



**UNIVERSIDAD DE CUENCA**  
*desde 1867*

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**“MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE LA  
UNIVERSIDAD DE CUENCA”**

*Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Psicóloga Educativa*

**AUTORAS:**

Katherine Alexandra Chandi Cazorla

C.I.0106049646

Jhoanna Gabriela Osorio Orbes

C.I. 0107062721

**DIRECTOR:**

Máster. Wilson Guillermo Sigüenza Campoverde

C.I.0105196349

**CUENCA – ECUADOR**

**2015**



## RESUMEN

La motivación siempre ha estado relacionada con el aprendizaje y se la ha tomado como un referente para un adecuado desempeño académico, por lo que esta investigación se planteó como objetivo principal "determinar la motivación para el aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca" del Cantón Cuenca de la Provincia del Azuay. El estudio fue descriptivo con comparación de grupos, utilizando una metodología cuantitativa, pues se contrastó el nivel de motivación de los estudiantes con su desempeño académico. La población de estudio fue de: 43 estudiantes de los primeros ciclos de la Facultad de Psicología, los cuales cumplieron con los criterios de inclusión establecidos. Para la recolección de información se utilizó el Test "MAPE II", que evalúa la Motivación para el Aprendizaje. La herramienta empleada para el análisis de datos, fue el programa estadístico SPSS versión 20 y el programa Microsoft Office Excel 2013, para la elaboración de gráficos y tablas estadísticas, mediante estas herramientas se obtuvo que el 51,2% de los estudiantes presentan una motivación baja hacia el aprendizaje, contrario a los estudiantes que se sienten motivados que representan el 39,5%. También se observó que la población analizada no presenta diferencias entre motivación y desempeño, puesto que la mínima calificación (23/50) obtenida se relaciona con una motivación alta, por el contrario la máxima calificación (48/50) se relaciona con una motivación baja. Finalmente se identificó que la motivación incide en el aprendizaje pero ésta no es el único factor que la determina.

**Palabras clave:** Motivación, Aprendizaje, MAPE II, Desempeño Académico.



## ABSTRACT

Motivation has always been linked to the process of learning, and has been a point of reference for a correct academic achievement, thus, the main goal of this research is to “determine the learning motivation of the students from the Psychology Faculty of the University of Cuenca” which is located in Cuenca City, in the Azuay state. The research was made in a descriptive manner, in here we compare groups using a quantitative methodology, because, the level of motivation of the students was contrasted with their academic performance. The test subjects were 43 students from the freshman years of the Psychology school, who fulfilled with the criteria established for this study, and for the gathering of information, the Test named “MAPE II” which evaluates learning motivation was used.

The tool used for data analysis, was SPSS v.20, alongside with Microsoft Office Excel 2013 which was used for graphics and statistical tables. Through the use of these tools, it was determined that 51.2% of test subjects have a quite low learning motivation, in comparrison to the 39.5% of students who feel motivated towards learning.

It was also shown in this analysis that motivation and academic performance are not correlated, that because the lowest grade (23/50) was obtained by individuals who are very motivated, on the other hand individuals that show less motivation obtained (48/50). This leads to the conclusion that motivation indeed plays a role in the process of learning, but does not solely defines it.

**Keywords:** Motivation, Learning, MAPE II, Academic Achievement.



## ÍNDICE

RESUMEN.....	2
ABSTRACT.....	3
ÍNDICE.....	4
CESIÓN DE DERECHOS.....	7
CESIÓN DE DERECHOS.....	8
RESPONSABILIDAD DEL AUTOR.....	9
RESPONSABILIDAD DEL AUTOR.....	10
DEDICATORIA.....	11
AGRADECIMIENTO.....	12
INTRODUCCIÓN.....	13

### CAPÍTULO I: LA MOTIVACIÓN

A) LA MOTIVACIÓN.....	15
1. Perspectivas históricas de la Motivación.....	16
2. Definición de Motivación.....	19
3. Variables de la motivación académica.....	19
3.1 Variables personales de la motivación académica.....	20
3.1.1 El componente de expectativa: el auto concepto.....	20
3.1.2 El componente de valor: Las Metas de Aprendizaje.....	21
3.1.3 El componente afectivo: Las Emociones.....	21
3.2 Variables contextuales de la Motivación.....	21
3.2.1 Influencia de la las variables contextuales en el auto concepto.....	22
3.2.2 Influencia de las variables contextuales en las metas de aprendizaje adoptadas.....	22
3.2.3 Influencia de variables contextuales en las emociones de los estudiantes.....	22
4. Tipos de motivación.....	25
4.1 Motivación Intrínseca.....	25
4.2 Motivación Extrínseca.....	27
5. Proceso motivacional.....	29
6. Teorías Motivacionales.....	29
6.1 Teorías conductuales de la motivación.....	29
6.2 Teoría del aprendizaje social de la motivación.....	30
6.3 Teorías cognitivas de la motivación.....	30
6.4 Teoría Humanista de Maslow.....	31
6.5 Tipología motivacional de McClelland.....	30

### CAPÍTULO II: EL APRENDIZAJE

B) EL APRENDIZAJE.....	32
1. Definición.....	32
2. Aprendizaje significativo.....	35
3. Motivación y aprendizaje.....	36
4. El aprendizaje y la vida universitaria.....	38



5. Estilos de aprendizaje.....	39
6. Teorías del aprendizaje.....	40
6.1 Teorías Conductistas.....	41
6.2 Teorías Cognitivas.....	42
a) Teoría cognoscitiva social de Bandura.....	42
b) Teoría cognitiva de Piaget.....	41
6.3 Tipología del aprendizaje según Gagné.....	42
6.4 Teoría Humanista de Carl Rogers.....	46
6.5 Teoría neurofisiológica del aprendizaje.....	47
6.6 Teoría del procesamiento de información.....	48
6.7 Enfoque constructivista.....	49
7. Teoría de las Inteligencias Múltiples Howard Gardner.....	50

### **CAPÍTULO III: ESTUDIO DE CAMPO E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

C) METODOLOGÍA.....	50
1. Contextualización.....	50
2. Enfoque y Tipo de Investigación.....	50
2.1 Enfoque.....	50
2.2 Tipo de Investigación: .....	50
3. Objetivos.....	50
3.1 Objetivo General.....	51
3.2 Objetivos Específicos.....	51
4. Preguntas de Investigación.....	51
5. Participantes.....	51
5.1 Criterios de Inclusión.....	51
6. Técnicas e instrumentos de Investigación.....	52
6.1 Técnica.....	52
7. Instrumentos de recolección de datos.....	52
7.1 Descripción del Test MAPE II (Motivación para el aprendizaje).....	52
8. Procedimiento.....	53
9. Procesamiento de datos.....	53
D) Resultados.....	53
1. Motivación Hacia El Aprendizaje.....	53
1.1 Niveles de motivación para el aprendizaje.....	53
1.2 Niveles de motivación por el resultado.....	58
1.3 Nivel de Miedo al Fracaso.....	59
2. Importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.....	60
2.1 Motivación por el aprendizaje: comparación de medias.....	60
2.2 Motivación por el Resultado.....	62
2.3 Miedo al Fracaso.....	62
3. Desviaciones típicas.....	63
4. Motivación para el aprendizaje y el desempeño académico.....	60
CONCLUSIONES.....	63
RECOMENDACIONES.....	64
BIBLIOGRAFÍA.....	65
ANEXOS.....	71



## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

<b>Ilustración 1:</b> Aplicación del Test Mape II a los Esudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca .....	17
<b>Ilustración 2:</b> Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca en donde se llevó a cabo la investigación .....	34
<b>Ilustración 3:</b> Aplicación del Test Mape II a los Estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca .....	53

## ÍNDICE DE CUADROS

<b>Cuadro 1:</b> Variables personales y contextuales más relevantes que influyen en la motivación del estudiante .....	25
<b>Cuadro 2:</b> Elementos utilizados para iniciar la Motivación Intrínseca.....	27
<b>Cuadro 3:</b> Tipos de Motivación Extrínseca .....	28
<b>Cuadro 4:</b> Proceso Motivacional.....	29
<b>Cuadro 5:</b> Tipología motivacional de McClelland .....	33
<b>Cuadro 6:</b> Condiciones Básicas para el Aprendizaje Significativo.....	36
<b>Cuadro 7:</b> Estilos de Aprendizaje .....	40
<b>Cuadro 8:</b> Reciprocidad Trídica.....	43
<b>Cuadro 9:</b> Proceso de Aprendizaje por Observación .....	43
<b>Cuadro 10:</b> Proceso de Aprendizaje según Gagné .....	46
<b>Cuadro 11:</b> Inteligencias Múltiples.....	51

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1:</b> Nivel de motivación por el aprendizaje en porcentaje .....	49
<b>Tabla 2:</b> Nivel de Motivación por el resultado en porcentajes .....	59
<b>Tabla 3:</b> Nivel de Miedo al Fracaso en porcentaje .....	60
<b>Tabla 4:</b> Comparación entre Desviaciones Típicas con respecto a las Escalas del Baremos y los datos obtenidos .....	63
<b>Tabla 5:</b> Comparación entre Desviaciones Típicas con respecto a las Dimensiones del Baremo y de los datos obtenidos .....	64
<b>Tabla 6:</b> Comparación entre Calificaciones y Dimensiones de la Motivación...	65
<b>Tabla 7:</b> Comparación en Calificaciones y Escalas de la Motivación.....	65



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>GRAFICO 1:</b> Nivel de motivación por el aprendizaje .....	49
<b>GRAFICO 2:</b> Nivel de Motivación por el resultado .....	59
<b>GRAFICO 3:</b> Nivel de Miedo al Fracaso .....	60
<b>GRAFICO 4:</b> Elementos que integran la motivación por el aprendizaje: medias .....	61
<b>GRAFICO 5:</b> Elementos que integran la motivación por el resultado: medias .	62
<b>GRAFICO 6:</b> Elementos que integran el Miedo al Fracaso: medias .....	63



**CESIÓN DE DERECHOS**

Katherine Alexandra Chandi Cazorla autora de la tesis "Motivación para el aprendizaje en estudiantes de la Universidad de Cuenca" reconozco y acepto el derecho de la Universidad de Cuenca, en base al Art. 5 literal c) de su Reglamento de Propiedad Intelectual, de publicar este trabajo por cualquier medio conocido o por conocer, al ser este requisito para la obtención de mi título de Psicóloga Educativa. El uso que la Universidad de Cuenca hiciere de este trabajo, no implicará afección alguna de mis derechos morales o patrimoniales como autora.

Cuenca, 10 de diciembre de 2015

Katherine Alexandra Chandi Cazorla

C.I: 0106049646





### CESIÓN DE DERECHOS

Jhoanna Gabriela Osorio Orbes autora de la tesis "Motivación para el aprendizaje en estudiantes de la Universidad de Cuenca" reconozco y acepto el derecho de la Universidad de Cuenca, en base al Art. 5 literal c) de su Reglamento de Propiedad Intelectual, de publicar este trabajo por cualquier medio conocido o por conocer, al ser este requisito para la obtención de mi título de Psicóloga Educativa. El uso que la Universidad de Cuenca hiciera de este trabajo, no implicará afección alguna de mis derechos morales o patrimoniales como autora.

Cuenca, 10 de diciembre de 2015

Jhoanna Gabriela Osorio Orbes

C.I.: 0107062721



**RESPONSABILIDAD DEL AUTOR**

Katherine Alexandra Chandi Cazorla, autora de la tesis "Motivación para el aprendizaje en estudiantes de la Universidad de Cuenca", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 10 de diciembre de 2015

Katherine Alexandra Chandi Cazorla

C.I: 0106049646



**RESPONSABILIDAD DEL AUTOR**

Jhoanna Gabriela Osorio Orbes, autor de la tesis "Motivación para el aprendizaje en estudiantes de la Universidad de Cuenca", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 10 de diciembre de 2015

Jhoanna Gabriela Osorio Orbes

C.I: 0107062721



## **DEDICATORIA**

A nuestros padres, hermanos y familia, por ser un pilar fundamental en todo lo que hoy somos, en nuestros estudios como en la vida; sobre todo por sus valores, motivación constante e incondicional apoyo mantenido en todo momento, y que nos ha permitido ser personas de bien, pero más que nada, por su amor.

## **LAS AUTORAS**



## AGRADECIMIENTO

Agradecemos a la Universidad de Cuenca por habernos ofrecido la oportunidad de formarnos académicamente en ella, pero, de manera especial a la Facultad de Psicología, por brindarnos recuerdos muy gratos y los conocimientos necesarios para nuestra formación, además de la apertura y disponibilidad ofrecida con la aplicación del Test "MAPE II" a los estudiantes de la Facultad. También a nuestro querido Director de Tesis: Mst. Wilson Sigüenza, por su esfuerzo y dedicación con la realización de este trabajo.

Hacemos extensivo este agradecimiento al Mst. Germán Solano, quien colaboró con la recolección de datos necesarios para la culminación del campo metodológico. De igual manera a la Mst. Catalina Mora quien nos orientó en el desarrollo del trabajo metodológico.

Y de manera general a todos los profesores que nos supieron guiar en este proceso educativo.

### **LAS AUTORAS**



## INTRODUCCIÓN

La motivación es un proceso que impulsa al ser humano a iniciar una conducta y mantenerla, ya sea por interés propio (factores internos) o por obtener un beneficio (factores externos), hay que tener claro que el contexto influye notablemente en esta motivación y por ende en la conducta, también es importante señalar que en el contexto educativo la motivación juega un papel fundamental, pues predispone al estudiante hacia el aprendizaje.

El aprendizaje parte de la adquisición de conocimiento, habilidades o destrezas, que a través de la experiencia, instrucción u observación se asimilan y se procesan permitiendo modificar conductas de manera permanente o duradera ya sea en su forma de pensar, sentir, etc. Este proceso es mucho más complejo de lo que parece pues abarca varios factores que lo determinan, como son los biológicos, personales, sociales, etc., pero que en conjunto permite adaptarnos al medio y responder ante una situación.

De esta manera, la motivación hacia el aprendizaje consiste en iniciar y mantener una conducta orientada hacia una meta académica, se trata de un proceso multifactorial pues influyen factores personales, ambientales, familiares, sociales, etc.

Esta investigación busca dar a conocer los niveles de motivación hacia el aprendizaje presentes en los estudiantes de los primeros ciclos de la Facultad de Psicología de la "Universidad de Cuenca", siendo necesario determinar qué tan importante es la motivación dentro del desempeño académico, pues este factor motivacional impulsa a los estudiantes a plantearse y llevar a cabo una meta académica.

En México se llevó a cabo la investigación, "Perfil motivacional de estudiantes que cursan materias en modalidad virtual, presencial y su relación con el rendimiento académico", en el año 2007 por Mirsha Alicia Sotelo, Javier José Vales García y Dulce María Serrano, la herramienta metodológica utilizada fue "MSQL" de la cual se obtuvo los siguientes resultados: los estudiantes mostraron un perfil motivacional relativamente positivo que podrían aportar ciertos beneficios al aprendizaje.



Entre los estudios relacionados al tema investigado se encuentran los siguientes: la investigación realizada en San Luis, en el año 2007 por Omar Ferreiro Corteza, Idolidia León Díaz, María Esther Piñero Lao y Dania Rangel Díaz sobre "La motivación como núcleo central para el ingreso y calidad del egresado" que busca determinar el nivel de motivación que presentan los estudiantes. El "Diagnóstico de la motivación hacia el estudio en jóvenes de la carrera de estomatología" por Bernardo Núñez Pérez e Hilda Peguero Morejón, en el año 2010; otra investigación relacionada es la realizada por Steinmann, Andrea; Bosch, Beatriz; Aiassa, en el año 2013, acerca de la "Motivación y expectativas de los estudiantes por aprender ciencias en la Universidad.

La investigación, pretende aportar al conocimiento que se tiene acerca de los factores motivacionales en el aprendizaje, presentes en los estudiantes, así como lograr una comprensión realista en estudiantes, docentes, autoridades y expertos en la temática acerca de la importancia que tiene la motivación para un adecuado desempeño académico.

En el capítulo uno de esta investigación se presenta la temática de la Motivación, partiendo desde su perspectiva histórica y definición, se explica la importancia e influencia de variables personales, contextuales y emocionales en la motivación académica, también se expone la motivación extrínseca e intrínseca como una segmentación de la motivación, además del proceso motivacional y teorías que justifican su relevancia en el contexto educativo.

El capítulo dos describe el aprendizaje, desde el enfoque de varios autores acerca de su definición, puntualiza al aprendizaje significativo y los pasos necesarios para alcanzarlo, establece una relación entre motivación y aprendizaje, también se expone al aprendizaje en la vida universitaria, destaca la importancia de los estilos de aprendizaje y además se da a conocer como el aprendizaje se ha concebido y se ha implantado a través de las diferentes teorías.

En el capítulo tres, se presenta el estudio de campo e interpretación de los resultados, en el cual mediante el análisis cuantitativo de los resultados obtenidos a través del test "MAPE II" aplicado a los estudiantes del primer ciclo



de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca y a los estudiantes de Nivelación que pertenecen a la misma, los resultados están descritos en relación a los objetivos planteados para ésta investigación.

Finalmente se determina que los estudiantes (51,2%) presentan una motivación baja hacia el aprendizaje, mientras que el menor grupo de estudiantes (39,5%) se sienten motivados hacia al aprendizaje. En relación a la motivación y desempeño se observó que los estudiantes que obtuvieron la mínima calificación (23/50) presenta una motivación alta, por el contrario los estudiantes que obtuvieron la máxima calificación (48/50) presenta una motivación baja. En definitiva se identificó que la motivación tiene relación directa con el aprendizaje, sin embargo esta no es la única que establece el aprendizaje, ya que existen otros factores influyentes



# CAPÍTULO I

# LA MOTIVACIÓN

**Ilustración 1 Aplicación del Test Mape II a los Estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca**



**Fuente:** Fotografía tomada por las autoras

## **A) LA MOTIVACIÓN**

### **1. Perspectivas históricas de la Motivación**

La conducta humana siempre ha sido motivo de investigación, pero más aún, el por qué actuamos de una determinada manera, siendo así que desde los principios del siglo XX los psicólogos tendían a atribuir la conducta humana a los instintos, es decir, actuaban únicamente llevados por patrones innatos y no por otros intereses. (Peña, Cañoto, & Santalla de Banderali, 2006)

La motivación en sí tiene sus orígenes en la filosofía, comenzando en la antigua Grecia con Sócrates, Platón y Aristóteles quienes atribuían la



motivación al alma, dado que ésta era la que dirigía las acciones en el ser humano. (Reeve, 2009)

Platón establece una tripartita del alma organizándola jerárquicamente en apetitiva (hambre y sexo), competitiva (estándares de referencia social) y calculadora (capacidad de toma de decisiones). Aristóteles toma la misma tripartita, con diferente denominación, pero con el mismo significado, cambiando el termino "apetitiva" por "nutritiva", "competitiva" por "sensible" y "calculadora" por "racional". (Reeve, 2009)

Seguido a esto, Descartes reduce esta tripartita al dualismo: mente- cuerpo, denominado "dualismo interaccionista" en el que plantea, que la conducta se debe a estas dos entidades, pero, considerando a la mente y al cuerpo como cualitativamente distintos, indica así, que la mente es racional, motivacionalmente activa, e inmaterial, mientras que define al cuerpo como material, no racional y motivacionalmente pasivo. (Palmero, Gómez, Carpi, & Guerrero, 2008). Esta conceptualización dualista fue representada por Tomas de Aquino, estableciéndose así, "el cuerpo como la fuente de placer y de los motivos irracionales, mientras que la mente se consideraba como un agente activo con voluntad, capaz de escoger y vencer a las fuerzas corporales" (Escobar & Aguilar, 2002, págs. 4 - 5)

A través de la historia, los primeros estudios filosóficos adoptan tres nuevas e importantes teorías acerca de la motivación: Voluntad, Instinto y Pulsión. (Reeve, 2009)

La primera teoría que nos habla del proceso motivacional es la "Voluntad", de esta manera Descartes indica que si se entiende a la voluntad por ende se entenderá a la motivación, ya que las dos serian la repuesta al porque actuamos y llevamos a cabo determinadas acciones, terminando por ser sinónimos ambos términos (motivación y voluntad) ; en un principio parecía ser que el filósofo había encontrado la explicación para la motivación, pero en realidad fue destituida, ya que al pasar de los años la llamada "voluntad" fue entendida como una facultad mental guiada por los instintos y el ambiente que no inducía a llevar acabo alguna acción, encontrándose así en un gran



problema dado que ahora no se debía explicar solo la motivación sino además la voluntad. (Reeve, 2009)

De esta manera se dio paso a una nueva teoría, la del "Instinto", en la que Darwin con su determinismo biológico derrumba totalmente el dualismo hombre-animal dentro de la motivación, indicando que la voluntad no es una facultad con la que cuenten únicamente las personas, sino que también se encuentra presente en los animales irracionales, dejando en claro que ésta no es solo una facultad del hombre sino que también se encuentra presente en los animales, descartando así también a la voluntad como explicación de la conducta motivada. (Reeve, 2009)

Así mismo, Darwin plantea que la conducta de los animales racionales e irracionales (comer, huir del peligro, etc.) es llevada a cabo por la influencia de los genes heredados por sus progenitores, es decir, por instinto, siendo físico y ya no abstracto el ente que motivaba una conducta (como se planteaban en un inicio los filósofos), llevando así a la motivación del estudio filosófico al fisiológico y de las ciencias. (Reeve, 2009)

William James (1890), citado por Reeve (2009) influenciado por Darwin propone la primera "teoría motivacional del instinto", atribuyendo instintos físicos y mentales a las personas, acotando que si existe un estímulo apropiado se va a dar una conducta guiada por un instinto heredado, es decir, si se nos presentan una situación en concreto inmediatamente nuestros instintos se activaran y reaccionaremos ante la misma.

McDougall (1908, 1926) citado por Reeve (2009, pág. 21) una década después plantea otra "teoría motivacional del instinto", no muy diferente a la primera planteada por James; caracterizando a los instintos como "fuerzas motivacionales irracionales e impulsivas que orientan a una persona hacia una meta en particular", es decir, que los instintos son los que activan, direccionan o intensifican una acción para alcanzar una meta determinada, dependiendo del estímulo que perciba o situación en la que se encuentre. Siendo así que ninguna acción podría llevarse a cabo sin la presencia de este conjunto de instintos. Atribuyéndose así un sin número de instintos a todas las acciones



que se realizan y llegando a un efecto circular (por ejemplo: las personas son agresivas porque tienen el instinto de pelea y como poseen este instinto son agresivas), que llegó a invalidar totalmente la teoría y dar paso a la siguiente teoría, de la "Pulsión".

Dentro de la tercera "gran teoría", la pulsión se encuentran dos planteamientos aceptados: el de Freud y Hull, el primer autor expone que, la pulsión se trata de un estado que presiona al organismo para que éste alcance un objetivo, de manera similar, Hull, plantea que diversos factores (carencia de alimento, ambientales) pueden generar un déficit en el organismo que en el caso de llegar a atentar con la estabilidad de éste, motivan a realizar conductas que permitan mantener el equilibrio; en ambos casos los autores coinciden en que la pulsión se trata de un proceso causado por necesidades biológicas que produce tensión al organismo y a su vez ejerce presión para llevar a cabo conductas motivadas que permitan mantener un estado de homeostasis. (Peña, Cañoto, & Santalla de Banderali, 2006)

Esta última teoría al igual que las anteriores intentaron dar una explicación a lo que hoy conocemos como motivación, pero ésta ha tenido varios enfoques que han ido trascendiendo a lo largo de la historia, al parecer ser entre los más relevantes se encuentran el de los instintos y la pulsión, puesto que fueron los más influyentes al momento de explicar los motivos de la conducta.

## **2. Definición de Motivación:**

Trechera (2005) citado por Naranjo (2009, pág. 153-154) Explica que, "etimológicamente, el término motivación procede del latín "*motus*", relacionado con aquello que moviliza a la persona para ejecutar una actividad".

Por su parte, Pintrich y Schunk (2006) citado por Boza y Toscano (2012, pág. 126) definen a la motivación "cómo el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga o la mantiene".

Investigaciones científicas establecen que la motivación es un proceso multifactorial puesto que abarca experiencias, metas e intereses profesionales, además del contexto familiar, social y cultural. Romero y Pérez (2009)



Tratándose así de un proceso que depende en gran parte del contexto en el que se desenvuelve el individuo.

Puntualizando un poco más a la motivación dentro del ámbito educativo, Ajello (2003) citado por Naranjo (2009, p. 153) señala a la motivación como "la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma", permitiendo de esta manera sostener actividades que tienen importancia y significado para la persona que las ejecuta, además de llevarlas a cabo de una manera satisfactoria.

En este marco, Valle y col. (1997), citado por Ardisana (2012, pág. 14) nos acerca aún más al concepto de motivación académica, estableciéndola como "la que origina que un individuo decida cursar estudios universitarios y se mantenga en las aulas, y está dada por la persecución de determinadas metas académicas y personales".

En consecuencia, la motivación se trataría de un proceso multifactorial que inicia y mantiene una conducta dentro de cualquier ámbito, en este caso el aprendizaje, planteándose así una meta y utilizando los recursos necesarios para alcanzar la misma.

### **3. Variables de la motivación académica**

Dentro del aprendizaje no basta solo con poseer capacidades, conocimientos y estrategias apropiadas para poder asimilar un aprendizaje adecuadamente o poder ejecutar una acción determinada, sino que también, como lo señalan los especialistas más destacados en esta área, es fundamental contar con la intención y predisposición del sujeto a recibir un aprendizaje o llevar cabo una acción. (Lipson y Wixson (1983), Pintrich (1989), Pintrich y De Groot (1990) citado por García Bacete & Betoret Doménech 2002)

Es evidente que los factores personales como el concepto de sí mismo, de las tareas y metas a alcanzar son dirigentes de la conducta del estudiante, pero, no solo estos, sino que también entran en juego factores relacionados al contexto como son los docentes, sus compañeros, etc. siendo así necesaria una integración de ambos aspectos para una adecuada motivación.



### **3.1 Variables personales de la motivación académica**

Pintrich y De Groot (1990) citado por Núñez (2009, pág. 43) distinguen tres componentes básicos en este proceso motivación académica:

#### **3.1.1 El componente de expectativa: el auto concepto**

El auto concepto

designa el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí mismo en diferentes áreas, es posible afirmar que la mayor parte de factores y variables intraindividuales que guían y dirigen la motivación tienen como punto de referencia las percepciones y creencias que el individuo mantiene sobre diferentes aspectos de sus cogniciones. (Núñez C. J., 2009, pág. 51)

Así mismo, García Bacete & Betoret Doménech (2002), indican que varias investigaciones establecen una correlación entre la autoestima y el locus de control, siendo así que los estudiantes que presentan baja autoestima atribuyen sus éxitos a factores externos (suerte) y sus fracasos a factores internos (falta de capacidades), mientras que con los sujetos que poseen una autoestima alta sucede todo lo contrario, ya que atribuyen sus éxitos a factores internos (sus capacidades) y sus fracasos a una falta de esfuerzo.

De esta manera, "es relevante la mantención de un auto concepto positivo con el fin de aprovechar todo el potencial de los individuos y evitar así, el desperdicio de capacidades que finalmente se traduce en una pérdida social". (Marsh 2006, citado por Gonzáles, Leal, Segovia, Arancibia, 2012, pág. 41)

Por lo tanto, es relevante que los estudiantes cuenten con capacidades y una ideación positiva acerca de las mismas ya que no solo basta con poseer una capacidad sino que también, es fundamental saber ponerla en práctica para una correcta ejecución de actividades.

#### **3.1.2 El componente de valor: Las Metas de Aprendizaje:**

En la actualidad se distinguen tres tipos generales de metas académicas:

las metas de aprendizaje o también denominadas metas de dominio, que se centran en la tarea y en el desarrollo de la competencia; las metas de



rendimiento, o también denominadas metas centradas en el yo, que se focalizan en la demostración de la competencia respecto a otros (recibir recompensas, aprobaciones, etc.) Y las metas de evitación del trabajo, en las que existe una motivación hacia la evitación de esfuerzo y el trabajo escolar. (Valle, y otros, 2007, pág. 32)

### **3.1.3 El componente afectivo: Las Emociones**

Goleman (1996), citado por García Bacete & Betoret Doménech (2002, pág. 29), recalca que la "inteligencia emocional se encuentra relacionada con la motivación, ya que una persona es inteligente emocionalmente en la medida que puede mejorar su propia motivación", es decir, una persona que maneja adecuadamente sus emociones también lo hará con su motivación.

Pekrun (1992) citado por García Bacete & Betoret Doménech (2002) también habla del impacto positivo o negativo que tienen las emociones en el ámbito educativo, específicamente en la motivación académica, estrategias cognitivas, aprendizaje y rendimiento escolar, ya que dependiendo de la emoción que se genere en el sujeto, éste desempeñara una acción de una determinada manera, es decir, pudiendo llevarla a cabo con intensidad como también dejarla sin concluir.

## **3.2 Variables contextuales de la Motivación**

Casi siempre se ha tomado en cuenta únicamente las variables personales como influyentes en la motivación, dejando de lado las variables contextuales, que juegan un papel importante en este proceso, puesto que se trata del ambiente en el que se desarrolla el estudiante y además condiciona las variables personales.

### **3.2.1 Influencia de la las variables contextuales en el auto concepto**

Bandura, indica que las creencias y valoración que hace el docente acerca de las capacidades del estudiante, son influyentes en la conducta de este último, ya que la interacción entre alumno y docente (sea verbal o no verbal) es transcendental en la imagen que los alumnos realizan de sí mismos, siendo así de gran importancia las valoraciones positivas y negativas que haga el docente respecto al desempeño del estudiante. (Núñez & Julio, 1994)



De igual manera los pares intervienen en la formación del auto concepto, ya que por medio de las interacciones que se produzcan entre ellos, el estudiante obtiene información que le va a permitir modificar o mantener su auto concepto, además del desarrollo de sus habilidades sociales y logros académicos. (García Bacete & Betoret Doménech, 2002)

Por lo tanto el papel del docente como de sus compañeros es trascendental para la formación, mantenimiento o modificación del auto concepto del estudiante ya que los dos influyen en gran medida tanto social como académicamente.

### **3.2.2 Influencia de las variables contextuales en las metas de aprendizaje adoptadas**

El docente y las estrategias que utilice en clase son esenciales en la elección de metas que realicen los estudiantes, ya que si el docente no cumple con las expectativas del mismo, éste se planteará metas que no alcancen aprendizajes significativos sino que simplemente cumplan con los requerimientos establecidos.

### **3.2.3 Influencia de las variables contextuales en las emociones de los estudiantes**

El educador controla en gran medida la información que expone al estudiantado, pero existe un contenido, el emotivo, que muchas de las veces pasa desapercibido, pero que es de vital importancia ya que se encuentra implícito en actitudes del lenguaje verbal o corporal, influyentes en la interacción docente- estudiante y que a la vez son estimulantes de la motivación por el trabajo escolar. (Bernal Guerrero & Cárdenas Gutierrez, 2009)

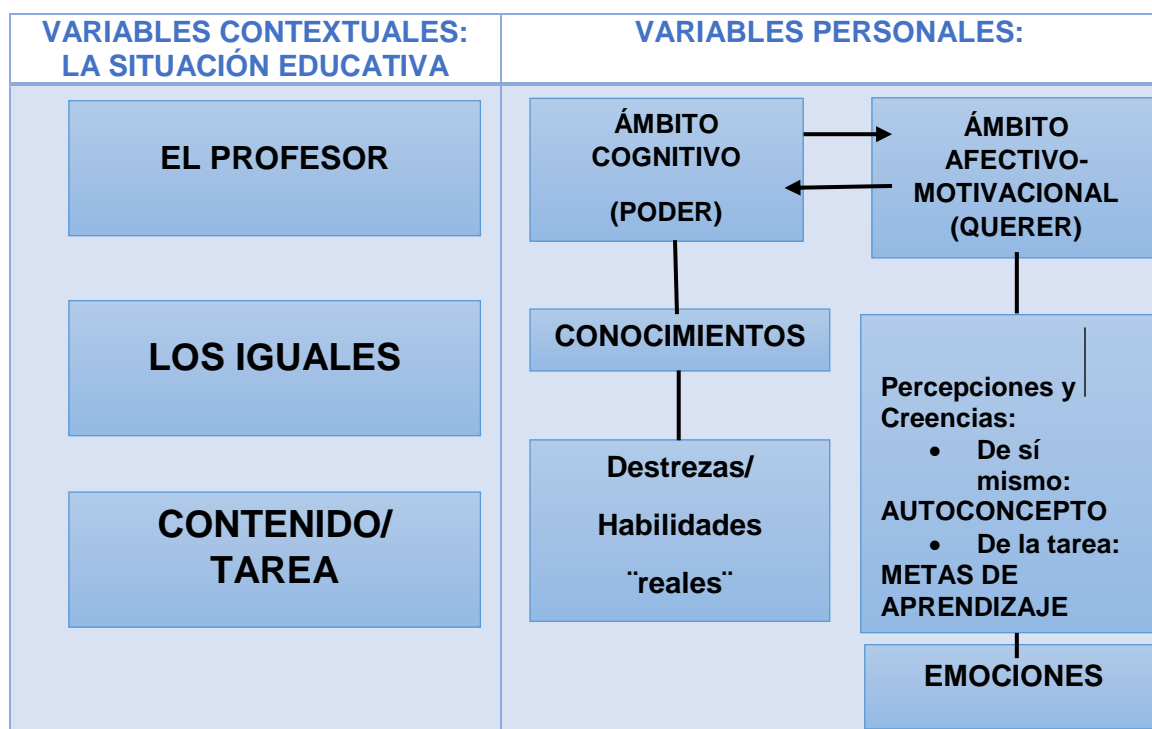
De esta manera, el estudiante se encuentra motivado a aprender cuando le encuentra significado al contenido de una clase, esto viene dado por la manera en la que el docente imparte la misma, además de los recursos y metodología utilizados. De igual manera, la "distancia óptima", (distancia existente entre lo que el estudiante conoce y lo que se pretende enseñar), debe ser tomada en cuenta y estar presente, puesto que si el docente imparte conocimientos ya



adquiridos por el estudiante, éste perderá el interés por aprender, al igual que si no presenta ningún conocimiento previo a la adquisición de información, el estudiante asimila que el nuevo conocimiento será muy difícil de adquirir. (García Bacete & Betoret Doménech, 2002)

Así, se suscitan una serie de emociones frente a la tarea que se presente y al contenido de la misma, siendo substancial el manejo adecuado del docente y las herramientas que utilice al momento de interactuar con el estudiante.

**Cuadro 1 Variables personales y contextuales más relevantes que influyen en la motivación del estudiante**



Fuente: (García Bacete Francisco J. y Doménech Betoret Fernando, 2002, p. 29)

#### 4. Tipos de motivación

Gonzáles (2005), citado por Romero y Pérez (2009, pág.92) establece dos tipos de motivación: Intrínseca y Extrínseca.

##### 4.1 Motivación Intrínseca

Morris & Maisto (2001, pág. 348) definen a la motivación intrínseca como "el deseo por realizar una conducta que se origina en el interior del individuo". Actuando así, de manera innata y espontánea sin ningún tipo de presión o por obtener algún tipo de recompensa, sino más bien guiado por un interés propio,



existiendo una satisfacción al llevar a cabo diversas acciones, que en el contexto educativo se traduciría en realizar tareas, estudiar para pruebas, presentar trabajos, etc.

De igual manera, Reeve (2009, pág. 83) indica que, " la motivación intrínseca surge de manera espontánea de las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y afinidad de la persona", es decir que todas las personas poseen estas necesidades psicológicas y al ser ilustradas por un ambiente positivo, personas significativas, entre otras, van a permitir que se desarrolle una satisfacción al realizarlas posteriormente. (Viajar, estudiar, cocinar, etc.)

Por su parte Investigadores como Alonso -Tapia y López-Luengo (1999), Ames (1992) y Hanrahan (1998), citados por Paoloni (2014, pág. 584) encontraron que, "la motivación intrínseca, se vincula con un incremento del interés en la tarea, mayor compromiso cognitivo, alta calidad emocional experimentada durante el proceso de aprendizaje y obtención de mejores logros académicos"; encontrándose de esta manera "asociada a factores internos del individuo que la experimenta; como por ejemplo, gusto o interés por la tarea en sí". (Romero Ariza & Pérez Ferra, 2009, pág. 93)

En consecuencia, "el alumno motivado intrínsecamente está más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de la tarea, a comprometerse en procesamientos más ricos y elaborados y en el empleo de estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas". (Lamas Rojas, 2008, pág. 16)

Reeve, (2009) menciona que esta motivación intrínseca hay que iniciarla constantemente mediante elementos como la persistencia, creatividad, comprensión conceptual y bienestar subjetivo.

## Cuadro 2 Elementos utilizados para iniciar la Motivación Intrínseca

### **Persistencia**

Es la que va a permitir que el sujeto se mantenga en la tarea, ya que mientras se encuentre motivado intrínsecamente va a querer permanecer en la acción que se encuentre realizando, como estudiar, realizar algún deporte, entre otras.

### **Creatividad**

Cuando la motivación intrínseca está presente en el sujeto, su creatividad va a aumentar, ya que mientras el sujeto realice acciones por su propio interés y sin ningún tipo de presión, la creatividad fluirá de manera innata.

### **Comprensión conceptual y aprendizaje de alta calidad**

La motivación intrínseca aumenta la comprensión conceptual de un educando acerca de aquello que intenta aprender, es decir, no solo repitiendo mecánicamente la información, sino pensando, integrando, entendiendo y asimilándola por interés propio.

### **Funcionamiento óptimo y bienestar**

Las personas que persiguen metas motivadas intrínsecamente presentan mayores posibilidades de sentirse auto realizadas, menos depresivas y con una autoestima más alta que las que lo hacen extrínsecamente, ya que su bienestar psicológico es mejor.

**Fuente:** Realizado por las autoras, en base a: (Reeve, 2009, págs. 83 - 84)

## 4.2 Motivación Extrínseca

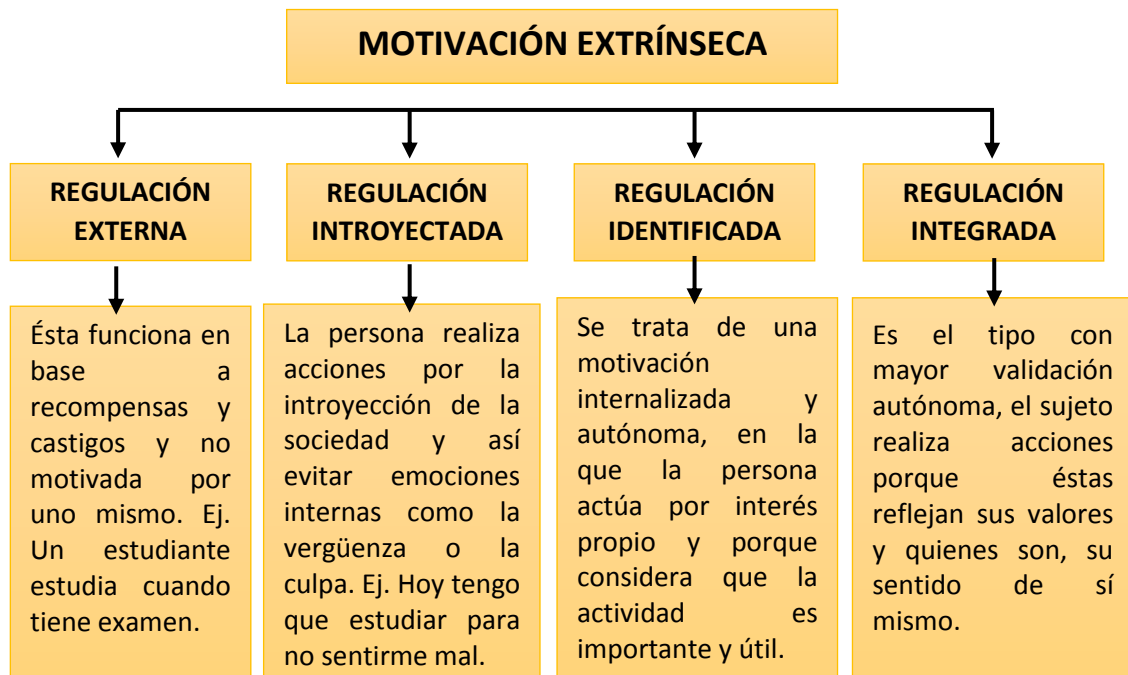
La motivación extrínseca se encuentra "asociada a factores externos; la persona no se siente motivada por la naturaleza de la tarea, sino que la concibe como un medio para conseguir otros fines" (Romero Ariza & Pérez Ferra, 2009, pág. 93).

De esta manera, la motivación extrínseca se encuentra dada por incentivos provenientes del ambiente y de las consecuencias de acciones, (ajenos a los intereses del sujeto) encontrándose enfocada en la realización de acciones por obtener beneficios como dinero, buenas calificaciones, reconocimiento social, entre otros. (Reeve, 2009)

Bajo estas consideraciones, "el estudiante motivado extrínsecamente se comprometerá a ciertas actividades sólo cuando éstas ofrecen la posibilidad de obtener recompensas externas; además, es posible que tales estudiantes opten por tareas más fáciles, cuya solución les asegure la obtención de la recompensa." (Lamas Rojas, 2008, pág. 16)

Cabe mencionar, que el sujeto actúa en base a las consecuencias que desea obtener o evadir, es decir, ejecuta acciones que le permiten obtener algo a cambio (como los beneficios anteriormente mencionados), o para evitar incentivos aversivos (ser regañado), esto a su vez permite que el sujeto pueda iniciar o mantenerse en una acción. Este tipo de motivación según Reeve (2009) se divide en los 4 siguientes tipos:

**Cuadro 3 Tipos de Motivación Extrínseca**



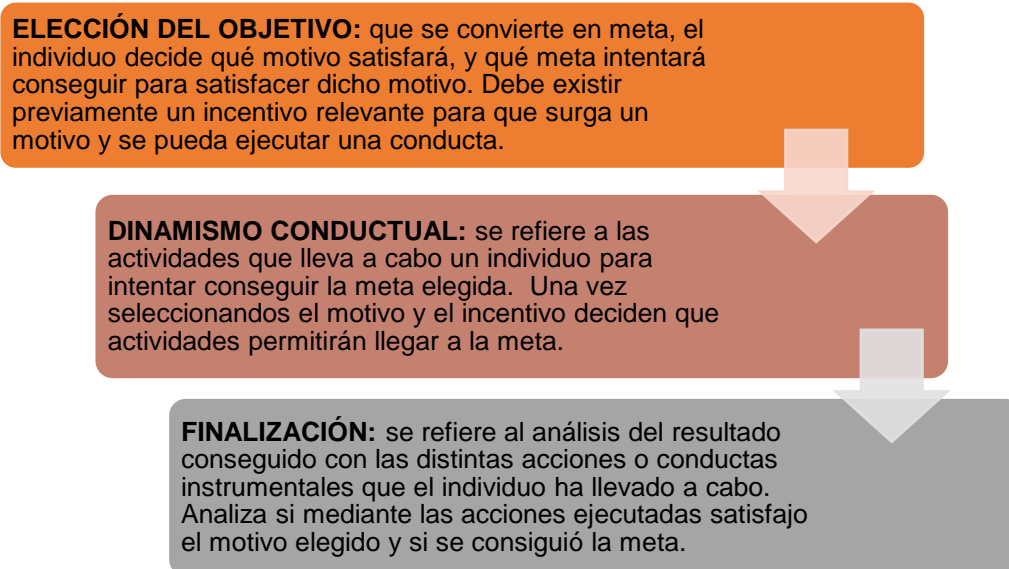
**Fuente:** Realizado por las autoras, en base a: Reeve (2009, págs. 98 - 100)

Dentro del marco educativo, estos dos tipos de motivación están encaminadas por diversos caminos: puesto que los estudiantes que poseen una motivación intrínseca por aprender se les atribuye una meta de aprendizaje, orientándose por comprender de manera significativa los contenidos y desarrollando así sus habilidades; mientras que los alumnos que se encuentran guiados por una motivación extrínseca hacia el aprendizaje, se plantean metas de resultado, es decir, obtener recompensas externas tales como un buen trabajo, obtener un título, etc. (Pintrich 2000, como se cita en Romero Ariza & Pérez Ferra ,2009, p.93)

## 5. Proceso motivacional:

Kuhl (1986) y Deckers (2001), citado por Palmero & Martínez (2008), proponen tres momentos respecto al proceso motivacional: elección del objetivo, dinamismo conductual y finalización y al control sobre la acción realizada.

### Cuadro 4 Proceso Motivacional



**Fuente:** Realizado por las autoras, en base a: (Palmero & Martínez 2008, págs.10– 11)

## 6. Teorías Motivacionales

No existe una sola teoría que abarque el proceso de motivación, por lo que existen varios enfoques que tratan de explicar por qué llevamos a cabo determinadas acciones. A continuación se explican cuatro de las principales teorías modernas acerca de la motivación:

### 6.1 Teorías conductuales de la motivación

Dentro de este enfoque, Morga (2012) nos dice que,

los conductistas utilizan conceptos como "recompensa" e "incentivo" para explicar la motivación; entendiendo por recompensa o reforzamiento a la acción gratificante o desagradable (castigo) que se proporciona luego de que el sujeto realice una acción. Por otra parte los incentivos tratan de ofrecer algo al sujeto para que lleve a cabo alguna conducta.



En el ámbito educativo se traduce a ofrecer puntos extra por llegar puntual a clases, (recompensa) o llamar al representante por bajas calificaciones, (castigo), estos son ejemplos de cómo se puede modificar la conducta del estudiante y a su vez se trabaja con su motivación hacia el aprendizaje, desde un enfoque conductual.

## **6.2 Teoría del aprendizaje social de la motivación**

Esta teoría se encuentra justificada debido a que "muchas formas de conducta son aprendidas en contextos sociales" (García Lopez, 2006, pág. 221) pues el ser humano sin duda es un ser social que lleva a cabo conductas influenciadas por costumbres, cultura, pares, etc.

El tema de la motivación dentro de esta teoría tiene gran relevancia dado que cuando el sujeto se plantea una meta y la alcanza, no queda ahí, sino que se pregunta cómo puede llegar a la meta y cuando la alcanza, se pregunta si valió la pena haber alcanzado dicha meta. Si no existen estas dos condiciones no existirá motivación hacia la meta.

Esta teoría integra dos grandes enfoques, el conductual y el cognoscitivo, ya que considera el efecto que tiene el conductismo sobre la conducta humana y de igual manera el impacto de opiniones e interpretación del individuo que plantea el cognitivismo. (Morga Rodríguez, 2012)

Finalmente, Bandura explica que la conducta se aprende por medio de la observación de varios modelos, pero también expone la relevancia de las dotaciones hereditarias así como del ambiente y las características personales en el accionar del sujeto y en su motivación por ésta. (Garrido, Herrero, & Masip, 2005)

## **6.3 Teorías cognitivas de la motivación**

Las teorías cognitivas de la motivación creen que la conducta depende de la interpretación que hacen los individuos de la información. (Gracián, 2012, pág. 3). Es así, que la perspectiva cognitiva indica que, " los pensamientos, en el caso concreto de la persona estudiante, guían su motivación" (Santrock 2002, citado por Naranjo Pereira 2009, pág. 161)



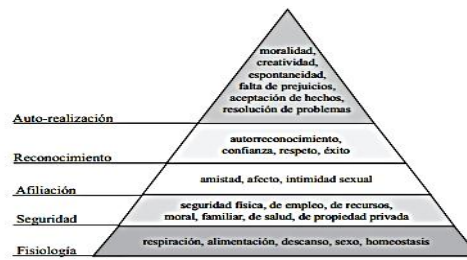
De esta manera, nuestras creencias, y formas de pensamiento van a determinar nuestra conducta, puesto que el ser humano actúa en base a planes y metas y no únicamente los reforzadores o castigos recibidos (percepción conductista)

Esta perspectiva enfoca cuatro teorías para explicar la motivación: la teoría de expectativas, señala que la motivación de una acción está determinada por el valor que le asigne a la acción; la Teoría de la equidad, la persona compara las recompensas que recibe con la de los demás al realizar una misma tarea y la Teoría de Fijación de metas, en la que para que la persona se plantee metas, hay que conocer la meta y como alcanzarla así como deben suponer un reto y ser específicas. (Naranjo Pereira, 2009)

#### **6.4 Teoría Humanista de Maslow:**

La teoría de la motivación de Maslow es una de las más relevantes dentro de la psicología humanista, Maslow describe al ser humano como un ser capaz de llegar a la autorrealización, es decir al desarrollo pleno de las potencialidades intrínsecas, ya que las personas tienden a mantener una homeostasis que implica la reducción del impulso mediante la satisfacción de necesidades en un orden jerárquico. Las necesidades humanas se encuentran clasificadas en dos grupos: la suplencia de las deficiencias (fisiología, seguridad y afiliación) y las necesidades de crecimiento o progreso (reconocimiento y auto realización). (Maurizia D, 2004)

Maslow menciona que una persona debe seguir una secuencia de cumplimiento de necesidades, por lo que es indispensable satisfacer las necesidades del primer nivel y posteriormente pasar al siguiente, si en el futuro se presenta alguna necesidad de un nivel ya compensado el sujeto tiende a satisfacerla inmediatamente, de esta manera nuestras necesidades motivan la conducta humana. (Anaya Durand & Anaya Huertas, 2010)



**Fuente:** (Maslow, 1943, citado por Anaya, A., Anaya, C., 2010)

El principio básico de la Teoría de Maslow, llamada Pirámide de Maslow, plantea que

en la medida de que el individuo se vuelve más trascendente, plenamente logrado y aprovecha su propio potencial, se vuelve más sabio y automáticamente sabe cómo actuar ante una gran variedad de situaciones. Es, en resumen, una persona plenamente auto motivada. (Anaya Durand & Anaya Huertas, 2010)

### 6.5 Tipología motivacional de McClelland

El planteamiento de estas necesidades se encuentra estrechamente ligado a la motivación, pues cada una de ellas impulsa al ser humano a llevar a cabo determinadas conductas.



**Cuadro 5 Tipología motivacional de McClelland**

<b>Necesidad del Logro</b>	<b>Necesidad de Poder</b>	<b>Necesidad de afiliación</b>
<p>Las personas que presentan altos niveles en esta necesidad toman riesgos, se plantean metas y buscan el éxito constantemente.</p> <p>Esta necesidad identifica tres tipos de logro:</p> <p><b>1. Pericia:</b> los estudiantes se centran en la tarea y no en su habilidad disfrutando del desafío.</p> <p><b>2. Incapacidad:</b> atribuyen las dificultades a una falta de habilidad, presentan ansiedad y aburrimiento.</p> <p><b>3. Ejecución:</b> se preocupan por el resultado y no por el proceso. Si se fracasa se sienten poco hábiles.</p>	<p>Las personas con altos niveles en esta necesidad buscan como obtener poder y autoridad en todo momento, contrario a las que no la presentan.</p> <p>En el caso de los estudiantes, esta necesidad presenta consecuencias positivas, pues mediante su persuasión pueden fortalecer metas en otras personas. Pero, también presenta consecuencias negativas de dominio – sumisión entre pares.</p>	<p>La meta común de la motivación de afiliación es la interacción social y lograr la aceptación de otras personas.</p> <p>Las personas con altos niveles en esta necesidad se interesan mucho por la calidad de sus relaciones personales, en el caso de los estudiantes, la aceptación del grupo y la relación con los iguales influyen en la motivación hacia la institución educativa y su implicación en ella.</p>

**Fuente:** Realizado por las autoras, en base a: (Naranjo Pereira, 2009, págs. 159-160)

Se concluye así que la motivación es un proceso que se ha dado desde la existencia del Ser humano, influenciado por factores internos (auto concepto, emociones) o externos (contexto), que le permiten iniciar y mantener la conducta pero que a la final nos impulsan cumplir metas u objetivos. Referente al ámbito educativo, recalca la importancia del docente, el contenido y los pares; con lo relacionado a los dos primeros, éstos deben estar enfocados a despertar el interés por aprender y el último también es relevante ya que el estudiante es un ser social que aprende por medio de interacciones, todo esto en conjunto permitirá que el estudiante se sienta motivado.

# CAPÍTULO II: EL APRENDIZAJE

**Ilustración 2: Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca en donde se llevó a cabo la investigación**



**Fuente:** recuperado el 21 de octubre de 2015, de: <https://www.flickr.com/photos/sebastiancrespocamacho/732509784>

## **B) EL APRENDIZAJE**

### **1. Definición**

Al aprendizaje se lo define como el "proceso en que la experiencia o la práctica pueden producir un cambio relativamente permanente en la conducta o el potencial de la misma". (Morris & Maisto, 2000, pág. 184)

Gagné (1985) citado por Esguerra & Guerrero, (2009, pág. 98) también define al aprendizaje como "un cambio en la disposición o capacidad de las personas que puede retenerse y no es atribuible simplemente al proceso de crecimiento".



El aprendizaje dentro del contexto educativo es considerado como "un proceso en el que se involucran tres dimensiones: lo teórico en sí, las tareas y acciones del estudiante y las tareas y actividades de los profesores; esto es, el conjunto de factores que pueden intervenir sobre él". (Zabalza, 2000, citado por Esguerra & Guerrero, 2009, pág. 98)

En este sentido el aprendizaje no solo se trata de dar y recibir información (como se lo realizaba anteriormente), sino más bien de un proceso interactivo entre docente, estudiante y el entorno que lo rodea, que va mucho más allá de esta transmisión de conocimientos.

Ribes (1990; 2002), citado por Moreno & Martínez, (2007, págs. 52-53) plantea que "el aprendizaje implica un cambio, especialmente si es permanente o duradero, este cambio no es de las actividades del organismo dado que no todos los cambios de conducta implican aprendizaje", por lo que es importante señalar que no todo lo que sabemos lo aprendimos, dado que existen conocimientos que son innatos o heredados, como por ejemplo: retirar la mano cuando nos quemamos con la estufa, o huir cuando vemos que algo atenta contra nuestra integridad; éstas son acciones que nadie nos las enseñó pero que sin embargo surgen en los momentos adecuados.

En consecuencia, el proceso de aprendizaje se lo considera una actividad mental que no implica únicamente conocimientos, sino que también depende en gran medida de factores afectivos, cognitivos y sociales, permitiendo afrontar diversas situaciones en el entorno, ya que el estudiante no es una hoja en blanco, sino más bien, cuenta con una historia, siendo así, que toda la información que percibe la asimila influenciado por todos estos factores.

## **2. Aprendizaje significativo:**

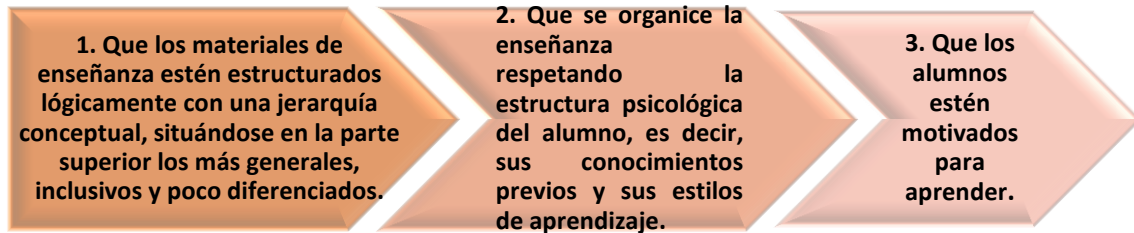
El aprendizaje significativo es el "proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal". (Rodríguez Palmero, 2004, pág. 2)

Para deducir un poco más lo que representa el adjetivo "significativo" dentro del aprendizaje, se establece, que se relaciona con "algo cercano a los

intereses del alumno”, tratándose así de un proceso en el que si los conocimientos expuestos son de interés del estudiante, éstos se motivaran y el aprendizaje será significativo. (Galagovsky, 2004)

Ausubel define tres condiciones básicas para que se produzca el aprendizaje significativo:

### Cuadro 6 Condiciones Básicas para el Aprendizaje Significativo



**Fuente:** Realizado por las autoras, en base a: (Tünnermann Bernheim, 2011, pág. 5)

La organización y adecuado manejo de una clase al igual que una suficiente motivación son esenciales para que surja un aprendizaje significativo, Novak (1999), citado por Galagovsky (2004, pág. 230) corrobora esto, pues “expresa que un discurso bien organizado por parte del docente y un grupo de alumnos motivados son factores suficientes para promover que éstos alcancen un aprendizaje significativo”.

En este marco, se puede concluir que la motivación se encuentra levemente relacionada con el aprendizaje significativo y que tanto los contenidos previos, como expuestos tienen que ser considerados de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes, para que de esta manera se logre una concepción adecuada del conocimiento, pues rechaza totalmente el aprendizaje enfocado a la repetición y lo mecánico.

### 3. Motivación y aprendizaje

“Los rasgos afectivos como las motivaciones y expectativas influyen en el aprendizaje del estudiante” (Bahamón, Vianchá, Alarcón, & Bohórquez, 2013, pág. 117)



Sin duda existe una estrecha relación entre motivación y aprendizaje, ya que el primero es el motor del segundo, siendo así, que en el caso de que los estudiantes no se encuentran motivados será muy difícil que adquieran un aprendizaje y más aún que éste sea significativo, puesto que al no existir una predisposición para aprender no se dará una correcta asimilación de la información.

En este marco, Yániz, (2007) como se cita en Yániz (2008, pág. 7) nos dice que, "la eficacia del aprendizaje solo requiere interés y esfuerzo por parte del alumnado", es decir, para el resultado de un buen aprendizaje basta con que exista un adecuado interés (nacido de una motivación anterior) por lo que se va a aprender, y de esta forma se podrá asimilar de una mejor manera la información ya que todos tienen la posibilidad de aprender, lo que hay que hacer es cultivar una predisposición por ésta.

En contraste, Ausubel, citado por Ospina Rodríguez, J, (2006, pág.159) explica que esta motivación para aprender no solo depende del sujeto, sino, de otros factores, entre los que se encuentra la relación con el docente, planteando de esta manera a la motivación hacia el aprendizaje como un interés que se cree por dedicarse a un aprendizaje, es decir que el docente pretenda dar sentido a lo que el estudiante aprende. ¿Cómo hacerlo? Existen varias formas como una metodología didáctica, un currículo acorde a las necesidades de cada estudiante, etc., toda actividad que permita de una u otra manera desarrollar una motivación intrínseca que a su vez potencie habilidades en cada estudiante y permita que éste aprenda de una forma autónoma y reflexiva y no únicamente guiado por obtener beneficios (buenas notas, elogios, etc.).

Mario Carretero, citado por Ospina Rodríguez, J, (2006, pág.159) nos habla de la motivación intrínseca y extrínseca (anteriormente abordadas) como parte importante para la creación de este interés hacia el aprendizaje en los estudiantes, ya que dependiendo de éstas se van a encontrar alta o mínimamente motivados, influyendo así en el resultado del aprendizaje.



Dentro de este marco, el tipo de motivación que se presente en cada estudiante va a depender del tipo de aprendizaje que se vaya a dar, así como de las condiciones afectivas, socio- económicas, desarrollo cognitivo, etc. ya que el ser humano es bio-psico-social y al ser una integridad va a depender de la estabilidad de varios factores para que se encuentre presto a la adquisición de cualquier aprendizaje.

Siendo así también que, para que pueda generarse un aprendizaje tienen que encontrarse satisfechas las necesidades básicas, puesto que el estudiante que se encuentre lo suficientemente motivado para adquirir un conocimiento, pero que al mismo tiempo se encuentre con hambre, sed, etc., se le va a hacer imposible prestar atención, dado que su interés se encontrará en satisfacer estas necesidades antes que aprender. (Naranjo Pereira, 2009)

#### **4. El aprendizaje y la vida universitaria**

La Conferencia Mundial de la Educación Superior (UNESCO 1998), citado por Yániz (2008, págs. 1-2) expresó "la necesidad de acercar la educación superior a la sociedad del conocimiento..., intensificar el carácter formativo de las universidades y la eficacia del aprendizaje; profesionalizar la formación universitaria; y lograr un sistema más transparente y accesible."

Lo que se busca con este planteamiento, es que los estudiantes al ingresar a la Universidad no tengan el único enfoque de adquirir conocimientos, sino también el saber integrar estos con la práctica, haciendo así del estudiante una persona con capacidades y competencias para afrontar el mundo ya sea éste educativo o laboral. Y que además cuenten con la competencia de acción profesional compuesta por cuatro saberes básicos: "saber técnico, saber metodológico o saber hacer, saber estar y participar y saber personal o saber ser" Echeverría (2001) citado por Yániz (2008, pág. 4), es decir, que el estudiante al entrar en contacto con un conocimiento, pueda ponerlo en práctica contando con las nociones teóricas necesarias y por supuesto manejando métodos y herramientas para llevarlo a cabo de una manera eficiente y autónoma.



Barnett (2001), citado por Yániz, (2008, pág. 11) propone una serie de caracteres que se deben incluir dentro de la educación superior desde su inicio, y que permitirá que los estudiantes cuenten con las competencias necesarias para desenvolverse adecuadamente:

- La reflexión sistemática sobre las propias acciones.
- Un diálogo genuinamente abierto, al que se le presta atención y en el que se participa.
- La disposición para desarrollar argumentos para la coevaluación.
- La apertura a diferentes métodos, perspectivas y enfoques.
- El desarrollo y la expresión de una perspectiva escéptica.
- La evaluación continua del propio aprendizaje.
- La comprobación de las implicaciones y de la validez del conocimiento en situaciones pragmáticas, incluyendo una evaluación ética.

## **5. Estilos de aprendizaje**

La escuela tradicional siempre ha optado por unificar la enseñanza, impartiendo el mismo tipo de información, metodología y recursos, sin tomarse el tiempo de conocer la manera en que los estudiantes aprenden mejor e ignorando así particularidades y dificultades de cada uno de ellos; situación que ha cambiado, gracias a que la psicología ha aportado significativamente con herramientas como los estilos de aprendizaje, determinantes para que el proceso de aprendizaje y sus resultados sean satisfactorios tanto para el sistema educativo como para el estudiante, y sobretodo que permitan una mayor comprensión, abordaje y consolidación de los conocimientos.

“El constructo *estilo de aprendizaje* deriva de la palabra *Estilo*, como una manera de hacer, como un conjunto de rasgos que caracterizan los modos de aprender de las personas, es decir, se refiere a las características de un individuo y la forma consecuente de abordar, organizar y procesar la información”. (Aguilar, 2010, pág. 209)

De acuerdo con Alonso y Gallego (2002) citado por Blumen, Rivero, Guerrero, (2011, pág. 229) “los estilos de aprendizaje, son rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de

la manera en que los estudiantes perciben, interactúan y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

Los estilos de aprendizaje, también conceptualizan “cómo variables personales que, a mitad de camino entre la inteligencia y la personalidad, explican las diferentes formas de abordar, planificar y responder ante las demandas del aprendizaje” (Camarero Suárez, Buey, & Herrero Díez, 2000, pág. 615)

En este marco, los estilos de aprendizaje se refieren a la manera en que el estudiante recibe, procesa, asimila, modifica y adapta la información, de acuerdo a sus características personales, afectivas y cognitivas. Siendo así y de manera evidente que, los estudiantes no procesan la información de un mismo modo, sino que a pesar de contar con las mismas condiciones de aprendizaje cada estudiante aprenderá en su tiempo y forma.

Honey-Alonso, citado por Bahamón, M., Viachá, M., Alarcón, L., & Bohórquez, C. , (2013, pags 117-118) “clasifica a los estilos de aprendizaje de acuerdo con las preferencias individuales de acceso al conocimiento. Una de las clasificaciones más conocidas es la que ofrece el Cuestionario Honey - Alonso de estilos de aprendizaje”, que se puntualiza de la siguiente manera:

**Cuadro 7 Estilos de Aprendizaje**

<b>ESTILO ACTIVO</b>	<b>ESTILO REFLEXIVO</b>	<b>ESTILO TEÓRICO</b>	<b>ESTILO PRAGMÁTICO</b>
Se basa en la experiencia directa y se caracteriza por ser animador, improvisador, descubridor, arriesgado y espontáneo.	Centrado en la observación y recogida de datos. Este estilo de aprendizaje se caracteriza por ser ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y paciente.	Se basa en la conceptualización abstracta y formación de conclusiones, este estilo de aprendizaje es metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado y planificado.	Focalizado en la experimentación activa y búsqueda de aplicaciones prácticas; este estilo de aprendizaje se caracteriza por ser experimentador, directo, realista y técnico.

**Fuente:** Realizado por las autoras, en base a Honey-Alonso, como se cita en Bahamón, M., Viachá, M., Alarcón, L., & Bohórquez, C. ,(2013, pág 117-118)

## 6. Teorías del aprendizaje

Alonso & Gallego (2000) citado por Esguerra & Guerrero (2009, pág. 99) clasifican las teorías del aprendizaje de acuerdo con la importancia pedagógica





en las siguientes tendencias: "teorías conductistas, teorías cognitivas, tipología del aprendizaje según Gagné, Teoría humanista de Rogers, Teorías neurofisiológicas, teorías de procesamiento de la información y el enfoque constructivista".

### **6.1 Teorías Conductistas:**

El conductismo fue la primera teoría en explicar cómo aprende el ser humano, antes de este modelo el aprendizaje era concebido como un proceso interno llamado introspección. Actualmente los conductistas conciben al aprendizaje como un cambio de conducta, dentro del cual, si se desea que el sujeto aprenda algo se deben emplear principios como el reforzamiento. (Maqueo, 2005)

Básicamente el reforzamiento se trata de aumentar la frecuencia de una conducta, por ejemplo, si queremos que los estudiantes participen más en clase se les puede asignar puntos extras a quienes lo hagan, reforzando así la conducta participativa y aumentando las posibilidades de que posteriormente se vuelva a repetir por el estímulo recibido.

Una de las formas de aprendizaje más expuestas por este modelo es el condicionamiento, " término que generalmente se usa con los animales y con el hombre para designar la adquisición de patrones bastante específicos de conducta en presencia de estímulos bien definidos". (Morris & Maisto, 2000, pág. 184) En otras palabras cuando se habla de condicionamiento se habla de un aprendizaje por medio de asociaciones de estímulos.

Existen dos tipos de condicionamiento para el aprendizaje: el Clásico o Pavloviano y el Operante o Instrumental. El primero, trata de un "tipo de aprendizaje en que una respuesta producida naturalmente por un estímulo llega a ser provocada por otro estímulo antes neutral". (Morris & Maisto, 2000, pág. 184) Como ejemplo, planteamos "el miedo a un docente", el docente por sí solo no produce ninguna respuesta, en este caso sería el estímulo neutro (EN), los gritos serían el estímulo incondicionado (EI) y el miedo la respuesta incondicionada (RI); ahora, al asociar el EN junto al EI se da lugar a una RI,



situación que al repetirse varias veces produce una RC y así también el condicionamiento operante.

Mientras que el segundo tipo de aprendizaje, el operante, plantea que "las conductas se emiten (en presencia de estímulos específicos) para obtener recompensas o evitar castigos". (Morris & Maisto, 2000, pág. 184) Como ejemplo, tenemos el llegar puntual a todas las clases y así obtener puntos extras ofrecidos anteriormente por el profesor (se obtiene una recompensa), estudiar para una prueba y así evitar una mala calificación y por ende un regaño de los padres (se evita un castigo).

Como es sabido la teoría conductista fue el modelo de enseñanza por décadas, pero que en la actualidad ha sido prácticamente descartado, ya que no toma en cuenta al organismo (estudiante) sino más bien los resultados que éste emita, planteando de esta manera el papel del alumno como pasivo, el cual recibe la información y únicamente la repite (la entienda o no). Por el contrario, sitúa al docente como generador de procesos activos en el aula, siendo el centro del aprendizaje y el que tiene el conocimiento absoluto.

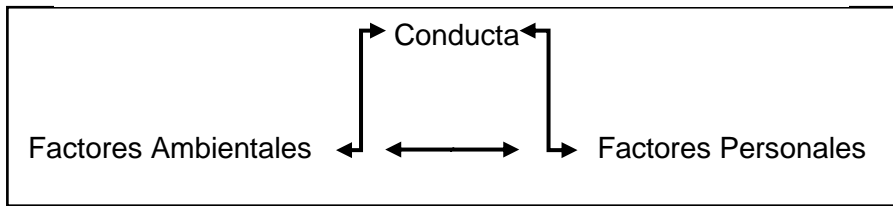
## **6.2 Teorías Cognitivas**

### **a) Teoría cognoscitiva social de Bandura**

Albert Bandura el mayor representante de la teoría, trata de superar el modelo conductista, ya que critica el no tomar en cuenta al organismo y los factores que inciden en su conducta; es así que establece dos conceptos claves: el "aprendizaje vicario o por observación", como modelo que establece que la persona aprende cuando observa la conducta de otra, y más aún si esta recibe una recompensa, para luego imitarla cuando la ocasión lo amerite, y el "aprendizaje activo", que contrario al anterior surge cuando la persona experimenta por sí misma, es decir, aprende sola. (Pascual Lacal, 2009)

La teoría, establece que la conducta depende de factores ambientales y personales y éstos a su vez de la conducta, cabe mencionar que la influencia de éstos depende del individuo y la situación en la que se encuentre, a este proceso se lo conoce como reciprocidad triádica. Bandura (1987) citado por (Riviére, 1992)

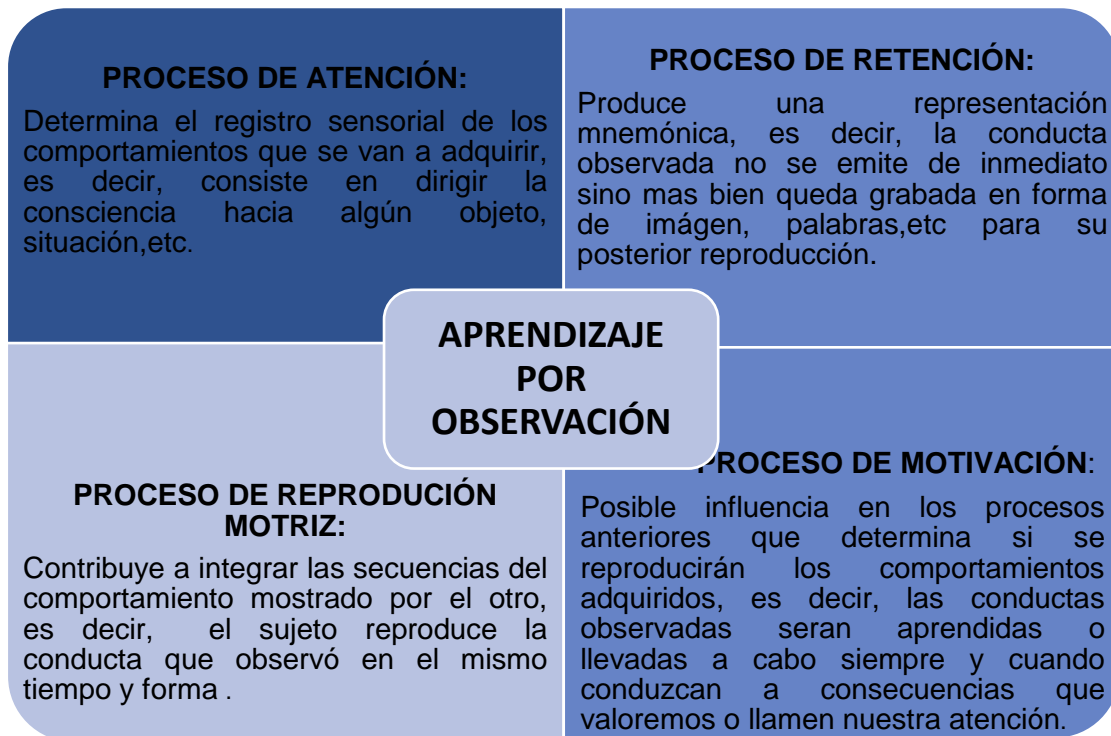
**Cuadro 8 Reciprocidad Trídica**



**Fuente:** Realizado por las autoras, en base a Olaz (2001)

El aprendizaje por observación se encuentra presidido por cuatro de los siguientes procesos:

**Cuadro 9 Proceso de Aprendizaje por Observación**



**Fuente:** De las autoras, tomado de Maqueo, A. M. (2005).

Bandura, citado por Maqueo (2005, pág. 25) "plantea que quien aprende es un "predicador activo" que obtiene la información de los estímulos proporcionados por el ambiente, en especial por el reforzamiento", es decir que la conducta se ve determinada en parte por factores ambientales como se mencionó anteriormente.

La autosuficiencia, es otro gran aporte que hace el autor y la puntualiza como "la creencia que tiene la persona de que puede dominar una situación y



lograr resultados positivos". Bandura (1997), citado por Naranjo Pereira (2009, pág. 160). Es así que los estudiantes que presentan mayor autoeficacia gozan de mayor motivación académica, pues tienen la concepción de ser capaces de alcanzar el éxito.

De esta manera se concluye que el aprendizaje es producto de la interacción social así como del modelamiento por observación, influenciado también por la interrelación de factores ambientales, personales y la conducta, teniendo en cuenta siempre al organismo.

### **b) Teoría cognitiva de Piaget**

Piaget realizó varias investigaciones sobre la construcción del conocimiento, pero éstas no estaba orientadas al ámbito educativo, sin embargo, sus aportes son fundamentales para la educación, (Tünnermann Bernheim, 2011); puesto que su teoría puntualiza conceptos claves en el proceso de aprendizaje: organización, adaptación y equilibrio.

De los conceptos claves que establece, toma a la "adaptación" cómo trascendental en el proceso de aprendizaje, pues se trata del momento y la manera en que se incorpora nueva información, este proceso presenta dos etapas: la Asimilación, proceso en el que se ingresa información a una estructura cognoscitiva ya existente, y la Acomodación, que consiste en cambiar estructuras cognoscitivas para ingresar un nuevo conocimiento; establece así, que el aprendizaje surge cuando la asimilación sufre acomodación, es decir, que el nuevo conocimiento ingresado se ajusta a los esquemas cognitivos ya existentes. (Papalia, Wendkos, & Duskin, 2005)

De esta manera, define al aprendizaje como

el mecanismo básico de adquisición de conocimientos consistiendo en un proceso en el que las nuevas informaciones se incorporan a los esquemas o estructuras preexistentes en la mente de las personas, que se modifican y reorganizan según un mecanismo de asimilación y acomodación facilitado por la actividad del alumno. (Tünnermann Bernheim, 2011, pág. 24)

En este marco, Piaget sitúa al estudiante como el poseedor de conocimientos previos, creencias, valores, etc. considerándolo un sujeto con capacidades y dejando de lado la concepción empirista de "tábula rasa".



(Doménech Betoret). Por otra parte, establece al docente como “como administrador de los procesos de entrada de información... que transfiere los conocimientos de la manera más eficiente y efectiva posible”. (Bednar y otros, 1995 citado por Torres de Izquierdo & Inciarte, 2005, pág. 352)

Es así que el estudiante es quien construye su propio conocimiento, puesto que cuenta con las estructuras necesarias, teniendo así un papel activo e individual, de esta manera coloca como secundario al docente en este proceso, siendo más bien un facilitador de la información que no trasmite directamente la misma, sino más bien crea condiciones de interacción entre el estudiante y el conocimiento, estableciendo así una mejor manera de asimilar la información por sí mismo.

Finalmente, el autor plantea el desarrollo cognitivo desde una perspectiva biológica ya que “todo ser vivo tiene una estructura que tiende a conservarse y adaptarse al medio ambiente mediante la asimilación de algunas de sus características y a través de su acomodación a ellas” (Sánchez & Barranco, 2004, pág. 460)

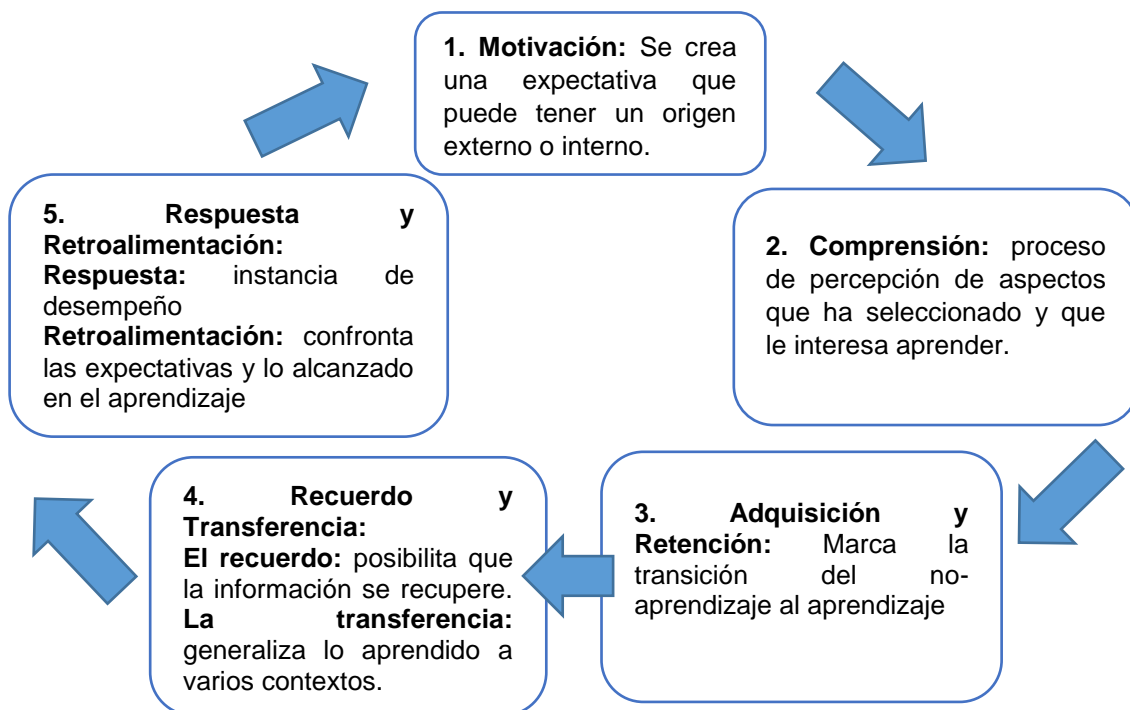
### **6.3 Tipología del aprendizaje según Gagné**

Gagné, citado por Hernández (2010), distingue 8 tipos de aprendizaje:

1. *Aprendizaje de signos y señales*: los signos permiten la asociación de conceptos
2. *Estímulo y Respuesta*: asociación entre estímulo y respuesta tomada de Skinner
3. Aprendizaje en cadena: se trata de un aprendizaje de una secuencia ordenada  
de acciones
4. *Asociaciones Verbales*: tipo de aprendizaje en cadena
5. Aprendizaje de discriminaciones múltiples: asociación de varios elementos,  
implica separar y discriminar
6. *Aprendizaje de conceptos*: responder a estímulos a través de conceptos abstractos

7. *Aprendizaje de principios*: relación entre dos o más conceptos
8. *Aprendizaje de resolución de problemas*: combina principios aprendidos con la realidad.

Además de la tipología expuesta, Gagné puntualiza el proceso del aprendizaje: **Cuadro 10 Proceso de Aprendizaje según Gagné**



**Fuente:** Realizado por las autoras en base a (1985), citado por Gottberg de Noguera, Noguera Altuve, & Noguera Gottberg, (2012)

#### 6.4 Teoría Humanista de Carl Rogers

Rogers habla sobre la educación y el aprendizaje, en 1969, con la publicación de su libro "Libertad y creatividad en la educación", crítica la educación tradicional basada en métodos memorísticos, pasivos y mecánicos, pues menciona que la educación debe ser vivencial y significativa, por ello plantea varios principios que deben estar presentes en los estudiantes y educadores para que se produzca un aprendizaje de excelencia. (Sánchez & Barranco, 2004, pág. 436)

La concepción humanista del aprendizaje plantea que, éste



sólo puede influir sobre la conducta si el individuo lo descubre, lo capta y lo incorpora por sí mismo de manera que incida en su comportamiento, en sus actitudes y en su personalidad; para que esto ocurra tiene que ser significativo y los contenidos deben tener relevancia personal (Cabrera y otros, 1990; Knowles, 1998; Patterson., 1973 citado por Torres de Izquierdo & Inciarte, 2005, pág. 355)

El autor se opone totalmente a la directividad en la educación, pues considera al estudiante como potenciador de su propio desarrollo, por lo tanto ubica al docente como el creador de las condiciones necesarias para la expresión de sus potencialidades, en ambiente favorable de respeto y afecto. (Rogers, 1961; Rogers, 1981; Rogers y Rosenberg, 1981 y Rogers, 1992 citado por Pérez Rodríguez, 2004)

De esta manera, Rogers plantea que el aprendizaje debe adaptarse a las necesidades del estudiante, caso contrario no pudiera establecerse, teniendo así que modificarse a las necesidades del mismo, ubicándolo con el papel primordial, pues es él quien elige como y que aprende, por otro lado al docente lo establece como un guía que debe fomentar el desarrollo de habilidades y potencialidades.

### **6.5 Teoría neurofisiológica del aprendizaje**

Las teorías neurofisiológicas del aprendizaje "se centran en los mecanismos biológicos del aprendizaje. Estudian los límites y los ritmos fisiológicos y cuestiones relacionadas con la estimulación y la optimización de los procesos de la memoria" (Edelman, 1993; Sylwester, 1995 citado por Wenger, 2001, pág. 2)

Es evidente que el cerebro se encuentra involucrado en el proceso de aprendizaje, que empieza con el ingreso de información por medio de receptores sensoriales como son: el visual, el auditivo, el táctil, el gustativo y el olfatorio, en donde se originan señales electromagnéticas (llamadas potenciales de acción) que se trasladan hacia el subsistema nervioso central por vías centrípetas específicas; estas señales portan información sobre los cambios en el sujeto y llegan a diferentes áreas neuronales del subsistema nervioso central donde dejan una huella, reflejo del cambio ocurrido que, de producirse sobre la base o como consecuencia de determinada cantidad y



calidad de información recibida, quedará retenida en forma de memoria neuronal y que se expresa en el proceso enseñanza-aprendizaje, como conocimiento, resultado de lo que se ha aprendido por medio de una estimulación apropiada, de los receptores sensoriales, ya sea individualmente o en grupo. (Sánchez I. A., 2003)

En otras palabras, el aprendizaje se produce por medio de la sinapsis entre neuronas, pues éstas permiten la entrada de información a través de los canales sensoriales, su traslado y ejecución de acciones, siendo de esta manera indiscutible la importancia de un sustrato material neuronal apropiado en el aprendizaje.

### **6.6 Teoría del procesamiento de información**

Se trata de un conjunto de teorías que asumen el nombre de *procesamiento de información*, que surge en los años 60, y lo primero que intenta hacer es explicar la psicología del aprendizaje, establece así cuatro categorías del proceso de información: la "Atención: que recibe, selecciona y asimila los estímulos. Codificación: Simboliza los estímulos según estructuras mentales propias (físicas, semánticas, culturales). Almacenamiento: retiene de forma organizada los símbolos codificados. Recuperación: uso posterior de la información organizada y codificada". (Gagné, 1970, pág. 3) El adecuado funcionamiento de las cuatro categorías establecidas permite que el aprendizaje se establezca.

La teoría toma el funcionamiento de una computadora como explicación del aprendizaje, pues se establece que el ser humano al igual que la computadora recibe, modifica y guarda información para luego emitir una respuesta. (Cabrera Cortés, 2003)

Al ser una síntesis de varias teorías y conceptos, es difícil llegar a una definición de cómo surge el conocimiento, pero de manera general se establece que el conocimiento se crea cuando el sujeto actúa con la información que recibe. Cabe mencionar que existen varias críticas hacia la comparación del hombre con la computadora, pues el ser humano está dotado





de criterios e intuición que no se encuentran presentes en las máquinas y que claramente nos diferencian de éstas.

### **6.7 Enfoque constructivista**

Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández Rojas, citado por, Tünnermann Bernheim (2011), partiendo de un enfoque constructivista, establecen al aprendizaje como un proceso interno y personal, que parte de conocimientos y experiencias previas del sujeto, lo que implica una modificación de esquemas internos, es decir, integra conocimientos nuevos con los anteriores, influenciado por factores cognitivos, sociales, emocionales y culturales.

Vygotsky, el autor más representativo de la teoría, involucra tres procesos internos dentro del aprendizaje: Zona de desarrollo real, Zona del desarrollo próximo y Zona del desarrollo potencial. (Ruiz & Estrevel, 2010). La conceptualización más importante que hace es la de, "Zona de Desarrollo Próximo", estableciéndola como

la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1995, citado por Barba Téllez, Cuenca Díaz, & Gómez, 2007, pág. 8)

En otras palabras al hablar de "Zona de desarrollo próximo", se hace referencia a lo que el estudiante puede hacer acorde a sus capacidades actuales y lo que es capaz de realizar bajo la guía de un docente, padre, etc. Esto le permite alcanzar aprendizajes que antes eran solo potenciales y que sin mediación no podrían haber sido logrados.

El constructivismo al igual que las teorías anteriores, precisa el rol del alumno y del docente en el aprendizaje, situando al primero como, " creativo e inventivo, siendo así creador de su propio conocimiento... además de ser proactivo, exento a equivocaciones y confusiones que son parte fundamental de su aprendizaje". (Herrera Capita, 2009, pág. 7) Mientras que al docente le concede un "papel esencial como "facilitador" del desarrollo de estructuras mentales en el estudiante, para que éste sea capaz de construir aprendizajes cada vez más complejos" (Tünnermann Bernheim, 2011, pág. 6)



De esta manera, se hace evidente que el estudiante adquiere conocimientos de mejor manera a través de la mediación, ya sea ésta dada por docentes, padres, etc., y también por la interacción social, que le permite conocer la realidad, adaptarse mejor a ella y construir conocimientos basados en esta.

Al revisar la Teoría de Vygotsky nos podemos dar cuenta que la interacción social, el proceso de mediación, factores sociales, emocionales, etc., deben ser tomados en cuenta en el aprendizaje, pues a través de ellos podemos explotar potencialidades al máximo, adquirir conocimientos perdurables y reconocer que capacidades se encuentran interiorizadas.

## **7. Teoría de las Inteligencias Múltiples Howard Gardner**

Anteriormente se concebía una sola inteligencia (habilidades lógicas o lingüísticas) como referente para la evaluación académica, pero actualmente la psicología y dentro de los aportes de ésta, el autor Howard Gardner plantea la existencia de por lo menos ocho tipos de inteligencias en el ser humano que "constituyen las maneras en que una persona adquiere información, retiene y manipula esa información, además de demostrar a otras personas y a sí misma lo que comprende". (Gardner, 2012, pág. 131)

Una inteligencia, para Howard Gardner (1995) citado por Macías (2002, pág.33) "implica la habilidad necesaria para resolver un problema o para elaborar productos que son importantes en un contexto cultural". También la define como algo que cambia y se desarrolla en función de las experiencias que el individuo pueda tener a lo largo de su vida. (Citado por Pérez y Beltrán, 2006, pág.148)

Básicamente Gardner rompe con el esquema de inteligencia de la época, dándole otra concepción que necesariamente contiene las diversas capacidades con las que cuenta el ser humano, tomando en cuenta el aspecto biológico y cultural como base de la inteligencia y parte fundamental dentro del aprendizaje.

Cabe mencionar que además de estas inteligencias, Gardner (2000) citado por Macías (2002, pág. 35)

se encuentra investigando dos probables nuevas inteligencias, es decir, aún son planteamientos hipotéticos: La inteligencia moral y la existencial. La primera, referida a las capacidades presentes en algunas personas para discernir entre el bien y el mal, preocupadas por el respeto a la vida y a la convivencia humana. Mientras que la segunda, señala la sensibilidad por la existencia del ser humano, se muestra inquieto por reflexiones sobre la trascendencia humana, sobre alfa y omega.

Dentro de la teoría Gardner, (2012, pág. 106) plantea tres proposiciones:

a) no somos todos iguales, b) no todos tenemos la misma clase de mente y c) la educación actúa con eficacia para la mayoría de las personas si se tienen en cuenta estas diferencias en cuanto a procesos mentales y facultades en lugar de negarla u omitirlas.

El propósito de la educación es "aumentar la comprensión del estudiante, y no sólo su memoria" Gardner, citado por Pérez y Beltrán (2006, pág.155) considerándolo como un ser activo dentro del aprendizaje y contrastando de esta manera con la opinión conductista que se tiene acerca de los estudiantes.

Dentro de este marco, se puede decir que el papel del alumno es activo, que toma decisiones por sí mismo; esta conceptualización debe estar presente en el docente al momento de facilitar información, ya que más que estar regido por el que aprenden, debe enfocarse por el cómo, parte fundamental en la motivación hacia el aprendizaje.

**Cuadro 11 Inteligencias Múltiples**  
**INTELIGENCIAS MÚLTIPLES**

<b>TIPO</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>APRENDEN MEJOR</b>
<b>Inteligencia lingüística</b>	Capacidad implícita en la lectura y escritura, así como en el escuchar y hablar.	Con la lectura, escritura, hablando.
<b>Inteligencia musical</b>	Capacidad para producir y apreciar el tono, ritmo y timbre de la música.	Con música de fondo, relacionando los sucesos con la música, interpretando música.
<b>Inteligencia lógico-matemática</b>	Capacidad relacionada con el razonamiento abstracto, la computación numérica, la derivación de evidencias y la resolución de problemas lógicos.	Con números y letras, clasificando, categorizando.
<b>Inteligencia kinestésica-corporal</b>	Capacidad para utilizar el propio cuerpo ya sea total o parcialmente, en la solución de problemas o en la interpretación.	Con actividades manuales, haciendo, moviéndose, imitando.
<b>Inteligencia espacial</b>	Capacidad utilizada para enfrentar problemas de desplazamiento y orientación en el espacio, reconocer situaciones, escenarios o rostros.	Mapas conceptuales, diagramas, visualizando, imaginando



<b>Inteligencia intrapersonal</b>	Capacidad para comprenderse a sí mismo, reconocer los estados personales, las propias emociones, tener claridad sobre las razones que llevan a reaccionar de un modo u otro, y comportarse de una manera que resulte adecuada a las necesidades, metas y habilidades personales.	Con trabajos individuales, auto enseñanza, analizando, automotivación.
<b>Inteligencia interpersonal</b>	Capacidad para entender a los demás y actuar en situaciones sociales, para percibir y discriminar emociones, motivaciones o intenciones.	Con trabajos grupales, entrevistando, ayudando a los compañeros
<b>Inteligencia naturalista</b>	Capacidad para percibir las relaciones que existen entre varias especies o grupos de objetos y personas, así como reconocer y establecer si existen distinciones y semejanzas entre ellos.	Investigando, en contacto con la naturaleza, haciendo, comprando.

**Fuente:** Realizado por las autoras en base a: (Ferrando, M., Prieto, M., Ferrandiz, C., & Sánchez, C. 2005)

Finalmente, se considera al aprendizaje como la construcción del conocimiento que se produce cuando: " (a) el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget); (b) cuando esto lo realiza en la interacción con otros (Vygotsky); (c) cuando es significativo para el sujeto (Ausubel) ". (Ñeco Quiñones, 2005) Dejando de lado la antigua concepción teórica que solo toma como importante la asimilación de información, pues en la actualidad se sitúa al aprendizaje como un proceso integral y multifactorial en el que el sujeto es capaz de adaptar el conocimiento a su realidad y reproducirlo mejorado.

# CAPÍTULO III

## ESTUDIO DE CAMPO E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

**Ilustración 3 Aplicación del Test Mape II a los Estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca**



**Fuente:** Fotografía tomada por las autoras



## **C) METODOLOGÍA**

### **1. Contextualización**

El lugar donde se llevó a cabo la investigación fue en la "Universidad de Cuenca", ubicada en la Av. 12 de Abril entre la calle Agustín Cueva y Av. Loja. La investigación fue ejecutada a los estudiantes de los primeros ciclos de la Facultad de Psicología.

### **2. Enfoque y Tipo de Investigación**

**2.1 Enfoque:** La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, pues se trabajó con información cuantificable y medible.

**2.2 Tipo de Investigación:** Descriptiva con comparación de grupos, pues el estudio estuvo dirigido a especificar una situación específica en un contexto educativo, comparando dos realidades.

### **3. Objetivos**

#### **3.1 Objetivo General:**

Determinar la motivación para el aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca.

#### **3.2 Objetivos Específicos:**

- Identificar los niveles de motivación para el aprendizaje existente en los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca.
- Describir la importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca.
- Comparar la motivación para el aprendizaje con el desempeño escolar en los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca.

### **4. Preguntas de Investigación**

- ¿Cuál es el nivel de motivación en los estudiantes?
- ¿Es importante la motivación en el aprendizaje?



- ¿Existe una relación entre motivación y rendimiento académico en los estudiantes?

## **5. Participantes**

En un inicio se planteó como muestra a estudiantes de los primeros ciclos de la Facultad de Psicología, estimando contar aproximadamente con 120, pero debido al bajo número de estudiantes que ingresaron este ciclo, se incorporó a los cursos de nivelación de la Facultad. Estableciendo de esta manera una muestra más significativa. El estudio trabajó así con una muestra total de 43 estudiantes, 18 hombres (41,9%) y 25 mujeres (58,1%), de entre 17 y 18 años de edad, con una media de 17,58 años y una desviación típica de 0,499.

Los estudiantes fueron seleccionados bajo los siguientes criterios:

### **5.1 Criterios de Inclusión:**

- Estudiantes de la Universidad de Cuenca que se encuentran en el rango de edad que evalúa el test (15 a 18 años)

- Estudiantes de los primeros ciclos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca que deseen participar en la investigación.

## **6. Técnicas e instrumentos de Investigación**

### **6.1 Técnica**

La técnica utilizada para determinar la motivación para el aprendizaje en los estudiantes, fue el **Test "MAPE II"**, que tiene como autores a Jesús Alonso Tapia y Montero validado en Madrid, en el año de 1992, los datos fueron obtenidos mediante la modalidad de auto aplicación.

Los datos correspondientes a las calificaciones se obtuvieron mediante el análisis documental de los registros de calificaciones del interciclo.

## **7. Instrumentos de recolección de datos**

### **7.1 Descripción del Test MAPE II (Motivación para el aprendizaje)**

El cuestionario consta de noventa y siete elementos que recogen una serie de afirmaciones relativas a modos de pensar, sentir y comportarse ante



distintas situaciones relacionadas con el rendimiento general y académico. Todas las afirmaciones son de índole general y se le pide al participante que conteste cada afirmación de manera positiva o negativa (SI o NO), no siendo posible dejar elementos sin contestar. El tiempo de contestación es libre siendo de veinticinco minutos, aproximadamente, la duración media de aplicación de la prueba. El test está conformado por las seis siguientes escalas: 1. alta capacidad de trabajo y rendimiento, 2. motivación intrínseca, 3. ambición, 4. ansiedad inhibitoria del rendimiento, 5. ansiedad facilitadora del rendimiento, 6. Vagancia, a su vez estas escalas se encuentran agrupadas en tres dimensiones: la primera, motivación por el aprendizaje integrada por las escalas 1, 2 y 6, la segunda dimensión se trata de la motivación por el resultado integrada por las escalas 3 y 5 y la tercera dimensión, es el miedo al fracaso integrada por la escala 4.

## **8. Procedimiento**

En primera instancia, se solicitó el permiso al Decano de la Facultad de Psicología, Mst. William Ortiz, para la aplicación del test, luego de su aprobación el día lunes 21 de septiembre del 2015, se procedió a coordinar con los docentes los horarios, llegando a un acuerdo para realizar la aplicación el día martes 22 de septiembre del presente año, a primer ciclo de psicología clínica- educativa de 9 am – 10 am; y a primer ciclo educativa social de 3pm – 4pm. La duración de aplicación en ambos cursos fue de 25 minutos aproximadamente. Posterior a esto se solicitó al Mst. Germán Solano, Coordinador de Nivelación de la Facultad de Psicología la aprobación para la aplicación del test, de igual manera se coordinó los horarios para la aplicación del mismo; a nivelación grupo 1 de 9am a 10 am; y a nivelación grupo 2 de 4pm – 5pm. La duración de aplicación en ambos cursos fue de 30 minutos aproximadamente.

## **9. Procesamiento de datos**

Para el análisis del test MAPE II se utilizó el programa S.P.S.S versión 20 y Microsoft Office Excel 2013, que facilitó la realización de los gráficos y tablas estadísticas.



## D) Resultados

Luego de un análisis teórico, a continuación se presenta los resultados provenientes del análisis estadístico apoyado con las respectivas interpretaciones.

Los siguientes gráficos y tablas fueron realizados por las autoras en base a los resultados del test "MAPE II".

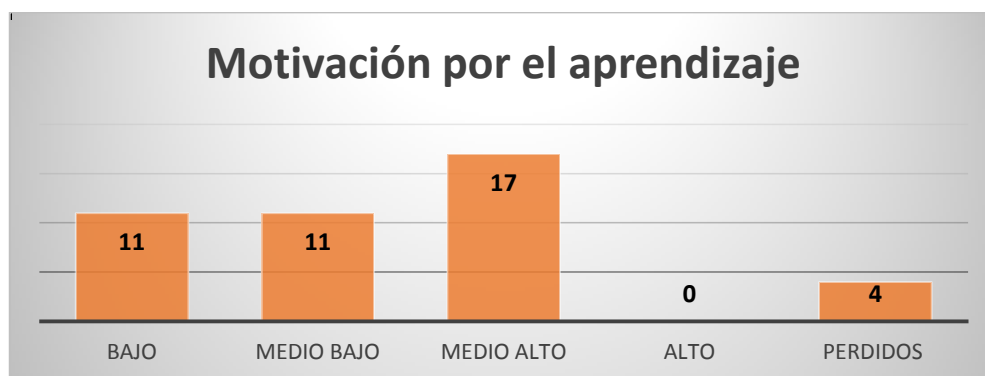
El instrumento aplicado permitió describir la motivación de los estudiantes en tres dimensiones: Motivación hacia el aprendizaje, Motivación por el resultado y Miedo al Fracaso.

### 1. MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE

#### 1.1 Niveles de motivación para el aprendizaje

En la motivación para el aprendizaje se encontró que el 25,6 % de los estudiantes presentan una motivación baja (por debajo del centil 25), el 25,6% presentan una motivación medio baja (entre el centil 25 y 50) y el 39,5% presentan una motivación medio alta (entre el centil 50 y 75). Gráfico 1

**GRAFICO 1 Nivel de motivación por el aprendizaje**



**Fuente:** Realizado por las autoras, en base al test "MAPE II"

A su vez la dimensión motivación por el aprendizaje resulta de la integración de tres escalas: alta capacidad de trabajo y rendimiento, motivación intrínseca y vagancia, los niveles registrados en cada una de ellas se detallan en la Tabla 1. En la alta capacidad de trabajo y rendimiento el mayor porcentaje de



estudiantes, el 48,8%, se ubica en un nivel alto, mientras que el menor porcentaje, el 2%, se ubica en un nivel bajo; en lo relacionado con la motivación intrínseca el mayor porcentaje de estudiantes, el 32,6%, se ubica en el nivel medio alto, mientras que el menor porcentaje, el 14%, se ubica en un nivel bajo, y en la escala de vagancia el mayor porcentaje de estudiantes, el 41,9% se ubican en el nivel medio bajo, mientras que el menor porcentaje, el 9,3%, se ubica en un nivel bajo. Tabla 1

**Tabla 1 Nivel de motivación por el aprendizaje en porcentaje**

ESCALAS	BAJO		MEDIO BAJO		MEDIO ALTO		ALTO		NC		total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Alta												
Capacidad de Trabajo y Rendimiento	2	4,7	9	20,9	8	18,6	21	48,8	3	7,0	43	100
Motivación Intrínseca	6	14,0	12	27,9	14	32,6	8	18,6	3	7,0	43	100
Vagancia	4	9,3	18	41,9	11	25,6	8	18,6	2	4,7	43	100

### 1.2 Niveles de motivación por el resultado

En la motivación por el aprendizaje se encontró que el 9,3 % de los estudiantes presentan una motivación baja (por debajo del centil 25), el 9,3% presentan una motivación medio baja (entre el centil 25 y 50), el 23,3% presentan una motivación medio alta (entre el centil 50 y 75), y el mayor porcentaje, el 55,8%, muestran una motivación alta (por encima del centil 75) Gráfico 2.

**GRAFICO 2 Nivel de Motivación por el resultado**



**Fuente:** Realizado por las autoras, en base al test "MAPE II"

A su vez la dimensión motivación por el resultado se encuentra integrada por las dos siguientes escalas: ambición y ansiedad facilitadora del rendimiento, los niveles registrados en cada una de ellas se detallan en la Tabla 1. Con respecto a la Ambición, el mayor porcentaje de estudiantes, el 41,9%, se ubica en un nivel alto, mientras que el menor porcentaje de estudiantes, el 7%, se ubica en un nivel bajo; con lo relacionado a la Ansiedad facilitadora del rendimiento, el mayor porcentaje de estudiantes, el 41,9%, se ubica en el nivel alto; mientras que el menor porcentaje de estudiantes, el 4,7%, se ubica en un nivel bajo. Tabla 2

**Tabla 2 Nivel de Motivación por el resultado en porcentajes**

ESCALAS	BAJO		MEDIO BAJO		MEDIO ALTO		ALTO		NC		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ambición	3	7	4	9,3	17	39,5	18	41,9	1	2,3	43	100
Ansiedad Facilitadora del Rendimiento	2	5	13	30,2	9	20,9	18	41,9	1	2,3	43	100

**1.3 Nivel de Miedo al Fracaso**

En la motivación por el aprendizaje se encontró que el 18,6 % de los estudiantes presentan una motivación baja (por debajo del centil 25), el 14% presentan una motivación medio baja (entre el centil 25 y 50), el 23,3%

presentan una motivación medio alta (entre el centil 50 y 75) y el 44,2% muestran una motivación alta. Gráfico 3.

**GRAFICO 3 Nivel de Miedo al Fracaso**



**Fuente:** Realizado por las autoras, en base al test "MAPE II"

A su vez la dimensión Miedo al Fracaso resulta únicamente de una escala: la Ansiedad inhibidora del Rendimiento, los niveles registrados en esta escala se detalla en la Tabla 3. En la escala, el mayor porcentaje de estudiantes, el 44,2%, se ubica en un nivel alto, mientras que el menor porcentaje de estudiantes, el 14%, se ubica en un nivel medio bajo. Tabla 3

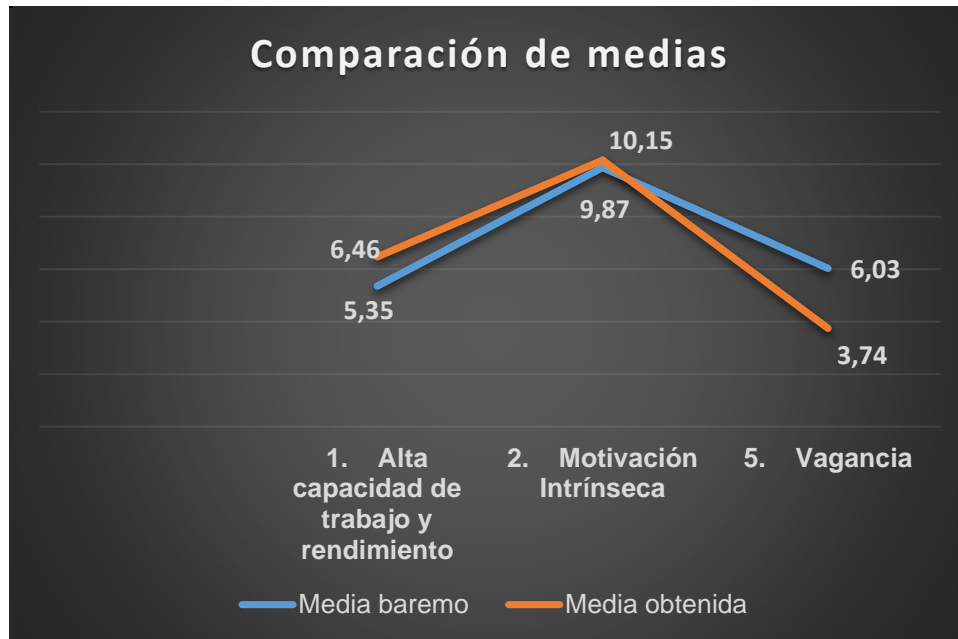
**Tabla 3 Nivel de Miedo al Fracaso en porcentaje**

## **2. Importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes**

### **2.1 Motivación por el aprendizaje: comparación de medias**

En la primera dimensión, denominada Motivación por el aprendizaje se registró una media de 20,46 sobre 43, lo que implica una motivación más bien baja con respecto a la media de la escala (23,18).

**GRAFICO 4 Elementos que integran la motivación por el aprendizaje: medias**



**Fuente:** Realizado por las autoras, en base al test "MAPE II"

Esta dimensión está conformada por tres escalas: la primera escala, indica

ESCALA	BAJO		MEDIO BAJO		MEDIO ALTO		ALTO		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ansiedad Inhibidora del Rendimiento	8	18,6	6	14	10	23	19	44,2	43	100

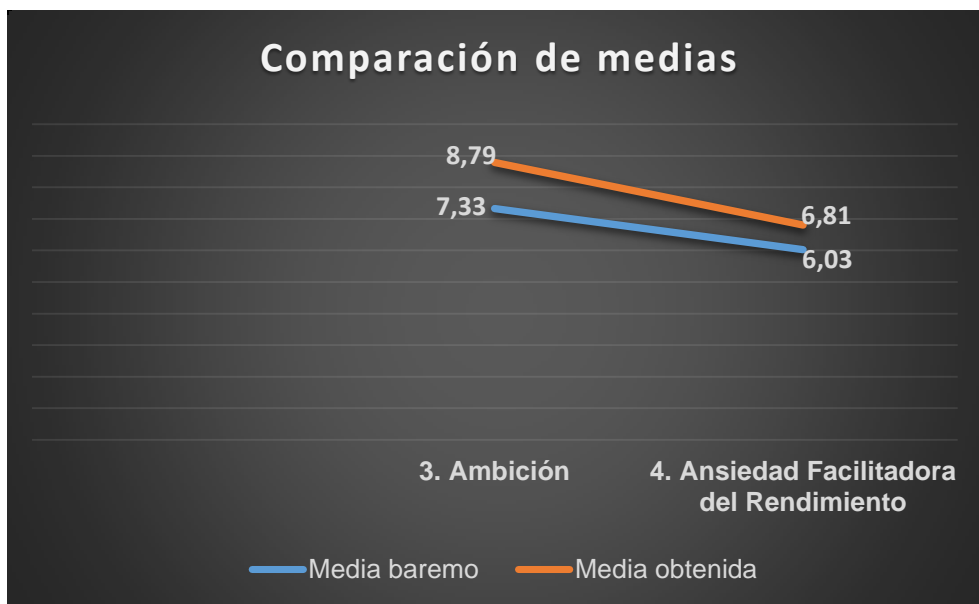
una media de 6,46, lo que implica una Alta capacidad de trabajo y rendimiento con respecto a la media de la escala (5,35); la segunda escala, indica una media de 10,15, lo que implica una alta Motivación intrínseca con respecto a la media de la escala (9,87); la tercera escala, indica una media de 3,74, lo que implica un nivel bajo de Vagancia con respecto a la media de la escala (6,03).

Gráfico 4

## 2.2 Motivación por el Resultado

En la segunda dimensión, denominada Motivación por el resultado se registró una media de 15,6 sobre 43, lo que implica una motivación alta con respecto a la media de la escala (13,36).

**GRAFICO 5 Elementos que integran la motivación por el resultado: medias**



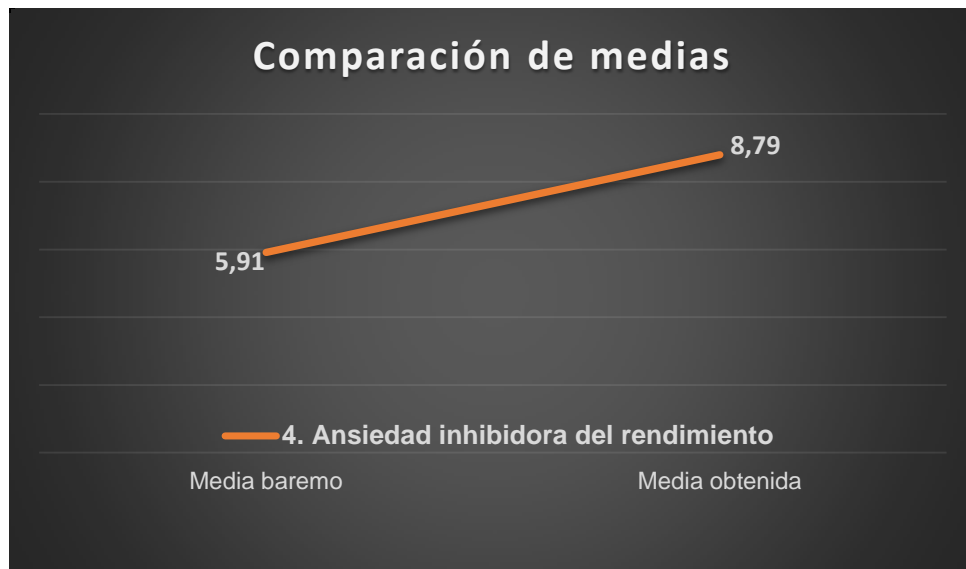
**Fuente:** Realizado por las autoras, en base al test "MAPE II"

Esta dimensión está conformada por dos escalas: la primera escala, indica una media de 8,79, lo que implica un alto nivel de ambición con respecto a la media de la escala (7,33); la segunda escala, indica una media de 6,81, lo que implica un alto nivel de ansiedad facilitadora del rendimiento cercana a la media de la escala (6,03). Gráfico 5

## 2.3 Miedo al Fracaso

En la tercera dimensión, denominada Miedo al fracaso se registró una media de 15,6 sobre 43, lo que implica una motivación relativamente alta con respecto a la media de la escala (5,91).

**GRAFICO 6 Elementos que integran el Miedo al Fracaso: medias**



**Fuente:** Realizado por las autoras, en base al test "MAPE II"

Esta dimensión está conformada por una escala: la cual indica una media de 8,79 lo que implica un alto nivel de ansiedad inhibitora del rendimiento con respecto a la media de la escala (5,91). Gráfico 6

**3. Desviaciones típicas**

**Tabla 4. Comparación entre Desviaciones Típicas con respecto a las Escalas del Baremos y los datos obtenidos**

ESCALAS	DT BAREMO	DT OBTENDIDA
Escala 1: Alta Capacidad	3,56	3,39
Escala2: Motivación intrínseca	3,43	2,74
Escala6: Vagancia	2,68	2,28
Escala 3: Ambición	3,06	2,39
Escala 5: Ansiedad Facilitadora del Rendimiento	2,68	2,45
Escala4: Ansiedad Inhibidora del Rendimiento	2,76	2,78

Los valores obtenidos para la desviación típica, muestran que el grupo en general registró valores heterogéneos en cada una de las seis escalas. Por otro lado, al comparar las DT obtenidas, con las DT que presenta el Baremo se observó que en la escala 1, 6, 5 y 4 son similares, mientras que en las escalas 2 y 3, correspondientes a la: motivación intrínseca y la ambición



respectivamente, los puntajes del baremos son más dispersos que los que se encontró en la muestra de estudio. Tabla 4

**Tabla 5. Comparación entre Desviaciones Típicas con respecto a las**

<b>DIMENSIONES</b>	<b>DT BAREMO</b>	<b>DT OBTENDIDA</b>
Dimensión 1: Motivación por el aprendizaje	7,15	4,08
Dimensión 2: Motivación por el resultado	4,56	3,69
Dimensión 3: Miedo al Fracaso	2,76	2,78

**Dimensiones del Baremo y de los datos obtenidos**

Los valores obtenidos para la desviación típica por dimensiones, muestran que el grupo en general registró valores homogéneos en las dimensiones 1 y 2, correspondientes a la Motivación por el aprendizaje y Motivación por el resultado respectivamente. Por el contrario, la dimensión 3: miedo al fracaso se observó valores dispersos. Tabla 5

Por otro lado al comparar las DT obtenidas, con las DT que presenta el Baremo se observó que las Dimensiones 1 y 2 son dispersas, contrario a la dimensión 3 que presenta similitud en las DT comparadas.

#### **4. Motivación para el aprendizaje y el desempeño académico**

Las calificaciones alcanzadas por los estudiantes en el primer aporte del ciclo septiembre 2015 – febrero 2016, determinaron una media de 40,45 puntos (DT = 4,54), se registró un puntaje mínimo de 23 y un máximo de 48 puntos sobre 50.

La Tabla 6, incluye estadísticos calculados para las calificaciones de los estudiantes según el nivel de motivación en las tres dimensiones. En lo relacionado con las escalas: Motivación por el aprendizaje y miedo al fracaso, el grupo de estudiantes con motivación baja registraron una calificación media igual a la media de los estudiantes con motivación alta. En cuanto a la motivación por el resultado, los estudiantes con motivación y baja y alta registraron una calificación media igual en ambos casos.



**Tabla 6. Comparación entre Calificaciones y Dimensiones de la Motivación**

Dimensiones	Calificación			
	Media	Mínimo	Máximo	Desviación típica
Motivación por el aprendizaje	baja 41	36	48	3
	alta 40	23	47	6
Motivación por el resultado	baja 41	37	47	3
	alta 41	23	48	5
Miedo al fracaso	baja 40	36	45	3
	alta 41	23	48	5

**Tabla 7. Comparación en Calificaciones y Escalas de la Motivación**

Escalas	Calificación			
	Media	Mínimo	Máximo	Desviación típica
Escala 1: Alta Capacidad	baja 40	36	45	2
	alta 41	23	48	5
Escala 2: Motivación intrínseca	baja 40	23	48	5
	alta 41	33	47	4
Escala 3: Ambición	baja 42	39	46	2
	alta 40	23	48	5
Escala 4: Ansiedad Inhibidora del Rendimiento	baja 40	36	45	3
	alta 41	23	48	5
Escala 5: Ansiedad Facilitadora del Rendimiento	baja 41	36	47	3
	alta 40	23	48	5
Escala 6: Vagancia	baja 42	37	48	3
	alta 39	23	46	5

En cuanto a las escalas se encuentra que con lo que respecta a las escalas: Alta capacidad de trabajo y rendimiento, motivación intrínseca, ansiedad inhibidora del rendimiento, y ansiedad facilitadora del rendimiento registran una calificación media igual, en estudiantes con motivación alta como en los que presentan una motivación baja. En cuanto a la escala Ambición, el grupo de estudiantes con motivación baja presenta una calificación media algo mayor al grupo de estudiantes con motivación alta, de igual manera en la escala vagancia, el grupo con motivación alta muestra una calificación media menor a la presentada por el grupo con motivación baja. Tabla 7

Estos resultados se apoyan en la teoría de Garbanzo Vargas (2007) quien establece que en el desempeño académico entran en juego un gran número de variables que en su conjunto median el resultado académico final, entre estas se encuentran los determinantes personales: condiciones cognitivas,



motivación, bienestar psicológico, inteligencia, aptitudes, formación previa a la Universidad, entre otros; determinantes sociales: que engloba diferencias sociales, entorno familiar, nivel educativo de los padres, contexto socioeconómico, variables demográficas. Y las determinantes institucionales: elección de los estudios según interés del estudiante, complejidad en los estudios, condiciones institucionales, ambiente estudiantil, relación estudiante – profesor, etc.

De igual manera, Abraham Maslow, expone que la conducta se encuentra en gran medida determinada o motivada de manera múltiple, enfatiza así en la importancia que tiene la satisfacción de necesidades, pues estas permiten el surgimiento de fines más sociales, como es el caso de alcanzar el éxito en el contexto educativo. (Maslow, 1991)

## CONCLUSIONES

La investigación realizada en los estudiantes que cumplieron los criterios de inclusión ha determinado que, la motivación presenta una relación directa hacia el aprendizaje, pero este factor motivacional no es el único que incide, pues el desempeño académico que obtiene el grupo registra un promedio de calificaciones similar en estudiantes con motivación alta como en los que presentan motivación baja.

También se permite identificar que entre los estudiantes de nivelación y primer ciclo de la facultad de psicología la motivación por el aprendizaje es baja (51, 2%). Por otro lado, el porcentaje de estudiantes que manifestaron sentirse motivados es menor al grupo que manifestó lo contrario. (39,5%)

Dentro de los factores que inciden en la motivación hacia el aprendizaje, se pudo observar que los estudiantes en su mayoría (51,2%) presentan una motivación intrínseca alta, guiados por un interés propio hacia la adquisición de conocimientos.

De esta manera, se deduce que los estudiantes se plantean metas académicas pero debido al temor de fracasar ante las mismas, su motivación



hacia el aprendizaje se ve reducido, presentando así un nivel de miedo al fracaso alto (67,5%) influyente en la motivación.

En lo relacionado a la motivación por el resultado (motivación extrínseca) se denota que los estudiantes (72,1%) están impulsados y aspiran alcanzar un aprendizaje basado en las consecuencias que puedan alcanzar, lo que puede producir competitividad entre los mismos.

Dando respuesta al segundo objetivo de acuerdo a lo investigado, es evidente que la motivación es transcendental en el proceso del aprendizaje y de igual manera es uno de los factores condicionantes para un aprendizaje significativo, sin embargo, el aprendizaje es un proceso multifactorial que no se determina únicamente por este factor motivacional. Esto se corrobora con los resultados de esta investigación ya que se observa que el grupo de investigación no presenta diferencias entre la motivación y desempeño puesto que la mínima calificación (23/50) se relaciona con una motivación alta, por el contrario la máxima calificación (48/50) con una motivación baja.

En este marco, se concluye que la motivación es parte importante en el proceso del aprendizaje, pero en igual medida es esencial considerar las necesidades e intereses que presente el estudiante, así como los factores personales, sociales e institucionales, pues estos elementos en su conjunto garantizan no solo un aprendizaje sino también que este sea significativo.



## RECOMENDACIONES

Posterior a la investigación realizada sobre la "Motivación para el Aprendizaje" en los estudiantes de los Primeros Ciclos de la Facultad de Psicología de la "Universidad de Cuenca", se recomienda:

Con respecto a la herramienta utilizada "MAPE II", es conveniente modificar algunas palabras del cuestionario de aplicación por unas de nuestro contexto, pues en el momento de aplicación surgían algunas dudas sobre lo que significan éstas. También se recomienda leer cada pregunta conjuntamente con los estudiantes, para que de esta manera los estudiantes distribuyan mucho mejor el tiempo pues algunos al culminar con la aplicación inquietaban a los que aún no lo hacían.

Docentes, investigadores y en general el personal educativo de la Facultad de Psicología tengan en cuenta los resultados de esta investigación, ya sea para evaluar a los estudiantes, como para planificaciones, proyectos, intervenciones, etc. pues como psicólogos educativos nos concierne identificar aspectos relacionados con el desempeño académico, que en este caso es la motivación en el aprendizaje.

En investigaciones posteriores al utilizar este tipo de herramientas es necesario realizar un rapport, puesto que de esta manera se los prepararía para iniciar dicha aplicación, ya que en algunos casos se pueden presentar resistencias hacia la misma por parte de los estudiantes.

Realizar otras investigaciones relacionadas al aprendizaje, pues los resultados obtenidos denotan la importancia de conocer otros factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes, siendo necesario indagar en los mismos para identificar cuáles son como y cuanto influyen en este proceso.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Aguilar, M. (2010). *Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad*. Recuperado el 15 de septiembre de 2015, de redalyc.org: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829515001>
- Anaya Durand, A., & Anaya Huertas, C. (2010). *¿Motivar para aprobar o para aprender?* Obtenido de Redalyc.org: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48215094002>
- Ardisana, H. (2012). *Motivation as indispensable support for learning in University Students*. Obtenido de Pedagogía Universitaria: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/39/38>
- Bahamón, M., Vianchá, M., Alarcón, L., & Bohórquez, C. (2013). *Estilos y estrategias de aprendizaje relacionadas con el logro académico en estudiantes universitarios*. Recuperado el 15 de septiembre de 2015, de redalyc.org: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80127000005>
- Barba Téllez, M. N., Cuenca Díaz, M., & Gómez, A. R. (2007). *Piaget y L. S. Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo*. Obtenido de Revista Iberoamericana de Educación: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1616Tellez.pdf>
- Bernal Guerrero, A., & Cárdenas Gutierrez, A. R. (2009). *Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado*. Obtenido de Revista de Investigación Científica: <http://revistas.um.es/rie/article/view/94371/103001>
- Blumen, S., Rivero, C., & Guerrero, D. (2011). *Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico*. Recuperado el 20 de agosto de 2015, de Redalyc.org: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829520002>
- Boza Carreño, Á., & Toscano Cruz, M. d. (2012). *Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado por alumnos universitarios*. Recuperado el 2015, de Repositorio Institucional de la Universidad de Granada: Digibug: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/22994#.VgcW4yuFmfg>
- Cabrera Cortés, I. (2003). *El procesamiento humano de la información: en busca de una explicación*. Obtenido de Revista Científica Scielo: <http://eprints.rclis.org/5040/1/procesamiento.pdf>
- Camarero Suárez, F., Buey, F., & Herrero Díez, J. (2000). *Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Recuperado el 15 de septiembre de 2015, de Redalyc.org: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72712416>



- D'Antoni, M. (2004). INTELIGENCIAS EN DIFERENTES ENFOQUES TEÓRICOS. *ACTUALIDADES INVESTIGATIVAS EN EDUCACION*, 1-17.
- Doménech Betoret, F. (s.f.). *La enseñanza y el aprendizaje en la situación educativa*. Obtenido de Google académico: <http://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20DPersonalidad/Curso%2012-13/Apuntes%20Tema%205%20La%20ensenanza%20y%20el%20aprendizaje%20en%20la%20SE.pdf>
- Escobar, C., & Aguilar, R. (2002). *Motivación y conducta: sus bases biológicas*. México: El Manual Moderno.
- Esguerra Pérez, G., & Guerrero Ospina, P. (2009). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología*. Recuperado el 20 de Agosto de 2015, de Redalyc.org: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916261008>
- Ferrando, M., Prieto, M., Ferrandiz, C., & Sánchez, C. (2005). *Inteligencia y Creatividad*. Recuperado el 16 de septiembre de 2015, de Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa: [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/7/espagnol/Art\\_7\\_101.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/7/espagnol/Art_7_101.pdf)
- Gagné, R. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Obtenido de Google académico: <https://alamano.wikispaces.com/file/view/Teoria-del-procesamiento-de-la-Informacion.pdf>
- Galagovsky, L. R. (2004). *Del aprendizaje significativo al aprendizaje sustentable, Parte 1: Modelo Teórico*. Obtenido de Google académico: *Enseñanza de las Ciencias*, V. 22 N. 2, p. 229-240, ISSN 0212-4521: <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v22n2/02124521v22n2p229.pdf>
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública*. Obtenido de Redalyc.org: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>
- García Bacete, F. J., & Betoret Doménech, F. (2002). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*. Obtenido de Revista Electrónica de Motivación y Emoción. Volumen 1, numero 6: REME: <http://www.elmayorportaldegerencia.com/Documentos/Motivacion/%5BD%5D%20Documentos%20-%20Motivacion%20aprendizaje%20y%20rendimiento%20escolar.pdf>
- García Lopez, J. (2006). *Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar*. Obtenido de Google académico: <file:///C:/Users/NETCOM/Downloads/Dialnet-AportacionesDeLaTeoriaDeLasAtribucionesCausalesALa-2281059.pdf>



- Gardner, H. (2012). *El desarrollo de la educación y la mente*. España: Espasa Libros, S. L. U.
- Gottberg de Noguera, E., Noguera Altuve, G., & Noguera Gottberg, M. A. (2012). *Redalyc.org*. Obtenido de El aprendizaje visto desde la perspectiva ecléctica de Robert Gagné y el uso de las nuevas tecnologías en educación superior: <http://www.redalyc.org/pdf/373/37331092005.pdf>
- Gracián, B. (2012). *Teorías sobre la Motivación*. Obtenido de Google académico: [http://www.factorhumana.org/attachments\\_secure/article/9624/teories\\_sobre\\_la\\_motivacion\\_cast.pdf](http://www.factorhumana.org/attachments_secure/article/9624/teories_sobre_la_motivacion_cast.pdf)
- Hernández, J. (2010). *El modelo de aprendizaje taxonómico de Gagné: un enfoque integrador del aprendizaje*. Obtenido de Google académico: <http://es.calameo.com/read/002698315c1fda0bbd2a7>
- Herrera Capita, A. M. (2009). *El Constructivismo en el aula*. Obtenido de Google académico: [http://www.csic-sif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_14/ANGELA%20MARIA\\_HERRERA\\_1.pdf](http://www.csic-sif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/ANGELA%20MARIA_HERRERA_1.pdf)
- Lamas Rojas, H. (2008). *Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico*. Obtenido de Scielo: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>
- Macías, M. A. (2002). *Las Múltiples Inteligencias*. Recuperado el 23 de agosto de 2015, de Redalyc.org: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301003>
- Maqueo, A. M. (2005). *Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica ( Libro Electrónico)*. Mexico: Editorial Limusa, S.A. de C.V. GRUPO NORIEGA EDITORES. Recuperado el 16 de septiembre de 2015, de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=gYndQID-E9YC&oi=fnd&pg=PA1&dq=teoria+conductista+del+aprendizaje&ots=x\\_tlfHip60&sig=sY2DBQbluR7SsBYu0HDkD0eSrs4#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=gYndQID-E9YC&oi=fnd&pg=PA1&dq=teoria+conductista+del+aprendizaje&ots=x_tlfHip60&sig=sY2DBQbluR7SsBYu0HDkD0eSrs4#v=onepage&q&f=false)
- Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad*. Obtenido de Google académico: books.google.com: [https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=8wPdj2Jzqg0C&oi=fnd&pg=PR13&dq=teoria+de+la+motivacion+de+maslow&ots=F\\_e5ZuQlcn&sig=4VXzG\\_qKQLqvC9ANFFWgFzlvlw#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=8wPdj2Jzqg0C&oi=fnd&pg=PR13&dq=teoria+de+la+motivacion+de+maslow&ots=F_e5ZuQlcn&sig=4VXzG_qKQLqvC9ANFFWgFzlvlw#v=onepage&q&f=false)
- Maurizia D, A. (2004). *Redalyc.org*. Obtenido de Inteligencias en diferentes enfoques teóricos. Reflexiones para pensarlas en el contexto educativo: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44740107.pdf>
- Moreno, R., & Martínez, R. J. (2007). *Aprendizaje autónomo. Desarrollo de una Definición*. Recuperado el 20 de agosto de 2015, de Portal de revistas



- científicas y arbitrarias de la UNAM- Acta Comportamental: Revista latina de análisis del comportamiento: <http://www.journals.unam.mx/index.php/acom/article/view/14512>
- Morga Rodríguez, L. E. (2012). *Teoría y técnica de la entrevista*. México: RED TERCER MILENIO S.C.
- Morris, C. G., & Maisto, A. A. (2000). *Psicología* (decima ed.). Mexico: Pearson educación.
- Morris, C. G., & Maisto, A. A. (2001). *Psicología*. Mexico: pearson educación.
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). *Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo*. Obtenido de Redalyc. org: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010>
- Núñez, C. J. (2009). *Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Académico*. Obtenido de Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho: Google Académico: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>
- Núñez, J., & Julio, G. (1994). *Determinantes del Rendimiento Académico*. Obtenido de GoogleBooks: <https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=DEW5sl9LoBoC&oi=fnd&pg=PA15&dq=influencia+de+las+variables+contextuales+en+el+autocconcepto+&ots=SGm4PDdTrp&sig=1BpTnPdeY1-VK9fgXRDP8Zg9Tiw#v=onepage&q&f=false>
- Ñeco Quiñones, M. (2005). *El rol del maestro en un esquema pedagógico*. Obtenido de Google académico: [http://uocmaster-grupo1.wikispaces.com/file/view/el\\_maestro\\_constructivista.pdf](http://uocmaster-grupo1.wikispaces.com/file/view/el_maestro_constructivista.pdf)
- Olaz, F. (2001). *La Teoría Social Cognitiva de la Autoeficacia Contribuciones a la Explicación del Comportamiento Vocacional*. Obtenido de Google académico: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/olaz.pdf>
- Ospina Rodríguez, J. (2006). *La motivación, motor del aprendizaje*. Recuperado el 20 de agosto de 2015, de Redalyc.org: <http://www.redalyc.org/pdf/562/56209917.pdf>
- Palmero, F., & Martínez, F. (2008). *Motivación y Emoción*. Madrid: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S. A. U. .
- Palmero, F., Gómez, C., Carpi, A., & Guerrerro, C. (2008). *Perspectiva histórica de la psicología de la motivación*. Obtenido de Redalyc.org: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79926204>
- Paoloni Rita, P. V. (2014 ). *Emociones en contextos académicos. perspectivas teóricas e implicaciones para la práctica educativa en la universidad* . Obtenido de Electronic Journal of Research in Educational Psychology:





- [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/34/espanol/Art\\_34\\_959.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/34/espanol/Art_34_959.pdf)
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2005). *Psicología del Desarrollo*. Mexico: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Pascual Lacal, P. L. (2009). *Teorías de Bandura aplicadas al Aprendizaje*. Obtenido de Google académico: [http://www.csic-sif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_23/PEDRO%20LUIS\\_%20PASCUAL%20LACAL\\_2.pdf](http://www.csic-sif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/PEDRO%20LUIS_%20PASCUAL%20LACAL_2.pdf)
- Peña, G., Cañoto, Y., & Santalla de Banderali, Z. (2006). *Una Introducción a la Psicología*. Obtenido de Books.google.com: <https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=EmbcGNMuK5sC&oi=fnd&pg=PA235&dq=teoria+del+instinto+en+la+motivacion+de+dawin&ots=UbzoCrDmWv&sig=LpjEdNgM5HE0LCHwqfzrN-wsNwC#v=onepage&q&f=false>
- Pérez Rodríguez, P. M. (2004). *Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX*. Obtenido de Redalyc.org: <http://www.redalyc.org/pdf/311/31101003.pdf>
- Pérez Sánchez, L., & Beltrán Llera, J. (2006). *Dos décadas de «inteligencias múltiples»: implicaciones para la psicología de la educación*. Recuperado el 16 de Septiembre de 2015, de Redalyc.org: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827304>
- Reeve, J. (2009). *Motivación y emoción*. México: Impresiones Editoriales !F.T.S.A. de C.V.
- Rivière, A. (1992). *La Teoría Social del Aprendizaje. Implicaciones Educativas*. Obtenido de Google académico: [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/material\\_complementario/m6/Teoria\\_social\\_aprendizaje.pdf](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/material_complementario/m6/Teoria_social_aprendizaje.pdf)
- Rodríguez Palmero, M. L. (2004). *Google académico: Cmappers Repository*. Obtenido de La teoría del Aprendizaje Significativo: <http://eprint.ihmc.us/79/1/cmc2004-290.pdf>
- Rodríguez Palmero, M. L. (2004). *La teoría del Aprendizaje Significativo*. Obtenido de Google académico: Cmappers Repository: <http://eprint.ihmc.us/79/1/cmc2004-290.pdf>
- Rodríguez, J. O. (2006). *La motivación, motor del aprendizaje*. Recuperado el 13 de agosto de 2015, de Revista de Ciencias de la Salud: Scielo: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-72732006000200017&lng=en&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-72732006000200017&lng=en&nrm=iso&tlng=es)
- Romero Ariza, M., & Pérez Ferra, M. (2009). *Como motivar a aprender en la Universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en*



- los Nuevos Modelos Educativos* . Obtenido de Revista Iberoamericana de Educación. N.º 5: <http://www.rieoei.org/rie51a04.pdf>
- Ruiz, E., & Estrevel, L. (2010). *Vigotsky: la escuela y la subjetividad*. Obtenido de Redalyc.org: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80115648012>
- Sánchez, A., & Barranco. (2004). *Historia de la psicología*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sánchez, I. A. (2003). *Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Obtenido de Revista Científica Scielo: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1024-94352003000600018&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1024-94352003000600018&script=sci_arttext)
- Torres de Izquierdo, M., & Inciarte, A. (2005). *Aportes de las teorías del aprendizaje al diseño instruccional*. Obtenido de Redalyc.org: <http://www.redalyc.org/pdf/993/99318837002.pdf>
- Tünnermann Bernheim, C. (2011). *El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes*. Obtenido de Redalyc.org: <http://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>
- Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J., Gonzáles, J., & Rosário, P. (2007). *Metas académicas y estrategias de aprendizaje en*. Obtenido de Scielo: Scientific Electronic Library Online: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a04.pdf>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, Aprendizaje, significado e identificad*. Obtenido de Google académico: <http://lpad.liedonet.org/wp-content/uploads/2014/02/comunidadesdepractica.pdf>
- Yániz, C. (2008). *Competences in the University Currículum: implications for instructional design and university teacher training*. Recuperado el 13 de agosto de 2015, de REDU: Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/59/pdf>



# ANEXOS



**CUESTIONARIO M.A.P.E.-II**

© I. Montero y J. Alonso Tapia (1992)

Apellidos ..... Nombre ..... // Código .....  
 Centro ..... Curso ..... // Fecha .....

**INSTRUCCIONES**

Esta prueba consiste en una serie de frases que se refieren a ti mismo y a tu forma de pensar.

Para cada frase existen dos alternativas.

Si estás de acuerdo con la afirmación señala, por favor, SÍ.

En caso de no estarlo señala, por favor, NO.

**SÉ SINCERO EN LAS RESPUESTAS. NO DEJES NINGUNA CUESTION SIN CONTESTAR**

1. Si hago algunos fallos seguidos, mi estado de ánimo se va a pique.	SÍ	NO
2. Las tareas demasiado difíciles las echo de lado con gusto.	SÍ	NO
3. Frecuentemente empiezo cosas que después no termino.	SÍ	NO
4. Muchas veces dejo de lado mis planes porque me falta la suficiente confianza en mí mismo como para ponerlos en práctica.	SÍ	NO
5. Cuando no cumplo perfectamente con mis deberes, la crítica de los demás me produce una gran ansiedad.	SÍ	NO
6. Estoy contento cuando hago trabajos difíciles por el mero hecho de hacerlos, aunque no obtenga por ello gratificación alguna.	SÍ	NO
7. Una vida sin trabajar sería maravillosa.	SÍ	NO
8. Antes de dar comienzo una tarea difícil creo, muy frecuentemente que irá mal.	SÍ	NO
9. Yo hago, como máximo, lo que se pide; y no más.	SÍ	NO
10. Ya cuando iba a la escuela me propuse llegar muy lejos.	SÍ	NO
11. Estaría también contento si no tuviese que trabajar.	SÍ	NO
12. En el trabajo que he hecho siempre he tenido ambiciosas pretensiones.	SÍ	NO
13. Normalmente trabajo más duro que mis compañeros.	SÍ	NO
14. El trabajar duro y el disfrutar de la vida hacen buena pareja.	SÍ	NO
15. Yo me haría cargo de un puesto de responsabilidad aunque no estuviera pagado como debiera.	SÍ	NO
16. Frecuentemente tomo a la vez demasiado trabajo.	SÍ	NO
17. Cuando hago algo, lo hago como si estuviera en juego mi propio prestigio.	SÍ	NO
18. El estar nervioso me aguijonea para rendir más.	SÍ	NO
19. Me siento inquieto si estoy algunos días sin trabajar.	SÍ	NO
20. Después de hacer una prueba o tomar una resolución sobre un asunto importante, estoy en tensión hasta que conozco los resultados.	SÍ	NO
21. Mi rendimiento mejora si espero alguna recompensa especial por él.	SÍ	NO
22. Sentimientos ligeros de ansiedad aceleran mi pensamiento.	SÍ	NO
23. Interrumpo con gusto mi trabajo si se presenta oportunidad para ello.	SÍ	NO
24. Una de mis principales dificultades es la ansiedad que siento ante una situación difícil.	SÍ	NO
25. A mayor responsabilidad de la tarea a realizar yo exigiría una mayor recompensa.	SÍ	NO
26. Lo más difícil, para mí, es siempre el comienzo de un nuevo trabajo.	SÍ	NO
27. Cuando trabajo en colaboración con otros, frecuentemente rindo más que ellos.	SÍ	NO
28. Creo que soy bastante ambicioso.	SÍ	NO
29. Alguna vez me hago cargo de tanto trabajo que no tengo tiempo ni para dormir.	SÍ	NO
30. Los fracasos me afectan mucho.	SÍ	NO
31. No sé por qué, pero la verdad es que trabajo más que los demás.	SÍ	NO
32. He sido considerado siempre como muy ambicioso.	SÍ	NO
33. En las ocasiones importantes estoy casi siempre nervioso.	SÍ	NO
34. Un sentimiento de tensión antes de una prueba o una situación difícil me ayuda a lograr una preparación mejor.	SÍ	NO



35. En las situaciones difíciles llega a apoderarse de mí una sensación de pánico.	SÍ NO
36. Hago lo posible por rehuir los trabajos muy difíciles, si puedo, porque de estos fracasos me cuesta mucho salir.	SÍ NO
37. Si estoy un poco nervioso aumenta mi capacidad para reaccionar ante cualquier circunstancia.	SÍ NO
38. Con tal de hacer algo soy capaz de trabajar aunque el pago que se dé a mí trabajo sea a todas luces insuficiente.	SÍ NO
39. Mis amigos dicen alguna vez que soy un vago.	SÍ NO
40. Prefiero llevar muchas cosas a la vez aunque no las termine todas.	SÍ NO
41. Los demás encuentran que yo trabajo demasiado.	SÍ NO
42. Aunque no sé muy bien la razón, lo cierto es que siempre ando más ocupado que mis compañeros.	SÍ NO
43. El trabajo duro y continuado me ha llevado siempre al éxito.	SÍ NO
44. En una situación difícil mi memoria se encuentra fuertemente bloqueada.	SÍ NO
45. Si estoy en un aprieto trabajo mejor de lo que lo hago normalmente.	SÍ NO
46. Prefiero hacer trabajos que lleven consigo cierta dificultad a hacer trabajos fáciles.	SÍ NO
47. El trabajo ocupa demasiado tiempo en mi vida.	SÍ NO
48. Mi propia falta de voluntad se demuestra al comparar mi éxito con el éxito de los demás.	SÍ NO
49. Normalmente alcanzo mejores resultados en situaciones críticas.	SÍ NO
50. Trabajo únicamente para ganarme la vida.	SÍ NO
51. Cuanto más difícil se torna una tarea tanto más me animo a hacerme con ella.	SÍ NO
52. Yo me calificaría a mí mismo como vago.	SÍ NO
53. En cuanto entro en la sala donde se va a hacer una prueba (o en una situación comprometida) me siento nervioso. Cuando empiezo a realizar la prueba, o comienza la situación, desaparece mi nerviosismo.	SÍ NO
54. Las situaciones difíciles, más que paralizarme, me estimulan.	SÍ NO
55. Los puestos más altos deben ser para los más eficientes y yo aspiro a ser uno de ellos.	SÍ NO
56. Me consideraría un fracasado sino intentase continuamente superarme en mis estudios.	SÍ NO
57. Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.	SÍ NO
58. No sé cómo me las arreglo pero mis ocupaciones no me dejan un rato libre.	SÍ NO
59. El estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago.	SÍ NO
60. Rindo más cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo.	SÍ NO
61. Si alcanzo una meta, normalmente me propongo enseguida lograr otra más difícil.	SÍ NO
62. Antes de los exámenes siempre estoy un poco nervioso, pero en cuanto empiezo a realizarlos se me pasa.	SÍ NO
63. Para llegar a algo en la vida hay que ser ambicioso.	SÍ NO
64. Me gusta estar siempre haciendo varias cosas a la vez.	SÍ NO
65. Soy una persona que trabaja demasiado.	SÍ NO
66. Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.	SÍ NO
67. En el colegio siempre he tenido fama de vago.	SÍ NO
68. Para mí es más importante el poder trabajar que el ganar dinero.	SÍ NO
69. Creo que mi capacidad de trabajo es mayor de lo normal.	SÍ NO
70. Me gusta estar constantemente demostrando que valgo más que los demás.	SÍ NO
71. La verdad es que si alguien me busca, lo más probable será que me encuentre trabajando o estudiando.	SÍ NO
72. Me esfuerzo por ser el mejor en todo.	SÍ NO
73. No me importa que me paguen poco si el trabajo que hago me satisface.	SÍ NO
74. No me gusta que mis compañeros me aventajen y me esfuerzo por evitarlo.	SÍ NO

PUNTUACIONES								
Escala						Dimensiones		
E1	E2	E3	E4	E5	E6	D1	D2	D3
PD:	PD:	PD:	PD:	PD:	PD:	PD:	PD:	PD:
Centil:	Centil:	Centil:	Centil:	Centil:	Centil:	Centil:	Centil:	Centil:



**APENDICE 1**

**ELEMENTOS QUE COMPONEN LA VERSION DEFINITIVA DEL MAPE-II**

**ESCALA 1:**

**ALTA CAPACIDAD DE TRABAJO Y RENDIMIENTO.**

*Elementos que puntúan 1 si se contestan "Si".*

- 13 Normalmente trabajo más duro que mis compañeros.
- 16 Frecuentemente tomo a la vez demasiado trabajo.
- 27 Cuando trabajo en colaboración con otros, frecuentemente rindo más que ellos.
- 29 Alguna vez me hago cargo de tanto trabajo que no tengo tiempo ni para dormir.
- 31 No sé por qué, pero la verdad es que trabajo más que los demás.
- 41 Los demás encuentran que yo trabajo demasiado.
- 42 Aunque no sé muy bien la razón, lo cierto es que siempre ando más ocupado que mis compañeros.
- 47 El trabajo ocupa demasiado tiempo en mi vida.
- 57 Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.
- 58 No sé cómo me las arreglo pero mis ocupaciones no me dejan un rato libre.
- 65 Soy una persona que trabaja demasiado.
- 69 Creo que mi capacidad de trabajo es mayor de lo normal.
- 71 La verdad es que si alguien me busca, lo más probable será que me encuentre trabajando o estudiando.

*Elementos que puntúan 1 si se contestan "No".*

- 39 Mis amigos dicen alguna vez que soy un vago.
- 52 Yo me calificaría a mí mismo como vago.

**ESCALA 2:**

**MOTIVACION INTRINSECA**

*Elementos que puntúan 1 si se contestan "Si".*

- 6 Estoy contento cuando hago trabajos difíciles por el mero hecho de hacerlos, aunque no obtenga por ello gratificación alguna.
- 14 El trabajar duro y el disfrutar de la vida hacen buena pareja.
- 15 Yo me haría cargo de un puesto de responsabilidad aunque no estuviera pagado como debiera.
- 19 Me siento inquieto si estoy algunos días sin trabajar.
- 38 Con tal de hacer algo soy capaz de trabajar aunque el pago que se dé a mí trabajo sea a todas luces insuficiente.
- 46 Prefiero hacer trabajos que lleven consigo cierta dificultad a hacer trabajos fáciles.
- 51 Cuanto más difícil se torna una tarea tanto más me animo a hacerme con ella.
- 68 Para mí es más importante el poder trabajar que el ganar dinero.
- 73 No me importa que me paguen poco si el trabajo que hago me satisface.

*Elementos que puntúan 1 si se contestan "No".*

- 2 Las tareas demasiado difíciles las echo de lado con gusto.
- 7 Una vida sin trabajar sería maravillosa.
- 9 Yo hago, como máximo, lo que se pide; y no más.
- 11 Estaría también contento si no tuviese que trabajar.
- 21 Mi rendimiento mejora si espero alguna recompensa especial por él.
- 25 A mayor responsabilidad de la tarea a realizar yo exigiría una mayor recompensa.
- 50 Trabajo únicamente para ganarme la vida.

**ESCALA 3: AMBICION**

Elementos que puntúan 1 si se contestan "Si".

- 10 Ya cuando iba a la escuela me propuse llegar muy lejos.
- 12 En el trabajo que he hecho siempre he tenido ambiciosas pretensiones.
- 17 Cuando hago algo, lo hago como si estuviera en juego mi propio prestigio.
- 28 Creo que soy bastante ambicioso.
- 32 He sido considerado siempre como muy ambicioso.
- 43 El trabajo duro y continuado me ha llevado siempre al éxito.
- 55 Los puestos más altos deben ser para los más eficientes y yo aspiro a ser uno de ellos.
- 56 Me consideraría un fracasado sino intentase continuamente superarme en mis estudios.
- 61 Si alcanzo una meta, normalmente me propongo enseguida lograr otra más difícil.
- 63 Para llegar a algo en la vida hay que ser ambicioso.
- 70 Me gusta estar constantemente demostrando que valgo más que los demás.
- 72 Me esfuerzo por ser el mejor en todo.
- 74 No me gusta que mis compañeros me aventajen y me esfuerzo por evitarlo.

**ESCALA 4: ANSIEDAD INHIBIDORA DEL RENDIMIENTO**

Elementos que puntúan 1 si se contestan "Si".

- 1 Si hago algunos fallos seguidos, mi estado de ánimo se va a pique.
- 4 Muchas veces dejo de lado mis planes porque me falta la suficiente confianza en mí mismo como para ponerlos en práctica.
- 5 Cuando no cumplo perfectamente con mis deberes, la crítica de los demás me produce una gran ansiedad.
- 8 Antes de dar comienzo una tarea difícil creo, muy frecuentemente que irá mal.
- 20 Después de hacer una prueba o tomar una resolución sobre un asunto importante, estoy en tensión hasta que conozco los resultados.
- 24 Una de mis principales dificultades es la ansiedad que siento ante una situación difícil.
- 26 Lo más difícil, para mí, es siempre el comienzo de un nuevo trabajo.
- 30 Los fracasos me afectan mucho.
- 33 En las ocasiones importantes estoy casi siempre nervioso.
- 35 En las situaciones difíciles llega a apoderarse de mí una sensación de pánico.
- 36 Hago lo posible por rehuir los trabajos muy difíciles, porque de estos fracasos me cuesta mucho salir.
- 44 En una situación difícil mi memoria se encuentra fuertemente bloqueada.

**ESCALA 5: ANSIEDAD FACILITADORA DEL RENDIMIENTO.**

Elementos que puntúan 1 si se contestan "Si".

- 18 El estar nervioso me aguijonea para rendir más.
- 22 Sentimientos ligeros de ansiedad aceleran mi pensamiento.
- 34 Sentir tensión antes de una prueba o de una situación difícil me ayuda a lograr una preparación mejor.
- 37 Si estoy un poco nervioso aumenta mi capacidad para reaccionar ante cualquier circunstancia.
- 45 Si estoy en un aprieto, trabajo mejor de lo que lo hago normalmente.
- 49 Normalmente alcanzo mejores resultados en situaciones críticas.
- 53 En cuanto entro en la sala donde se va a hacer una prueba (o de una situación comprometida) me siento nervioso. Cuando empiezo a realizar la prueba, o comienza la situación, desaparece mi nerviosismo.
- 54 Las situaciones difíciles, más que paralizarme, me estimulan.
- 59 El estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago.
- 60 Rindo más cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo.
- 62 Antes de los exámenes siempre estoy un poco nervioso, pero en cuanto empiezo a realizarlos se me pasa.
- 66 Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.

**ESCALA 6: VAGANCIA**

Elementos que puntúan 1 si se contestan "Sí".

- 3 Frecuentemente empiezo cosas que después no termino.
- 9 Yo hago, como máximo, lo que se pide; y no más.
- 23 Interrumpo con gusto mi trabajo si se presenta oportunidad para ello.
- 39 Mis amigos dicen alguna vez que soy un vago.
- 40 Prefiero llevar muchas cosas a la vez aunque no las termine todas.
- 48 Mi propia falta de voluntad se demuestra al comparar mi éxito con el éxito de los demás.
- 52 Yo me calificaría a mí mismo como vago.
- 64 Me gusta estar siempre haciendo varias cosas a la vez.
- 66 Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.
- 67 En el colegio siempre he tenido fama de vago.

Elementos que puntúan 1 si se contestan "No".

- 53 En cuanto entro en la sala donde se va a hacer una prueba (o de una situación comprometida) me siento nervioso. Cuando empiezo a realizar la prueba, o comienza la situación, desaparece mi nerviosismo.
- 62 Antes de los exámenes siempre estoy un poco nervioso, pero en cuanto empiezo a realizarlos se me pasa.

**DIMENSIONES**

(Corresponden a los factores de segundo orden)

**DIMENSIÓN 1: MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE.**

Integrada por los factores:

- 1: Alta capacidad de trabajo y rendimiento
- 2: Motivación intrínseca.
- 6: (Con peso negativo) Vagancia.

**DIMENSIÓN 2: MOTIVACIÓN POR EL RESULTADO.**

Integrada por los factores:

- 3: Ambición
- 5: Ansiedad facilitadora del rendimiento.

**DIMENSIÓN 3: MIEDO AL FRACASO.**

Integrada por el factor:

- 4: Ansiedad inhibidora del rendimiento.

Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Media
3	0.75	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00
9	0.70	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00
23	0.70	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00
39	0.70	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00
40	0.70	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00
48	0.70	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00
52	0.70	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00
64	0.70	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00
66	0.70	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00
67	0.70	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00
53	0.00	0.70	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00
62	0.00	0.70	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00
<b>DIMENSIONES</b>							
(Corresponden a los factores de segundo orden)							
<b>DIMENSIÓN 1: MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE.</b>							
Integrada por los factores:							
1:	Alta capacidad de trabajo y rendimiento						
2:	Motivación intrínseca.						
6:	(Con peso negativo) Vagancia.						
<b>DIMENSIÓN 2: MOTIVACIÓN POR EL RESULTADO.</b>							
Integrada por los factores:							
3:	Ambición						
5:	Ansiedad facilitadora del rendimiento.						
<b>DIMENSIÓN 3: MIEDO AL FRACASO.</b>							
Integrada por el factor:							
4:	Ansiedad inhibidora del rendimiento.						



**APÉNDICE 2**

**OBTENCIÓN DE LAS PUNTUACIONES DIRECTAS EN LAS ESCALAS Y DIMENSIONES DEL MAPE-II Y TRANSFORMACION DE LAS MISMAS EN PUNTUACIONES CENTILES.**

OBTENCIÓN DE LAS PUNTUACIONES DIRECTAS en cada Escala

Se suma un punto si el sujeto contesta Sí en los elementos que las integran, excepto en aquellos cuya relación con el factor es negativa. En estos casos se suma un punto cuando el sujeto ha contestado no. Unos y otros elementos aparecen indicados en el Apéndice 1.

BAREMO PARA LAS ESCALAS (Corresponden a los factores de primer orden)  
(Sujetos de 15 a 18 años)

P. Directa	Puntuación centil					
	Escala 1	Escala 2	Escala 3	Escala 4	Escala 5	Escala 6
16	---	100	---	---	---	---
15	100	98	---	---	---	---
14	99	93	---	---	---	---
13	97	84	100	---	---	---
12	95	73	97	100	100	100
11	92	64	91	99	97	---
10	89	54	83	95	93	99
9	86	44	72	89	87	98
8	80	33	61	81	81	96
7	75	24	50	71	72	90
6	67	17	39	57	60	81
5	58	12	29	44	45	72
4	47	8	20	32	32	61
3	36	4	13	21	19	45
2	25	2	6	12	8	31
1	12	1	3	6	2	16
0	4	---	1	2	1	5
Media	5,35	9,87	7,33	5,91	6,03	4,04
D. Típica	3,56	3,43	3,06	2,76	2,68	2,47
N	1093	1093	1092	1093	1093	1093



Modo de obtención de las puntuaciones en las DIMENSIONES  
(Corresponden a los factores de segundo orden).

D1 = E1 + E2 + (12 - E6)	(E = puntuación en la escala correspondiente a cada factor de primer orden)
D2 = E3 + E5	
D3 = E4	

BAREMO para las DIMENSIONES (Corresponden a los factores de segundo orden)  
(Sujetos de 15 a 18 años)

P. Directa	Puntuación centil		
	I	II	III
39-42	100	---	---
38	99	---	---
37	98	---	---
36	97	---	---
35	95	---	---
34	93	---	---
33	92	---	---
32	90	---	---
31	87	---	---
30	84	---	---
29	81	---	---
28	77	---	---
27	74	---	---
26	69	---	---
25	64	100	---
24	58	---	---
23	52	99	---
22	46	98	---
21	41	96	---
20	34	93	---
19	30	89	---
18	25	85	---
17	22	80	---
16	18	75	---
15	14	68	---
14	12	61	---
13	10	51	---
12	7	44	100
11	6	36	99
10	4	28	95
9	3	21	89
8	2	15	81
7	1	11	71
6	---	6	57
5	---	4	44
4	---	2	32
3	---	1	21
2	---	---	12
1	---	---	6
0	---	---	2
Media	23,18	13,36	5,91
Desv. Típica	7,15	4,56	2,76
N	1093	1092	1093



**UNIVERSIDAD DE CUENCA**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**PROTOCOLO DE TRABAJO FINAL DE TITULACIÓN**

**Nombre de las estudiantes:** Katherine Chandi, Gabriela Osorio

**Dirección de correo electrónico:** gabyosorio@hotmail.es

**Número de teléfono fijo:** 072 843520

**Numero de celular:** 0988614178

**1. TEMA**

Motivación para el aprendizaje en estudiantes de la Universidad de Cuenca.

**2. ESTADO ACTUAL DEL CONOCIMIENTO**

La motivación en estudiantes ha sido razón de varias investigaciones, como es el caso del estudio realizado en San Luis (2007), con el objetivo de comprobar el nivel de motivación que presentan los estudiantes que ingresan en las diferentes carreras de las ciencias médicas en la Sede Universitaria Municipal San Luis (SUM), dado que no se concibe un proceso de enseñanza \_aprendizaje cuando no existe una correcta formación vocacional a partir de la orientación y la motivación del estudio de las diferentes especialidades; se utilizó como muestra 40 estudiantes de un universo de 60 que incluyeron a diez maestros. Se utilizaron como métodos teóricos el histórico biológico, el análisis y síntesis, el método educativo deductivo así como la modelación y como métodos empíricos, las entrevistas, la encuesta y la observación. Los datos fueron procesados a través de la estadística descriptiva en cálculo porcentual, expresados en porcentos.

Se tuvieron en cuenta los siguientes requisitos de inclusión: Estudiantes de primer año de la SUM, posibles ingresos a la SUM por la vía del concurso, que la edad oscilara entre 18 y 25 años, que el desarrollo biológico fuera normal. Los resultados demostraron que el 71,4% plantea que los estudiantes no tienen hábito de estudio además de no tener definidos sus intereses profesionales. En



cuanto a lo relacionado con el trabajo que los maestros realizan para el desarrollo de la motivación en sus estudiantes el 85,7% plantea que se deben utilizar nuevas técnicas participativas en la clase.

Así mismo otro estudio realizado a 30 estudiantes del primer año de Estomatología en la facultad "Raúl Gonzales Sánchez" se llevó a cabo con el objetivo de diagnosticar el comportamiento y formulación psicológica: motivación hacia el estudio. Dicho estudio/ investigación puede caracterizarse como descriptiva, exploratoria, con énfasis en el análisis cualitativo de la información y con el apoyo de aspectos cuantitativos. Se utilizaron técnicas de expresión abierta o semi abierta, para evaluar los contenidos y funciones de la formación psicológica estudiada: Diez deseos, Composición y Cuestionario. Los resultados obtenidos indican que los sujetos de la muestra manifiestan una Motivación hacia el Estudio que se caracteriza por ser motivación mixta, lo que nos indica, que la superación personal y profesional es un objetivo esencial en su vida. Datos adicionales de este mismo estudio evidencian que el 100% de la muestra afirma que sujetos externos como la familia han sido una razón por la que estudian y han elegido su actual carrera. (Núñez B, Peguero H. 2010: Diagnosis of the motivation to study in Young students of the Stomatology career.

Otra investigación relacionada es la que se efectuó en la Universidad Nacional del Río Cuarto sobre la relación que existe entre el componente cognitivo y motivacional, para ello se tomó una muestra de 216 estudiantes a los cuales se les administró la herramienta Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQ), (Pintrich, Smith, Garcia, McKeachie, 1991), este se puede aplicar de forma colectiva, consta en total de 81 ítems, estos se encuentran divididos en dos secciones: motivación que está compuesta por 31 ítems evaluando diferentes aspectos motivacionales, y estrategias de aprendizaje que contiene 50 ítems que evalúan el uso de las mismas por los estudiantes. Los resultados encontrados en la investigación presentan que una motivación más alta tendería a funcionar complementariamente con un mayor compromiso cognitivo, pero no siempre se puede dar esta situación ya que podría influir otros factores, de igual manera los estudiantes que presentan un perfil motivacional relativamente alto podrían aportar ciertos beneficios al



aprendizaje. Los estudiantes que presentan mayor motivación intrínseca y el uso de estrategia cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos inciden favorablemente sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes. (M. Rinaudo, A. Chiecher, D. Donolo, 2003)

Estudios realizados revelan que la orientación motivacional está altamente relacionada con la percepción de competencia educativa. De esta forma, las personas que evalúan su competencia académica de manera positiva generalmente reportan estar motivadas intrínsecamente, mientras que las percepciones negativas se asocian con una motivación extrínseca. Los estudios realizados por este autor también han mostrado que la motivación intrínseca decae a lo largo de los años de colegio. (Harter, citado por Universidad de Sevilla, 2005)

En las investigaciones anteriormente mencionadas se evidencia que tanto factores culturales, familiares y personales que engloban en motivación intrínseca y extrínseca son influyentes para que los estudiantes ingresen y permanezcan en las carreras elegidas en las carreras universitarias, el profesor cumple con un papel esencial dentro del mismo, ya que, "el papel principal es que los alumnos descubran sus motivaciones para que luego tomen decisiones acertadas con su futuro vocacional, el mismo que a va a determinar el resto de su vida..." (Clavijo R, Sacoto P, tesis:"Intereses, Motivaciones y Vocaciones de los Adolescentes")

Así como existen factores que de una u otra manera pueden determinar la motivación en los estudiantes como se ha podido evidenciar en las investigaciones mencionadas, también existen teorías cómo son el condicionamiento clásico y operante que hacen que ésta motivación se mantenga, dado que su correlación es muy fuerte tal y como lo indican los autores Luis Molina y Galo Sánchez en su Monografía: "Teorías explicativas del aprendizaje".

Revisada las fuentes de datos no se encontró investigaciones reportadas en la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca acerca de este tema en particular, por lo que citamos algunos resultados de investigaciones efectuadas en otros países.



### 3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cuál es el nivel de motivación en los estudiantes?
- ¿Es importante la motivación en el aprendizaje?
- ¿Existe una relación entre motivación y rendimiento académico en los estudiantes?

### 4. OBJETIVOS

- ✓ General:

Determinar la motivación para el aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca.

- ✓ Específicos:

- Identificar los niveles de motivación para el aprendizaje existente en los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca.
- Describir la importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca.
- Comparar la motivación para el aprendizaje con el desempeño escolar en los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca.

### 5. JUSTIFICACIÓN

El ingreso a las universidades ha cambiado radicalmente en los dos últimos años, situación que ha tenido varios efectos en los jóvenes, tales como deserción escolar, frustración y desmotivación; consecuencias que han llamado nuestra atención, ya que como psicólogos educativos nos concierne identificar aspectos relacionados con el desempeño académico, que en este caso es la motivación en el aprendizaje de los estudiantes, específicamente en los primeros ciclos de la Facultad de Psicología.

La investigación que pretendemos realizar aportaría al conocimiento que se tiene acerca de los factores motivacionales en el aprendizaje, presentes en los estudiantes que ingresaron a la universidad por medio del sistema de nivelación y admisión Senecyt, así como lograr una comprensión realista en



estudiantes, docentes, autoridades y expertos en la temática acerca de la importancia que tiene la motivación para un adecuado desempeño académico. De esta manera los resultados obtenidos pudieran ser usados de ser necesario para planificaciones o intervenciones en la propia Facultad.

Es por esto que creemos pertinente efectuar esta investigación, ya que al ser llevada a cabo en la propia facultad, sería factible realizarla, dado que se tendría la apertura y permisos necesarios para esto y por supuesto contando y poniendo en práctica las herramientas necesarias adquiridas durante nuestro proceso de formación, como es el Cuestionario de Motivación hacia el aprendizaje MAPE II (Tapia, J y Montero, I 1992), aportando también así a nuestro perfil académico.

## **6. MARCO TEÓRICO**

Trechera (2005) refiere que el término "motivación" se deriva etimológicamente del latín motus "que se relaciona con aquello que moviliza a la persona para ejecutar una actividad", pero, "en términos didácticos, motivar es estimular en los educandos el interés para participar activa y conscientemente en el proceso enseñanza – aprendizaje." (Leiva Zea, 157), definición que nos parece fundamental ya que nuestra investigación está orientada a la descripción de la motivación en el aprendizaje de los estudiantes.

Bandura (1993), en su teoría cognoscitiva social, también define a la motivación considerándola como: "el producto de dos fuerzas principales, la expectativa del individuo de alcanzar una meta y el valor de esa meta para él mismo", es decir, el sujeto se plantea conseguir algo y una vez que lo consigue se pregunta si valió la pena hacerlo, si no existen ninguna de estas dos fuerzas no existiría motivación.

Ahora bien, la motivación siempre ha sido un factor trascendental en la vida de todo Ser Humano, puesto que sin duda es el motor que nos impulsa a realizar una determinada acción y que perduremos en ella, sobretodo en la educación, dado que la motivación escolar específicamente se trata de un "proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta, involucrando variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a



habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprender elementos como la autovaloración, autoconcepto, etc. " (Alcalay y Antonijevic, 1987: 29-32).

Maslow considera que en los seres humanos existen varias categorías de motivos básicos, estos se encuentran organizados de una manera jerárquica como son: necesidades fisiológicas (satisfacción del hambre, sed, sexo, etc.), necesidades de seguridad personal (salud, tranquilidad, orden estabilidad), necesidades de pertenecía afecto y amor, necesidades de autoestima tanto por apreciación propia como en la apreciación de los demás). Necesidades de realización o actualización del yo. Estas necesidades se deben satisfacer en forma ordenada.

Así mismo, como toda temática, ésta posee una diversificación, siendo así que autores como Polanco (2005), expone que la motivación tiene dos procesos: la motivación extrínseca e intrínseca, definiendo a la extrínseca como cualquier factor que se encuentre fuera del sujeto que impulse a la acción y por el contrario puntualiza a la intrínseca como un proceso interno del sujeto, que realiza diversas acciones por interés propio y no por resultados o logros.

El Rendimiento académico sin duda está influenciado por una serie de factores, entre estos, la motivación, pero, definiendo este concepto, Jiménez (2000) lo puntualiza como el "nivel de conocimientos demostrado en un área ó materia comparado con la norma de edad y nivel académico". También nos dice que el estudiante puede poseer las capacidades intelectuales necesarias para alcanzar un desempeño académico adecuado, sin embargo, al ser un elemento multifactorial no depende solo de calificaciones sino como mencionamos anteriormente de varios factores entre los que se encuentra la motivación.

Para Madison existen cuatro hipótesis que explican la motivación: siendo la primera, la "Hipótesis de Homeostasis", que como lo explica Hull, el organismo busca mantenerse en equilibrio constantemente, pero, al romperse éste, aparece una necesidad que impulsa al organismo a realizar una determinada conducta que satisfaga la misma. Harlow, Wolfe y Spence plantean la segunda hipótesis, la de "Incentivo", mencionando así: que los estímulos externos son tan fuertes y persistentes como los del organismo, es decir, los estímulos





externos e internos del sujeto se encuentra en igualdad de condiciones, pudiendo producir los mismos resultados.

La hipótesis cognoscitiva, desde el punto de vista de Hunt (1965) hace referencia a que la motivación intrínseca cognoscitiva se encuentra entre la información que proviene del exterior y las normas innatas y aprendidas, lo que nos lleva a realizar una acción; de igual manera Díaz-Guerrero postula la “existencia de mecanismos lógicos y para lógicos, pre elaborados en el cerebro humano, que por sí solos y también como resultado del conflicto con la información proveniente del ecosistema tienen fuerza motivante.

La última hipótesis considerada como “humanista” y en la que sobresalen las teorías de Allport y Maslow, hace referencia a la concepción del Ser Humano como alguien diferente y superior a los demás organismos, encontrándonos así con una inexistencia de comparación entre los dos,

Por último, sería factible entender a la motivación como un proceso de integración continuo, que va desde la regulación externa de la conducta (motivación extrínseca), pasando por la regulación o motivación internalizada, hasta llegar a la regulación por integración (motivación intrínseca, metas de aprendizaje) o autorregulación personal (Raffini, 1993; Ryan, Connell y Grolnick, 1992 y Núñez y González-Pumariega, 1998).

## **7. METODOLOGÍA**

La investigación que se llevara a cabo tiene un enfoque cuantitativo ya que vamos a recolectar datos en base a los resultados del Test MAPE 2.

El tipo de investigación es descriptiva ya que pretendemos analizar la motivación existente en los estudiantes.

El alcance de esta investigación es explicativo ya que pretende exponer porque ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta.

Las personas que participan en esta investigación son los estudiantes de los primeros ciclos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca.

Los criterios de inclusión: los estudiantes que pertenecen a los primeros ciclos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, los estudiantes de la



Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca que se encuentran en el rango de edad que evalúa el test, los estudiantes de los primeros ciclos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca que deseen participar en la investigación.

Los criterios de exclusión: los estudiantes que no pertenecen a los primeros ciclos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca que no se encuentran en el rango de edad que evalúa el test, los estudiantes de los primeros ciclos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca que no deseen participar en la investigación.

El instrumento a utilizar es test de motivación para el aprendizaje:

MAPE 2.

Los datos obtenidos mediante el test serán procesados a través del programa Microsoft Excel 2013.

## **8. REFERENCIAS CONSULTADAS**

- Díaz Guerrero R, Díaz R. (2001). Introducción a la Psicología, Editorial Trillas, México.
- Apolo M, Pineda L. (2012). Factores motivacionales en la elección de la especialidad en los estudiantes del tercero de bachillerato". Universidad de Cuenca - Facultad de Psicología.
- Charles G, Albert A. (2001). Psicología. México: Editorial Pearson.
- Bueno J (1993). "La motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico: desarrollo y programas de intervención". Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.
- Tapia J (2005). "Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos". Madrid: MEC.
- Tapia, J (2007) "Evaluación de la motivación en entornos educativos". Manual de Orientación y tutoría. Barcelona: Kluwer (Libro electrónico).



- Álvarez L, Núñez J, Hernández J, González J, Soler E, Componentes de la motivación: evaluación e intervención académica.
- Naranjo, M. (2009) Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. Revista Educación 33(2), 153-170, ISSN: 0379-7082. San José Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Clavijo R, Sacoto P. (2000) "Intereses, motivaciones y vocaciones de los adolescentes". Monografía previa a la obtención del título de profesor de segunda enseñanza. Cuenca- Ecuador: Universidad de Cuenca.
- Ferreiro O, León I, Pireño M, Díaz D. (2007). "La motivación como núcleo central para el ingreso y calidad del egresado". Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río – Scielo. (fecha de consulta: 14 enero 2015) Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1561-31942007000200003&lang=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942007000200003&lang=pt).
- Núñez B, Peguero H. (2010). " Diagnosis of the motivation to study in Young students of the Stomatology career". Revista Científica Scielo. (fecha de consulta: 15 Octubre 2014) Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412010000200001](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412010000200001).
- Rinaudo M, Chiecher A, Donolo D, (2003). "Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Suevaluacion a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire, Cordoba- Argentina". Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal: Redalyc (fecha de consulta: 10 enero 2015) Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16701911>.
- Piña. J. (2009). "Motivation in health Psychology: motivation is not synonymous of intention, attitude or risk perception". Revistas Divertistas- Perspectivas en Psicología: Scielo. (fecha de consulta: 20 octubre 2014) Disponible en:  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-99982009000100003](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982009000100003).



- Avendaño C, Gonzales R. (2012). "Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción". Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal: Redalyc (fecha de consulta: 20 octubre 2014) Disponible en: <http://www.redalyc.org/articuloBasic.oe?id=173524998023>.
- Román, C (2012). "¿Qué hay detrás del buen rendimiento Escolar en los estudiantes que ingresan a la universidad a través del Programa Propedéutico de la UCSH (Chile)?". Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal: Redalyc (fecha de consulta: 18 octubre 2014) Disponible en: <http://www.redalyc.org/articuloBasic.oe?id=35626140011>.
- Edel R (2003). "El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo". Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación: REICE. (fecha de consulta: 18 noviembre 2014) Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>.

## 9. CRONOGRAMA DE TRABAJO

ACTIVIDADES	RESPONSABLES	TIEMPO
Presentación y aprobación del esquema de tesis.	Investigadores	30 días
Redacción de capítulos: I, II, III.	Investigadores	60 días
Aplicación Investigación de Campo.	Investigadores	30 días
Procesamiento de la información.	Investigadores	30 días
Redacción del Capítulo IV y V	Investigadores	15 días
Presentación al Director de Tesis	Investigadores	21 días
Redacción y Presentación del Informe Final	Investigadores	8 días