. Propuso una lista de motivos sociales, conocida también como sistema de necesidades psicológicas:

1. Humillación: someterse pasivamente a una fuerza exterior. Aceptar la injuria, la crítica o el castigo.

2. Logro: vencer los obstáculos y alcanzar un nivel elevado. Rivalizar con los demás y superarlos. Incrementar la autoestima mediante el dominio de una habilidad o conocimiento.

3. Afiliación: acercarse y cooperar complacidamente con los demás. Adherirse y permanecer leal a un amigo.

4. Agresión: superar violentamente una oposición. Vengar una injuria.

5. Autonomía: liberarse, desembarazarse de una limitación, romper un confinamiento. Independizarse de las autoridades dominadoras.

6. Oposición: negarse orgullosamente a aceptar la derrota. Borrar algo deshonesto mediante la acción.

7. Deferencia: admirar, elogiar e imitar la actitud de alguien. Someterse de buena voluntad a la influencia de otro. Aceptar lo establecido.

8. Defensa: protegerse y defenderse contra ataques, críticas y censuras. Ocultar o justificar una conducta negativa, fracaso o humillación.

9. Dominio: influir o dirigir la conducta de otros mediante sugestión, seducción, persuasión o mando.

10. Exhibición: excitar, sorprender, fascinar, divertir, asombrar, intrigar, entretener o atraer a otros.

11. Evitación de daño: rehuir el dolor, el daño físico, a la enfermedad y a la muerte.

12. Evitación de todo lo negativo: evitar el fracaso, la vergüenza, la humillación o la indiferencia de los demás. Abstenerse de una acción por temor al fracaso.

13. Actitud positiva: cuidar, ayudar o proteger a un débil o incapacitado.

14. Orden: lograr limpieza, buena disposición, organización, equilibrio, aseo, higiene, y precisión.

15. Juego: relajarse, divertirse sin un propósito ulterior.

16. Rechazo: superar lo que se considera negativo. Excluir, abandonar, expulsar o permanecer indiferente a un objeto inferior.

17. Sensibilidad: buscar y distraerse mediante impresiones sensibles.

18. Sexo: formar y favorecer una relación erótica. Cohabitar sexualmente.

19. Asistencia: buscar ayuda, protección o simpatía de los demás.

20. Comprensión: especular, formular y contestar cuestiones, analizar y generalizar (Murray, 1964).

Las necesidades propuestas por Murray varían según los individuos y la cultura. Por ejemplo, los alumnos que sienten la necesidad de triunfar probablemente fueron estimulados desde muy temprano a ser independientes. Además, es posible que un alumno se sienta frecuentemente motivado



por necesidad de triunfar mientras que otro pueda sentirse más influido por la necesidad de dominar (Woolfolk y Nicolich, 1986).

Otros teóricos posteriores han trabajado a partir de las ideas de Murray y de su empleo de TAT (Test de Apercepción Temática, en el que el sujeto construye relatos a partir de imágenes ambiguas), destacando generalmente la necesidad de logro (Arias, 1980).

### **Abraham Maslow**

Maslow (1970) aceptó la idea de que algún comportamiento humano fuera motivado por la satisfacción de las necesidades biológicas, pero rechazó enérgicamente la aseveración de que la motivación humana pudiera explicarse en función de los conceptos de privación y refuerzo de Hull o de Skinner.

Para McConnell (1988) la teoría de Maslow es la más completa. Al señalar puntos a su favor menciona los siguientes: (1) Es una de las pocas teorías que considera al ser humano capaz de hacer una elección personal para determinar su conducta. (2) Es la más conocida de los enfoques holísticos del estudio de la motivación. (3) Es una de las pocas teorías que les dan el mismo valor a las influencias biológicas, psicológicas y sociales en la conducta del individuo.

Maslow (1970) describe una relación de jerarquía especial de las necesidades, en la cual las necesidades

primarias deben ser satisfechas antes de que la gente inicie actividades para satisfacer otras necesidades. Es decir, la aparición de las superiores siempre supone la satisfacción de las inferiores, porque están dispuestas por orden de intensidad. Por lo tanto, las fundamentales son las primeras en quedar satisfechas. Cuando las necesidades primarias han sido satisfechas es cuando el individuo se dedicará a buscar la satisfacción de las necesidades superiores y de esta manera desarrollar todo su potencial.

En su orden jerárquico, ascendente las necesidades del individuo, según Maslow (1970), son las siguientes: necesidades fisiológicas (necesidad básica de alimentos, agua y oxígeno), necesidad de seguridad (necesidad de sentirse física y psicológicamente seguro y libre de peligros), necesidad de amor (necesidad de ser aceptado de parte de los padres, maestros e iguales), necesidad de estima (necesidad de sentirse digno e importante, deseo de obtener aprobación y reconocimiento), necesidad de autorrealización (necesidad de desarrollar todo el potencial).

Sin embargo, no siempre se aplica la jerarquización de Maslow, porque se pueden suprimir algunas necesidades en favor de otras. Además, éstas no son las mismas para todos. También sostienen que cualquier persona que se entrega con pasión a la actividad que le gusta puede lograr su

autorrealización. Esto se opone al concepto de Maslow según el cual pocas personas llegan a autorrealizarse (Werther y Davis, 1988).

De igual manera Kast y Rosenzweig (1985) refutan la creencia de Maslow de que una necesidad debería ser satisfecha en su totalidad antes de que el siguiente nivel cobre fuerza. Sostienen que el desarrollo psicológico influye en la variedad y en el número de necesidades. Además, argumentan que no ha sido posible validar esta teoría en investigaciones posteriores, por lo cual el modelo debe ser reconsiderado seriamente, ya que no justifica la gran aceptación que se le ha dado en la literatura. Day y Berlyne, al comentar su aplicación en el aula, señalan lo siguiente:

No obstante, el examen de la conducta en el aula de cualquier alumno al igual que la conducta de un niño o de un adulto en la vida diaria, demuestra que la gente se complace en actividades que satisfacen la necesidad de saber y entender a pesar de que podría ser más importante, en ese momento, complementar algunas de las necesidades fisiológicas o de seguridad.

Así encontramos peatones imprudentes que atraviesan la calle entre el tráfico leyendo su periódico lo cual es una grave amenaza para sus necesidades de seguridad (1981, p. 373).

Maslow por su parte justifica su teoría de la siguiente manera:

Es justo afirmar que esta teoría ha tenido total éxito si la consideramos desde el punto de vista clínico social, pero no desde un punto de vista experimental o de laboratorio. Se ha ajustado muy bien a la experiencia personal de mucha gente y le ha proporcionado una teoría estructural que le ayuda a tener un mejor sentido de su vida interior... aunque todavía no tiene una comprobación o apoyo experimental. Yo no he podido pensar cuál será la mejor forma de comprobarla en el laboratorio. La

lección que yo he aprendido de éstos y de otros hechos reales posteriores en distintos aspectos de la vida, es ésta: Cuando hablamos de las necesidades de los seres humanos, estamos hablando de la esencia de la vida. ¿Cómo podría pensar que esta esencia pueda verificarse en algún laboratorio animal o en algún tubo de ensayo? Obviamente se necesita una situación de la vida del ser humano total en su medio ambiente social; de aquí es justamente de donde procede una confirmación o desaprobación (1970, p. xii).

Por otra parte, Yelon y Weinstein (1988), cuando aplican la teoría a la enseñanza, mencionan que los que dirigen la enseñanza deben preocuparse por satisfacer las necesidades primarias de los niños de las comunidades rurales que tienen alimentación deficiente que no les permite funcionar en la escuela debido a que están hambrientos.

A pesar de sus puntos débiles, la teoría de Maslow es una de las más completas por abarcar aspectos biológicos, psicológicos y sociales de la motivación (McConnell, 1988).

### **Teoría de Motivación de Logro**

De acuerdo a esta teoría las personas están motivadas primordialmente por tres factores: uno de realización, es decir, de logro, otro de afiliación y otro de poder. (1) Las personas motivadas para el logro desean realizar cosas y se plantean metas que persiguen con el fin de alcanzar algo. Estos individuos gustan de desafíos y libertad de elección, y pueden negarse a trabajar con otros. (2) Los motivados por la afiliación están más interesados en establecer contactos personales cálidos, es decir, son

amistosos y gustan de socializarse. Estas personas son difíciles de motivar por el desempeño, pero pueden responder al llamado de cooperación. (3) Las personas motivadas por el poder tratan de influir sobre los demás. Hacen las tareas a su manera en vez de seguir las indicaciones (McClelland, 1989; Vidler, 1988).

McClelland (1989) cree que la motivación más importante es la del logro y ha realizado sus investigaciones en este renglón. Esta teoría trata de explicar por qué unos individuos tienen más éxito en la vida que otros. Resulta difícil entender esas diferencias cuando los individuos tienen aptitudes y caracteres semejantes.

David McClelland y John Atkinson figuran entre los primeros en interpretar la motivación del logro. Se estima que las personas que anhelan sobresalir en un determinado cambio en razón del logro en cuanto tal y no por virtud de otra satisfacción, presentan un muy alto grado de necesidad de logro (Bittel, 1987; Strauss y Sayles, 1987; Hampton y otros, 1982).

McClelland (1978) cree que gran parte de la conducta humana se podría explicar en términos de una sola necesidad: la necesidad del logro. Esta se podría definir como un deseo de tener éxito en actividades que impliquen un nivel de prestigio o en las actividades en las que se puedan definir claramente el éxito o el fracaso.

Atkinson (1964) formuló una teoría global sobre la motivación del logro. Afirmó que la tendencia de acercarse a

una meta de esta naturaleza es un producto de tres factores: (1) la necesidad de logro o motivo del éxito; (2) la probabilidad de éxito; y (3) el valor incentivo del éxito. Pero el temor al fracaso también puede sobrevenir en una situación de motivación de logro. La tendencia de evitar el fracaso es igualmente producto de tres factores: (1) el motivo de evitar el fracaso; (2) la probabilidad de evitar el fracaso; y (3) el valor incentivo del fracaso. De acuerdo a la teoría de Atkinson, la motivación para el logro en cualquier individuo es la fuerza de la tendencia a aproximarse a la tarea, más la fuerza de la tendencia a evadirla. Así un individuo tendrá una gran motivación para el logro cuando la necesidad de logro sobrepase el motivo de evitar el fracaso.

Los sujetos cuya necesidad de evitar el fracaso es más intensa que su motivación de éxito elegirán tareas bastante sencillas, para de esta forma evitar el fracaso, o tareas difíciles, con el objeto de tener una excusa aceptable en caso de fracaso (Atkinson y Litwin, 1960).

Existen varias investigaciones realizados en favor de la teoría de la necesidad de logro. Por ejemplo, en dos experimentos realizados independientemente se demostró que los estudiantes con alta motivación de éxito obtenían calificaciones mucho mejores a lo largo del curso cuando creían que éste era muy importante para las carreras a las que pensaban dedicarse. Lo contrario ocurría con aquellos estudiantes que, teniendo igualmente una alta motivación de

éxito, apenas veían una relación entre el curso y sus futuras ocupaciones (Clifford, 1982).

Para McClelland (1978) la motivación de éxito se puede desarrollar. Entre sus principales recomendaciones para lograr este objetivo, figuran las siguientes:

1. Explicar a los individuos la razón por la cual es importante desarrollar una actitud de éxito.

2. Mostrarles la importancia de la motivación de éxito en la cultura social y educativa.

3. Animar a los individuos a realizar tareas que involucren esta motivación.

4. Hacer que los estudiantes alcancen metas específicas y que registren sus progresos.

5. Mantener un ambiente de éxito y reforzar las metas propuestas.

6. Fomentar el trabajo en equipo para desarrollar esta motivación.

7. Controlar la dificultad de la tarea, a medida que los alumnos pierdan el temor al fracaso.

8. Reducir los aspectos desagradables del fracaso.

9. Dar a los alumnos oportunidad de elegir tareas con diferentes niveles de dificultad, y dar reforzamiento a quienes eligen niveles moderadamente altos.

10. No dar demasiada importancia al trabajo perfecto o a los exámenes sin ningún error.

La teoría de la motivación de logro es la que más se aplica a la situación áulica (Ausubel y otros, 1989). Craig

y otros (1989) reconocen la ventaja de la motivación de logro en las tareas escolares; sin embargo, también señalan que si esa motivación es excesiva, puede crear problemas.

Los objetivos de la educación son ayudar a los estudiantes a que adquieran conocimientos y habilidades. Esto es posible, estimulando a los estudiantes para que nazca el deseo de progresar. Con base al trabajo de McClelland es evidente que las escuelas pueden crear en los alumnos una necesidad de rendir con el fin de facilitar el desarrollo social e individual. Las vidas activas, interesantes y productivas están menos expuestas a la angustia (Vidler, 1988).

### **Teoría de la Motivación de Atribución**

La teoría de la atribución se desarrolló en un principio para explicar la forma en que las personas interpretan los acontecimientos y las causas a las que atribuyen o achacan dichos acontecimientos. La teoría fue originada por Heider (1946) y refinada por el teórico cognoscitivista Weiner (1979). Para Woolfolk y Nicolich, la teoría de la atribución "puede ser considerada como la más cognoscitiva entre todas las teorías de la motivación que resultan influyentes" (1986, p. 345).

Heider (1946) sostenía, al igual que Lewin y otros teóricos cognitivos, que en la conducta influyen factores relativos a la persona y a su medio ambiente. Wiener (1980) señala que la atribución es un proceso por el cual la gente



interpreta las causas de su propio comportamiento y el de los demás.

La búsqueda de la comprensión conduce frecuentemente a preguntas respecto del éxito y del fracaso. Los alumnos pueden preguntarse a sí mismos, "¿Por qué me suspendieron del examen mensual?" o "¿En qué me equivoqué en la redacción?" (Weiner, 1979).

Heider (1946) creía que la forma en que los individuos se comportan está determinado por las consideraciones sobre la relación causal existente entre la persona y el medio ambiente. De esta manera, el aprobar un examen puede depender del esfuerzo y la capacidad del sujeto o de otros factores personales. Puede también depender de la dificultad del examen y de los criterios de calificación del examinador, que son factores personales y ambientales. Fundamentalmente, la teoría sostiene que la conducta del sujeto durante la realización del examen dependerá principalmente de sus creencias sobre la relación causa-efecto de esta situación.

Weiner (1979) cree que todos los individuos tratan de explicar por qué las cosas sucedieron de una determinada manera e intentan formular unas atribuciones respecto de unas determinadas causas. Así tratarán de explicar sus calificaciones relacionando factores tales como la capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte.

Muchas investigaciones demuestran que las explicaciones causales de los acontecimientos afectan la

conducta humana. Por ejemplo, Clifford (1982) reporta una investigación de dos grupos de sujetos que recibieron una serie de descargas eléctricas que oscilaban entre muy suaves y bastantes intensas. Antes de aplicarlas, se les dio a todos los sujetos una píldora inocua parecida a un caramelo. A los miembros de un grupo se les dijo que la píldora les produciría estremecimientos, temblor de manos y un aumento del ritmo cardíaco (sensaciones que suelen ir asociadas a un miedo intenso). A los del otro grupo se les hizo creer que les provocaría una sensación de escozor.

El miedo que pudieran sentir los miembros del primer grupo tenía dos posibles causas o explicaciones. Se suponía que tanto la píldora como las descargas eléctricas provocarían sensaciones relacionadas con el miedo. Los miembros del otro grupo sólo podían explicar el miedo en función de las descargas, puesto que el escozor no está asociado con el miedo.

El estudio mostró que el grupo que podía atribuir el miedo a dos causas tenía un nivel de tolerancia del miedo mucho más alto. El primer grupo pensaba que parte del miedo que experimentaban cuando las sacudidas se hacían dolorosas se debía a los efectos secundarios de las píldoras, y no a las descargas mismas. Las expectativas causales de los dos grupos eran distintas y, por consiguiente, lo era también su forma de comportarse.

Las causas a las que probablemente atribuirán los alumnos el éxito o el fracaso se pueden clasificar bajo tres

epígrafes generales. El primero contrasta las causas internas (factores personales) con las causas externas. El segundo epígrafe contrasta las causas estables y las inestables. El tercero contrasta las causas controlables y las incontrolables (Weiner, 1980; Weiner, 1979).

Weiner cree que cada una de las dimensiones internas y externas, estables e inestables, controlables e incontrolables, tienen importantes implicaciones en la motivación. La dimensión interna y externa, parece hallarse estrechamente relacionada con los sentimientos de confianza en sí mismos, autoestima, orgullo, culpa o vergüenza. Si el éxito o el fracaso es atribuido a factores internos, entonces el éxito podrá conducir al orgullo mientras que el fracaso conducirá a la vergüenza. Si las causas son consideradas externas, entonces la gratitud puede seguir al éxito y la irritación al fracaso.

Al parecer, lo anterior tiene que ver con la motivación en el rendimiento académico. Fanelli (1988) señala que la atribución y la localización interna del control constituye un excelente estímulo para el rendimiento escolar de los alumnos. Los individuos que tiene una acentuada localización interna del control buscan activamente información que pueda afectar sus vidas. A este tipo de personas les gustan las tareas de dificultad intermedia que supongan un reto y persisten en ellas aun cuando fracasan. Asimismo tienden a tener unos objetivos educativos y rendimiento académico muy altos.

Los teóricos de la motivación creen que los individuos no sólo están motivados por el grado de control que creen tener sobre sus propias vidas, sino también por la medida en que consideran responsables a otras personas de lo que les ocurre (Weiner, 1979; Weiner y Kukla, 1970).

Seguramente habrá oído comentarios como éstos: Me alegro que lo haya conseguido porque se esfuerza mucho. Lo ha conseguido por suerte, no por capacidad propia, y creo que no se lo merece. Es vergonzoso que obtenga una calificación tan alta sin que se haya esforzado lo más mínimo (Clifford, 1982, p. 422).

Si en una situación áulica los alumnos creen carecer de capacidad para abordar las matemáticas superiores, es muy probable que actuarán de acuerdo a esa opinión aunque su capacidad real esté arriba del promedio; tienen quizá escasa motivación para las matemáticas sencillamente porque creen que su trabajo será deficiente (Woolfolk y Nicolich, 1986). Según Clifford, a veces este tipo de creencias está determinado por prácticas escolares que realmente crean un sentimiento de indefensión aprendida ("nada de lo que hago importa"). Y da algunos ejemplos de esta práctica.

1. Una utilización incoherente o perjudicial de recompensas y castigos por parte de los profesores.
2. La administración de recompensas y castigos que no son equiparables al éxito alcanzado o a la infracción cometida.
3. Cambios acusados en el humor y la conducta del profesor.
4. La asignación continua de tareas que siempre dan resultado en fracaso para el alumno.
5. Una falta de estructuración del programa educativo, de los procedimientos y de las técnicas utilizados (1982, p. 423).

La teoría de la atribución otorga una importancia

primordial a los procesos cognitivos. Sostiene que un alumno actuará de acuerdo a su percepción. Fanelli (1988) sugiere que los educadores animen a los alumnos con estas palabras: puedes ser capaz de hacerlo si lo intentas. Así permanece abierta, tanto en la mente del profesor como en la del alumno, la posibilidad de un éxito realista, sin llegar a la decepción en el caso de que los esfuerzos iniciales concluyan con un fracaso.

### **Teoría de la Disonancia Cognitiva**

Un desarrollo de la teoría motivacional, que empezó a alcanzar mayor reconocimiento hacia 1950, implica la idea de que la discrepancia es una importante condición pertinente para la motivación. El creador de esta teoría es León Festinger que explica cómo cambian las personas sus condiciones tales como sus pensamientos, actitudes y creencias (Hampton y otros, 1982).

La discrepancia puede surgir de la relación entre lo esperado de los resultados, de la relación de un conocimiento con otro, de la evaluación propia de un objeto en relación con otro objeto, entre lo que se dice y lo que se hace, etc. La disonancia es una tensión que ocurre cuando dos cogniciones incompatibles (opiniones, actitudes, creencias) se presentan al mismo tiempo (Festinger, 1962; Festinger y Carlsmith, 1959).

Cuando la información nueva es contradictoria con la información anterior del individuo, en este caso se produce

la disonancia. Esta es una fuente mayor de motivación humana, que impulsa al sujeto a cambiar sus opiniones o su conducta (McConnell, 1988).

Clifford (1982) pone de ejemplo a un estudiante que sabe que puede obtener una calificación alta, pero se da cuenta de que en ese momento consigue una baja. Como consecuencia, se pueden operar en él los siguientes cambios: (a) El alumno puede pensar que ha sobreestimado su capacidad. (b) Puede pensar que sus notas son injustas. (c) Puede buscar a personas con capacidades semejantes y con notas bajas para justificar que no hay ninguna anormalidad. (d) Puede simplemente llegar a la conclusión de que la discrepancia es real y que será preferible dedicarse con más empeño a mejorar sus calificaciones.

La disonancia cognoscitiva produce actividad encaminada a reducir o eliminar la disonancia en el mismo sentido que es recompensante comer cuando se tiene hambre. Dicha actividad estará regida por la siguiente regla de motivación por disonancia: cuanto mayor sea la disonancia y cuanto más importante sea el problema que la origine, más motivada estará la persona a resolverla mediante un cambio de ideas o de conducta (Festinger y Carlsmith, 1959).

En una investigación realizado con un grupo de estudiantes universitarios se les permitió elegir un tema o un examen tipo test. Un vez que hubieron decidido, se les proporcionó una serie de artículos e informes sobre las ventajas y desventajas de cada método. Los estudiantes

mostraron una clara preferencia por leer artículos que recalcaban las ventajas del tipo de prueba que habían elegido. La conclusión del estudio es que las personas están motivadas a escoger toda aquella información que respalde sus creencias o elecciones a fin de reducir la disonancia (Clifford, 1982).

Los educadores pueden usar intencionalmente la disonancia cognoscitiva como un recurso motivacional. Se presenta la información de un tema o punto de vista contradictorio, y el objetivo es que los estudiantes tomen conciencia de las diferencias entre sus propias creencias y acciones. En tales situaciones, el impulso para reducir la disonancia debe conducir al esquema cognoscitivo (Yelon y Weinstein, 1988).

Para la aplicación de la teoría como elemento motivador en un salón, Clifford (1982) da las siguientes recomendaciones:

1. Crear percepciones deseables (respeto, cortesía, responsabilidad, persistencia) en alumnos que tengan percepciones menos deseables (falta de respeto, mala educación, irresponsabilidad).

2. Provocar un estado de disonancia con el fin de alentar el desarrollo intelectual, planteando situaciones contradictorias; hacer que el alumno enumere las ventajas y las desventajas de algún procedimiento o metodología; hacerlo debatir una posición contraria a su opinión personal. Esto puede motivar al alumno a elaborar sus puntos

de vista de una manera crítica, a ser más abierto y receptivo de las opiniones de los demás y a buscar información para resolver contradicciones o cambiar su comportamiento.

La disonancia puede ser utilizada no solamente como un recurso motivador, sino también como un recurso para fomentar la autoestima. Además de favorecer el afán de metas elevadas, también capacita para lograrlas (Pulido, 1988).

### **Teoría de Motivos de Afiliación**

El hombre es un ser social. Busca amistad. No está contento cuando lo dejan solo durante mucho tiempo y a menudo se asocia con su prójimo sencillamente porque tiene hambre de compañerismo (McClelland, 1989; Strauss y Sayles, 1987). Los motivos de afiliación constituyen las tendencias conductuales más básicas con orientación social. Representan una continua de grados de involucramiento afectivo, que va desde preferir la compañía de los demás en vez de estar solos (gregarismo), a una preferencia por estar con otras personas que comparten nuestra cultura e intereses en lugar de extraños (interacción social), a una preferencia por estar con individuos con los que hemos compartido gratas experiencias en lugar de desconocidos (amistad) hasta un deseo de tener un contacto íntimo prolongado con nuestros padres y cónyuge (amor) (McClelland, 1989; Perlman y Cozby, 1985).



Para Swartz (1985), los motivos sociales se aprenden como resultado del contacto inevitable del infante con otras personas. Sin embargo, tanto McConnell (1988) como Harris (1986) arguyen que no todos los motivos sociales son aprendidos.

"La necesidad de afiliación es aparentemente innata puesto que incluso los recién nacidos responden a la afiliación y, sin ella, tienden a vegetar" (Harris, 1986, p. 153). El niño satisface su necesidad de afiliación en primer lugar a través de los miembros de la familia. Luego a medida que crece, los grupos y amigos se convierten en la fuente principal de satisfacción. (González, 1988; Hampton y otros, 1982). Por su parte también Maslow (1970) admite que el hombre tiene una necesidad innata de afecto y amor que sólo otras personas pueden satisfacer. Esta necesidad se ha definido como la necesidad de pertenencia, de asociación, de aceptación del compañero o la necesidad de dar y recibir amistad o amor.

La necesidad de la afiliación puede ser heredada o innata. Los individuos están motivados en especial a prolongar las relaciones con los conocidos, amigos y seres queridos con quienes sus relaciones han sido gratas. Estos se sienten solos cuando carecen de contactos humanos y se esfuerzan por volver a establecerlos (Ovejero, 1988; Murray, 1964).

## Significado Educativo de los Motivos de Afiliación

Los educadores pocas veces usan como recurso motivacional para el aprendizaje los motivos de afiliación, aunque este hecho no esté reconocido. Los motivos de afiliación constituyen la diferencia que causa que el niño trabaje con intensidad para el maestro que le cae bien y que rehuse hacerlo para aquél hacia quien siente rechazo. La aprobación del padre, del maestro o de los compañeros motiva el aprendizaje (Cronbach, 1980). Por otra parte la reprobación, la vergüenza, o el rechazo del padre, del maestro o de los compañeros no sólo minan el yo del alumno, sino también significa rechazo, remoción de afecto y aislamiento social. El aceptar al niño y proporcionarle afecto sistemáticamente, está estrechamente relacionado con un grado considerable de éxito (Wasna, 1974).

Cuando los maestros son capaces de establecer relaciones amistosas, cooperativas, entre los alumnos y cuando tiene lugar un mutuo compartir de actividades y problemas, los alumnos se conducen de tal suerte que prolongan estas relaciones. En verdad los motivos sociales promueven el aprendizaje (Ovejero, 1988). Deutsch y Krauss (1988) presentan la otra cara de la moneda, señalando que cuando hay ausencia de relaciones afectivas, el grupo puede ser difícil de enseñar, es decir, no hay un clima favorable de aprendizaje.

La administración de recompensas y castigos, alabanza y reprobación, al igual que la asignación de calificaciones, son de naturaleza afectiva cuando se han establecido motivos de afiliación. Los objetos o actos representan a menudo concesión o remoción del afecto para el individuo que los recibe. En gran medida, lo que parece ser competencia por objeto o recompensas puede ser realmente competencia por afecto (Perlman y Cozby, 1985).

### **Motivación Orientada al Prestigio**

Según Maslow (1970), y Harris (1986), las necesidades de estima son tan importantes para la vida humana, como el alimento y el agua. A los individuos les agrada recibir elogios, aplauso y aclamación de los demás. Esto representa un motivo de prestigio, estima y superioridad. Ovejero (1988) señala que los esfuerzos de los individuos para distinguirse, obtener altas calificaciones en la escuela, dominar una habilidad, ascender en la escala social, ver su nombre en cuadros de honor y cultivar el conocimiento y las amistades de los encumbrados, todas estas cosas están motivadas en parte, si no es que primordialmente, por el deseo de prestigio.

El prestigio es lo que se utiliza con más frecuencia para motivar el aprendizaje. Esto puede deberse a que la sociedad actual es competitiva, y el motivo del prestigio está desarrollado en consecuencia (Lahey y Johnson, 1983). Harris (1986) menciona que el logro de las necesidades de

afiliación no sólo proporciona beneficios para el individuo, sino también para la institución. El ausentismo se disminuye y el gusto por la tarea aumenta conforme las personas se afilian. La teoría del motivo de afiliación será más ampliamente desarrollada bajo la sección sobre individuos motivadores en el presente capítulo.

### Individuos Motivadores

#### **Los Compañeros como Individuos Motivadores**

La psicología de la educación enseña cómo motivar al alumno para el aprendizaje. Pero este conocimiento no es suficiente, porque la gente en grupos no se comporta como lo hace individualmente. Es necesario conocer la psicología de la interacción grupal, es decir, la forma en que los grupos funcionan o dejan de funcionar (Yelon y Weinstein, 1988; Schmuck, 1981).

Cuando un individuo se encuentra dentro de un grupo (que es lo que ocurre normalmente) sólo se puede comprender su conducta si entendemos la influencia que el grupo ejerce sobre ese individuo. Los individuos, de una u otra manera, conforman grupos sociales y por ende deben ser considerados dentro de este contexto. Los estudiantes viven en las microsociedades de sus salones de clase, sus grupos de compañeros, sus familias y sus culturas. No podremos comprender completamente el proceso educativo a menos que comprendamos el impacto que tienen los grupos sobre la conducta de los individuos (Lahey y Johnson, 1983, p. 250).

La presión del grupo puede perturbar o motivar el aprendizaje. En los salones en donde los alumnos son amigos, se puede incrementar el aprendizaje, mientras que en aquellos en que los alumnos son hostiles, disminuye el

aprendizaje (Schmuck, 1981). Cuando el maestro comprende la dinámica grupal, podrá:

(1) ayudar a sus alumnos a desarrollar relaciones sociales que mejoren las actitudes hacia la escuela y el aprendizaje; (2) reconocer y manejar la tensión y los conflictos interpersonales entre sus alumnos, y (3) establecer un clima en el aula que sea cordial y de apoyo, en donde florezca el aprendizaje (Yelon y Weinstein, 1988, p. 345).

### ¿Qué es un Grupo?

Andueza (1985), para contestar la pregunta, señala que un grupo no es simplemente un conjunto de personas. Tampoco son personas reunidas en un mismo lugar. Más bien, un grupo es "un sistema social formado por personas que se influyen entre sí y que son atraídas por el mismo tipo de problemas o semejantes así como los mismos fines o valores" (Rosselló, 1983, p. 167).

McConnell, ve en el grupo una interdependencia psicológica.

En el sentido más amplio, un grupo es un sistema de dos o más individuos que están relacionados psicológicamente o que de alguna manera dependen entre sí. Esta dependencia por lo general implica la búsqueda de un objetivo común. De esta manera, los grupos, como todo los demás sistemas vivientes, están orientados hacia un objetivo (1988, p. 787).

Entonces, un grupo está afectado por los valores, las actitudes y los intereses comunes de los individuos que lo forman (Yelon y Weinstein, 1988). Hacer que el grupo trabaje hacia metas comunes, hace más eficaz la motivación y proporciona un ambiente de apoyo dentro del cual los miembros son aceptados como personas y como colaboradores para alcanzar las metas del grupo, permitiendo de esta

manera que cada uno use su capacidad para ventajas de todos, promoviendo con ello el máximo desarrollo individual y grupal (Musgrave, 1983; Schmuck, 1981).

Para Yelon y Weinstein (1988), un grupo educacional se puede considerar eficaz cuando (1) el aprendizaje es rápido, (2) los integrantes tienen una actitud positiva hacia la experiencia y (3) las relaciones interpersonales motivan al aprendizaje.

### **El Poder Educativo y Motivacional del Grupo**

Con base a la interdependencia psicológica, los estudiantes, especialmente en la etapa de la adolescencia, están fuertemente influidos por la presión de sus compañeros (Bion, 1985). Los compañeros conforman el medio inmediato, así como el de mayor influjo, para los alumnos en el salón. En comparación con la interacción de los profesores, la de los compañeros es más recurrente, intensa y variada (Zapata y Aquino, 1988; Schmuck, 1981).

El individuo vive en grupos y aprende en ellos. Los compañeros tienen un impacto sobre él, quiéralo o no, y aunque no se dé cuenta de ello. En su vida, su concepción social y motivacional estará condicionada con los contactos de grupos y por su aceptación o rechazo de los mismos. En su aprendizaje, su receptibilidad de las ideas y de las personas recibirá también influencia de las actitudes de los grupos (Zapata y Aquino, 1988; Musgrave, 1983).

Para McConnell (1988) los compañeros del salón ejercen impacto en tres áreas: el establecimiento de normas, la presión de los compañeros y la cohesión del grupo.

### **Establecimiento de Normas**

Uno de los aspectos más motivadores de pertenecer a un grupo es que cada miembro puede en alguna medida predecir lo que con probabilidad piensan y hacen los demás miembros en la mayoría de las situaciones (Bion, 1986). Las normas son reglas de conducta, formas apropiadas de actuar dentro de un grupo que han sido aceptadas como legítimas por sus miembros (Napier y Gershenfeld, 1988). Cuando se han aceptado ciertas normas, los miembros de grupos saben que sus actitudes son compartidas con otros y que se espera que se comporten de acuerdo a tales expectativas (Haiman, 1980).

Si no existen normas compartidas, el grupo no podrá funcionar, y mucho menos llevar a un feliz término un trabajo en conjunto (Cartwright y Zander, 1986). Yelon y Weinstein (1988) señalan que si el profesor cree que su trabajo es de gran valor cultural, pero el grupo considera que los valores escolares son irrelevantes, el aprendizaje será escaso o nulo. Sin embargo, si el grupo acepta normas positivas respecto a la clase, éste apoyará la participación en el salón, el pedir ayuda a los profesores y tener la creencia de que el logro académico es indispensable.

Schmuck (1981) comenta que si la mayoría de los alumnos de un grupo comparten las mismas normas, la presión de grupo motivará a sus miembros a participar.

La aceptación o el rechazo del alumno como miembro del grupo, motiva o obstaculiza el aprendizaje. Los grupos establecen normas, no sólo raciales, nacionales y económicas para admitir miembros, sino también características tales como atractivo personal, habilidades y popularidad, características que amplían o restringen las actividades de un individuo. La experiencia afectará positiva o negativamente su autoestima (White, 1988).

Morse y Wingo (1987) comentan que el maestro puede fomentar la comprensión entre sus alumnos o alentar divisiones más profundas, imponiendo normas rígidas de su propio grupo social. Es necesario que el maestro comprenda y respete las normas de cada grupo social, culturas y clases económicas que forman parte de sus alumnos. Cronbach (1980) por su parte, aconseja brindarle una atención especial al alumno rechazado, como elogiarlo, para que el grupo lo acepte como integrante del mismo.

### **Presión de Igualdad**

La presión de igualdad es un factor poderoso para la conducta grupal. La aprobación de los compañeros, ganada mediante privilegios, para el logro académico, incrementa la motivación para el aprendizaje (Schmuck, 1981).



La presión del grupo también puede afectar negativamente a la motivación como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

Carlos: ¿Ya hiciste la tarea?

Samuel: La estoy empezando.

Carlos: ¿Para qué haces eso? Es una tarea estúpida. ¿Qué es lo que quieres ser, el consentido del profesor?

Samuel: Sólo dije que la estoy empezando. Probablemente no podré terminarla a tiempo (Yelon y Weinstein, 1988, p. 350).

El estudio de la manera en que los grupos inducen a sus miembros a conformarse con las normas es una de las áreas más fascinantes y relevantes de la psicología social. Los experimentos científicos sobre este tema datan desde 1935, cuando el psicólogo social Sherif (1936) demostró los efectos de las presiones en grupos.

Sherif (1936) pidió a los estudiantes que observaran un punto de luz en un cuarto oscuro y que le dijeran qué tanto se movía la luz. Cuando los estudiantes hacían sus juicios individuales en el cuarto, cada uno lo hacía a su propio modo. Pero cuando los alumnos fueron examinados en grupos, los primeros integrantes que emitían juicios creaban una norma de grupo perceptual y los demás tenían problemas para resistir. Se concluyó que las actitudes expresadas verbalmente en grupos casi siempre tienden a ser homogéneas no así aquellas que los miembros de grupos expresan sin ser interrogados en privado.

Por su parte, Asch (1972) reporta su estudio en el cual les presentó a los individuos una tarjeta con una línea

de ocho pulgadas, seguida por una tarjeta que tenía tres líneas de diferentes longitudes. Se interrogó a los sujetos cuál de la segundas líneas se asemejaba más a la longitud de la primera. Al hacer la prueba individual, la mayoría contestó correctamente. Pero cuando los alumnos se pusieron de acuerdo, deliberadamente dando respuestas falsas, los demás sujetos siguieron las respuestas incorrectas de los primeros. Cuando se les preguntó sobre su actitud, el cincuenta por ciento del grupo admitió que no podían aguantar la presión de ser los únicos en un grupo en dar una respuesta diferente; el resto insistió en que sus respuestas fueron lo más correctas posibles.

En verdad a los alumnos les importa mucho la opinión de sus compañeros. Esta presión puede estar en favor de logro académico o en detrimento del mismo (Musgrave, 1983; Rapport, 1972).

### **Cohesión del Grupo**

La cohesividad es el elemento que mantiene los miembros del grupo juntos. Cuanto más cohesivo sea el grupo, más larga será su duración y será más resistente a presiones externas (Napier y Gershenfeld, 1988). Por otra parte, Haiman (1980) comenta que si las normas son compartidas y la presión del grupo apoya las normas, el grupo tiene más probabilidad de cohesión.

Si existe un espíritu de grupo, es decir, si el grupo es cohesivo, es más probable que se sigan las normas

en pro de la educación. En los salones cohesivos, los alumnos están activamente involucrados unos con otros, se importan y se ayudan entre sí (Craig y otros, 1989). Cartwright y Zander (1986) mencionan que existe un grupo cohesivo cuando los alumnos hablan del grupo como "nosotros" y pocas veces mencionan al "yo", cuando cooperan voluntaria y sistemáticamente, y cuando el aprendizaje se efectúa en un clima agradable y recompensante.

Yelon y Weinstein (1988) señalan que el maestro puede influir en algunas características del grupo, mediante las siguientes estrategias:

1. Cooperación y competencia. Eliminar el espíritu competitivo, y estructurar grupos interdependientes en los cuales la meta del aprendizaje sólo se puede lograr con la participación de todos los alumnos.

2. Toma de decisiones. El espíritu de grupo es mejor y se desarrolla un grupo educacional efectivo cuando se comparte la toma de decisiones en forma participativa. Los maestros conservan cierta autoridad aunque comparten el liderazgo.

3. Compatibilidad de normas. Si el maestro fija metas comunes, influye en la aceptación de las normas. También ayuda involucrar a los alumnos en la toma de decisiones y aclarar las expectativas.

4. Comunicación. Enfocar la atención sobre el alumno rechazado por el grupo para que éste pueda aceptarlos.

5. Subgrupos en el salón. Formar grupos (de cinco a seis elementos) estructurados con base en el interés, la habilidad, la amistad, o formados al azar. La variedad motiva a los alumnos, por lo cual los grupos deben ser cambiados. Los alumnos deben tener la oportunidad de trabajar individualmente, en grupos pequeños y con todo el grupo.

La fuerza del grupo, que puede tener tanto aspectos positivos como negativos, existirá aun cuando el maestro no lo reconozca. Podrá ser un recurso motivador para el aprendizaje, si el maestro puede dirigir el poder del grupo en la dirección de actitudes positivas hacia los objetivos de la educación, y sacar provecho del mismo, en vez de despreciarlo o combatirlo (Sarramona, 1989).

#### **Los Padres Como Individuos Motivadores**

Las características familiares parecen ser el mejor predictor en el éxito académico. El tratamiento que se le da a un niño en su casa, tanto antes como durante los años escolares, tiene efectos muy marcados en su motivación para el aprendizaje (Spence, 1986; Entwistle, 1988).

Los triunfos y las realizaciones académicas de los educandos son la cristalización de las aspiraciones de los padres (Sawrey y Telford, 1986). Cada hogar deja una impresión única en el niño. Este explica parcialmente la existencia de diferencias individuales, especialmente en cuanto a las necesidades del logro (Mouly, 1978).

Los orígenes de la motivación en la temprana niñez son difíciles de verificarse. Sin embargo, las investigaciones han mostrado claramente que el factor de mayor importancia es la conducta de los padres (Rapport, 1972).

### La Personalidad de los Padres

Los padres afectuosos expresan su amor y animan al niño a expresar sus sentimientos. La indulgencia contrasta con el rechazo. El padre indulgente protege al niño de las dificultades y raras veces exige que asuma una responsabilidad o que cumpla ciertas reglas. Al extremo opuesto se puede encontrar el rechazo hostil, donde el padre no siente atracción por el niño y continuamente lo critica y lo castiga (Cronbach, 1980).

De acuerdo a la descripción de la personalidad de los padres, Mouly (1978) menciona que hay padres que estimulan un desarrollo temprano de intereses. Sin embargo, otros padres dejan que el niño siga libremente sus propios intereses y marque su propio paso. También hay casos extremos en donde no le permiten madurar e independizarse de los demás.

Entwistle (1988) describe el estudio de Béla Kozéki donde el investigador muestra que no es suficiente una explicación cognitiva de la motivación de logro, premio y castigo. Kozéki señala que hay formas de recompensas más satisfactorias para el alumno que son la afectiva, la

cognitiva y la moral. Estos estilos de motivación en el niño, son el resultado de prácticas de crianza diferentes que reflejan distintos énfasis de recompensas y castigos en el hogar.

La recomendación que se da es combinar la motivación cognitiva con la afectiva o moral para lograr de esta manera el éxito académico equilibrado de una personalidad más integral. Si el alumno busca únicamente recompensa en el campo cognitivo, puede ser considerado frío y reservado en sus relaciones interpersonales y en su forma de buscar el éxito puede ser amoral cuando no inmoral.

Sawrey y Telford (1986) mencionan que si los padres son invariablemente afectuosos durante los dos primeros años de la vida del niño, le transmiten un sentido de seguridad y protección. Esto le permite desarrollar la confianza, sabiendo que cuenta con la simpatía y la ayuda que pudiera necesitar. Además, el niño se identifica con sus padres y usa la norma de ellos para guiar su conducta.

Por su parte, Cronbach (1980) sostiene que si el niño es rechazado por sus padres, y en nada de lo que realiza consigue ayuda de ellos, no está capacitado para desarrollar una seguridad afectuosa y un claro entendimiento de cómo debe conducirse. En estas circunstancias, los niños pueden convertirse en agresivos, pasivos, dependientes, retraídos o manifestar otros problemas similares.

cognitiva y la moral. Estos estilos de motivación en el niño, son el resultado de prácticas de crianza diferentes que reflejan distintos énfasis de recompensas y castigos en el hogar.

La recomendación que se da es combinar la motivación cognitiva con la afectiva o moral para lograr de esta manera el éxito académico equilibrado de una personalidad más integral. Si el alumno busca únicamente recompensa en el campo cognitivo, puede ser considerado frío y reservado en sus relaciones interpersonales y en su forma de buscar el éxito puede ser amoral cuando no inmoral.

Sawrey y Telford (1986) mencionan que si los padres son invariablemente afectuosos durante los dos primeros años de la vida del niño, le transmiten un sentido de seguridad y protección. Esto le permite desarrollar la confianza, sabiendo que cuenta con la simpatía y la ayuda que pudiera necesitar. Además, el niño se identifica con sus padres y usa la norma de ellos para guiar su conducta.

Por su parte, Cronbach (1980) sostiene que si el niño es rechazado por sus padres, y en nada de lo que realiza consigue ayuda de ellos, no está capacitado para desarrollar una seguridad afectuosa y un claro entendimiento de cómo debe conducirse. En estas circunstancias, los niños pueden convertirse en agresivos, pasivos, dependientes, retraídos o manifestar otros problemas similares.

## Desarrollo de la Dependencia y de la Independencia

Entwistle (1988) señala que los padres difieren mucho en el grado en que fomentan la independencia de sus hijos. En la adolescencia, que es el período más crucial para el desarrollo de la independencia, algunos padres imponen una serie de reglamentos y demandas, mientras que otros dan completa libertad a sus hijos. De esta manera, estimulan la dependencia o la independencia.

Un estudio llevado a cabo en México con sujetos de doce, quince y dieciocho años de edad, encontró que aquellos a quienes sus padres enseñaron a ser sumisos y obedientes, obtuvieron calificaciones más bajas en comprensión y rapidez. La conclusión del estudio es que el estilo de crianza usado por los padres estimula o inhibe el rendimiento académico (Ahumada, 1988). Por otra parte, Cronbach señala que "el adiestramiento para alcanzar la independencia puede estar equivocado. Una presión excesiva... puede ocasionar que el niño reaccione hacia el servilismo o hacia una dependencia rebelde" (1980, p. 159).

La indulgencia o la disciplina inconsistente pueden retrasar la maduración y el aprendizaje (Sawrey y Telford, 1986). Cuando el adolescente tiene el problema de dependencia-independencia, puede lanzarse a una independencia delictiva o hacia una dependencia esclavizante (Morse y Wingo, 1987).



### Estímulo para las Realizaciones

Entwistle (1988) comenta que los hábitos de trabajos en casa, particularmente el tiempo dedicado a estudiar, dependen fundamentalmente de los padres.

Los padres que tienen normas muy altas y que esperan mucho de sus hijos, pueden ser afectuosos, pero con ellos, sus lazos emotivos son tan débiles que es posible que los recuerde más tarde como distantes y severos (Cronbach, 1980).

Si las expectativas de los padres son muy elevadas, los hijos pueden volverse ansiosos y desarrollar un acentuado espíritu de competencia, excitabilidad e impaciencia. El otro extremo provoca problema de falta de motivación del logro. El maestro debe ayudar al alumno ansioso para que afloje sus nervios (Sawrey y Telford, 1986).

Muchos padres creen que deben hacer que el niño se haga ambicioso e industrioso. En ambiente tal, el alumno siente que perderá afecto si no hace las cosas suficientemente bien. Motivado por la ansiedad, puede hacer esfuerzos mayores de lo razonable (Cronbach, 1980).

En un estudio mencionado por Spence (1986), que tuvo por objeto conocer el índice de las aspiraciones de los padres en relación con las aspiraciones y desempeño académico de los estudiantes. Se encontró que sólo el 15.3 por ciento de los entrevistados cuyos padres tenían bajas aspiraciones, deseaban encontrarse entre los mejores

estudiantes de sus escuelas. En cambio, el 46.8 por ciento del grupo medio y el 74.5 por ciento de aquellos cuyos progenitores tenían aspiraciones elevadas, deseaban convertirse en los mejores estudiantes.

En otro estudio se comparó un grupo de secundaria y preparatoria, y se encontró que los jóvenes de alto rendimiento tienen padres que les hacen exigencias más definidas, claras y específicas que las de padres de alumnos de bajo rendimiento. Los padres de los alumnos de buen desempeño están más preocupados por entrenar su independencia que los padres de alumnos de bajo rendimiento. El factor más importante en la diferencia de la motivación para el aprendizaje fue la presencia o ausencia de un intento claro y manifiesto de los padres (Sawrey y Telford, 1986).

Los niños que tienen logros sobresalientes por lo general son hijos de padres con elevadas expectativas. Sin embargo, no es suficiente el deseo de tener el éxito. Los padres no solamente deben tener mayores expectativas y comunicarlas a sus hijos, sino también enseñar cómo se ha de lograr lo propuesto.

### **Los Maestros Como Individuos Motivadores**

Woolfolk y Nicolich (1986) mencionan que hay varios estudios muy difundidos, que tratan de establecer que el maestro tiene poca influencia sobre la motivación de los alumnos (por ejemplo, estudios de Coleman y Jencks, sobre la

relación entre la familia y la escuela). Sin embargo, argumentan que los investigadores han buscado solamente correlaciones entre las variables como la capacidad verbal o la capacidad social de los maestros y las destrezas intelectuales de los alumnos. Lo que se necesita buscar es una relación de causa-efecto de aspectos que realmente suceden en el salón de clases y el logro de los alumnos en cada aula, y examinar los efectos del maestro en la escuela.

Los niños llegan a la escuela con la predisposición al éxito o al fracaso como resultado del trato recibido en el hogar. Sin embargo, son susceptibles de cambios, y los maestros y los compañeros comienzan a remplazar a los padres como fuentes principales de influjo. Los maestros con su habilidad, autoridad y evaluación, fomentan el autoconcepto del alumno, con un refuerzo positivo, neutro y negativo, de manera que pueden estimularlos a incrementar o rebajar su rendimiento académico (Entwistle, 1988).

Los maestros toman muchas decisiones que afectan las vidas de los alumnos. Puede influir en ellos la manera de ordenar los pupitres, el tiempo dedicado a la enseñanza de una determinada materia, o repasar los trabajos hechos en casa, en los que el maestro influye aun en la selección de los materiales, los agrupamientos y la temporalización (Woolfolk y Nicolich, 1986). White (1988) señala que el maestro tiene una gran influencia física, intelectual y social para producir en el estudiante un buen nivel de motivación.

Los maestros pueden considerar su trabajo intrínsecamente interesante para la vida o la cultura. Sin embargo, muchos alumnos ven, en el mejor de los casos, que sólo tiene valor extrínseco y, en el peor, consideran que tiene muy poca o ninguna importancia para el mundo exterior. Esta actitud influye en la cantidad de esfuerzo aplicado al aprendizaje. Por esta razón, una de las tareas más importantes del maestro es motivar al alumno para el aprendizaje (Entwistle, 1988; Yelon y Weinstein, 1988; Cross, 1984).

Good y Brophy (1983) comentan que la tarea del maestro consiste en escoger tareas pertinentes y adecuadas para los alumnos, y convencerlos de que mejorarán si se esfuerzan en cumplirlas.

En los tratados de Psicología Educativa, se ofrecen diversas sugerencias que tienen el propósito de ayudar al maestro a desarrollar estrategias que motiven al alumno para el aprendizaje. Estas contemplan la motivación inicial, la motivación durante el aprendizaje y la motivación extracurricular (Craig y otros, 1989; Entwistle, 1988; Woolfolk y Nicolich, 1986; Klausmeier y Goodwin, 1983; Good y Brophy, 1983). Todas estas sugerencias se basan en la convicción de que el maestro es efectivamente un factor clave en la motivación del alumno para el aprendizaje.

## Las Expectativas del Maestro como Factor de la Motivación

La importancia de las expectativas del maestro como factor de la motivación ha sido tema de estudio relativamente nuevo en psicología social. Los primeros estudios se hicieron en la década de los sesentas. La obra clave en esta investigación es Pigmalión en la Escuela (1980) de Rosenthal y Jacobson que marcó numerosas polémicas y provocó la elaboración de más de cuatrocientos estudios. En general, los resultados muestran que las expectativas de los profesores motivan el aprendizaje de los alumnos (Castillo, 1988).

En la misma obra, Rosenthal y Jacobson (1980) reportaron datos de la existencia en el aula de una profecía autorrealizada, lo que significa que las expectativas y previsiones del maestro sobre la forma en que se conducirán los alumnos determinan precisamente aquellas conductas que esperaban. Es decir, la simple elaboración de predicciones causa que sucedan los resultados esperados.

Rosenthal y Jacobson empezaron sometiendo a un mismo test de capacidad verbal y de razonamiento a alumnos de quinto grado. A sus maestros se les hizo creer que a través del test se había comprobado que determinados alumnos de su salón eran verdaderamente notables y probablemente seguirían aquel año un gran progreso intelectual. En realidad, dichos alumnos habían sido elegidos al azar. No existía una auténtica razón para esperar que destacaran sobre sus

compañeros. Sin embargo, las pruebas realizadas meses más tarde y después de dos cursos escolares indicaron que efectivamente había un gran desarrollo intelectual en aquellos alumnos; los maestros señalaron incluso que estos se mostraban más a gusto que los demás y más interesados, y que ofrecían mayores posibilidades de éxito que los otros compañeros a quienes no se les había considerado notables (Rosenthal, 1981; Rosenthal y Jacobson, 1980).

Good y Brophy (1983) mencionan la forma como afectan las expectativas del maestro la motivación del alumno. Los profesores comienzan por formular expectativas acerca de la forma en que se comportarán en clase diferentes alumnos. Luego tratan diferentemente a los alumnos de acuerdo con ellas. Si esperan que un alumno consiga buenos resultados, es posible que le otorguen un mayor estímulo o más tiempo para responder a las preguntas que hace. Como los estudiantes son tratados de un modo distinto, responden también diversamente a las expectativas de los maestros; aquellos a quienes se les concede más tiempo y más estímulo, acertarán las respuestas con mayor frecuencia, consiguiendo de esta manera mejores resultados escolares y mejores calificaciones en los exámenes.

Castillo (1988) y White (1988) señalan que las expectativas están relacionadas con las características de los profesores. Los que tienen mayor éxito perciben a sus alumnos como capaces de aprender los contenidos y se perciben ellos mismos como capaces de enseñarlos con

eficacia. Son profesores más emprendedores, establecen altas metas y son persistentes en su actuación. Un profesor con estas características se convierte en una fuerza motivadora del aprendizaje del alumno, y esto a la vez se correlaciona directamente con un alto rendimiento.

García y Rodríguez (1987) advierten que no hay otro trabajo que revista tanta importancia social como la tarea de educar. Añaden que el buen maestro debe ser capaz de despertar y conservar el interés de los estudiantes y dirigirlos hacia el éxito. Sobre todo debe acrecentar el deseo de saber. Por su parte, Titone (1981) admite que los maestros establecen una diferencia en el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, Craig y otros (1989) y Entwistle (1988) recalcan que son muy complejas las relaciones entre las estrategias docentes y el aprendizaje del alumno. De igual manera señalan que las acciones del maestro no pueden determinar mágicamente el aprendizaje del alumno, ya que tiene que haber un nexo con la conducta del alumno.

### **Motivación Personal**

#### **Motivación Intrínseca**

Muchos educadores, desde Platón hasta Piaget, han planteado que los estudiantes tienen una motivación natural para aprender, es decir, que hay algo intrínseco en el acto de aprender que automáticamente recompensa a los alumnos (Lahey y Johnson, 1983). Cross dice que "la motivación intrínseca supone un impulso desde dentro y esto es

posiblemente derivado del auténtico interés personal para una materia y el gozo profundo que proporciona" (1984, p. 70).

Klausmeier y Goodwin (1983) señalan que existe una considerable evidencia para apoyar esta postura. Sin embargo, esta evidencia proviene de varias investigaciones realizadas con simios. Hace muchos años el psicólogo Harry Harlow descubrió que los monos criados en jaulas experimentales sin ningún atractivo invertían muchas horas en armar y desarmar rompecabezas mecánicos. Harlow concluyó que los animales observan, manipulan y aprenden sin recompensas externas, especialmente cuando hay poca motivación en su medio ambiente.

Lahey y Johnson (1983) se preguntan si a partir de esta información es válido afirmar que los estudiantes tienen una motivación natural para aprender. Ellos mismos responden que la mejor respuesta en este caso es sí y no. Sí, porque muchos niños en su primera infancia invierten la mayor parte de su tiempo en explorar y practicar actividades para las que no hay recompensas aparentes. No, porque, por ejemplo, el estudio de teoremas puede ser placentero para algunos alumnos, mientras que otros necesitan ayuda y recompensas externas para comprenderlos. Además todos los niños necesitan algún estímulo en aritmética.

Sawrey y Telford (1986) señalan que los que ponen énfasis en motivación intrínseca argumentan que hay problemas de aprendizaje porque los maestros inhiben la



tendencia natural del niño, por medio del énfasis en la enseñanza estructurada. Sin embargo, Day y Berlyne (1981) admiten que en un ambiente de aprendizaje no planificado y dirigido, lo seguro es que se desarrollen personas incapaces de obtener satisfacción personal al vivir en la sociedad. Lahey y Johnson (1983) concluyen que es cierto que las recompensas intrínsecas en el aprendizaje pueden generar condiciones interesantes y excitantes, pero que esto tiene sus limitaciones.

### Curiosidad

Cross (1984) comenta que la curiosidad es una especie de motivación intrínseca que puede entenderse como la intención de asegurar información sobre un objeto, evento o idea por medio de un comportamiento exploratorio. Klausmeier y Goodwin (1983) comentan las investigaciones de Maw y Maw y señalan que un estudiante manifiesta curiosidad cuando (1) tiene alguna reacción positiva ante elementos nuevos, extraños, incongruentes y misteriosos de su medio, acercándoseles, examinándolos, manipulándolos o haciendo preguntas acerca de ellos; (2) cuando muestra necesidad o deseo de saber más acerca de sí mismo y de su medio ambiente; (3) cuando analiza y escudriña todo lo que está a su alrededor en busca de nuevas experiencias; y (4) cuando persiste en observar y explorar.

Para Cross, "la curiosidad es un motivador poderoso y natural" (1984, p. 71). Day y Berlyne (1981) señalan que

la curiosidad no sólo es esencial para el aprendizaje, sino también para la creatividad y la salud mental.

### Grado de Aspiración

Titone (1981) señala que otro aspecto importante en la motivación para el aprendizaje es lo que el alumno piensa sobre lo que puede o no puede hacer. Esta actitud es determinante en lo que hace. Entwistle (1988) señala que cuando existe el deseo de rendir todo lo que se pueda las aspiraciones aumentan, mientras que el deseo de evitar el fracaso tiende a reducirlas. Stones (1978) comenta que es determinante el grado de aspiración del alumno en la motivación para el aprendizaje. Si la tarea tiene un grado de dificultad razonable, el alumno de elevadas aspiraciones aumenta sus expectativas. Por otra parte, si fracasa, sigue luchando hasta conseguir su objetivo. Sin embargo, un alumno con poca motivación de logro, si fracasa en una tarea relativamente fácil se desanima y quizá no persista, a menos que se lo levante el ánimo.

Klausmeier y Goodwin (1983) describen al hombre como un ser racional que puede decidir qué hacer y qué no hacer. Titone (1981) admite que si el alumno no tiene una motivación personal, el maestro no puede hacer mucho por su aprendizaje. Porque éste es un proceso privado que se efectúa en el interior del individuo. El mismo maestro no

puede hacer que se logre el aprendizaje, sino únicamente ayudar a que éste ocurra, manipulando los factores motivacionales.

### Resumen de la Reseña de la Literatura

En este capítulo se ha hecho una reseña de la literatura más relevante en el campo de la motivación para el aprendizaje. En primer término se presentaron los dos enfoques generales, es a saber, el conductista y el cognitivista. Luego se analizaron las teorías específicas que más han influido en el quehacer educativo, como son: teoría de las necesidades; teoría del logro; teoría de la atribución; teoría de disonancia cognitiva; y teoría de afiliación. Cabe señalar que no son las únicas teorías que se manejan en la literatura, sin embargo, como se ha mencionado, son las que revisten mayor importancia. Después de las teorías también se presentó una sección de individuos motivadores que tiene que ver con los compañeros, padres y maestros.

### CAPITULO III

#### DISEÑO Y METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

El propósito del estudio fue investigar el grado en que los alumnos de primero, segundo y tercer años de secundaria son motivados por sus (1) padres, (2) maestros y (3) compañeros. Los sujetos también identificaron factores que más contribuyan en su motivación para el aprendizaje de una lista de factores motivacionales que fue presentado en el instrumento de la investigación.

La información recogida del estudio podrá ser de gran utilidad para mejorar el quehacer educativo, especialmente en la motivación para el aprendizaje. De esta manera se podrán obtener nuevos conocimientos en el área educativa del nivel medio. Sin embargo, los beneficiarios directos serán los maestros, padres y alumnos de secundaria.

Este capítulo presenta (1) el tipo de investigación, (2) la población y muestra del estudio, (3) la descripción del instrumento, (4) la validez y confiabilidad del instrumento de la investigación, (5) las hipótesis nulas, (6) recolección de datos, y (7) análisis de datos.

### Tipo de Investigación

El estudio pertenece a la investigación descriptiva, pues a través de los datos recogidos se podrá determinar situaciones que existen actualmente. Dentro de esta categoría la investigación es de tipo comparativo de las diferencias, ya que no sólo hace una descripción de las condiciones existentes, sino que determina el grado de diferencias significativas entre las variables y entre sus niveles. Finalmente dentro del estudio comparativo es de tipo encuesta, ya que los datos fueron recolectados a través de una encuesta desarrollada para tal fin.

### Población y Muestra del Estudio

Se tomó como población del estudio a los alumnos de secundaria de la ciudad de Montemorelos. La ciudad cuenta con ocho escuelas secundarias. Sin embargo, en el estudio sólo participaron seis de ellas. Una de las escuelas fue descartada intencionalmente por ser escuela secundaria nocturna para trabajadores y como tal con una población muy diferente a las demás escuelas. Una más optó no participar en el estudio.

La cantidad de alumnos de estas seis escuelas oscila entre 150 a 500 estudiantes, haciendo un total de 1540 alumnos. Cada escuela tiene los tres grados de secundaria, con grupos promedio de 35 alumnos por salón de clase.

Ary y Razaviéh (1982) recomiendan para una investigación descriptiva tomar una muestra de un diez a un veinte por ciento de la población. En la muestra de este

Bibl

estudio se tomó un criterio de un treinta por ciento de la población total de los alumnos de secundaria de la ciudad de Montemorelos. De igual manera, se tomó una muestra proporcional mínima de un treinta por ciento de cada grado de cada uno de las escuelas participantes.

Rojas (1977) destaca cuatro variedades de muestreo: (1) aleatorio simple (ejemplo, sorteo de un directorio), (2) por racimos (sortear por etapas), (3) estratificado (dividir en categorías o clases), y (4) sistemático. Goetz y LeCompte (1988) señalan que en el muestreo sistemático se selecciona un elemento de la población cada cierto intervalo, determinado por la proporción entre el tamaño necesario de la muestra y las dimensiones de la población total.

En este estudio la muestra fue tomada usando el criterio del muestreo sistemático. Al administrar el instrumento, se le entregó una encuesta a cada tercer alumno de la fila de cada salón hasta completar una muestra proporcional de un treinta y tres por ciento de cada grado de cada una de las instituciones participantes, que aseguraba el mínimo propuesto de treinta por ciento.

### **Descripción del Instrumento de la Investigación**

Goode y Hatt (1988) señalan que para la elaboración del instrumento, el investigador debe establecer provisionalmente las consecuencias lógicas de su problema y elaborar una lista burda de aspectos que desea cubrir. En el paso siguiente se deberá someter la lista de reactivos a

expertos, tanto de la rama del problema, como de otras ramas relacionadas. En cada consulta puede producirse un cambio: aumentan o disminuyen los reactivos relevantes, se corrigen las ambigüedades, (mala redacción, etc.), y se establece una relación lógica más estrecha entre las partes de la lista.

La elaboración del instrumento de este estudio, pasó por varias etapas, siguiendo en términos generales las sugerencias de Góode y Hatt. En la primera etapa se confeccionó nueve preguntas generales que solicitaron factores motivacionales utilizados por los maestros, padres, y compañeros. Además también solicitaron motivos personales para estudiar.

Las preguntas fueron presentadas a diferentes personas expertas, pidiéndoles que del total de preguntas discriminaran sólo cinco de ellas, las que consideren como las más apropiadas. Las preguntas que tuvieron mayor frecuencia fueron seleccionadas para formar un cuestionario abierto de cinco preguntas.

Naghi (1988) recomienda elaborar preguntas abiertas como una técnica para la construcción de un instrumento formal de un estudio. Las respuestas a estos interrogantes sirven de base para formular preguntas que formarán parte del instrumento del estudio. En la confección del instrumento de este estudio se aplicó una encuesta con cinco preguntas abiertas a tres escuelas representativas de la Ciudad de Morelos: "Felipe Jesús de Jasso", "Doctor Eleuterio González" y "José María Morelos y Pavón". En cada

salón se le entregó un cuestionario a cada segunda persona de la fila hasta completar un total de diez participantes en cada salón.

De la estrategia anterior se construyó el primer instrumento que consistió en una encuesta de seis páginas con sesenta y cuatro reactivos, divididas en cuatro partes. La primera parte contenía los datos demográficos; la segunda, factores motivacionales específicos de los maestros, padres y compañeros; la tercera, solicitaba factores de motivación personal; y en la última parte se incluyeron dos preguntas evaluativas del instrumento. Este instrumento fue revisado por siete maestros de la escuela secundaria de la Universidad de Montemorelos. Además, se solicitó la colaboración de cinco maestros de nivel superior. Las observaciones pertinentes fueron tomadas en cuenta para el perfeccionamiento del instrumento.

Goode y Hatt (1988) observan que aún después de haber estudiado cuidadosamente la literatura y consultado a expertos, puede ser que el instrumento no contenga aspectos cruciales del estudio. Por lo tanto es de vital importancia un estudio piloto, para tener una base lógica para la fundamentación del instrumento.

Tanto Van y Meyer (1984) como Best (1982) advierten que el estudio piloto debe aplicarse a un grupo ajeno a la muestra del estudio. En este caso se tomó para el estudio piloto el turno matutino del C.E.M. (Centro Educativo de Montemorelos), que funciona independientemente como Escuela



Secundaria Antonio de la Garza García. Se tomó esta decisión porque el C.E.M. tiene dos escuelas diferentes, que funcionan en el mismo edificio con alumnos de la misma comunidad. Es obvio que a pesar de que las escuelas tienen diferentes nombres, tienen las mismas características. Por lo tanto, era suficiente la participación de una de estas escuelas de la comunidad.

El propósito del estudio piloto era determinar (1) claridad en las instrucciones, (2) extensión apropiada, y (3) factores motivacionales relevantes de cada uno de los individuos motivadores (maestros, padres y compañeros). Las principales debilidades que se detectaron fueron (1) problemas en las instrucciones, (2) extensión del instrumento y (3) ambigüedades de las preguntas abiertas. Estas debilidades fueron remediadas antes de construir el cuestionario final.

Antes de elaborar el instrumento definitivo, también se les entregó el instrumento del estudio a un grupo de profesionistas de la Universidad de Montemorelos, candidatos al grado de Maestría en Educación. Estos individuos hicieron observaciones en cuanto al reacomodo del contenido y verbos usados en los factores motivacionales. Estas sugerencias también fueron incorporadas en el instrumento de la investigación.

Además de la carta dirigida al alumno, misma que le sirve de portada, el instrumento usado tiene tres páginas divididas en cinco partes con un total de treinta y siete

reactivos. La primera parte solicita datos demográficos acerca de las personas con quienes vive, sexo del participante, grado, y nombre de la escuela. La segunda parte presenta cinco factores específicos de motivación para cada uno de los individuos motivadores. La tercera parte presenta cinco aspectos de motivación personal. La cuarta presenta diez factores idénticos de motivación de los maestros, padres y compañeros. La última parte contiene tres preguntas abiertas. Los reactivos de la segunda y cuarta sección están fundamentados en el segundo, tercero y cuarto nivel de la pirámide motivacional de Maslow y en los motivos de afiliación social de McClelland. La sección tres se fundamenta en el último nivel de la pirámide de Maslow y la teoría del logro de McClelland (McConnell, 1988; McClelland, 1978; Maslow, 1970).

Los encuestados indicaron el grado en que son motivados por cada uno de los individuos motivadores con una escala de cinco puntos con los siguientes descriptores: nada, poco, regular, bastante y muchísimo (ver el Apéndice A para apreciar un ejemplar del instrumento).

### **Validez y Confiabilidad**

Kerlinger (1984) señala que toda investigación se fundamenta en la medición. Toda medición debe tener dos características básicas: validez y confiabilidad. Tanto Garza (1988) como Van y Meyer (1984) definen la validez como el grado en que un instrumento mide lo que se supone que

está midiendo. Arias (1986) señala que la validez del contenido denota el grado en que representa el contenido del instrumento al universo total. "Para alcanzar este tipo de validez la medición debe representar bien tanto los temas como los procesos cognoscitivos presentes en el universo total del contenido" (Ary y Razavieh, 1982, p. 204).

Para Goode y Hatt (1988), la validez del instrumento tiene que ver con el proceso de la elaboración del instrumento. Para ello recomiendan no sólo revisar la literatura pertinente, sino consultar, con personas directamente relacionadas con la población del estudio, y expertos en la materia. Añaden que la consideración de cada una de las observaciones de las personas consultadas y de las participantes en el estudio piloto, ayudará a lograr preguntas bien formuladas, y contribuirá a la confiabilidad y la validez del instrumento.

Para garantizar la validez y la confiabilidad del instrumento del estudio, la elaboración pasó por una serie de revisiones y entrevistas con cuatro catedráticos del nivel de postgrado, cuatro docentes de pregrado, así como también siete profesores de secundaria.

### **Las Hipótesis Nulas**

Las hipótesis nulas que fueron objetos de análisis estadístico son las siguientes:

1. No existe diferencia significativa en el grado de motivación que proporcionan los maestros, padres y

compañeros a los alumnos de secundaria, en base a factores idénticos de motivación.

2. No existe diferencia significativa en el grado de motivación que estudiantes de un sexo y del otro reciben de parte de sus maestros, padres y compañeros en base a factores idénticos de motivación.

3. No existe diferencia significativa en el grado de motivación que los alumnos reciben de parte de sus maestros, padres y compañeros, cuando se comparan las percepciones de alumnos de diferentes grados de secundaria, en base a factores idénticos de motivación.

4. No existe diferencia significativa en el grado de motivación que los alumnos de secundaria reciben de parte de sus maestros, padres y compañeros en base a factores idénticos de motivación con respecto a las diferentes personas con quienes viven.

5. No existe diferencia significativa en el grado en que los alumnos de secundaria son motivados por factores de motivación personal.

6. No existe diferencia significativa entre (a) su sexo, (b) su grado escolar y (c) las personas con quienes vive, y el grado en que el alumno es motivado por factores de motivación personal.

7. No existe diferencia significativa entre los factores específicos de motivación que le corresponden a los maestros y el grado en que éstos motivan a los alumnos de secundaria.

8. No existe diferencia significativa entre los factores específicos de motivación que le corresponden a los padres y el grado en que éstos motivan a los alumnos de secundaria.

9. No existe diferencia significativa entre los factores específicos de motivación que le corresponden a los compañeros y el grado en que éstos motivan a los alumnos de secundaria.

### Recolección de Datos

Como primer paso de la recolección de datos, fue necesario sacar cita con el fin de entrevistar y solicitar permiso formal para llevar a cabo la investigación con cada uno de los directores de las instituciones participantes en el estudio. A cada director se le entregó una carta para solicitar permiso y de igual manera se les solicitó una autorización escrita (ver Apéndice C). Los directores de buena voluntad aceptaron que las instituciones a su cargo participaran en el estudio. Gracias a esta entrevista, también se pudo determinar la población total del nivel secundario de la ciudad de Montemorelos. Este dato fue útil para la producción necesaria del número adecuado de ejemplares del instrumento.

La administración del instrumento de la investigación fue conducida personalmente por el investigador. Un total de 462 estudiantes del nivel secundario participaron en el estudio. Sin embargo, hubo

setenta y un casos de mortalidad: dos cuestionarios no fueron contestados y sesenta y nueve participantes no dieron información completa, quedando así para efecto de análisis un total de 391 cuestionarios útiles.

### Análisis de Datos

Los datos demográficos del estudio, la variable independiente (factores de motivación) y la variable dependiente (grado de motivación) se analizaron utilizando los siguientes procedimientos estadísticos: (1) análisis y distribución de frecuencia, (2) porcentaje, (3) moda y (4) promedio.

Para alcanzar los objetivos del estudio, se plantearon nueve hipótesis nulas las cuales fueron probadas con la estadística Análisis de Varianza (ANOVA). Guilford y Fruchter (1984) señalan que se ha aceptado como norma general para la nulidad de las hipótesis un nivel de significancia de 0.05 ó de 0.01. En este estudio se tomó un criterio de 0.05.

Todas las estadísticas fueron procesadas en computadora empleando el paquete estadístico CRUNCH. Para una mejor comprensión, después de haber sido analizados los datos se condensaron en tablas y gráficas.

### Conclusión

Este estudio pertenece al tipo de investigación descriptiva, ya que analiza condiciones actuales y trata de encontrar diferencias entre sus variables, y hacer predicciones. La fuente principal de datos fueron los alumnos de nivel secundario de la ciudad de Montemorelos. Los datos necesarios fueron obtenidos con un cuestionario que fue desarrollado para tal propósito. Participaron 462 estudiantes, de los cuales 391 completaron el instrumento en forma aceptable.

Una vez obtenidos los datos, se procedió a analizarlos estadísticamente. La estadística básica utilizada fue Análisis de Varianza (ANOVA).

## CAPITULO IV

### PRESENTACION DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentarán los resultados de la investigación, organizados de la siguiente manera: características de la muestra, pruebas de las hipótesis y respuestas a las preguntas de investigación.

#### Características de la Muestra

La muestra original del estudio contó con un total de 462 alumnos. Sin embargo, se produjeron setenta y un casos de mortalidad debido a que dos instrumentos no fueron contestados y sesenta y nueve participantes no dieron información completa, razón por la cual no se pudieron procesar sus datos. De esta manera, la muestra final contó con 391 participantes.

#### **Personas con Quienes Vive el Alumno**

Del total de la muestra, 348 alumnos viven con papá y mamá; treinta y siete con mamá nada más; cuatro con padres adoptivos y dos con papá nada más (ver la Tabla 1 y gráfica en el Apéndice B, Figura 1).



**TABLA 1**  
**Personas con Quienes Vive el Alumno**

Personas	Fre- cuencia	Frecuencia Acumulada	Porcen- taje	Porcentaje Acumulado
Papá y mamá	348	348	89.00	89.00
Papá nada más	2	350	0.51	89.51
Mamá nada más	37	387	9.46	98.98
Padres adoptivos	4	391	1.02	100.00

### Sexo del Alumno

Doscientos once participantes pertenecen al sexo femenino, que representa el 53.96 por ciento. Por otra parte, 180 alumnos pertenecen al sexo masculino, que es el 46.04 por ciento restante (ver gráfica en el Apéndice B, Figura 2).

### Grado del Alumno

Del total de la muestra, 134 alumnos pertenecen al primer grado, que representa el 34.27 por ciento, 123 participantes pertenecen al segundo grado, que representa un 31.46 por ciento y 134 estudiantes pertenecen al tercer grado que es el 34.27 por ciento restante (ver la Tabla 2 y gráfica en el Apéndice B, Figura 3).

**TABLA 2**  
**Grado del Alumno**

Grado	Frecuencia	Frecuencia Acumulada	Porcentaje Porcentaje	Porcentaje Acumulado
1o	134	134	34.27	34.27
2o	123	257	31.46	65.73
3o	134	391	34.27	100.00

### Escuelas Participantes

Cada una de las escuelas participantes aportó el 30 por ciento de cada grado del total de su población. Dependiendo de la población de cada escuela, la que más participantes aportó fue la Escuela Secundaria "Serafín Peña" con noventa y seis alumnos, que representan el 24.55 por ciento de la muestra. La que menos aportó fue la Escuela Secundaria "Felipe de Jesús Jasso" con veintisiete participantes que representan el 6.91 por ciento de la muestra total (ver la Tabla 3 y gráfica en el Apéndice B, Figura 4). La información acerca de las escuelas de procedencia se provee para efectos de lograr un cuadro más completo de la población y muestra correspondiente. No se utilizó esta información en ninguna hipótesis específica.

**TABLA 3**  
**Escuelas Participantes**

Escuela	Frecuencia		Porcentaje	
	Frecuencia	Frecuencia Acumulada	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Eleuterio González	42	42	10.74	10.74
José M. Morelos	75	117	19.18	29.92
Elena C. Mancillas	74	191	18.93	48.85
Felipe de Jesús Jasso	27	218	6.91	55.75
Serafín Peña	96	314	24.55	80.31
Sebastián L. de Tejada	77	391	19.69	100.00

### Prueba de las Hipótesis

Uno de los aspectos más relevantes de este estudio fue probar las hipótesis. Es importante mencionar que las hipótesis fueron probadas a un nivel de significancia de 0.05, en base a la estadística Análisis de Varianza (ANOVA).

### Hipótesis 1

La primera hipótesis nula fue planteada de la siguiente manera: No existe diferencia significativa en el grado de motivación que proporcionan los maestros, padres y compañeros a los alumnos de secundaria, en base a factores idénticos de motivación. Para la prueba de esta hipótesis, se trabajó con los datos de los ítemes 25-34 del instrumento (ver el Apéndice A).

Para cada uno de los factores motivacionales referente a los individuos motivadores, se encontró una probabilidad de 0.0000 (ver la Tabla 4). Esto indica que hay una diferencia muy significativa en el grado en que los maestros, padres y compañeros motivan a los alumnos de secundaria. Por lo tanto, se rechaza esta primera hipótesis nula y se sostiene la hipótesis alterna que dice que existe una diferencia significativa en el grado de motivación que proporcionan los maestros, padres y compañeros a los alumnos de secundaria, en base a factores idénticos de motivación. En general, de los individuos motivadores, los padres son los que motivan en mayor grado (con un promedio de 4.41), seguido por los maestros (con un promedio de 3.67) y los que motivan en menor grado (con un promedio de 3.34) son los compañeros (ver Apéndice B, Figura 5).

**TABLA 4**  
**Promedios y Nivel de Significancia de los Factores**  
**Idénticos de Motivación Respecto**  
**a los Maestros, Padres y Compañeros**

Preguntas	Valor F	Proba- bilidad	M Prom	P Prom	C Prom
25 Ser comprensivo conmigo	297.811	0.0000	3.19	4.52	3.30
26 Felicitar-me cuando hago un buen trabajo	192.097	0.0000	3.68	4.40	3.24
27 Animarme a seguir adelante ante los fracasos	171.862	0.0000	3.63	4.51	3.28
28 Mostrar la utilidad de la materia	91.988	0.0000	3.71	3.98	3.07
29 Explicarme lo que no entiendo	131.444	0.0000	4.14	4.20	3.26
30 Brindarme su amistad	84.630	0.0000	4.84	4.61	4.13
31 Ser sincero conmigo	119.896	0.0000	3.66	4.50	3.58
32 Premiarme por notas altas	187.588	0.0000	3.32	4.15	2.92
33 Animarme a tomar en serio la escuela	249.324	0.0000	4.04	4.67	3.31
34 Interesarse en mis problemas y ayudarme a resolverlos	213.259	0.0000	3.53	4.60	3.29
Global			3.67	4.41	3.34

Simbología: M = maestros; P = padres; C = compañeros; Prom = promedio

### Hipótesis 2

La segunda hipótesis nula fue enunciada de la siguiente manera: No existe diferencia significativa en el grado de motivación que estudiantes de un sexo y del otro reciben de parte de sus maestros, padres y compañeros en base a factores idénticos de motivación.

Los resultados del análisis respecto a esta hipótesis reflejan las respuestas dadas por los estudiantes a los ítemes 25 a 34 (ver Apéndice A).

**Factor Motivacional #25****"Ser Comprensivo conmigo"**

Para el factor motivacional "Ser comprensivo conmigo", se obtuvo un valor F de 1.001, que representa una probabilidad de 0.3651 (ver la Tabla 5). Esto indica que no se encontró diferencia significativa en el grado de motivación que el alumno recibe de sus maestros, padres y compañeros al comparar las respuestas de los alumnos de ambos sexos. Para este factor motivacional, no se rechaza la hipótesis nula.

**Factor Motivacional #26****"Felicitarme cuando hago un buen trabajo"**

Para el factor motivacional "Felicitarme cuando hago un buen trabajo", se obtuvo un valor F de 1.453, que representa una probabilidad de 0.2327 (ver la Tabla 5). Esto indica que el sexo del alumno no tiene que ver con el grado de motivación que éste recibe de sus maestros, padres y compañeros. Para este factor motivacional, no se rechaza la hipótesis nula.

**Factor Motivacional #27 "Animarme****a seguir adelante ante los fracasos"**

Para el factor motivacional "Animarme a seguir adelante ante los fracasos", se obtuvo un valor F de 0.859, que representa una probabilidad de 0.4285 (ver la Tabla 5). Esto indica que el sexo del alumno no tiene que ver el grado

de motivación que éste recibe de sus maestros, padres y compañeros. Para este factor motivacional, no se rechaza la hipótesis nula.

#### **Factor Motivacional #28**

##### **"Mostrar la utilidad de la materia"**

Para el factor motivacional "Mostrar la utilidad de la materia", se obtuvo un valor F de 4.201, que representa una probabilidad de 0.0152 (ver la Tabla 5). Esto indica que existe diferencia significativa entre alumnos de diferentes sexos en el grado de motivación que reciben de sus maestros, padres y compañeros. Para este factor motivacional, entonces, se rechaza la hipótesis nula.

La diferencia está dada principalmente en cuanto a los compañeros. Los alumnos del sexo femenino obtuvieron un promedio de 3.24, mientras que los alumnos del sexo masculino sólo alcanzaron un promedio de 2.87. Esto significa que las alumnas del sexo femenino son motivadas en mayor grado por sus compañeros.

#### **Factor Motivacional #29**

##### **"Explicarme lo que no entiendo"**

Para el factor motivacional "Explicarme lo que no entiendo", se obtuvo un valor F de 2.709, que representa una probabilidad de 0.0667 (ver la Tabla 5). Esto indica que el sexo del alumno no tiene una importancia significativa en el grado de motivación que éste recibe de sus maestros, padres

y compañeros con respecto a este ítem. Para este factor motivacional, no se rechaza la hipótesis nula.

### **Factor Motivacional #30**

#### **"Brindarme su amistad"**

Para el factor motivacional "Brindarme su amistad" se obtuvo un valor F de 10.740, que representa una probabilidad menor que 0.0000 (ver la Tabla 5). Esto indica que existe una diferencia muy significativa en el grado de motivación que los alumnos de los dos sexos reciben de sus maestros, padres y compañeros. Para este factor motivacional, entonces, se rechaza la hipótesis nula.

La diferencia está dada principalmente en cuanto a los compañeros. Los alumnos del sexo femenino obtuvieron un promedio de 4.40, mientras que los alumnos del sexo masculino sólo alcanzaron un promedio de 3.81. Esto indica que los alumnos del sexo femenino son motivados en mayor grado por sus compañeros, que los alumnos del sexo masculino respecto al factor "Brindarme su amistad".

### **Factor Motivacional #31**

#### **"Ser sincero conmigo"**

Para el factor motivacional "Ser sincero conmigo", se obtuvo un valor F de 5.369, que representa una probabilidad de 0.0048 (ver la Tabla 5). Esto indica que existe una diferencia muy significativa en el grado de motivación que los alumnos del sexo masculino y del sexo

femenino reciben de sus maestros, padres y compañeros. Para este factor motivacional, entonces, se rechaza la hipótesis nula.

La diferencia está dada básicamente en cuanto a los compañeros. Los alumnos del sexo femenino obtuvieron un promedio de 3.80, mientras que los alumnos del sexo masculino sólo alcanzaron un promedio de 3.33. Esto indica que los alumnos del sexo femenino son motivados en mayor grado por sus compañeros, que los del sexo masculino con respecto al factor "Ser sincero conmigo".

#### **Factor Motivacional #32**

##### **"Premiarme por notas altas"**

Para el factor motivacional "Premiarme por notas altas", se obtuvo un valor F de 4.131, que representa una probabilidad de 0.0163 (ver la Tabla 5). Esto indica que existe una diferencia muy significativa en el grado de motivación que los alumnos de un sexo y del otro reciben de sus maestros, padres y compañeros. Para este factor motivacional, entonces, se rechaza la hipótesis nula.

La diferencia está dada básicamente en cuanto a los compañeros. Los alumnos del sexo femenino obtuvieron un promedio de 3.01, mientras que los alumnos del otro sexo sólo alcanzaron un promedio de 2.82. Esto indica que las alumnas son motivadas en mayor grado por sus compañeros que los alumnos varones respecto al factor "Premiarme por notas altas".



**Factor Motivacional #33****"Animarme a tomar en serio la escuela"**

Para el factor motivacional "Animarme a tomar en serio la escuela", se obtuvo un valor F de 5.399, que representa una probabilidad de 0.0047 (ver la Tabla 5). Esto indica que existe una diferencia muy significativa en el grado de motivación que los alumnos de diferentes sexos reciben de sus maestros, padres y compañeros. Para este factor motivacional, entonces, se rechaza la hipótesis nula.

La diferencia está dada básicamente en cuanto a los compañeros. Los alumnos del sexo femenino obtuvieron un promedio de 3.54, mientras que los alumnos del sexo masculino sólo alcanzaron un promedio de 3.04. Esto indica que las alumnas son motivadas en mayor grado por sus compañeros que los alumnos varones respecto al factor "Animarme a tomar en serio la escuela."

**Factor Motivacional #34 "Interesarse en mis problemas y ayudarme a resolverlos"**

Para el factor motivacional "Interesarse en mis problemas y ayudarme a resolverlos", se obtuvo un valor F de 3.544, que representa una probabilidad de 0.0291 (ver la Tabla 5). Esto indica que existe una diferencia significativa en el grado de motivación que los alumnos de diferentes sexos reciben de sus maestros, padres y compañeros. Para este factor motivacional, entonces, se rechaza la hipótesis nula.

La diferencia está dada básicamente en cuanto a los compañeros. Los alumnos del sexo femenino obtuvieron un promedio de 3.45, mientras que los alumnos del sexo opuesto sólo alcanzaron un promedio de 3.10. Esto indica que las alumnas son motivadas por sus compañeros en mayor grado que los alumnos varones respecto al factor "Interesarse en mis problemas y ayudarme a resolverlos".

### Sumario Referente a la Variable del Sexo

Para los factores motivacionales que a continuación se enlistan, no importa el sexo del alumno en el grado de motivación que éste recibe de sus padres, maestros y compañeros: "Ser sincero conmigo"; "Felicitarme cuando hago un buen trabajo"; "Animarme a seguir adelante ante los fracasos" y "Explicarme lo que no entiendo". Para estos factores no se rechaza la hipótesis nula.

Sin embargo, para los siguientes factores sí importa el sexo del alumno para el grado de motivación que éste recibe de parte de sus maestros, padres y compañeros: "Mostrar la utilidad de la materia"; "Brindarme su amistad"; "Ser sincero conmigo"; "Premiarme por notas altas"; "Animarme a tomar en serio la escuela" e "Interesarse en mis problemas y ayudarme a resolverlos". Las alumnas son motivadas en mayor grado por sus compañeros, que los alumnos. No hay realmente diferencia en lo que respecta a la motivación recibida de parte de sus maestros y padres. Por lo tanto, para estos factores se rechaza la hipótesis nula y

se apoya la hipótesis alterna que dice: Existe diferencia significativa en el grado de motivación que estudiantes de un sexo y del otro reciben de parte de sus maestros, padres y compañeros en base a factores idénticos de motivación.

**TABLA 5**  
**Promedios y Significancia de los Factores idénticos de Motivación en Base al Sexo del Alumno**

I t e m	Valor F	Proba- bilidad	S e x o					
			M a s c u l i n o			F e m e n i n o		
			M Prom	P Prom	C Prom	M Prom	P Prom	C Prom
25	1.001	0.3651	3.07	4.47	3.36	3.29	4.57	3.44
26	1.453	0.2327	3.55	4.29	3.22	3.79	4.49	3.26
27	0.859	0.4285	3.57	4.46	3.14	3.69	4.54	3.39
28	4.201	0.0152	3.66	3.98	2.87	3.76	3.97	3.24
29	2.709	0.0667	4.06	4.17	3.07	4.20	4.22	4.42
30	10.740	0.0000	3.78	4.55	3.81	3.90	4.66	4.40
31	5.369	0.0048	3.63	4.43	3.33	3.69	4.56	3.80
32	4.131	0.0163	3.23	4.23	2.82	3.40	4.09	3.01
33	5.399	0.0047	3.94	4.60	3.04	4.12	4.72	3.54
34	3.544	0.0291	3.51	4.59	3.10	3.55	4.62	3.45

Simbología: M = maestros; P = padres; C = compañeros;  
Prom = promedio

### Hipótesis 3

La tercera hipótesis nula fue enunciada en los siguientes términos: No existe diferencia significativa en el grado de motivación que los alumnos reciben de parte de sus maestros, padres y compañeros, cuando se comparan las percepciones de los alumnos de diferentes grados de secundaria, en base a factores idénticos de motivación.

A continuación se presenta el análisis de los resultados en cada uno de los factores motivacionales de los ítemes 25 a 34 del instrumento.

**Factor Motivacional #25****"Ser comprensivo conmigo"**

Para el factor motivacional "Ser comprensivo conmigo", se obtuvo un valor F de 2.70, que representa una probabilidad de 0.029 (ver la Tabla 6). Esto indica que existe una diferencia significativa en el grado de motivación que el alumno recibe de sus maestros, padres y compañeros con respecto al grado escolar en que está. Para este factor motivacional, entonces, se rechaza la hipótesis nula.

La diferencia está dada principalmente en cuanto al maestro. A medida que aumenta el grado escolar del alumno, disminuye el grado de motivación que éste recibe de parte del maestro respecto al factor "Ser comprensivo conmigo".

**Factor Motivacional #26****"Felicitarme cuando hago un buen trabajo"**

Para el factor motivacional "Felicitarme cuando hago un buen trabajo", se obtuvo un valor F de 1.97, que representa una probabilidad de 0.096 (ver la Tabla 6). Esto indica el grado escolar del alumno no tiene una importancia significativa en el grado de motivación que éste recibe de sus maestros, padres y compañeros con respecto a este ítem. Para este factor motivacional, no se rechaza la hipótesis nula.

**Factor Motivacional #27****"Animarme a seguir adelante ante los fracasos"**

Para el factor motivacional "Animarme a seguir adelante ante los fracasos", se obtuvo un valor de  $F$  2.02, que representa una probabilidad de 0.089 (ver la Tabla 6). Esto indica que el grado escolar del alumno no tiene que ver con el el grado de la motivación que éste recibe de sus maestros, padres y compañeros. Para este factor motivacional, no se rechaza la hipótesis nula.

**Factor Motivacional #28****"Mostrar la utilidad de la materia"**

Para el factor motivacional "Mostrar la utilidad de la materia", se obtuvo un valor  $F$  de 0.66, que representa una probabilidad de 0.620 (ver la Tabla 6). Esto indica que no se encontró diferencia significativa en el grado de motivación que el alumno recibe de sus maestros, padres y compañeros con respecto al grado escolar en que está. Para este factor motivacional, no se rechaza la hipótesis nula.

**Factor Motivacional #29****"Explicarme lo que no entiendo"**

Para el factor motivacional "Explicarme lo que no entiendo", se obtuvo un valor  $F$  de 0.52, que representa una probabilidad de 0.721 (ver la Tabla 6). Esto indica que el grado escolar del alumno no tiene que ver con el grado de motivación que éste recibe de sus maestros, padres y

compañeros. Para este factor motivacional, no se rechaza la hipótesis nula.

#### **Factor Motivacional #30**

##### **"Brindarme su amistad"**

Para el factor motivacional "Brindarme su amistad", se obtuvo un valor de F de 2.66, que representa una probabilidad de 0.031 (ver la Tabla 6). Esto indica que existe diferencia significativa en el grado de motivación que los alumnos de diferentes grados reciben de sus maestros, padres y compañeros. Para este factor motivacional, entonces, se rechaza la hipótesis nula.

La diferencia está dada principalmente en cuanto a los maestros y los compañeros. A medida que aumenta el grado escolar del alumno, disminuye el grado de motivación que éste recibe de parte del maestro. En lo que respecta a los compañeros, sucede lo contrario, ya que a medida que aumenta el grado escolar del alumno, aumenta el grado de motivación que éste recibe de parte de sus compañeros respecto al factor "Brindarme su amistad".

#### **Factor Motivacional #31**

##### **"Ser sincero conmigo"**

Para el factor motivacional "Ser sincero conmigo", se obtuvo un valor F de 1.23, que representa una probabilidad de 0.293 (ver la Tabla 6). Esto indica que el grado escolar del alumno no tiene que ver con el grado de

motivación que éste recibe de sus maestros, padres y compañeros. Para este factor motivacional, no se rechaza la hipótesis nula.

#### **Factor Motivacional #32**

##### **"Premiarme por notas altas"**

Para el factor motivacional "Premiarme por notas altas", se obtuvo un valor F de 0.66, que representa una probabilidad de 0.622 (ver la Tabla 6). Esto indica que el grado escolar del alumno no tiene una importancia significativa en el grado de motivación que éste recibe de sus maestros, padres y compañeros con respecto a este ítem. Para este factor motivacional, no se rechaza la hipótesis nula.

#### **Factor Motivacional #33**

##### **"Animarme a tomar en serio la escuela"**

Para el factor motivacional "Animarme a tomar en serio la escuela", se obtuvo un valor de F 1.54, que representa una probabilidad de 0.187 (ver la Tabla 6). Esto indica que no hay diferencia significativa en el grado de motivación que el alumno recibe de sus maestros, padres y compañeros al comparar las respuestas de los alumnos de los diferentes grados. Para este factor motivacional, no se rechaza la hipótesis nula.

**Factor Motivacional #34****"Interesarse en mis problemas y ayudarme a resolverlos"**

Para el factor motivacional "Interesarse en mis problemas y ayudarme a resolverlos", se obtuvo un valor F de 2.56, que representa una probabilidad de 0.037 (ver la Tabla 6). Esto indica que existe diferencia significativa entre alumnos de diferentes grados en el grado de motivación que reciben de sus maestros, padres y compañeros. Para este factor motivacional, entonces, se rechaza la hipótesis nula.

La diferencia está dada principalmente en cuanto a los maestros. A medida que aumenta el grado escolar del alumno, disminuye el grado de motivación que éste recibe de parte de estos individuos motivadores respecto al factor "Interesarse en mis problemas y ayudarme a resolverlos".

**Sumario Referente a la Variable de Grado Escolar**

Para los siete factores motivacionales que a continuación se mencionan, no importa el grado escolar con respecto al el grado de motivación que el alumno recibe de parte de sus maestros, padres y compañeros: "Felicitarme cuando hago un buen trabajo"; "Animarme a seguir adelante ante los fracasos"; "Mostrar la utilidad de la materia"; "Explicarme lo que no entiendo"; "Ser sincero conmigo"; "Premiarme por notas altas" y "Animarme a tomar en serio la escuela". Para estos factores motivacionales, no se rechaza la hipótesis nula.



Por otra parte, para los siguientes tres factores motivacionales existe una diferencia significativa: "Ser comprensivo conmigo"; "Brindarme su amistad" e "Interesarse en mis problemas y ayudarme a resolverlos". Por lo tanto, sólo para éstos factores se rechaza la hipótesis nula y se apoya la hipótesis alterna que dice: Existe diferencia significativa en el grado de motivación que los alumnos reciben de parte de sus maestros, padres y compañeros, cuando se comparan las percepciones de los alumnos de diferentes grados de secundaria, en base a factores idénticos de motivación.

**TABLA 6**  
**Promedios y Significancia de los**  
**Factores Idénticos de Motivación**  
**en Base al Grado del Alumno**

I t e m	Valor F	Pro- babi- lidad	G r a d o E s c l a r								
			P r i m e r o			S e g u n d o			T e r c e r o		
			M Prom	P Prom	C Prom	M Prom	P Prom	C Prom	M Prom	P Prom	C Prom
25	2.70	0.029	3.42	4.54	3.39	3.15	4.58	3.22	2.98	4.45	3.31
26	1.97	0.096	3.89	4.46	3.36	3.80	4.46	3.28	3.55	4.28	3.10
27	2.02	0.089	3.78	4.51	3.25	3.70	4.49	3.28	3.42	4.51	3.31
28	0.66	0.620	3.79	4.07	3.25	3.90	4.06	3.07	3.49	3.81	2.88
29	0.52	0.721	4.24	4.26	3.31	4.08	4.23	3.19	4.08	4.10	3.27
30	2.66	0.031	3.95	4.61	4.04	3.90	4.58	4.12	3.69	4.64	4.22
31	1.23	0.293	3.75	4.48	3.58	3.72	4.51	3.54	3.52	4.51	3.63
32	0.66	0.622	3.46	4.24	3.10	3.38	4.28	2.90	3.12	3.95	2.77
33	1.54	0.187	4.21	4.69	3.36	4.06	4.65	3.30	3.85	4.66	3.28
34	2.56	0.037	3.75	4.69	3.30	3.60	4.56	3.31	3.25	4.56	3.27
	Global		3.82	4.46	3.39	3.73	4.44	3.32	3.48	4.35	3.30

Simbología: M = maestros; P = padres; C = compañeros; Prom = promedio

#### Hipótesis 4

La cuarta hipótesis nula fue enunciada de la siguiente manera: No existe diferencia significativa en el grado de motivación que los alumnos de secundaria reciben de parte de sus maestros, padres y compañeros en base a factores idénticos de motivación con respecto a las diferentes personas con quienes viven. Para la prueba de esta hipótesis se empleó los datos de los ítems 25 a 34 (ver Apéndice A).

Al probar esta hipótesis se encontró que las personas con quienes vive el alumno no tiene una importancia significativa en el grado de motivación que éstos reciben de parte de sus maestros, padres y compañeros. Por lo tanto, no se rechaza esta hipótesis nula (ver la Tabla 7) y no se apoya la hipótesis alterna que dice: Existe diferencia significativa en el grado de motivación que los alumnos de secundaria reciben de parte de sus maestros, padres y compañeros en base a factores idénticos de motivación con respecto a las diferentes personas con quienes viven.

**TABLA 7**  
**Nivel de Significancia de los Factores**  
**Idénticos de Motivación en Base a las Personas**  
**con Quienes Vive el Alumno**

Ítemes	Valor F	Proba- bilidad
25. Ser comprensivo conmigo	0.644	0.6972
26. Felicitar me cuando hago un buen trabajo	0.350	0.9107
27. Animarme a seguir adelante ante los fracasos	0.969	0.4492
28. Mostrar la utilidad de la materia	0.472	0.8310
29. Explicarme lo que no entiendo	0.334	0.9197
30. Brindarme su amistad	0.987	0.4373
31. Ser sincero conmigo	0.780	0.5886
32. Premiarme por notas altas	0.408	0.8747
33. Animarme a tomar en serio la escuela	1.043	0.3927
34. Interesarse en mis problemas y ayudarme resolverlos	1.005	0.4173

### Hipótesis 5

La quinta hipótesis nula fue planteada de la siguiente manera: No existe diferencia significativa en el grado en que los alumnos de secundaria son motivados por factores de motivación personal. Para probar esta hipótesis se empleó los datos de la Parte III del instrumento (ítemes 20-24). Al efectuar la prueba, se encontró un valor F de 24.281, que representa una probabilidad menor que 0.0000 (ver la Tabla 8). Esto indica que hay una diferencia muy significativa en el grado que son motivados por diversos factores de motivación personal los alumnos de primero, segundo y tercer año de secundaria. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se apoya la hipótesis alterna que dice: Existe diferencia significativa en el grado en que los alumnos de secundaria son motivados por factores de motivación personal.

La diferencia se ilustra de siguiente maneras: los

factores que motivan en mayor grado son dos: "Para estudiar una carrera profesional" con un promedio de 4.28, y "Porque quiero ser una persona importante" con un promedio de 4.25. Por otra parte, el factor que motiva menos es "Para aprender lo que ignoro" con un promedio de 3.79 (ver gráfica en el Apéndice B, Figura 6).

**TABLA 8**  
**Nivel de Significancia y Promedio de los**  
**Factores de Motivación Personal**

Items	Promedio
20. Para conseguir un buen trabajo	3.95
21. Para aprender lo que ignoro	3.79
22. Para ayudar a los demás	3.94
23. Para estudiar una carrera profesional	4.28
24. Porque quiero ser una persona importante	4.25

Nota: Valor F = 24.281; Probabilidad = 0.0000

### Hipótesis 6

La sexta hipótesis nula dice de la siguiente manera: No existe diferencia significativa entre (a) su sexo, (b) su grado escolar y (c) las personas con quienes vive, y el grado en que el alumno es motivado por factores de motivación personal. Para probar esta hipótesis, se utilizó los datos de la Parte III del instrumento (ítemes 20-24).

### Relación del Sexo del Alumno Respecto a los Factores de Motivación Personal

Para la variable del sexo, se obtuvo un valor de 1.368, que representa una probabilidad de 0.2411 (ver la Tabla 10). Esto indica que no importa el sexo del alumno su grado de

motivación que recibe por diferentes factores de motivación personal es similar. Para esta variable no se rechaza la hipótesis nula.

### Relación del Grado Escolar del Alumno

#### Respecto a los Factores de Motivación Personal

Para la variable grado escolar, se obtuvo un valor F de 3.508, que representa una probabilidad de 0.0005 (ver la Tabla 10). Esto indica que existe una diferencia muy significativa entre el grado escolar del alumno, y el grado de motivación que recibe por diferentes factores de motivación personal. La diferencia está dada básicamente al factor motivacional "Para aprender lo que ignoro". Aumenta la fuerza motivante de este factor en relación directa con el aumento del grado escolar del alumno (ver la Tabla 9 y gráfica en el Apéndice B, Figura 7). Para esta variable de grado escolar se rechaza la hipótesis nula.

**TABLA 9**  
**Promedio por Grado Escolar en Base a Factores de**  
**de Motivación Personal**

Itemes	G r a d o		
	Primero Promedio	Segundo Promedio	Tercero Promedio
20. Para conseguir un buen trabajo	3.89	3.99	3.98
21. Para aprender lo que ignoro	3.57	3.83	3.98
22. Para ayudar a los demás	3.92	3.85	4.04
23. Para estudiar una carrera profesional	4.33	4.37	4.16
24. Porque quiero ser una persona importante	4.23	4.41	4.11

## Relación de las Personas con Quienes Vive el Alumno

### Respecto a los Factores de Motivación Personal

Para la variable de personas con quienes vive el alumno, se obtuvo un valor F de 1.372, que representa una probabilidad de 0.1709 (ver la Tabla 10). Esto indica que no importa con quien vive el alumno, el grado de motivación que recibe por diferentes factores de motivación personal es similar. Para esta variable no se rechaza la hipótesis nula.

### Sumario de las Variables Respecto a los Factores de Motivación Personal

Las variables de sexo del alumno, y las personas con quienes vive, no influyen en el grado de motivación que recibe de los factores de motivación personal. Únicamente el grado escolar influye en el grado de motivación que recibe de los diferentes factores de motivación personal. Por lo tanto, sólo para esta variable se rechaza la hipótesis nula y se apoya la hipótesis alterna que dice: Existe diferencia significativa entre (a) su sexo, (b) su grado escolar y (c) la persona con quien vive, y el grado en que el alumno es motivado por factores de motivación personal.

**TABLA 10**  
**Nivel de Significancia para las**  
**VARIABLES MENORES CON RELACIÓN A LOS**  
**FACTORES DE MOTIVACIÓN PERSONAL**

Variable	Valor F	Probabilidad
Sexo	1.368	0.2411
Grado Escolar	3.508	0.0005
Personas con quienes Vive el Alumno	1.372	0.1709

### Hipótesis 7

La séptima hipótesis nula fue planteada de la siguiente manera: No existe diferencia significativa entre los factores específicos de motivación que le corresponden a los maestros y el grado en que éstos motivan a los alumnos de secundaria. Para probar esta hipótesis se empleó los datos obtenidos de la Parte II del instrumento (ver Apéndice A, ítemes 5-9).

Al efectuar la prueba se encontró un valor F de 199.21 que representa una probabilidad menor que 0.000 (ver la Tabla 11). Esto indica que existe una diferencia sumamente significativa entre los factores específicos de motivación que le corresponden a los maestros y el grado en que éstos motivan a los alumnos de secundaria. Por lo tanto, se rechaza esta hipótesis nula y se sostiene la hipótesis original que dice: Existe una diferencia significativa entre los factores específicos de motivación que le corresponden a los maestros y el grado en que éstos motivan a los alumnos de secundaria.

De los cinco factores motivacionales que le corresponden a los maestros como individuos motivadores ("Usar

láminas y cartelones"; "Poner actividades en el salón; "Por enseñarme cada día algo nuevo"; "Ilustrar con ejemplos la clase" y "Dar oportunidades para participar"), el factor que motiva en mayor grado es "Por enseñarme cada día algo nuevo" (4.16) y el que motiva en menor grado es el factor "Usar láminas y cartelones" (2.48).

**TABLA 11**  
**Promedio de los Factores Específicos de Motivación**  
**que le Corresponden a los Maestros**

Ítemes	Promedio
5. Usar láminas y cartelones	2.48
6. Poner actividades en el salón	3.21
7. Por enseñarme cada día algo nuevo	4.16
8. Ilustrar con ejemplos la clase	3.50
9. Dar oportunidades para participar	3.88

Nota: Valor F = 199.21; Probabilidad = 0.000

### Hipótesis 8

La octava hipótesis nula fue enunciada de la siguiente manera: No existe diferencia significativa entre los factores específicos de motivación que le corresponden a los padres y el grado en que éstos motivan a los alumnos de secundaria. Para probar esta hipótesis se empleó los datos obtenidos de la Parte II del instrumento (ver Apéndice A, ítemes 10-14).

Al efectuar la prueba se encontró un valor F de 82.153 que representa una probabilidad menor que 0.0000 (ver la Tabla 12). Esto indica que existe una diferencia sumamente significativa entre los factores específicos de motivación que le corresponden a los padres y el grado en que éstos motivan a los alumnos de secundaria. Por lo tanto, se rechaza esta



hipótesis nula y se sostiene la hipótesis original que dice: Existe una diferencia significativa entre los factores específicos de motivación que le corresponden a los padres y el grado en que éste motivan a los alumnos de secundaria.

De los cinco factores que le corresponden a los a los padres como individuos motivadores ("Comprarme lo que me hace falta"; "Darme tiempo necesario para estudiar y hacer las tareas" "Preguntarme acerca del estudio"; "Hablar conmigo" y "Ponerme a trabajar para valorar mis estudios"), el factor que motiva en mayor grado es "Darme tiempo necesario para estudiar y hacer las tareas" (4.16). Por otra parte, el factor que motiva en menor grado es "Hablar con mis maestros" (3.08).

**TABLA 12**  
**Promedio de los Factores Específicos de Motivación**  
**que le Corresponden a los Padres**

Itemes	Promedio
10. Comprarme lo que me hace falta	3.87
11. Darme tiempo necesario para estudiar y hacer las tareas	4.16
12. Preguntarme acerca del estudio	3.80
13. Hablar con mis maestros	3.08
14. Ponerme a trabajar para valorar mis estudios	3.32

Nota: Valor F = 82.153; Probabilidad = 0.0000

### Hipótesis 9

La novena hipótesis nula fue enunciada de la siguiente manera: No existe una diferencia significativa entre los factores específicos de motivación que le corresponden a los compañeros y el grado en que éstos motivan a los alumnos de secundaria. Para probar esta hipótesis se utilizó los datos

obtenidos de la Parte II del instrumento (ver Apéndice A, ítemes 15-19).

Al realizar la prueba se encontró un valor F de 50.46 que representa una probabilidad menor que 0.000 (ver la Tabla 13). Esto indica que existe una diferencia sumamente significativa entre los factores específicos de motivación que le corresponden a los compañeros y el grado en que éstos motivan a los alumnos de secundaria. Por lo tanto, se rechaza esta hipótesis nula y se sostiene la hipótesis alterna que dice: Existe una diferencia significativa entre los factores específicos de motivación que le corresponden a los compañeros y el grado en que éstos motivan a los alumnos de secundaria.

De los cinco factores que le corresponden a los compañeros como individuos motivadores ("Trabajar en equipo con ellos"; "Competir por mejores notas"; "Poder ayudarles"; "Por sus calificaciones altas"; "Convivir con ellos en el salón"), el factor que motiva en mayor grado es "Convivir con ellos en el salón" (4.19), y el factor que motiva en menor grado es "Por sus calificaciones altas" (3.38).

**TABLA 13**  
**Promedio de los Factores Específicos de Motivación**  
**que le Corresponden a los Compañeros**

Ítemes	Promedio
15. Trabajar en equipo con ellos	3.55
16. Competir por mejores notas	3.49
17. Poder ayudarles	3.60
18. Por sus calificaciones altas	3.38
19. Convivir con ellos en el salón	4.19

Nota: Valor F = 50.46; Probabilidad = 0.000

### Preguntas de Investigación

Además de probar las hipótesis, el estudio tuvo también como objetivo contestar a cuatro preguntas básicas de la investigación. Estas fueron contestadas con promedios de las diferentes secciones del instrumento, dependiendo de la naturaleza de la pregunta.

#### **Pregunta 1**

La primera cuestión fue planteada de la siguiente manera: ¿Hasta qué grado son motivados los alumnos de primero, segundo y tercer año de secundaria, por sus maestros, padres y compañeros? Para encontrar respuesta a esta pregunta se comparó los promedios de los factores idénticos de motivación por cada individuo motivador (ver la Tabla 4). El análisis de los promedios mostró que el padre es el que motiva en mayor grado (4.41), seguido por el maestro (3.67). Por otra parte, los que motivan menos son los compañeros (3.34).

#### **Pregunta 2**

La segunda pregunta fue formulada de la siguiente manera: ¿Hasta que grado se motivan los alumnos por sí mismos, a través de factores de motivación personal? Para encontrar respuesta a esta pregunta se compararon los promedios de cada uno de los factores de motivación personal (ver la Tabla 8). El análisis de los promedios mostró que son dos los factores que motivan en mayor grado a los alumnos de secundaria: "Para estudiar una carrera profesional" con un promedio de 4.28 y

"Porque quiero ser una persona importante" que obtuvo el promedio de 4.25. Por otra parte, el factor que obtuvo el promedio más bajo es "Para aprender lo que ignoro" con un promedio de 3.79.

### **Pregunta 3**

La tercera pregunta fue formulada de la siguiente manera: ¿A través de qué factor contribuye en mayor grado maestros, padres y compañeros, en la motivación del alumno de secundaria? Para dar respuesta a esta pregunta se comparó los promedios de los factores motivacionales específicos que le corresponden a los maestros, padres y compañeros.

Los maestros motivan en mayor grado a través del factor "Por enseñarme cada día algo nuevo" (4.16), y en menor grado a través del factor "Usar láminas y cartelones" (2.48) (ver la Tabla 11). Los padres motivan en mayor grado a través del factor "Darme tiempo necesario para estudiar y hacer las tareas" (4.16) y en menor grado a través del factor "Hablar con mis maestros" (3.08) (ver Tabla 12). Por último, los compañeros motivan en mayor grado a través del factor "Convivir con ellos en el salón" (4.19) y en menor grado a través del factor "Por sus calificaciones altas" (3.38) (ver la Tabla 13).

### **Pregunta 4**

La cuarta pregunta fue planteada de la siguiente manera: ¿Influyen los factores demográficos tales como: con

quienes vive el estudiante, su sexo y su grado escolar, en el grado de motivación del alumno de secundaria? Esta pregunta fue contestada en base a factores motivación personal (ver la Tabla 10). De los datos demográficos contenidos en esta pregunta, sólo influye uno de ellos, es a saber, el grado escolar. La influencia se dá primordialmente en el factor #21 "Para aprender lo que ignoro". La fuerza motivante de este factor aumenta en razón directa del grado escolar.

### Preguntas Abiertas

Además de los ítemes utilizados para probar las hipótesis el instrumento también contenía cuatro preguntas abiertas:

La primera pregunta decía: Tomando en cuenta a tus maestros, tus padres y compañeros ¿quién de ellos te motiva más en tus estudios? Un total de 80.30 por ciento (314 alumnos) identificaron a los padres como individuos que motivan en mayor grado; en segundo lugar están los maestros con un 13.81 por ciento (54 alumnos) y en último lugar están los compañeros con un 5.88 por ciento (23 alumnos).

La segunda pregunta fue planteada de la siguiente manera: La persona que motiva más, ¿de qué manera lo hace? Las tres respuestas con frecuencias más altas son las siguientes: "Me anima a seguir adelante con mis estudios" 18.41 por ciento (72 alumnos); "Me apoya económica y moralmente para que yo pueda estudiar" 15.85 por ciento (62 alumnos) "Me aconseja a dar lo mejor de mi parte" 15.60 por ciento (61 alumnos) (ver

Tabla 14).

**TABLA 14**  
**Frecuencia y Porcentaje de la Pregunta Abierta**  
**Número Uno**

Respuestas	Fre- cuencia	Por- centaje
Me anima a seguir adelante con mis estudios	72	18.41
Me apoya económica y moralmente para que yo pueda estudiar	62	18.85
Me aconseja a dar lo mejor de mi parte	61	15.60
Me ayuda en mis tareas, problemas, y fracasos	59	15.09
Me hace ver la importancia de seguir estudiando	34	8.69
Siendo comprensivo y cariñoso conmigo	34	8.69
Me explica lo que no entiendo	29	7.41
Brindarme su amistad	14	3.58

La tercera pregunta fue planteada de la siguiente manera: Menciona una razón fuerte por la cual estás estudiando. Las tres respuestas más frecuentes son las siguientes: "Porque quiero superarme para ser alguien en la vida" 56.01 por ciento (219 alumnos); "Porque quiero conseguir un buen trabajo" 12.53 por ciento (49 alumnos); "Porque quiero llegar a ser un buen profesionista" 12.02 por ciento (47 alumnos) (ver Tabla 15).

**TABLA 15**  
**Frecuencia y Porcentaje de la Pregunta**  
**Abierta Número Dos**

	Frecuencia	Porcentaje
Porque quiero superarme para ser alguien en la vida	219	56.01
Porque quiero conseguir un buen trabajo	49	12.53
Porque quiero llegar a ser un buen profesionista	47	12.02
Porque me gusta estudiar	33	8.43
Para ayudar a mis padres	31	7.92
Para no defraudar a mis padres	26	6.64
Para aprender lo que ignoro	20	5.11
Para valerme por mí mismo	13	3.32
Para ayudar a los demás	12	3.06

## CAPITULO V

### RESUMEN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

#### Resumen del Estudio

Actualmente hay abundante información en lo que a motivación se refiere. Esta se puede encontrar principalmente en la literatura de Psicología General, Psicología Educativa, Psicología Social, Didáctica, Dinámica de Grupos y Administración. Sin embargo, hay relativamente poca información respecto a los padres, maestros y compañeros, vistos como individuos motivadores para el aprendizaje. La información es aún más escasa, si se trata de buscar estudios comparativos entre maestros, padres y compañeros como individuos motivadores del alumno. Estos individuos, sin embargo, son los que están más involucrados que otros en la vida del alumno. De ahí el interés de este estudio en investigar quién motiva en mayor grado a los alumnos a nivel de secundaria, tomando en cuenta a sus maestros, padres y compañeros.

La investigación se llevó a cabo en diferentes instituciones de nivel secundario de la ciudad de Montemorelos, Nuevo León. A partir de este estudio se esperaba encontrar nuevos conocimientos generalizables, ya



que se utilizó una muestra adecuada y representativa. Participaron alumnos de escuelas tanto públicas como privadas, urbanas como rurales. Se esperaba que los resultados de la investigación fueran de utilidad para las instituciones educativas, para los docentes, padres de familia y para los mismos alumnos.

### **Literatura Pertinente**

Las dos variables principales del estudio fueron: factores de motivación (variable independiente) y grado de motivación (variable dependiente). Para la revisión de la literatura respecto a estas variables se utilizaron seis bibliotecas de Montemorelos y Monterrey. Los materiales de la búsqueda bibliográfica fueron obtenidos de libros de Psicología General, Psicología Educativa, Psicología Social, Dinámica de Grupos, Administración, y revistas especializadas en Investigación Educativa y Social.

Es posible distinguir dos grandes enfoques generales que tratan de explicar a la motivación humana. Una de las corrientes es la que se conoce como teoría conductista. Esta concepción cree que el hombre está motivado por un impulso innato para satisfacer sus necesidades biológicas. En vez de suponer que los individuos son capaces de llevar a cabo actos autodeterminados, señala que los individuos son impulsados de la misma manera en que un automóvil es impulsado con un motor cuando se le gira la llave.

Otra corriente es la que se conoce como la teoría cognitivista. Para esta teoría, los individuos son seres

activos que buscan información para la resolución de problemas importantes, ignorando incluso el hambre o soportando incomodidades para concentrarse en las metas propuestas por ellos. De esta manera la motivación se basa en elecciones, decisiones, planes, intereses, objetivos y cálculo de las probabilidades de éxito o de fracaso.

Además de los enfoques generales se han desarrollando teorías específicas de motivación. Entre las principales figuran las siguientes: la teoría de las necesidades (el hombre está motivado por un sistema de necesidades), la teoría del logro (el hombre está fundamentalmente motivado por el deseo de tener éxito), la teoría de la atribución (la conducta del individuo está influida por las causas a las que atribuye los acontecimientos respecto de sí mismo y a los demás), disonancia cognitiva (la discrepancia en la información motiva a modificar la conducta o la estructura de conocimientos), y la teoría de la afiliación (los individuos están fundamentalmente motivados por la necesidad de ser aceptados, reconocidos y establecer buenas relaciones con los demás). Los individuos satisfacen sus necesidades de afiliación primeramente con sus padres; en la edad escolar los maestros y los compañeros empiezan a influir en sus motivos de afiliación.

A pesar de que existen diversas teorías respecto a la motivación, los criterios se unifican en que ésta es una fuerza que ayuda a interpretar la conducta. De esta manera la motivación puede ser entendida como un conjunto de

activos que buscan información para la resolución de problemas importantes, ignorando incluso el hambre o soportando incomodidades para concentrarse en las metas propuestas por ellos. De esta manera la motivación se basa en elecciones, decisiones, planes, intereses, objetivos y cálculo de las probabilidades de éxito o de fracaso.

Además de los enfoques generales se han desarrollando teorías específicas de motivación. Entre las principales figuran las siguientes: la teoría de las necesidades (el hombre está motivado por un sistema de necesidades), la teoría del logro (el hombre está fundamentalmente motivado por el deseo de tener éxito), la teoría de la atribución (la conducta del individuo está influida por las causas a las que atribuye los acontecimientos respecto de sí mismo y a los demás), disonancia cognitiva (la discrepancia en la información motiva a modificar la conducta o la estructura de conocimientos), y la teoría de la afiliación (los individuos están fundamentalmente motivados por la necesidad de ser aceptados, reconocidos y establecer buenas relaciones con los demás). Los individuos satisfacen sus necesidades de afiliación primeramente con sus padres; en la edad escolar los maestros y los compañeros empiezan a influir en sus motivos de afiliación.

A pesar de que existen diversas teorías respecto a la motivación, los criterios se unifican en que ésta es una fuerza que ayuda a interpretar la conducta. De esta manera la motivación puede ser entendida como un conjunto de

factores que son capaces de provocar, mantener y dirigir la conducta hacia el logro de una meta. Entonces, motivar al alumno significa predisponerlo a participar y perseverar hacia lo que se quiere enseñar.

Un individuo clave en la motivación para el aprendizaje es el maestro. Este influye desde la forma de ordenar los pupitres, tiempo dedicado a las materias y selección de las actividades. De igual manera, a través de la evaluación y la retroalimentación el maestro puede influir positiva o negativamente en el autoconcepto y en el nivel de aspiración del alumno.

Por otra parte, los padres también tiene gran influencia en la motivación para el aprendizaje especialmente en la motivación del logro, al grado que los triunfos y las realizaciones académicas de los alumnos pueden representar las aspiraciones de los padres. La presencia o la ausencia de un intento claro y manifiesto de los padres puede hacer la diferencia en la motivación del alumno para el aprendizaje.

Los compañeros del salón ejercen un impacto motivacional en tres áreas: establecimiento de normas, la presión de los compañeros y la cohesión del grupo. En los salones donde los compañeros son amigos, se puede incrementar el aprendizaje, mientras que en aquellos en que los alumnos son hostiles disminuye el aprendizaje.

## Diseño de la Investigación

El estudio pertenece al tipo de investigación descriptiva. Dentro de esta categoría, la investigación es de tipo comparativo de las diferencias, ya que no solo hace una descripción de las condiciones existentes, sino que determina el grado de diferencias significativas entre las variables y entre sus niveles. Para recopilar la información se emplearon encuestas.

Se desarrolló un instrumento que fue entregado a cada alumno participante. Este recolectaba información sobre las variables que se necesitaban para llevar a cabo este estudio. Se pedía información sobre la persona con quien vive el alumno, el sexo del alumno, su grado y la escuela a la cual asiste. También solicitaba que los encuestados indicaran el grado en que son motivados por cada uno de los individuos motivadores en una escala de cinco puntos con los siguientes descriptores: nada, poco, regular, bastante y muchísimo (ver el Apéndice A para apreciar un ejemplar del instrumento). También solicitaba información sobre la motivación personal del alumno para su aprendizaje.

Un total de seis escuelas secundarias con sus respectivos grados participaron en el estudio. En la muestra original se contó con la participación de 462 alumnos de secundaria. Se dieron setenta y un casos de mortalidad, quedando en la muestra final un total de 391 participantes.

Para alcanzar el objetivo de la investigación se formularon nueve hipótesis y cuatro preguntas de

investigación, que fueron probadas y contestadas al analizar estadísticamente los datos obtenidos del instrumento del estudio. Las hipótesis fueron probadas por medio de Análisis de Varianza (ANOVA), y las preguntas fueron contestadas con los promedios de las diferentes secciones del cuestionario.

### **Resultados de la Investigación**

Entre los resultados del estudio, se pudo notar que gran parte de la muestra (89.00 por ciento) viven con ambos padres. El porcentaje menor (0.51 por ciento) corresponde a los que viven con papá nada más. El 53.96 por ciento de la muestra pertenecía al sexo femenino y el 46.04 por ciento restante pertenecía al sexo masculino. En lo que toca al grado escolar, primero y tercer año tuvieron el mismo porcentaje de 34.27 por ciento y segundo año tuvo un porcentaje de 31.46 por ciento de la muestra.

### **Factores Idénticos de Motivación**

El grado de motivación se midió en una escala de cinco que va desde nada a muchísimo, y al comparar el grado de motivación por padres, maestros y compañeros a través de factores idénticos de motivación, se encontró que el que motiva en mayor grado son los padres (4.41), seguidos por los maestros (3.67); los que lo hacen en menor grado son los compañeros (3.34).

El sexo del alumno se relaciona con el grado en que el estudiante es motivado por sus maestros, padres y

compañeros en seis de los diez factores idénticos de motivación. De los factores con los cuales el sexo está relacionado, se encontró que los alumnos del sexo femenino son motivados en mayor grado por sus compañeros que los alumnos del sexo masculino en esos factores.

En lo que toca al grado escolar, únicamente en tres de los diez factores idénticos de motivación hay diferencia cuando se analiza el grado de motivación que recibe el alumno de parte de sus maestros, padres y compañeros en relación a este variable. El individuo motivador que establece la diferencia principal son los maestros. A medida que aumenta el grado escolar, éstos pierden influencia motivacional sobre los alumnos.

Respecto a las personas con quienes vive el alumno, se encontró que en ninguno de los diez factores idénticos de motivación hay diferencia en el grado de motivación que el alumno recibe de sus maestros, padres y compañeros.

### **Factores de Motivación Personal**

De los cinco factores de motivación personal, dos de ellos motivaban en mayor grado al alumno de secundaria: "Para estudiar una carrera profesional (4.28) y "Porque quiero ser una persona importante" ( 4.25). El factor que motivaba en menor grado era "Para aprender lo que ignoro" (3.79).

De las variables de control (sexo del alumno, grado escolar y personas con quienes vive) únicamente el grado

escolar influye en los factores de motivación personal. La diferencia está dada básicamente en el factor "Para aprender lo que ignoro". La fuerza motivacional aumenta en relación directa con el aumento del grado escolar del alumno.

### **Factores Específicos de Motivación**

En relación a los factores específicos de motivación, se encontró que los maestros motivan en mayor grado a través del factor "Por enseñarme cada día algo nuevo" (4.16), y en menor grado a través del factor "Usar láminas y cartelones" (2.48). En lo que toca a los padres, motivan en mayor grado a través del factor "Darme tiempo necesario para estudiar y hacer las tareas" (4.16), y en menor grado a través del factor "Hablar con mis maestros" (3.08). Los compañeros motivan en mayor grado a través del factor "Convivir con ellos en el salón" (4.20) y en menor grado a través del factor "Por sus calificaciones altas" (3.38).

### **Conclusiones**

Las principales conclusiones del estudio fueron:

1. De los individuos motivadores estudiados, los que motivan a los alumnos de secundaria en mayor grado son los padres, seguidos por los maestros y finalmente por los compañeros.

2. Aunque los alumnos del sexo femenino tienden a estar más motivados por sus maestros, padres y compañeros



que los alumnos del sexo masculino en factores idénticos de motivación, este hallazgo es especialmente notable con referencia a los compañeros como individuos motivadores.

3. El maestro pierde influencia motivacional en los factores de motivación que tienen que ver con el aspecto afectivo de la enseñanza (siendo comprensivo, brindando su amistad e interesándose en los problemas del alumno) a medida que aumenta el grado escolar del alumno de secundaria. Al mismo tiempo los alumnos van encontrando cada vez mayor motivación por parte de sus compañeros que les brinden su amistad.

4. En forma personal, los alumnos de secundaria afirman estar motivados en mayor grado por estos dos factores: "Para estudiar una carrera profesional" y "Para ser una persona importante".

5. Aunque ni el sexo del alumno ni las personas con quienes vive se relacionan con sus factores de motivación personal, su grado escolar sí lo ésta. La diferencia está principalmente en el factor "Para aprender lo que ignoro" cuya fuerza motivante aumenta en razón directa al grado escolar.

6. De los factores estudiados, los maestros motivan en mayor grado a través de los factores "Por enseñarme cada día algo nuevo" y "Brindarme su amistad". Los padres lo hacen a través de los factores "Darme tiempo necesario para

estudiar y hacer las tareas" y "Animarme a tomar en serio la escuela". Los compañeros lo hacen a través de los factores "Convivir con ellos en el salón" y "Brindarme su amistad".

Las conclusiones secundarias del estudio incluyen las siguientes:

1. Casi el noventa por ciento de los alumnos de secundaria viven con una familia integral. De los que provienen de una familia desintegrada, la gran mayoría viven únicamente con sus madres.

2. El alumno a nivel de la secundaria está bastante bien equilibrado entre los tres grados, y entre hombres y mujeres.

### Recomendaciones

Las recomendaciones que se derivan de este estudio se han clasificado en las secciones de: Implicaciones Para la Práctica Profesional e Implicaciones Para Investigaciones Futuras.

#### **Implicaciones Para la Práctica Profesional**

1. Se recomienda a las autoridades de las instituciones educativas que ofrezcan seminarios a los docentes y a los padres de familia sobre la motivación del alumno, utilizando en parte los resultados de este estudio.

2. Los padres especialmente, y también los maestros, deberán tomar conciencia del importante papel que ellos juegan como individuos motivadores en la vida del

alumno.

3. Los que aconsejan a los alumnos de secundaria deberán reconocer que mientras los alumnos reciben fuerte motivación académica de parte de sus compañeros de clase, esto no es el caso con los alumnos varones.

4. Especialmente durante los últimos años de la secundaria, los maestros deberán enfocarse sobre el interés por los problemas del alumno, manifestándole comprensión y brindándole su amistad, ya que los alumnos sienten que estos potentes factores motivacionales pierden énfasis en el segundo y tercer año.

5. Ya que lo que más motiva al alumno en forma personal es poder llegar a estudiar una carrera profesional y llegar a ser una persona importante, la orientación de las materias que se imparten en la secundaria deben ayudar a lograr estos fines.

6. Dados los resultados de este estudio, los educadores deberán, para lograr motivar a sus alumnos en mayor grado, intentar enseñarles algo nuevo cada día y darles oportunidad de participar durante la clase. Esto es más importante, por ejemplo, que el usar láminas y cartelones en la clase.

7. Los padres deberán reconocer que una de las cosas más importantes que puede hacer para motivar académicamente a sus hijos es al darles tiempo para estudiar y hacer sus tareas.

### **Implicaciones Para Investigaciones Futuras**

1. El instrumento del estudio resultó bastante útil y eficiente para la recolección de datos. Sin embargo, se podría mejorar haciendo todo lo posible de trabajar únicamente con factores idénticos de motivación para cada uno de los individuos motivadores.

2. Se debería realizar una investigación de la misma naturaleza, pero a otro nivel académico y con otras poblaciones para ampliar así los resultados de este estudio.

3. Parece ser que para los alumnos de secundaria no reviste importancia factores de motivación altruistas, por lo tanto, se recomienda que se realice investigaciones al respecto.

## APENDICES

APENDICE A  
**PRESENTACION DEL INSTRUMENTO**

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS  
DIVISION DE POSTGRADO  
MAESTRIA EN EDUCACION

Estimado alumno de secundaria:

Has sido escogido (a) entre los alumnos de esta escuela, para participar en una investigación que tiene como propósito, encontrar que persona te motiva más en tus estudios: a) tus maestros, b) tus padres, c) tus compañeros de clase, d) tú mismo.

Tu disposición para participar en el estudio será grandemente apreciada, porque sólo personas como tú pueden brindar la información buscada.

Te pido unos minutos para contestar esta encuesta. No es necesario que menciones tu nombre , pero, sí es muy **IMPORTANTE QUE CONTESTES CON VERACIDAD A TODAS LAS PREGUNTAS.** Esto nos ayudará a sugerir mejoras en la educación.

**MUCHAS GRACIAS POR TU COOPERACION**

LA MOTIVACION DEL ALUMNO DE SECUNDARIA

PARTE I

El propósito de este estudio es encontrar que persona te motiva más en tus estudios: tus maestros, tus padres, tus compañeros de clase y tú mismo.

EN LA BONDAD DE CONTESTAR TODAS LAS PREGUNTAS.

INSTRUCCIONES: Por favor encierra en un círculo el número que coincida con tu respuesta.

**EJEMPLO:**

<p><b>Mi país se llama:</b>                  1) México                  2) Guatemala                  3) Colombia</p>
---

**1. Estoy viviendo con:**  
 1) Papá y mamá  
 2) Papá nada más  
 3) Mamá nada más  
 4) Padres adoptivos

**2. Sexo:**  
 1) Masculino  
 2) Femenino

**3. Curso el grado:**  
 1) Primero  
 2) Segundo  
 3) Tercero

**4. Mi escuela se llama:**  
 1) Dr. Eleuterio Gonzalez  
 2) José María Morelos  
 3) Profa. Elena C. Mancillas  
 4) Prof. Felipe de Jesús J.  
 5) Prof. Serafín Peña  
 6) Sebastián Lerdo de Tejada

PARTE II

Esta Sección está dividida en tres partes (**MAESTROS, PADRES, Y COMPAÑEROS**). Por favor anota una "X" en la columna, para indicar qué tanto te motiva cada aspecto de cada uno de ellos.

QUE TANTO TE MOTIVA EL MAESTRO

**EJEMPLO:** Su forma de hablar

- Usar láminas y cartelones
- Poner actividades en el salón
- Por enseñarme cada día algo nuevo
- Ilustrar con ejemplos la clase
- Dar oportunidades para participar

	1	2	3	4	5
	N	P	R	B	M
	A	O	E	A	U
	D	C	G	S	C
	A	O	U	T	H
			L	A	I
			A	N	S
			R	T	I
				E	M
					O

POR FAVOR, PASA AL REVERSO DE LA HOJA





	1 N A D A	2 P O C O	3 R E G U L A R	4 B A S T A N T E	5 M U C H I S I M O
<b>QUE TANTO TE MOTIVAN TUS PADRES</b>					
10. Comprarme lo que me hace falta					
11. Darme tiempo necesario para estudiar y hacer las tareas					
12. Preguntarme acerca del estudio					
13. Hablar con mis maestros					
14. Ponerme a trabajar para valorar mis estudios					

**QUE TANTO TE MOTIVAN TUS COMPAÑEROS**

15. Trabajar en equipo con ellos					
16. Competir por mejores notas					
17. Poder ayudarles					
18. Por sus calificaciones altas					
19. Convivir con ellos en el salón					

**PARTE III**

Lista de posibles razones o motivos por los cuales estás estudiando. Por favor, indica con una "X" en la columna qué tanto te motiva cada aspecto de la lista.

**QUE TANTO TE MOTIVA CADA ASPECTO DE LA LISTA**

20. Para conseguir un buen trabajo					
21. Para aprender lo que ignoro					
22. Para ayudar a los demás					
23. Para estudiar una carrera profesional					
24. Porque quiero ser una persona importante					

**POR FAVOR, PASE A LA SIGUIENTE HOJA**

## PARTE IV

Por favor, anota un número en cada columna para indicar qué tanto te motiva cada persona (todas las columnas deben ser llenadas). Usa la siguiente escala:

1. NADA
2. POCO
3. REGULAR

4. BASTANTE
5. MUCHISIMO

	M A E S T R O S	P A D R E S	C O M P A Ñ E R O S
<i>EJEMPLO: Su forma de hablar</i>	3	5	4
25. Ser comprensivo conmigo			
26. Felicitar me cuando hago un buen trabajo			
27. Animarme a seguir adelante ante los fracasos			
28. Mostrar la utilidad de la materia			
29. Explicarme lo que no entiendo			
30. Brindarme su amistad			
31. Ser sincero conmigo			
32. Premiar me por notas altas			
33. Animarme a tomar en serio la escuela			
34. Interesarse en mis problemas y ayudarme a resolverlos			

## PARTE V

**INSTRUCCIONES:** Favor de contestar en forma correcta las siguientes preguntas.

35. Tomando en cuenta a tus maestros, tus padres y compañeros ¿Quién de ellos te motiva más en tus estudios? Sólo menciona a uno de ellos (sin dar nombres)

36. La persona que te motiva más, ¿de qué manera lo hace?

37. Menciona una razón fuerte por la cual estas estudiando

MUCHAS GRACIAS POR TU AMABLE PARTICIPACION

APENDICE B

**GRAFICAS**

# MOTIVACION

PERSONAS CON QUIEN VIVE

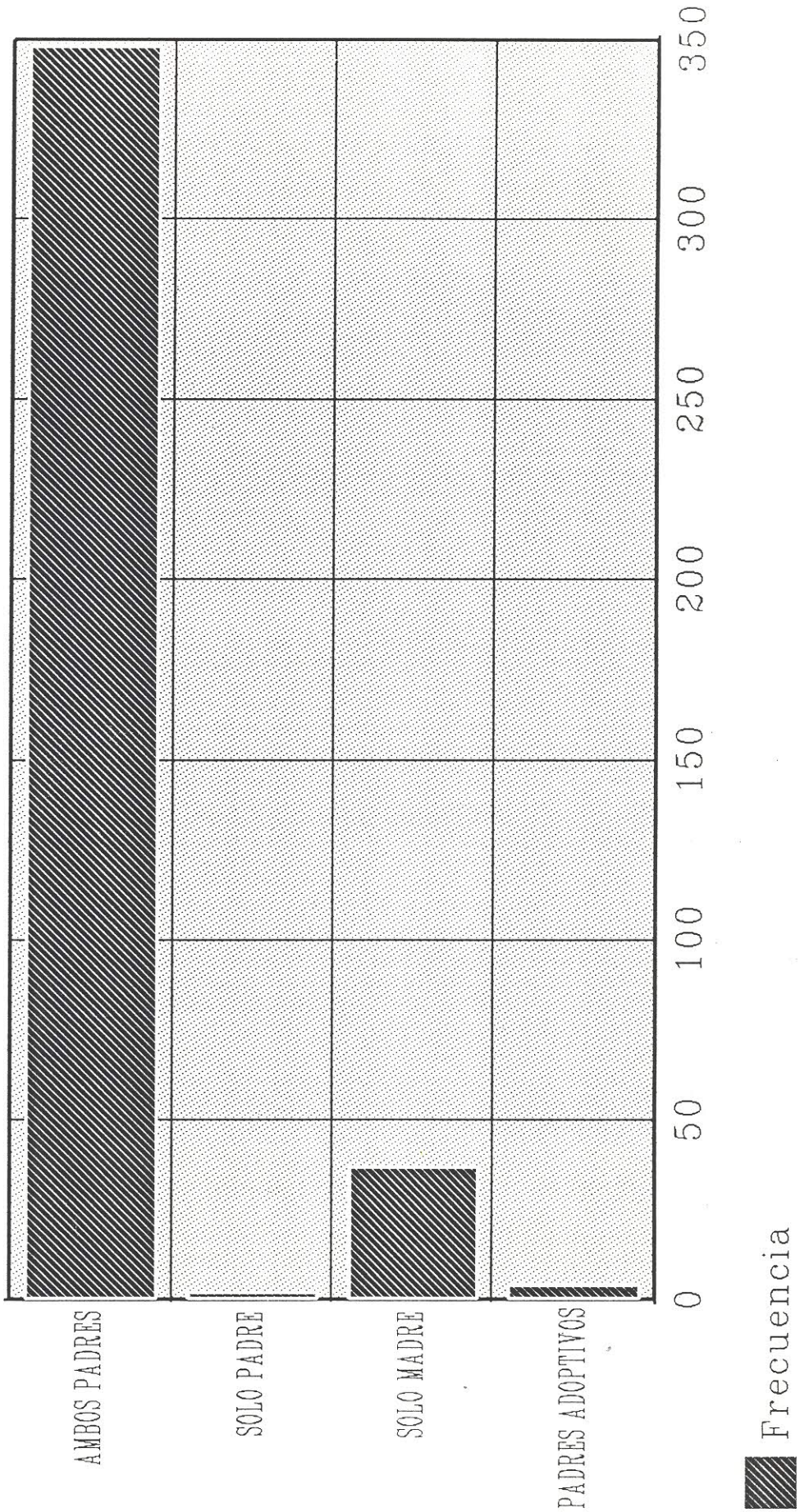


FIGURA 1

# MOTIVACION

SEXO

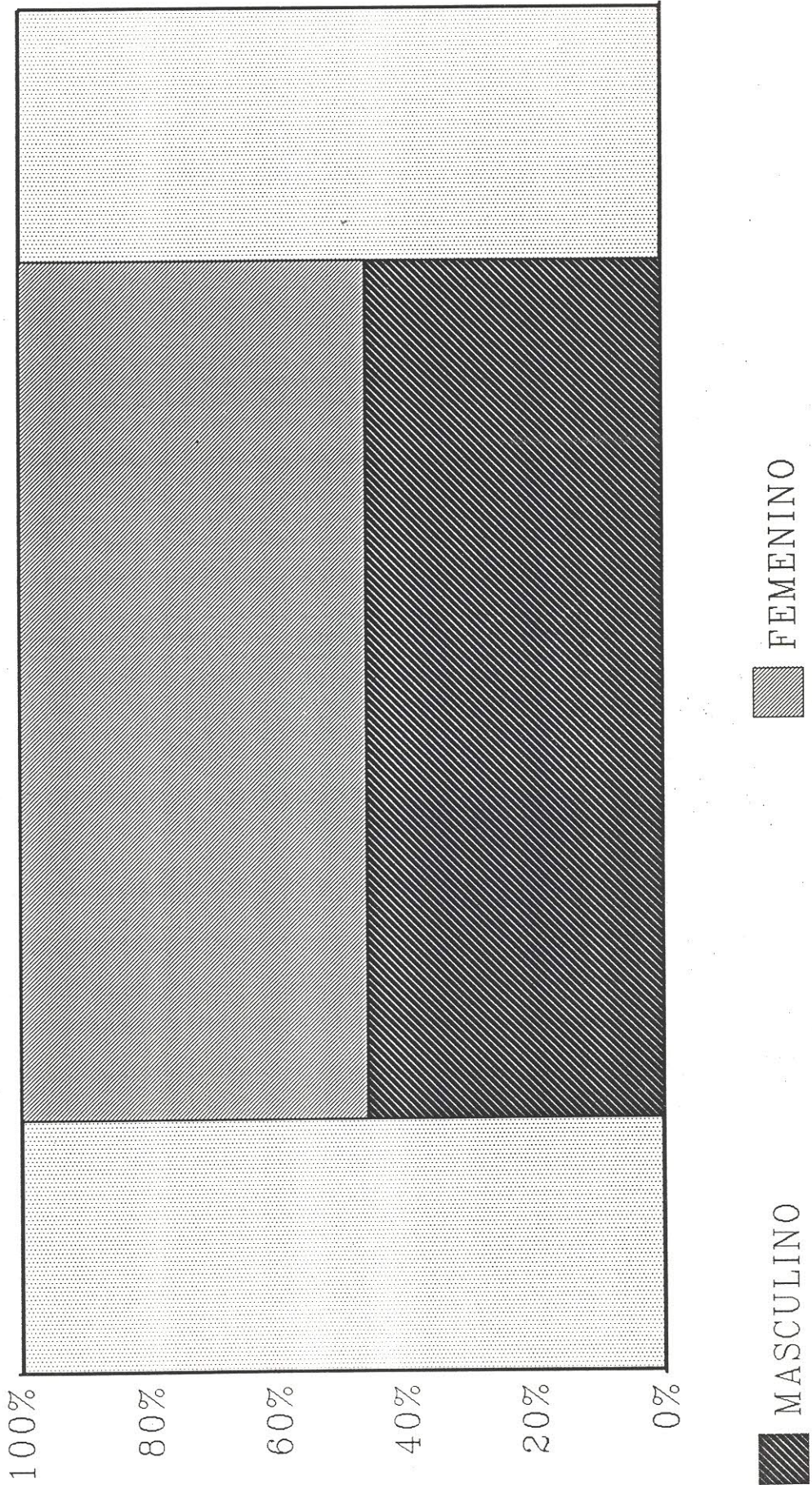


FIGURA 2

# MOTIVACION

GRADO

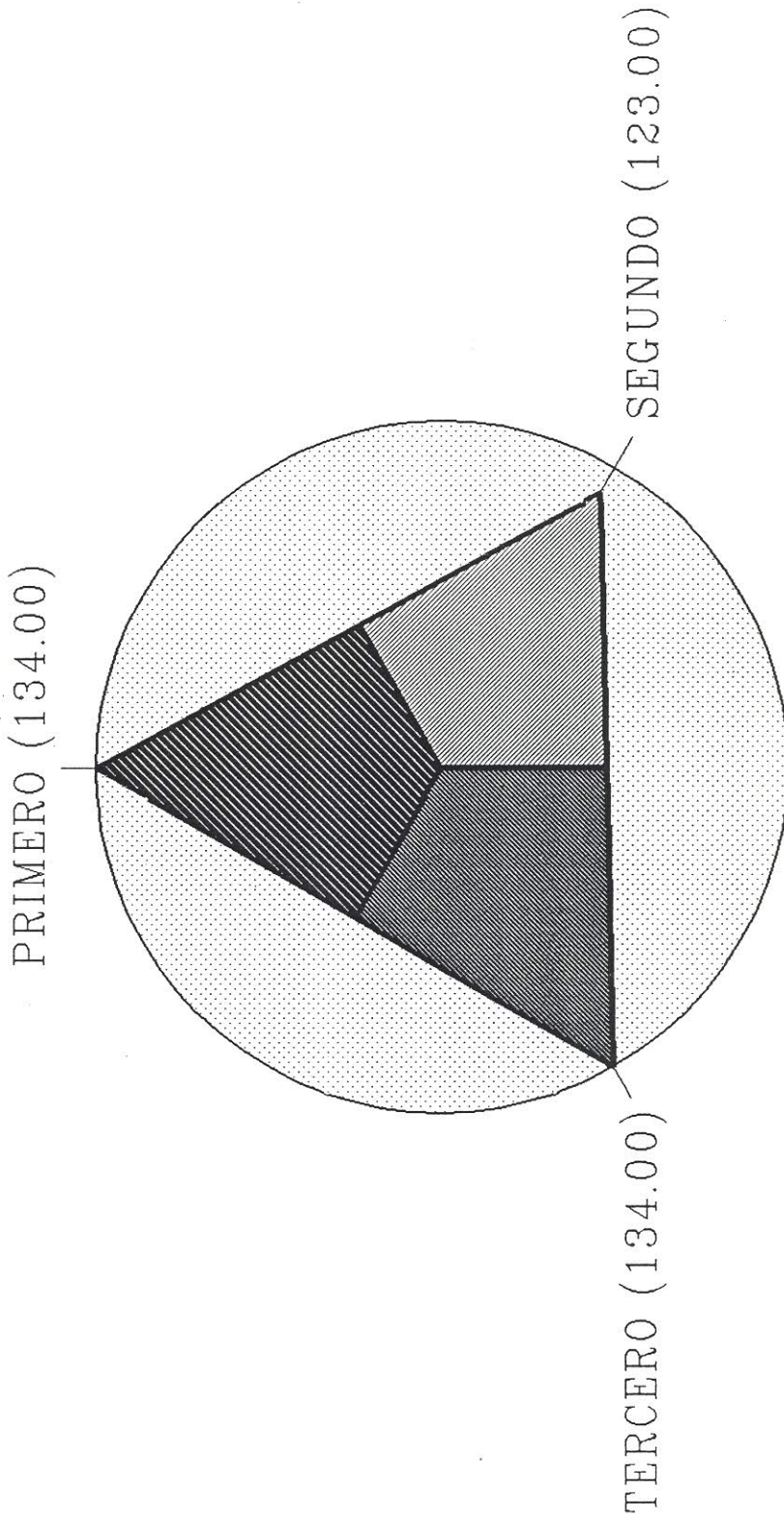


FIGURA 3

# MOTIVACION

ESCUELAS PARTICIPANTES

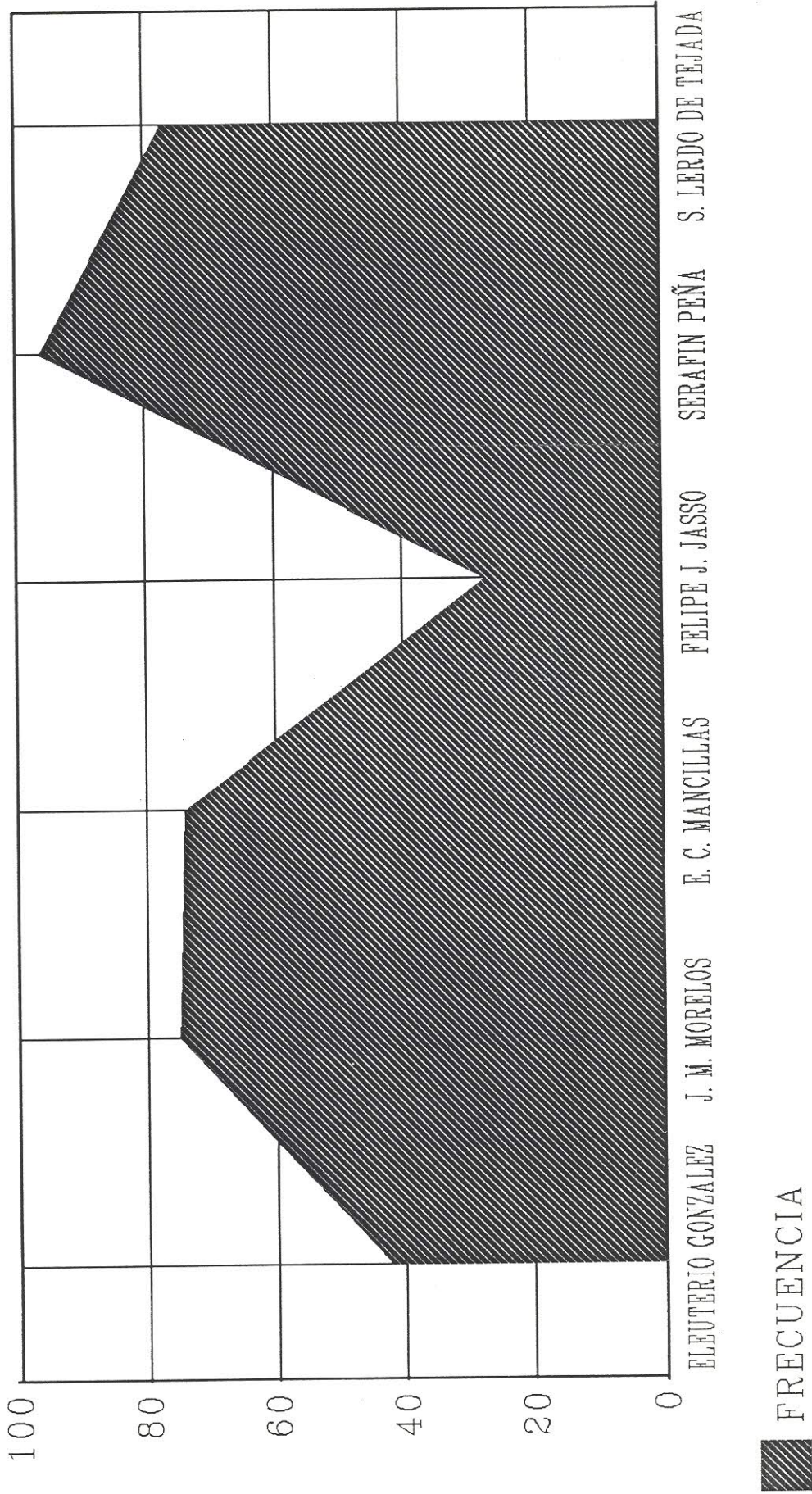


FIGURA 4

# MOTIVACION

GRADO DE ACUERDO AL MOTIVADOR

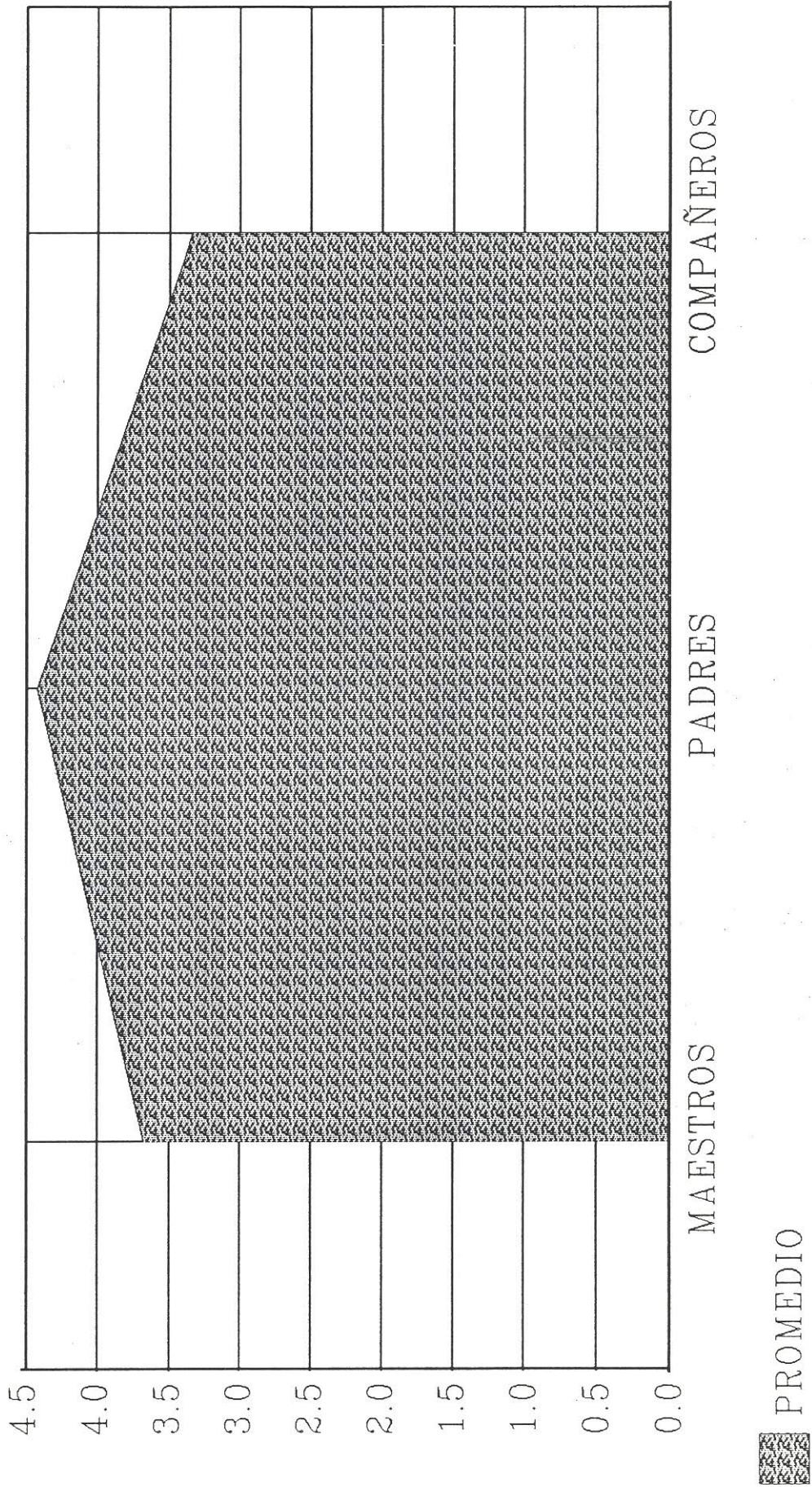
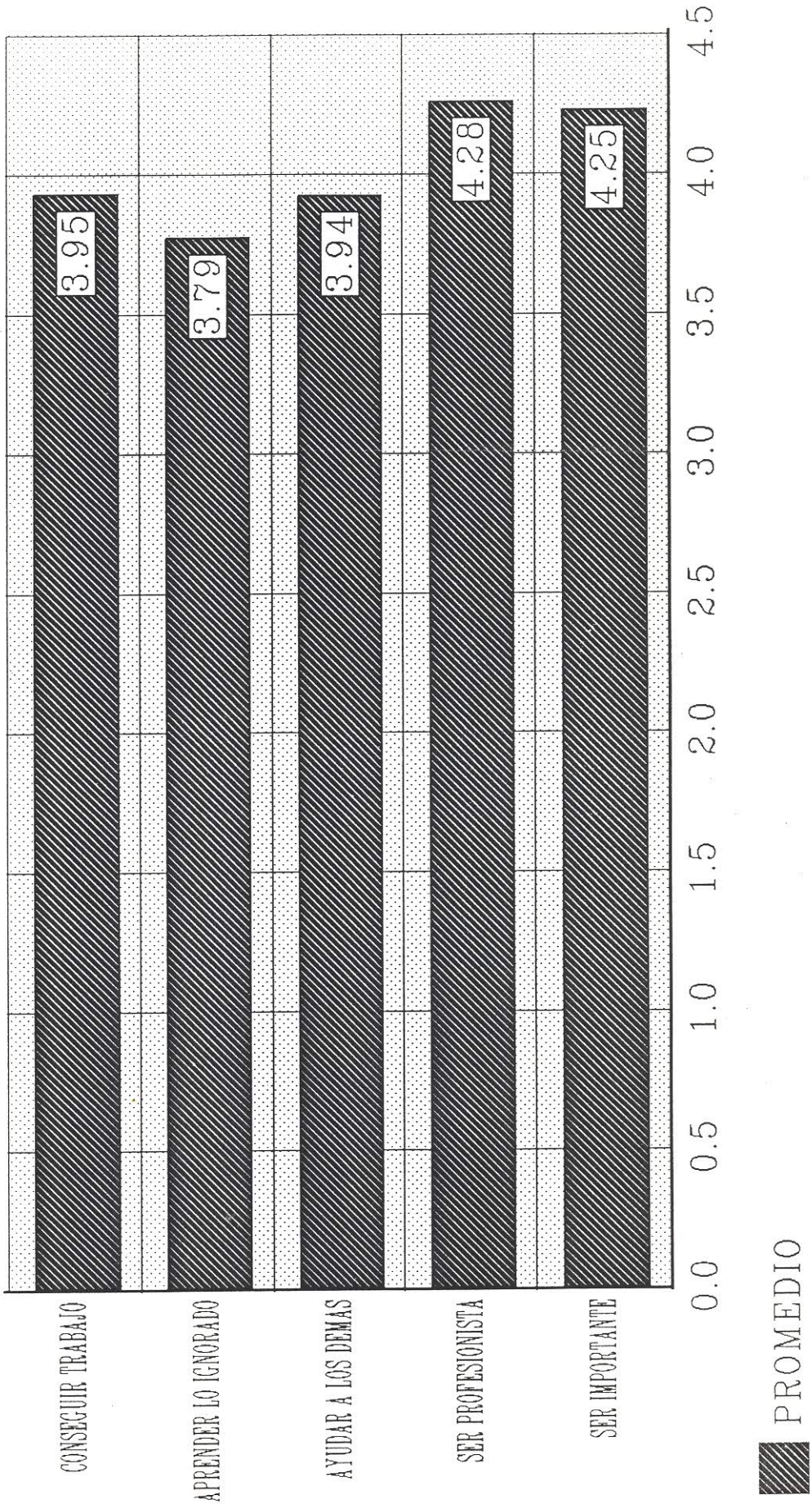


FIGURA 5



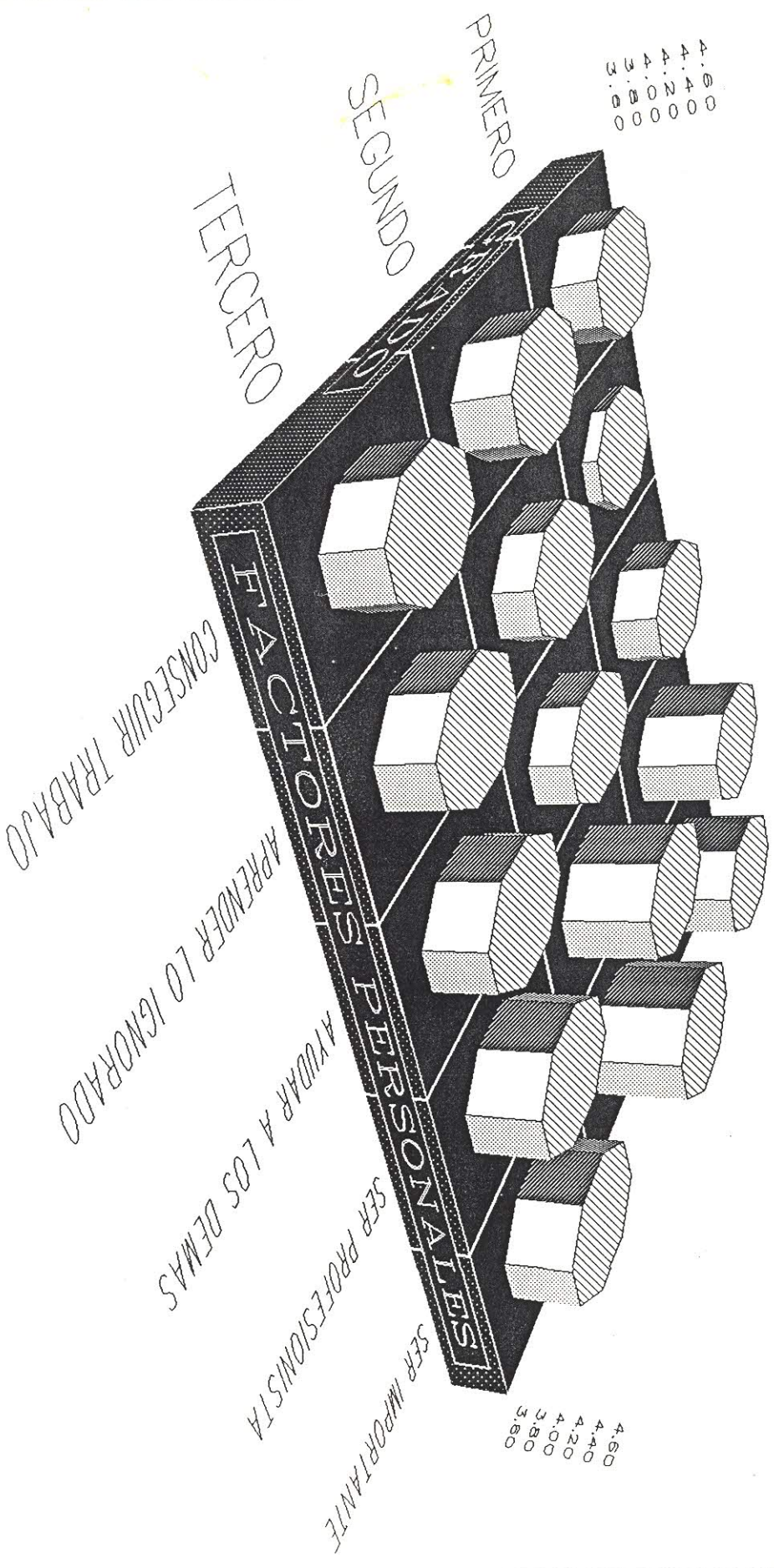
# MOTIVACION

## FACTORES PERSONALES



# MOTIVACION

POR GRADO ESCOLAR



APENDICE C

**CARTAS**

20 de mayo de 1990

Escuela Secundaria \_\_\_\_\_  
Montemorelos, Nuevo León

Estimado Director:

Considero un privilegio poder saludarlo por este medio y desearle al mismo tiempo éxito en la noble misión del quehacer educativo.

El propósito de esta carta es darle a conocer que estoy aplicando una encuesta en la Escuelas Secundarias de la ciudad de Montemorelos. Esta tiene como objetivo, encontrar qué individuo motiva en mayor grado al alumno de este nivel (tomando en cuenta a sus maestros, padres y compañeros). Los resultados del estudio ayudará a plantear sugerencias para el mejoramiento en la educación del nivel secundario.

La finalidad de la presente es solicitarle un permiso para encuestar a los alumnos en sus respectivos salones. Le agradezco de antemano la atención que le preste a esta solicitud.

Sin otro asunto que tratar por el momento, me quedo en espera de su amable respuesta.

Muy atentamemnte,

Lic. Refugio Núñez Vázquez  
Candidato al grado de Maestría en Educación



20 de mayo de 1991

Montemorelos, Nuevo León, México

Yo \_\_\_\_\_ Director de la Escuela  
Secundaria \_\_\_\_\_, autorizo  
al Lic. Refugio Núñez Vázquez aspirante al grado de Maestría  
en Educación, administrar una encuesta a los alumnos de esta  
Institución.

Atentamente,

P/Director

## BIBLIOGRAFIA DE LA LITERATURA CITADA

- Ahumada, Rosario. "Desarrollo de Habilidades Cognitivas en el Jardín de Niños". Revista Bibliográfica Trillas. No. 34 (octubre-noviembre, 1988):17-20.
- Andueza, María. Dinámica de Grupos en Educación. México, D.F.: Editorial Trillas, 1985.
- Arias, Fernando. Administración de Recursos Humanos. México, D.F.: Editorial Trillas, 1988.
- . Técnicas de Investigación en Ciencias de la Administración y del Comportamiento. México, D.F.: Editorial Trillas, 1986.
- . La Motivación. México, D.F.: Editorial Trillas, 1980.
- Ary, Jacobs, y Razavieh, A. Introducción a la Investigación Pedagógica. México, D.F.: Nueva Editorial Interamericana, 1982.
- Asch, Salomón. Psicología Social. Buenos Aires: Editorial Universitaria, 1972.
- Atkinson, J. W. An Introduction to Motivation. Princeton, N. J.: Van Nostrand, 1964.
- Atkinson, J. W. Litwin, G. H. "Achievement Motive and Test Anxiety as Motives to Approach Success and Avoid Failure". Journal of Abnormal and Social Psychology. Núm. 60(1960):53-63.
- Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. Psicología Educativa. México, D.F.: Editorial Trillas, 1989.
- Best, John W. Cómo Investigar en Educación. Madrid: Ediciones Morata, 1982.
- Biehler, R. y Snowman, J. Psicología Aplicada a la Enseñanza. México, D.F.: Editorial LIMUSA, 1990.
- Bigge, Morris. Teorías de Aprendizaje Para Maestros. México, D.F.: Editorial Trillas, 1985.

- Bigge, M. L. y Hunt, M. P. Psicología del Aprendizaje. México, D.F.: Editorial Trillas, 1982.
- Bion, W. R. Experiencias en Grupo. Barcelona: Ediciones Paidós, 1986.
- Bittel, Lester R. Lo que Todo Supervisor Debe Saber. México, D.F.: Programas Educativos, 1987.
- Bolles, Robert. Teoría de la Motivación. México, D.F.: Editorial Trillas, 1985.
- Bowen, James y Hobson, Peter. Teorías de la Educación. México, D.F.: Editorial LIMUSA, 1988.
- Cartwright, Dorwin y Zander, Alvin. Dinámica de Grupos. México, D.F.: Editorial Trillas, 1986.
- Castillo, Alvarez J. L. "Incidencias de las Expectativas en el Rendimiento Académico". Educadores. Núm. 145 (enero-marzo, 1988):111-119.
- Clifford, Margaret. Enciclopedia Práctica de Pedagogía, Vol. 2. Barcelona: Editorial Océano, 1982.
- Cofer, C. N. y Appley, N. H. Psicología de la Motivación. México, D.F.: Editorial Trillas, 1976.
- Contreras, Elsa y Ogalde, Isabel. Principios de Tecnología Educativa. México, D.F.: Edicol, 1988.
- Craig, R.; Meherens, W. y Clarizio, H. Psicología Educativa Contemporánea. México, D.F.: Editorial LIMUSA, 1989.
- Cronbach, Lee. Sicología Educativa. México, D.F.: Editorial Pax-México, 1980.
- Cross, Gordon. Introducción a la Psicología del Aprendizaje. Madrid: Narcea Ediciones, 1984.
- Davis, Keit y Newstrom, John. El Comportamiento Humano en el Trabajo: Comportamiento Organizacional. México, D.F.: Editorial McGraw-Hill/Interamericana de México, 1988.
- Day, H. I. y Berlyne, D. E. "Motivación Intrínseca" La Psicología en la Práctica Educativa. México, D.F.: Editorial Trillas, 1981.
- Deutsch, M. y Krauss, R. Teorías en Psicología Social. México, D.F.: Editorial Paidós Mexicana, 1988.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación. Madrid: Ediciones Santillana, 1983.

- Drew, W.; Olds, A. y Olds, Henry. Como Motivar a sus Alumnos. Barcelona: Ediciones CEAC, 1984.
- Engle, T. L. y Snellgrove, L. Psicología. México, D.F.: Publicaciones Cultural, 1976.
- Entwistle, Noel. La Comprensión del Aprendizaje en el Aula. Barcelona: Editorial Paidós, 1988.
- Fanelli, Gerard. "Lugar de Control". La Motivación Educativa. Madrid: Editorial Narcea, 1988.
- Fernández, Julieta y Cohen Guillermo. El Grupo Operativo. México: Editorial Extemporáneos, 1986.
- Festinger, L. A. "Cognoscitive Dissonance". Scientific American. Núm. 207 (1962):1-4.
- Festinger, L. A. y Carlsmith, J. M. "Cognitive Consequences of Forced Compliance" Journal of Abnormal and Social Psychology. Núm. 58(1959)203-210.
- García, Enrique y Rodríguez, Hector. "Dar Clases o Enseñar". Revista Bibliográfica Trillas. Núm. 27 (agosto-septiembre, 1987):3-8.
- García, Vicente. "Perspectivas de la Psicología en México" Revista Bibliográfica Trillas. Núm. 41 (enero-febrero, 1990):15-19.
- Garza, Mercado Ario. Manual de Técnicas de Investigación Para Estudiantes de Ciencias Sociales. México, D.F.: El Colegio de México, 1988.
- Gervilla, Enrique. "Los Intereses del Niño y su Educación". Educadores. Núm. 131(enero-febrero, 1985:)27-43.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M.D. Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa. Madrid: Ediciones Morata, 1988.
- González, A. María. El Niño y la Educación. México, D. F.: Editorial Trillas, 1988.
- Good, Thomas y Brophy, Tere. Psicología Educativa. México, D.F.: Nueva Editorial Interamericana, 1983.
- Goode, W. J. y Hatt, P. K. Métodos de Investigación Social. México, D.F.: Editorial Trillas, 1988.
- Guilford, J. P. y Fruchter, B. Estadística Aplicada a la Psicología y la Educación. México, D.F.: McGraw-Hill, 1984.



- Haiman, Franklyn. Dirección de Grupos. México, D.F.: Editorial LIMUSA, 1980.
- Hampton, D.; Summer, Ch. y Webber, R. Manual de Desarrollo de Recursos Humanos. México, D.F.: Editorial Trillas, 1982.
- Harris, O. Jeff. Administración de Recursos Humanos. México, D.F.: Editorial LIMUSA, 1986.
- Heider, Fritz. "Attitudes and Cognitive Organization". Journal of Psychology. No. 21(1946):107-112.
- Hilgard, E. y Bower, G. Teorías de Aprendizaje. México, D.F.: Editorial Trillas, 1987.
- Hull, C. L. Principles of Behavior. New York: Apton Century Crofts, 1943.
- \_\_\_\_\_. "The Place of Innate Individual and Species Differences in a Natural-Science Theory of Behavior". Psychology Review. Núm. 52(1945):55-60.
- Kast, Fremont y Rosenzweig, James. Administración en las Organizaciones. México, D.F.: Editorial Calypso, 1985.
- Kelinger, Fred. Investigación del Comportamiento. México, D.F.: Nueva Editorial Interamericana, 1984.
- Klausmeier, Herbert y Goodwin William. Psicología Educativa. México, D.F.: Harla, Harper and Row Latinoamericana, 1983.
- Lahey, Benjamín y Johnson, Martha. Psicología Educativa en el Aula. México, D.F.: Editorial Concepto, 1983.
- Lobrot, Michel. "La Afectividad: El Factor más Importante en la Trasmisión del Conocimiento". Pedagogía. Núm. 9(enero-marzo, 1987):1-6.
- Maslow, Abraham. Motivation and Personality. New York, N.Y.: Harper and Row, 1970.
- Mattos, Luiz A. Compendio de Didáctica General. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1982.
- McConnell, James. Psicología. México, D.F.: Programas Educativos, 1988.
- McClelland, D. Estudio de la Motivación Humana. Madrid: Ediciones Narcea, 1989.

- McClelland, D.; Atkinson, J. W.; Clark, R. W. y Lowell, E. L. El Motivo de la Realización Puede Desarrollarse. Bilbao, España: Editorial Duesto, 1978.
- McTeer, Wilson. El Ambito de la Motivación. México, D.F.: Editorial el Manual Moderno, 1979.
- Molina, Max. El Ambiente del Aula. México, D.F.: Editorial Avante, 1985.
- Morse, William y Wingo, Max. Psicología Aplicada a la Enseñanza. México, D.F.: Editorial Pax-México, 1987.
- Mouly, George. Psicología Para la Enseñanza. México, D.F.: Nueva Editorial Interamericana, 1978.
- Murray, H. A. Exploración de la Personalidad. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1964.
- Musgrave, P. W. Sociología de la Educación. Barcelona: Editorial Herder, 1983.
- Naghi, Mohammad. Metodología de la Investigación. México, D.F.: Editorial LIMUSA, 1988.
- Napier, Rodney y Gershenfeld. Grupos. México, D.F.: Editorial Trillas, 1988.
- Néreci, G. Imídeo. Hacia Una Didáctica General Dinámica. México, D.F. Kapelusz, 1984.
- Oñativia, Oscar. Bases Psicológicas de la Educación. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1977.
- Ovejero, Anastacio. Psicología Social de la Educación. Barcelona: Editorial Herder, 1988.
- Page, E. B. "Teacher Comments and Student Performance". Journal of Educational Psychology. Núm. 4 (1958):173-181.
- Perlman, D. y Cozby, Ch. Psicología Social. México, D.F.: Nueva Editorial Interamericana, 1985.
- Pulido, Angélica. Autoestima, Motivación y Desarrollo. México, D.F.: Editorial Diana, 1988.
- Rapport, León. La Personalidad de los Seis a los Doce Años. México, D.F.: Ediciones Paidós, 1972.
- Rojas, Raúl. Guía para Realizar Investigaciones Sociales. México, D.F.: U.N.A.M., 1977.

- Rosenthal, Robert. "Las Expectativas de los Maestros y sus Efectos en el Niño". La Psicología en la Práctica Educativa. México, D.F.: Editorial Trillas, 1981.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. Pigmalión en la Escuela: Expectativa del Maestro y Desarrollo Intelectual del Alumno. Madrid: Editorial Morava, 1980.
- Rosselló, G. Genovard. Psicología de la Educación. Barcelona: Ediciones CEAC, 1983.
- Sarramona, Jaime. Como Aplicar Estrategias de Enseñanza 1 (Estilo Docente, Motivación y Autoestima). Barcelona: Ediciones CEAC, 1989.
- Sawrey, James y Telford, Charles. Psicología Educativa. México: Editorial Continental, 1982.
- Schmuck, Richard. "Influencia de los Compañeros de Grupo". Psicología en la Práctica Educativa. México, D.F.: Editorial, Trillas, 1981.
- Sherif, Muzafer. "A Study of Some Social Factors in Perception". Archives of Psychology. Núm. 187 (1935):20-25.
- Skinner, B. F. Tecnología de la Enseñanza. Barcelona: Editorial Labor, 1982.
- \_\_\_\_\_. Ciencia y Conducta Humana. Barcelona: Editorial Fontanella, 1977.
- Spence, Sarane. Introducción a la Sociología de la Educación. México, D.F.: Editorial LIMUSA, 1986.
- Stones, E. Aprendizaje y Enseñanza. México, D.F.: Editorial LIMUSA, 1978.
- Strauss, G. y Sayles, L. Personal. México, D.F.: Prentice-Hall Hispanoamericana, 1987.
- St.-Yves, Aurele. Psicología de la Enseñanza-Aprendizaje. México, D.F.: Editorial Trillas, 1988.
- Suárez, Reynaldo. La Educación. México, D.F.: Editorial Trillas, 1989.
- Swartz, Paul. Psicología. El Estudio de la Conducta. México, D.F.: Ediciones C.E.C.S.A., 1985.
- Thorndike, E. L. "A Theory of the Action of the After-Effects of a Connection Upon It". Psychology Review. Núm. 40(1933):434-439.

- \_\_\_\_\_. "Animal Intelligence" Psychological Review Monograph Supplement, II. Núm. 8(1898):12-89.
- Titone, Renzo. Psicodidáctica. Madrid: Ediciones Narcea, 1981.
- Van, Dalen Deobold y Meyer, William. Manual de Técnica de la Investigación Educativa. México, D.F.: Editorial Paidós Mexicana, 1984.
- Vidler, Derek. "Motivación de Logro". La Motivación Educativa. Madrid: Editorial Narcea, 1988.
- Wasna, María. La Motivación, la Inteligencia y el Exito en el Aprendizaje. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1974.
- Weiner, Bernard. "A Cognitive (Attribution) Emotion-Action Model Motivated Behavior: An Analysis of Judgments of Help-Giving". Journal of Personality and Social Psychology. Núm. 39(1980):186-200.
- \_\_\_\_\_. "A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences". Journal of Educational Psychology. Núm. 71(1979):3-25.
- Weiner, Bernard y Kukla, A. "An Attributional Analysis of Achievement Motivation". Journal of Personality and Social Psychology. Núm. 15(1970):1-20.
- Werther, William y Davis, Keith. Administración del Personal y Recursos Humanos. México, D.F.: McGraw-Hill/Interamericana de México, 1988.
- White, Margaret. "Motivación Social en el Aula". La Motivación Educativa. Madrid: Editorial Narcea, 1988.
- Woolfolk, Anita y Nicolich, Lorraine. Psicología de la Educación Para los Profesores. Madrid: Ediciones Narcea, 1986.
- Yelon, Stephen, y Weinstein, Grace. La Psicología en el Aula. México, D.F.: Editorial Trillas, 1988.
- Zapata, O. y Aquino, F. Psicopedagogía de la Educación Motriz en la Adolescencia. México, D. F.: Editorial Trillas, 1988.