

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León

Facultad de Ciencias Médicas

Carrera de Psicología



Tesis para optar al título de Licenciatura en Psicología.

Título:

Orientación motivacional en estudiantes de noveno grado participantes y no participantes del programa "Aprendizaje Cooperativo Student-Teams-Achievement Divisions (STAD)". INO-BML, León, Marzo-Noviembre 2012.

Autores:

Br. Alinka Patricia Avendaño Balladares.

Br. Yasmani Manuel Chévez Toval.

Tutora:

Msc. Zandra Marcela Blanco Rodríguez.

León, 2 de mayo del 2013.

"A la libertad por la Universidad"

OPINIÓN DEL TUTOR

Todas las personas que estamos involucradas de una u otra forma en el contexto educativo reconocemos la importancia que tiene la motivación para el aprendizaje de los estudiantes, sin ella sería imposible aprender. Por lo tanto, pensar en una falta de motivación no es del todo cierto ya que todos estamos motivados, pero las razones de nuestras motivaciones no son las mismas ni son lo suficientemente eficiente para lograr el aprendizaje. Así, existen diferentes orientaciones motivacionales, algunas basadas más en aparentar lo listo que somos o evitar que los demás se den cuenta que no lo somos o bien en aprender más allá de los refuerzos que recibamos. Es precisamente, esta temática la que se pretende desarrollar en esta investigación, la cual nos proporciona ricos elementos teóricos y empíricos de cómo están motivacionalmente los estudiantes del III curso del INO-BML al inicio y final del curso académico, teniendo en cuenta que en uno de los turnos se implementó la técnica de aprendizaje cooperativo STAD.

La presente investigación refleja el esfuerzo por incursionar en una temática poco explorada en nuestro contexto, como es la motivación y el aprendizaje cooperativo, técnica que en los últimos años está acaparando el interés de los investigadores educativos por los resultados que proporcionan en el aula de clase. Así también, esta investigación constituye una evidencia para el centro educativo en donde se realizó, en base a la cual se puede implementar actuaciones que pueden favorecer la motivación de los estudiantes. Aunque este estudio no pretendió de ninguna forma evaluar la técnica STAD, los datos obtenidos nos dan pista, al menos, para dirigir nuestra atención hacia los cambios que a nivel motivacional se han presentado y generar a partir de ellos una serie de hipótesis que pueden servir de base para investigaciones de mayor rigor científico.

A nivel personal me siento muy satisfecha de este trabajo porque en todo momento se trató de relacionar los aspectos teóricos y prácticos para dar respuesta a un problema que afecta a nuestros estudiantes, un problema que día a día es una de las quejas y preocupaciones más recurrentes del profesorado. Es satisfactorio ver como de una idea vaga, imprecisa se haya elaborado un trabajo, que en la medida de lo

posible y teniendo como barrera nuestras limitaciones académica, se ha tratado de cumplir con los diferentes pasos que se suponen garantizan la cientificidad de una investigación. Más allá de estas palabras está el empeño que se puso en cada uno de los apartados del presente trabajo y que hoy ya es una realidad. Un trabajo en el cual merecen un RECONOCIMIENTO todos los profesores y estudiantes participantes del INO que nos permitieron entrar a sus aulas y compartir con nosotros esta rica información. Igual RECONOCIMIENTO merecen la dirección del centro que en todo momento nos planteó sus problemáticas deseosos de obtener ayuda, quizás este trabajo no represente una ayuda tangible, sin embargo es el inicio de un gran proyecto, que pueden ser continuado si otros estudiantes y profesores desean continuar con dicha temática.

No me resta más que decir al lector de este trabajo, lo que siempre digo en este apartado: **¡Buen provecho!**

RESUMEN

Los profesores suelen quejarse del poco interés de los estudiantes, pero la motivación al aprendizaje también depende de las metodologías utilizadas por ellos. La presente investigación trata de responder la pregunta: ¿Qué tipo de orientación motivacional presentan los estudiantes de noveno grado participantes y no participantes del programa "Aprendizaje Cooperativo Student-Teams-Achievement Divisions (STAD)" al iniciar y finalizar el curso académico, INO-BML, León, marzo-noviembre, 2012?. Los objetivos son caracterizar sociodemográficamente, determinar y comparar el tipo de orientación motivacional de los estudiantes.

El estudio es descriptivo con una muestra de 185 estudiantes, utilizando muestreo por conveniencia. Se utilizó el Cuestionario MAPE I. Los datos fueron procesados mediante SPSS versión 15 utilizando estadísticos descriptivos y t de student.

Los resultados muestran que al inicio del año predominó en ambos turnos tendencias motivacionales extrínsecas (evitación de juicios negativos, vagancia y mayor lucimiento) y al final del año, luego de implementar la técnica STAD la mayor diferencia fue que en el turno matutino predominó la tendencia motivacional hacia el aprendizaje, sin cambios en el turno vespertino.

Se concluye que al inicio del año los estudiantes de ambos turnos presentaron en menor medida tendencia motivacional hacia el aprendizaje, pero al finalizar el año ambos turnos difirieron en la tendencia motivacional predominante. Se recomienda al centro aplicar la técnica STAD.

Palabras claves: Orientación Motivacional, orientación motivacional hacia el aprendizaje, orientación motivacional hacia la vagancia, orientación motivacional hacia el lucimiento, orientación motivacional hacia el deseo de éxito y miedo al fracaso, técnica de aprendizaje cooperativo STAD.

Índice

Contenido	N. Pág.
I- Introducción.....	1
II- Antecedentes.....	3
III- Justificación.....	6
IV- Planteamiento del problema.....	7
V- Objetivos.....	8
VI- Marco teórico.....	9
VII- Diseño metodológico.....	27
VIII- Resultados.....	40
IX- Discusión.....	50
X- Conclusión.....	55
XI- Recomendaciones.....	56
XII- Referencias bibliográficas.....	58
XIII-Anexos.....	64

I- Introducción

Siempre ha sido de interés para la psicología educativa las variables involucradas en los procesos de aprendizaje, siendo una de ellas la motivación, específicamente la orientada al aprendizaje. En este tipo de motivación los sujetos (en este caso los estudiantes) se plantean metas dirigidas a adquirir conocimientos que favorezcan su desempeño (Blanco, 1988).

A pesar de la importancia que la motivación tiene para los estudiantes, comúnmente estos suelen manifestar un desinterés hacia el estudio caracterizado por falta de cumplimiento en los deberes escolares, ausencia a clase, indisciplina y otras manifestaciones conductuales (Flores, 2010).

Aunque ese poco interés hacia el estudio suele presentarse en los diferentes niveles académicos, es precisamente en secundaria donde la motivación experimenta una disminución significativa, la que está asociada a los cambios (biopsicosociales) que el estudiantado presenta durante la adolescencia, provocando que otras actividades (moda, eventos sociales etc.) llamen más su atención que los estudios. Del mismo modo, el cambio de primaria a secundaria favorece que los estudiantes se perciban menos competentes y capaces de realizar actividades académicas. Esto puede relacionarse con el aumento en la carga académica, la demanda de autonomía e independencia al trabajar, las evaluaciones más exigente y la falta de apoyo para responder a estos cambios (Macías & Gómez, 2010).

Ante el desinterés de los estudiantes en las actividades académicas, los profesores suelen responsabilizarlos del poco esfuerzo y empeño que demuestran en las aulas de clase; por otra parte, los alumnos buscan justificaciones a su situación con expresiones como: “no me gusta estudiar”, “yo no quiero estudiar”, “no se me queda lo que estudio”, “yo no he elegido estudiar esta materia”, “no sé para qué ni por qué tengo que aprenderme eso”, “tengo cosas más interesantes que hacer”, “estudiar no sirve para nada”, “las materias son muy difíciles”, “los profesores son muy exigentes” y otras series

de justificaciones en donde se suele responsabilizar a la materia, al profesor y a la misma capacidad que el estudiante tiene para sus actividades académicas (Coll & Marchesi, 1992). La situación expuesta anteriormente no es ajena al contexto educativo nicaragüense. Es un hecho que en los colegios de Nicaragua, especialmente en los públicos, los estudiantes no se esfuerzan por realizar sus tareas y demás actividades de aprendizaje, haciendo que las autoridades se quejen de su desempeño académico y disposición hacia el estudio (Flores, 2010).

Sin embargo, la falta de interés de los estudiantes, no sólo es responsabilidad de ellos, sino que son muchos los factores que intervienen, como la estimulación que reciben o han recibido por sus padres y profesores y su historia de aprendizaje personal (Coll & Marchesi, 1992). Por lo tanto, la motivación del estudiante también depende de las estrategias de enseñanza que utilice el profesor al momento de impartir sus clases.

Así desde hace unas décadas, se han venido desarrollando nuevas técnicas de enseñanza con el fin de mejorar la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje.

Una de las técnicas que han conseguido mayor auge son las llamadas técnicas de aprendizaje cooperativo, las cuales se definen como un proceso que enfatiza el aprendizaje y los esfuerzos de cooperación en grupo, donde ahora los alumnos enfrentan la tarea de ayudar al grupo y ayudarse ellos a triunfar en el aprendizaje (Contreras, 2002). Es una de estas técnicas denominada Equipos de División de Rendimiento (STAD, por sus siglas en inglés: Student-Teams-Achievement Divisions) la que el Instituto Nacional de Occidente Benito Mauricio Lacayo, León ha estado implementando a lo largo del año lectivo 2012 en las secciones del turno matutino, para dar respuesta a la problemática relacionada con la motivación de los estudiantes.

Es en este contexto en que se llevó a cabo esta investigación, en donde se estudió la orientación motivacional de los estudiantes de noveno grado del turno matutino del INO-BML, León, ya que todos sus profesores participaron de forma activa en la capacitación y estuvieron dispuestos a implementarla, mientras que en el turno matutino no se implementó dicha técnica.

II- Antecedentes

Si bien en la actualidad todos los expertos en psicología educativa y otros profesionales de la educación destacan la relación entre la motivación y el aprendizaje, es hasta principios del siglo pasado cuando Thorndike comprobó experimentalmente la relación entre estas dos variables. No obstante, su hallazgo no gozó de pronta aceptación ya que estudiosos se negaron a creer que la motivación tuviera algo que ver con el aprendizaje. A pesar de las críticas, Thorndike aportó evidencias experimentales que sirvieron de soporte a su descubrimiento. Y así, alrededor de 1920 la motivación se estableció como un concepto fundamental para la educación y la psicología (Thorndike 1920, citado por Fuentes, 2009).

A partir de entonces se desarrollaron una serie de investigaciones entre las que destacan las siguientes:

El estudio de Meece y Holt en Estados Unidos en 1993 titulado “Un análisis de los patrones de las metas de logro de los estudiantes de secundaria” demostró que la orientación motivacional de los estudiantes difiere según el sexo, encontrándose que los estudiantes varones presentan en mayor medida orientación motivacional extrínseca, mientras que las estudiantes mujeres presentan una mayor motivación intrínseca.

En el estudio realizado en Chile por Melero y Fernández (1995) y publicado en el libro “Aprendizaje entre iguales” se encontró que la orientación motivacional hacia el aprendizaje es uno de los efectos que a nivel emocional genera la implementación de la técnica de aprendizaje cooperativo y esto puede deberse a que la motivación es una variable inducida principalmente a través de procesos e influencias interpersonales, por lo que el aprendizaje cooperativo, a diferencia del aprendizaje competitivo e individualista, fomenta la motivación intrínseca o hacia el aprendizaje del alumno frente a la extrínseca, que se considera mucho menos eficaz.

El estudio de Serrano realizado en 1996 en Madrid y publicado en el libro "Aprendizaje cooperativo" confirma los resultados de Melero y Fernández (1995), al encontrarse que la motivación de los estudiantes puede variar según el tipo de metodología implementada por el profesor, obteniéndose mejores resultados en las técnicas de aprendizaje cooperativo en comparación a las técnicas competitivas e individualistas.

También se han realizado estudios longitudinales que han mostrado cambios en la motivación a lo largo del año escolar, así en la investigación de Meece & Miller (2001), titulada "Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos" se encontró que conforme pasan los meses el interés por el aprendizaje decrece, los estudiantes se perciben menos competentes en sus habilidades para cumplir con la demanda escolar; hay un aumento en la evasión de actividades académicas y un efecto negativo creciente de las formas de evaluación en las que los exámenes tienen el mayor peso para la calificación.

León del Barco, Gonzalo y Latas (2005) después de analizar numerosos trabajos de investigación de diferentes autores, entre ellos varios meta-análisis de Johnson en 1981; resaltaron que la motivación personal para el aprendizaje es uno de los grandes beneficios positivos encontrados en los alumnos que trabajan mediante el aprendizaje cooperativo, ya que con esta técnica los alumnos colaboran no sólo para aprender (competencia cognitiva) sino también para desarrollar habilidades sociales (competencia social). Estos resultados también coinciden con otros estudios realizado por Barkley & Cross en 2007 y publicados en el libro "Técnicas de aprendizaje cooperativo" y con los de Gavilán en 2002 titulado "Efectos del aprendizaje cooperativo en el uso de estrategias de aprendizaje", ambos estudios realizados en España.

Estudios realizados en 2005 por Otis, Grouzet y Pelletier en varios países de América Latina como México determinaron que al llegar a la adolescencia los estudiantes muestran una menor motivación intrínseca (metas de maestría o de

aprendizaje) y una mayor extrínseca (metas relacionadas con el desempeño), en relación con la escuela.

Alemán y Trias (2011) en su investigación en Buenos Aires titulada "Orientaciones motivacionales, rendimiento académico y género en estudiantes de bachillerato" demostró que los estudiantes tienden a diferenciarse en la orientación motivacional según el género, encontrando que los varones tienden a presentar mayor sensación de competencia que las mujeres, mientras ellas tienden a presentar niveles más altos de orientación a metas de aprendizaje.

Cabe mencionar que no se han encontrado investigaciones realizadas en Nicaragua sobre orientación motivacional de los estudiantes de secundaria, ni estudios sobre técnicas de aprendizaje cooperativo implementadas en el ámbito de educación secundaria.

III- Justificación

Es conocido que son diferentes las razones por la que los alumnos estudian, siendo todas ellas válidas, sin embargo, no todas favorecen el aprendizaje y por ende un desempeño adecuado en los estudiantes. Ante esto, los profesores se quejan de que los alumnos no tienen el mínimo interés por aprender, lo que hace que muchas veces ellos se sientan frustrados como docentes. Pero son muchas las variables que intervienen en el deseo de aprender, es decir en la orientación motivacional que presenta el estudiante.

Es por esto, que el presente trabajo de investigación permitirá obtener información acerca de la orientación motivacional que presentan los estudiantes de noveno grado participantes y no participantes en el programa de aprendizaje cooperativo STAD. Los resultados del estudio permitirán detectar diferencias en ambos grupos (constituyendo un registro objetivo de las mismas, en caso que existan) y conocer qué tipo de orientación motivacional presentan los estudiantes al inicio y final del curso. En base a dicho registro, la dirección del INO-BML, León puede tomar la decisión de continuar o no con la aplicación de dicha técnica o de buscar nuevas alternativas para dar respuesta a la situación que se encuentre.

Además, servirá de base a futuras investigaciones para profundizar acerca de la influencia de la técnica STAD y la orientación motivacional.

Por otra parte, los resultados de la presente investigación se entregarán al MINED y esta podría proceder a realizar la aplicación de esta técnica en otros colegios de la ciudad para confirmar los efectos sobre la motivación o sobre otras variables académicas.

IV- Planteamiento del problema

Actualmente muchos estudiantes a nivel de secundaria no muestran interés por los estudios, es decir, no están motivados hacia el aprendizaje. Es por esta razón que, durante el año académico 2012, el Instituto Nacional de Occidente (INO-BML, León) ha implementado la técnica de aprendizaje cooperativo STAD (Equipos de división de rendimiento) en los estudiantes de noveno grado del turno matutino como una forma de dar respuesta a las dificultades académicas con las que se ha enfrentado en los últimos años dicha institución educativa, tales como: bajo rendimiento académico, indisciplina, problemas relacionales entre estudiantes etc., aspectos señalados por la dirección del centro durante las prácticas educativas realizadas en dicho Instituto.

A su vez, se tomaron en cuenta a estudiantes de noveno grado del turno vespertino que no participaron en el programa y por lo tanto, en este trabajo se trató de dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué tipo de orientación motivacional presentan los estudiantes de noveno grado participantes y no participantes en el programa "Aprendizaje Cooperativo Student-Teams-Achievement Divisions (STAD)" al iniciar y finalizar el curso académico en el Instituto Nacional de Occidente Benito Mauricio Lacayo-León, marzo-noviembre, 2012?

V- Objetivos

Objetivo general:

- Conocer la Orientación motivacional en estudiantes de noveno grado participantes y no participantes del programa "Aprendizaje Cooperativo Student-Teams-Achievement Divisions (STAD)" en el Instituto Nacional de Occidente Benito Mauricio Lacayo-León, marzo-noviembre, 2012.

Objetivos específicos:

- Caracterizar socio demográficamente a la población de estudio.
- Determinar el tipo de orientación motivacional que presentan los estudiantes participantes y no participantes en el programa de aprendizaje cooperativo STAD al iniciar y finalizar el curso académico 2012.
- Comparar la orientación motivacional de los estudiantes que participaron en el programa, con la de los estudiantes que no participaron en el mismo.

VI- Marco teórico

MOTIVACIÓN

La palabra motivación deriva del latín *motuso*, que significa «movidio». La motivación es un proceso interno capaz de empujar a, o de tirar de, un individuo para ejecutar una acción externa, visible, constatable (Legazpe, 2004).

Según Woolfolk (1996), define la motivación como un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta.

De acuerdo con Brophy (1998), el término motivación es un constructo que se emplea hoy en día para explicar la iniciación, dirección, intensidad y persistencia del comportamiento, especialmente de aquel orientado hacia metas específicas.

Por su parte, Santos (1995), define la motivación como “el grado en que los alumnos se esfuerzan para conseguir metas académicas que perciben como útiles y significativas”.

Para Campanario (2002), desde el punto de vista del docente, significa “motivar al estudiante a hacer algo, por medio de la promoción y sensibilización”; “motivar supone predisponer al estudiante a participar activamente en los trabajos en el aula. El propósito de la motivación consiste en despertar el interés y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas”.

Teorías de la orientación motivacional

A continuación se presentan algunos de los planteamientos que se han propuesto relacionados con la orientación motivacional, no todas las teorías explican aspectos de la motivación relacionadas con el aprendizaje, pero se han encontrado algunas cuya aplicabilidad se han demostrado en relación a la motivación y el aprendizaje.

1) Teorías de tipo no cognitivo propuesta por Hull, proponen que para buscar el origen de las acciones humanas, deben abordarse conceptos tales como impulsos internos, necesidades, fuerzas, que se encontraban más allá de la experiencia consciente y que entrañaban la idea de una fuerza o empuje como motor de la conducta. Este empuje podía provenir de los instintos o tendencias innatas del individuo o de necesidades adquiridas o aprendidas (Hull, 1996, citado por Legazpe, 2004). Las teorías no cognitivas tienen como eje central la conducta manifiesta y los factores que inciden en dicha conducta.

Dentro de este tipo se encuentran las **teorías conductistas** que plantean que la conducta está determinada por elementos distintos al propio sujeto, previos (estímulos) o posteriores (refuerzos) a ella. La conducta se desencadena cuando hay un estímulo que provoca una respuesta. La motivación existe cuando se da una conexión estímulo-respuesta. Los estímulos pueden venir del interior del organismo (fuerzas o necesidades biológicas) o del exterior (recompensas, satisfacciones).

Hull consideraba que la motivación surgía de las necesidades biológicas del organismo: comida, agua, sexo, frío, etc. El desequilibrio interno creaba un estado de necesidad que generaba el “impulso” que desencadenaban las conductas del organismo encaminadas a satisfacer esa necesidad y restablecer el equilibrio.

Así, las acciones que se han mostrado eficaces para la reducción de las necesidades o a las que le han seguido una consecuencia agradable son reforzadas, tienden a repetirse y a establecerse de manera permanente por la fuerza del hábito; las que no son eficaces o no tienen una consecuencia positiva para el sujeto tienden a desaparecer (Hull, 1996, citado por Legazpe, 2004).

2) Teorías de corte cognitivo brindan explicaciones en las que afirman que el hombre puede controlar y dirigir su propia conducta hacia metas elegidas por sí mismo y no impuestas y que, para ello, utiliza las capacidades superiores que caracterizan a los humanos y que permiten la experiencia consciente: el pensamiento y la voluntad.

Estas incluyen en sus explicaciones componentes cognitivos tales como creencias, expectativas, atribuciones, metas o valores. Con ellas se establece que la motivación no es generada solo para satisfacer las necesidades biológicas sino también para satisfacer aquellas necesidades psicológicas superiores: curiosidad, rendimiento, poder, afiliación y autodeterminación. Y así White en 1959 introduce el concepto de “motivación intrínseca” para explicar cómo los seres humanos a veces llevan a cabo actuaciones que no buscan conseguir algo externo al sujeto, sino su propio desarrollo como personas y el desarrollo de sus capacidades, cuya simple realización es en sí mismo reforzante.

Una de las teorías de corte cognitivo más destacada es la de **Motivación de logro** de McClelland, consiste en la disposición a esforzarse para conseguir algo, para hacer bien una tarea, para alcanzar un buen rendimiento. El motivo de logro tendría dos componentes: una tendencia de aproximación al éxito y una tendencia de evitación del fracaso. Ambos componentes son considerados como rasgos de personalidad estables que permiten al individuo experimentar orgullo cuando consigue alcanzar una meta y vergüenza cuando no lo consigue (McClelland, 1985).

Dentro de la motivación de logro, un grupo de teorías han destacado el papel de las metas en la orientación y funcionalidad de la motivación. Elliot & Dweck en 1988 han propuesto la diferenciación de dos tipos de metas en la actividad orientada al logro: 1) **metas de aprendizaje**: cuando los individuos persiguen adquirir nuevas habilidades o perfeccionar la realización de una tarea; y 2) **metas de ejecución**: cuando los individuos pretenden prioritariamente conseguir juicios positivos (o evitar juicios negativos) sobre su competencia. En el primer caso lo que se desea es “ser” más competente, mientras que en el segundo lo prioritario es “aparecer” como competente (o evitar demostrar que no lo es).

Otra teoría de corte cognitivo es la de Atkinson y Feather (1966) llamada **Teoría de Expectativa-Valor**. Para ellos la fuerza del motivo de logro sigue dependiendo de dos tendencias contrarias: aproximación al éxito y evitación del fracaso, pero profundiza en

el análisis de cada una de estas dos tendencias. La tendencia de aproximación al éxito depende de tres componentes que se multiplican entre sí para dar el valor final de esta tendencia: 1) el motivo de aproximación al éxito, o necesidad de logro, una disposición afectiva, más o menos estable, definida como “la capacidad para experimentar orgullo con el éxito”; 2) la probabilidad de éxito, considerada subjetivamente, es decir, la expectativa del propio sujeto de conseguir el éxito en la tarea que se propone llevar a cabo; 3) el valor incentivo del éxito, el grado de afecto positivo (satisfacción, orgullo) anticipado por el sujeto como consecuencia de la realización con éxito de una tarea.

También dentro de las teorías de corte cognitivo se encuentra la **Teoría atribucional** de Weiner en 1992, la que mantiene los principios de la teoría expectativa–valor antes mencionada, pero añade un principio importante para entender el comportamiento humano. Según Weiner, los individuos tienden a buscar las causas de los acontecimientos relacionados con ellos, especialmente cuando estos acontecimientos son inesperados, negativos o muy importantes para ellos. Las diferentes causas a las que podemos atribuir los resultados de nuestros actos tendrán efectos diferentes sobre las expectativas de éxito, sobre las expectativas de control de los resultados futuros, sobre la percepción de competencia, sobre las reacciones emocionales y en definitiva, sobre la conducta motivacional.

Estos efectos no dependen de las causas específicas a las que se atribuyen los resultados, sino de ciertas características de esas causas (dimensiones causales). Las dimensiones causales según las cuales pueden ser clasificadas y comparadas las causas son: 1) lugar de causalidad: las causas pueden ser internas (están en el sujeto; por ejemplo, la habilidad, el esfuerzo) o externas (fuera del sujeto; por ejemplo, la dificultad de la tarea, la suerte); 2) estabilidad: las causas pueden ser percibidas como estables a lo largo del tiempo (la capacidad intelectual, la dificultad de la tarea, etc.) o inestables y variables (el estado de ánimo, la suerte, etc.); 3) controlabilidad: las causas pueden estar sujetas al control del individuo (el esfuerzo, las estrategias utilizadas...) o pueden estar fuera del control del individuo (la suerte, la dificultad de la tarea, etc.). (Weiner, 1992).

Tipos de motivación.

Existen varios tipos de motivación dependiendo hacia dónde el sujeto este orientado. Entre estas tenemos:

a)-Motivación orientada al aprendizaje.

Huertas (2006) plantea que “los sujetos orientados hacia metas de aprendizaje se plantean unas metas relacionadas con la búsqueda de conocimientos, con adquirir o perfeccionar habilidades”.

b)-Motivación orientada al resultado.

Huertas (2006) afirma que “los sujetos orientados hacia metas de ejecución en sus dos vertientes (búsqueda de juicios positivos o miedo al fracaso) buscan metas orientadas al resultado concreto y a sus beneficios tangibles”. La autoestima, el autoconcepto positivo y la autoconfianza son el foco de la realización de la tarea y no el aprendizaje que pueda aparecer con la realización de la misma. Utilizan palabras como ‘incapacidad’ y ‘fracaso’ para describir sus emociones. Usan expresiones como: “Me siento incómodo y me pregunto cómo he podido hacerlo. Me siento muy disminuido delante de los demás”.

c)- Motivación por evitación.

Huertas (2006) psicólogo español que ha estudiado el tema de la motivación por miedo al fracaso afirma que ‘todo el mundo sabe lo diferente que es buscar el éxito que buscar evitar el fracaso - la actuación típica y la evaluación de la misma se realizan en este patrón de un modo más radical y ansioso. Al no querer ganar, sino no perder, toda la acción está teñida de preocupación, cualquier medio es válido para no fallar. La tarea se desnaturaliza y sólo interesa no fracasar en su resultado final.’

Todos los tipos de motivación antes mencionadas contienen las siguientes características.

Características de la motivación

a) La intensidad.

La motivación oscila desde la apatía o letargia hasta el estado de máxima alerta y de capacidad de respuesta. Es un proceso en el que se va incrementando el estado interno de vigilia, un proceso de activación, de tensión dinamizadora, de movilización de nuestra energía.

b) La direccionalidad.

Este aspecto de la motivación se refiere a la cualidad de las acciones y tendencias. Pertenece a las variaciones en los tipos de objetivos o de antecedentes a los que un individuo responde. Puede que un individuo realice un largo desplazamiento porque tiene hambre y necesita comprar comida, o puede que lo haga porque tiene ganas de acudir a un espectáculo (Tapia 1997).

c) La variabilidad.

La acción varía según los individuos y según las circunstancias del momento. ¿Qué es lo que suele motivar a esta persona? ¿Qué es lo que más le puede motivar en este momento? Puede tratarse de un momento circunstancial (me motiva ahora el hambre porque no he comido; o aunque tengo hambre no me voy a comer porque prefiero acudir a una cita interesante). O puede tratarse de una tendencia reflejada por la experiencia (me motiva especialmente el componente artístico) (Tapia, 1997).

d) La estabilidad.

Aunque la variabilidad es una propiedad indiscutible, es también evidente que el estado motivacional de un individuo puede variar considerablemente en cuanto a la duración del tiempo en que perdura la motivación. Existen estados motivacionales que duran muy poco tiempo: son breves estados marcados por una excitación o una reacción impulsiva y se llaman estados *fásicos*. Frente a ellos, están los estados estables o *tónicos*, en los que la motivación persiste, duran considerables espacios de tiempo, incluso durante años: el profesional, o el artesano, o el ama de casa que encuentran sentido día tras día a lo que ejecutan.

Cuando se estudia o analiza la motivación como componente fundamental del aprendizaje y de la conducta, necesariamente habrá de atender a las características dinámicas, las cuales difieren de otras clases de variables psicológicas. No podemos confundir el aprendizaje y la memoria con la motivación. El aprendizaje exige motivación, al menos en muy buena parte. Es cierto que las circunstancias nos pueden obligar a aprender aun sin estar motivados, pero es indudable que con ella el aprendizaje se potencia en cantidad y, sobre todo, en calidad y permanencia de lo aprendido. Pero conviene también considerar que, a su vez, el aprendizaje se puede convertir en elemento sustancial y generador de motivación (Tapia, 1997).

Factores que inciden en la motivación

En la motivación para el aprendizaje, como en general en la motivación humana, influyen múltiples factores. La influencia de estos no se produce mecánicamente, de tal manera que pudiera predecirse su efecto o ser manipulados para conseguir el resultado deseado. La influencia de cada factor depende de la interacción que ocurra con el resto de los factores (Legazpe, 2004). Dentro de estos encontramos dos tipos:

→ Factores personales

Aquí encontramos los siguientes:

a. Las metas que persiguen los alumnos cuando estudian.

Las cuales son de dos tipos:

Metas extrínsecas

Uno de los tipos de metas más comunes en los jóvenes son aquellas de integración al grupo social. El propósito de este tipo de metas es el de verse valorado o reconocido por un grupo de referencia (Legazpe, 2004).

Metas intrínsecas

La preocupación del estudiante se centra en comprender el contenido, saber más sobre un tópico en particular, la ambición del conocimiento, experimentar el progreso o el dominio de una habilidad, etc. (Centro de Educativa, 1998).

b. Modos de afrontar la tarea.

Las metas que prioritariamente persiguen los alumnos determinan el interés y esfuerzo que pondrán para conseguir los aprendizajes. También se plantea que los alumnos no buscan sólo una meta, sino que, en mayor o menor medida, persiguen una u otra dependiendo en cada momento de la situación y las circunstancias. Pero habrá unas metas dominantes y más permanentes que otras que, junto con otros factores (deseos, pensamientos, emociones, reacciones de los demás, consecuencias, etc.), configuran una forma personal típica de afrontar las tareas escolares (Pardo & Tapia, 1992).

c. Estrategia de aprendizaje.

En la consecución de los aprendizajes lo decisivo, en última instancia, es la actividad del sujeto, lo que el sujeto hace para aprender. Esta actividad, puesto que se dirige a un objetivo específico, el aprendizaje, requiere para ser eficaz, que se ajuste a unos procedimientos o estrategias fundamentados teóricamente en el funcionamiento cognitivo implicado en los procesos de aprendizaje y cuya eficacia haya sido demostrada también en la práctica. Las estrategias que el sujeto utiliza para aprender configuran y, a su vez, dependen de su estilo de aprendizaje, interactuando también con los pensamientos del sujeto relacionados con sus actividades de estudio.

En estas situaciones, cuando los alumnos no experimentan ningún avance en sus aprendizajes, es lógico que su nivel de motivación vaya disminuyendo. No es que no aprendan porque no están adecuadamente motivados, sino que no están adecuadamente motivados porque, al no saber cómo afrontar las tareas escolares, no aprenden.

La pérdida o disminución de la motivación por aprender en muchos casos es debido a un bajo rendimiento en los aprendizajes y esto, a su vez, a la incapacidad de los estudiantes para dirigir de modo adecuado su proceso de aprendizaje (González, 1997).

d. Atribuciones.

La valoración que un alumno hace de sus propios resultados tiene repercusiones en su motivación y, por consiguiente, en su rendimiento posterior. Desde hace tiempo ya se venía dando importancia al hecho de que las personas actúan como los científicos: buscan las causas o razones de lo que les ocurre, especialmente cuando se trata de algo que no esperaban.

Las atribuciones (es decir, las causas a las que se atribuyen los resultados) que con más frecuencia realizan los alumnos respecto a sus propios resultados académicos suelen referirse a sus capacidades, el esfuerzo invertido, la dificultad de la tarea, la suerte, la actitud y el grado de ayuda del profesor, el propio estado de ánimo, etc.

Las explicaciones que el alumno se dé ante sus resultados (es decir, según a qué causas los atribuya) influyen nuevamente en sus respuestas emocionales y en sus expectativas y, a través de ellas, en el interés y esfuerzo que pondrá y en las acciones que llevará a cabo para conseguir alcanzar sus metas (Alonso & Pardo, 1986).

e. Expectativas.

Las expectativas han sido consideradas por distintos autores como uno de los determinantes motivacionales más importantes. Bandura y Dweck (1981) distingue entre la idea que un sujeto tiene sobre su capacidad para rendir de manera eficaz en una tarea determinada (expectativas de eficacia) y la idea sobre las consecuencias que su rendimiento pueda tener posteriormente (expectativas de resultado).

En el caso de un estudiante, puede pensar, por un lado, que él es capaz de realizar correctamente el ejercicio que el profesor ha propuesto (expectativa de eficacia), y puede pensar, por otro lado, que cuando el profesor vea que lo ha hecho bien deducirá que es muy bueno en esa materia e influirá favorablemente en la calificación final, aunque también, puede pensar que, aunque el ejercicio esté bien hecho, el profesor no lo tendrá en cuenta para la calificación final (expectativa de resultado).

La idea que un sujeto tiene sobre su propia eficacia depende de varios factores. El más importante es el nivel de ejecución logrado en el pasado, es decir, su experiencia de éxitos y fracasos en situaciones similares. La experiencia de éxitos continuos tiende a generar juicios de alta eficacia, mientras que los fracasos frecuentes generan lo contrario. Hay que tener en cuenta, no obstante, que los juicios sobre la propia competencia no son un reflejo automático de los logros en el pasado. También influyen

en estos juicios el tipo de atribuciones causales utilizadas por los sujetos para explicar sus logros anteriores (Bandura & Dweck, 1981).

→ **Factores externos o ambientales.**

a. Características de los profesores que influyen en la práctica docente.

Dado que entre los profesores se puede observar diferencias en la manera como desarrollan su actividad docente y en sus actitudes ante los alumnos, existen algunas características de los profesores que pueden explicar esas diferencias y que tienen repercusiones en la motivación de los alumnos, en su estado de satisfacción en el aula y, en última instancia, en su aprendizaje (Irureta, 1990). Dentro de estas se encuentran:

Conocimientos y experiencia.

El baúl de conocimientos de los profesores está formado por los adquiridos durante su formación más los que han ido acumulando a través de su experiencia, con el contacto directo con los alumnos y con la práctica educativa. Los conocimientos y la propia experiencia del profesor, que pueden referirse tanto a sí mismo como a los alumnos o a la situación educativa, son la base de sus creencias, que influirán en su motivación y en su actitud y comportamiento diario con sus alumnos.

No son los conocimientos del profesor sobre la materia que imparte lo más decisivo en orden a incrementar la motivación y el interés de los alumnos por aprender, sino los conocimientos sobre las distintas estrategias didácticas, los mecanismos motivacionales que se desarrollan en los alumnos, las metas e intereses de éstos, las estrategias que utilizan los alumnos y su eficacia para conseguir los aprendizajes, y las dificultades con que se encuentran para alcanzar los objetivos propuestos (Tapia, 1997).

Creencias.

En base a los conocimientos y experiencias de los profesores, estos crean una serie de opiniones generales sobre el contexto educativo y una de estas creencias se refiere al *sentido de eficacia*, que se define como la opinión que el profesor tiene sobre su competencia para influir positivamente en los aprendizajes de los alumnos. Las creencias sobre lo que puede hacer y lo que puede conseguir juegan un papel destacado en la motivación del profesor y en el rendimiento de los alumnos (Ashton, 1985).

Metas.

Según varios autores los profesores en su actividad docente pueden perseguir tres tipos de metas: preservar su autoestima, procurar el bienestar del alumno y conseguir que los alumnos alcancen un cierto nivel de eficacia. Estos tres tipos de metas están asociados a tres sistemas motivacionales: el sistema de evaluación de la habilidad, el sistema de responsabilidad moral y el sistema de dominio de la tarea. Según el sistema en el que se sitúe el profesor, percibirá e interpretará de manera diferente todo lo relacionado con su actuación y la de sus alumnos (Ames & Ames, 1984).

En el sistema de evaluación de la habilidad, la meta más importante para el profesor es *preservar su autoestima y su autoconcepto*. Si el contexto educativo da mucha importancia a la actuación del profesor, éste estará muy motivado para demostrar una alta habilidad, se centrará en sí mismo, en su propia actuación, para comprobar si es capaz de realizar con éxito la tarea.

En el sistema de responsabilidad moral, la meta más importante es *conseguir el bienestar de los alumnos*. Para el profesor lo más importante será la cooperación con los alumnos y llevar a cabo todo lo que se considere un deber hacia ellos. Buscando la manera de ayudar a los alumnos, el profesor puede adoptar estrategias de actuación

encaminadas a instruir a los alumnos en aprendizajes específicos, o centrarse en ayudarles a sentirse mejor (Ames & Ames, 1984).

Finalmente, en el sistema de dominio de la tarea la meta principal es *alcanzar los objetivos fijados para que el alumno consiga un determinado nivel de destreza*. Lo que se valora aquí está más relacionado con el logro de las metas de los estudiantes que con el de las metas del profesor (Ames & Ames, 1984).

Expectativas.

Los profesores desarrollan expectativas a partir de la interacción de sus conocimientos, experiencias, creencias y metas con la situación educativa concreta. Una vez formadas, las expectativas afectan a sus atribuciones y a su conducta, formando las bases para unas actuaciones intencionadas y orientadas hacia una meta. Las expectativas no sólo influyen en el proceso de enseñanza–aprendizaje, sino también en el de socialización. (Brophy, 1985).

Atribuciones.

Los profesores, al enfrentarse con el rendimiento y la conducta de sus alumnos, buscan explicaciones a lo que observan; es decir, hacen atribuciones causales sobre el aprendizaje de los alumnos y sobre la efectividad de sus actuaciones. Se considera importante analizar las atribuciones que hacen los profesores porque es lógico pensar que de ellas depende, en parte, su conducta docente. Si las atribuciones que hace el profesor suponen una relación causal entre su conducta y el escaso (o nulo) rendimiento de un alumno es más probable que varíe su conducta docente que si no implican tal relación causal. Las atribuciones que hacen los profesores en el contexto del proceso de enseñanza–aprendizaje pueden referirse a las causas del rendimiento del estudiante o a las causas de la eficacia de sus prácticas docentes (Ames, 1983).

b. Pautas de actuación del docente en el aula.

La manera concreta como afronta cada profesor su práctica educativa determina el contexto próximo en el que el alumno desarrolla la mayor parte de sus tareas de aprendizaje; ello influye en la forma como el alumno, en el aula, se enfrenta a su trabajo, afectando, por tanto, a su motivación. La motivación de cada alumno es consecuencia de la interacción de determinados factores del contexto de aprendizaje y de ciertas características personales relacionadas con ella (Legazpe, 2004).

Los profesores pueden optar por estrategias de tipo individual, competitivo y cooperativo, siendo esta última la que ha demostrado mejores resultados en el rendimiento de los estudiantes y a nivel motivacional.

A continuación se hará mención de la técnica de Aprendizaje Cooperativo, la cual cabe mencionar, el INO-León, ha estado implementando:

APRENDIZAJE COOPERATIVO

El Aprendizaje Cooperativo es un enfoque que trata de organizar las actividades dentro del aula para convertirlas en una experiencia social y académica de aprendizaje. Los estudiantes trabajan en grupo para realizar las tareas de manera colectiva (Ovejero, 1990).

Tiene como resultado final una elaboración conjunta o “producto resultado”, que debe recoger el proceso de aprendizaje vivido por el grupo. Se trata pues de las aportaciones de todos y cada uno de los miembros del equipo; no es una “adición de las partes” (trabajo colaborativo) sino de la complementariedad e integración de las mismas. Otros modelos tienen un carácter más individual o competitivo (Taller de formación metodológica, 2005).

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, Johnson & Holubec, 1999).

Tipos de técnicas de aprendizaje cooperativo

En el aprendizaje cooperativo se han desarrollado numerosas técnicas generales y especializadas y dentro de estas últimas se encuentra la técnica STAD (Student-Teams-Achievement Divisions). A continuación se hará mención de esta, la cual se ha estado implementando en el centro educativo donde se desarrolló la presente investigación.

STAD (Student-Teams-Achievement Divisions): Este método fue creado por Slavin, y es uno de los que más ha sido investigado, probado y revisado. (Stevens & Slavin 1991).

El STAD tiene como característica propia la utilización de divisiones del rendimiento (achievement divisions). El objetivo principal es lograr que los alumnos se ayuden entre sí para dominar la temática de estudio. Funcionan de la siguiente manera (Maset, 2002):

- Se constituyen grupos heterogéneos de 4 ó 5 miembros.
- El profesor presenta un tema a todo el grupo clase con las explicaciones y ejemplificaciones que crea necesarias.
- Después, los alumnos trabajan formando equipo durante varias sesiones de trabajo en las que se formulan preguntas, comparan respuestas, discuten, amplían la información, elaboran esquemas y resúmenes, clarifican conceptos, memorizan, etc., y se aseguran de que todos los miembros han aprendido el material curricular propuesto.

- Al final, el profesor evalúa a cada alumno individualmente.
- La calificación que ha obtenido cada alumno se transforma en una puntuación para el equipo por medio de un sistema conocido como "rendimiento por divisiones". En síntesis, consiste en lo siguiente: se comparan las puntuaciones que han obtenido en esta prueba los seis alumnos que tuvieron mejor nota en la prueba del tema anterior, y el primero de este grupo -de su "división"- gana ocho puntos para su equipo, el segundo gana seis, y así sucesivamente. A continuación se comparan las puntuaciones en esta prueba de los seis alumnos siguientes que en la anterior sesión obtuvieron mejor nota - que forman otra "división"- el cual obtienen también para su equipo ocho puntos el primero, seis el segundo, etc.

De esta manera, en esta técnica se compara el rendimiento de cada alumno sólo en relación con un grupo de referencia de un nivel similar al suyo y, por otra parte, se asegura que cada alumno pueda contribuir igualmente al éxito de su grupo, pero en función de sus posibilidades. Incluso es posible que un alumno de un rendimiento más bajo aporte para el equipo más puntos que otro miembro del equipo de un rendimiento más alto, porque aquél ha quedado mejor situado en su "división" que éste en la suya (Maset, 2002).

Beneficios del aprendizaje cooperativo

Se admite que las estrategias o métodos de aprendizaje cooperativo son más potentes que las formas tradicionales de enseñanza para mejorar ciertos aspectos de la capacidad cognitiva, como, por ejemplo, el rendimiento académico, la habilidad para la resolución de problemas o la comprensión de textos. Por tanto, podemos afirmar su supremacía frente a las propuestas de aprendizaje competitivas o individualistas.

Melero & Fernández (1995) señalan entre las principales ventajas del aprendizaje cooperativo, con respecto a los aspectos afectivos, emocionales y relacionales,

tomando en consideración las principales conclusiones de las investigaciones realizadas sobre el aprendizaje cooperativo subrayaremos las siguientes:

Efectos a nivel académico

- Posibilita el aprendizaje de actitudes, valores, habilidades e información que no obtienen de los adultos.
- Permite que los alumnos aprendan a ver situaciones y problemas desde otras perspectivas que las suyas propias.
- Posibilita una más justa distribución del poder de la información, no centralizada en el profesor (Melero & Fernández, 1995).

Efectos a nivel relacional

- Ofrece oportunidades para practicar la conducta prosocial entre los alumnos, al garantizar las condiciones materiales para que se puedan practicar comportamientos solidarios, para que se implementen y se ejerciten los apoyos sociales.
- Fomenta la pérdida progresiva del egocentrismo, desde el punto de vista del desarrollo moral.
- Desarrolla la autonomía y la capacidad de enfrentarse a las presiones del grupo.
- Proporciona más atracción interpersonal entre los estudiantes, desarrollando actitudes positivas hacia los compañeros diferentes.
- Posibilita una mayor interdependencia y comunicación entre sus miembros (Melero & Fernández, 1995).

Efectos a nivel emocional

- Previene alteraciones psicológicas y desajustes en el comportamiento cívico social.

- El aprendizaje cooperativo mejora la autoestima de los estudiantes significativamente más de lo que lo hace el aprendizaje competitivo o el individualista.
- Mejora la motivación escolar de los estudiantes, puesto que ésta posee unos orígenes claramente interpersonales. La motivación para conseguir metas es inducida principalmente a través de procesos e influencias interpersonales, pero, a diferencia del aprendizaje competitivo e individualista, el aprendizaje cooperativo fomenta la motivación intrínseca o hacia el aprendizaje del alumno frente a la extrínseca, que se considera mucho menos eficaz (Melero & Fernández, 1995).

VII- Diseño metodológico

- 1. Tipo de estudio:** Descriptivo (comparativo), de corte transversal.
- 2. Área de estudio:** Instituto Nacional de Occidente Benito Mauricio- Lacayo (INO-MBL). Es el centro educativo público de secundaria más grande de León, constituyendo el 52% de la población estudiantil que asiste a colegios públicos y representando el 48% de la población estudiantil en general (colegios públicos y privados) (MINED, 2012). El INO se encuentra ubicado en la parte suroeste de la ciudad de León, costado Noreste del cementerio de Guadalupe una cuadra al oeste.
- 3. Período de estudio:** Año lectivo 2012.
- 4. Población de estudio:** 405 estudiantes de noveno grado, divididos de la siguiente manera: 330 estudiantes en el turno matutino y 75 estudiantes en el turno vespertino.
- 5. Muestra:** La muestra fue de 197 estudiantes, obtenidas mediante la siguiente fórmula estadística:

$$n = \frac{N z_{\alpha/2}^2 P(1-P)}{(N-1)e^2 + z_{\alpha/2}^2 P(1-P)}$$

5.1- Muestreo.

Se utilizó el muestreo por conveniencia, ya que la dirección del centro nos autorizó aplicar el instrumento en solo dos secciones del turno matutino, para no interrumpir las actividades académicas y evitar los efectos negativos de movilizar a los estudiantes a otro local fuera del aula de clase.

Así, en el turno matutino se seleccionaron las secciones A y B, cada una con 55 estudiantes, siendo un total de 110 estudiantes. Cabe mencionar que se tomaron dichas secciones por recomendación del director, ya que eran las 2 secciones que estaban próximas entre sí, las otras estaban en pabellones diferentes. En el turno vespertino también se trabajó con las secciones A y B, con 37 y 38 estudiantes respectivamente, para un total de 75 estudiantes. En la presente investigación participaron 185 estudiantes, para completar el tamaño muestral según la fórmula antes mencionada era necesario tomar 12 estudiantes de otra sección, así que se prefirió no hacerlo. La cantidad de 185 representa el 45.65% de la población lo que indica que es representativo ya que se sugiere que la muestra represente al menos el 25% de la población (Barreiro & Albandoz, 2001).

5.2- Criterios de inclusión.

- ✓ Estudiantes del noveno grado del INO.
- ✓ Estudiantes del turno matutino y vespertino.
- ✓ Que aceptaron participar en la investigación.

6. Sesgos:

Sesgos	Control de sesgos
<p>Sesgos de selección:</p> <p>-Realizar comparaciones de grupos que presentan cantidades diferentes de estudiantes.</p>	<p>- No se seleccionaron estudiantes de otras secciones.</p> <p>-Las características sociodemograficas entre los estudiantes de todas las secciones son similares.</p> <p>-En todo el turno matutino se implementó la técnica STAD y en el vespertino no.</p> <p>- Se obtuvo proporciones similares de estudiantes del turno matutino y vespertino.</p>

<p>Sesgos durante la toma de datos:</p> <p>-Obtener información incompleta o errónea.</p>	<p>-Revisión inmediata de las pruebas entregadas por los estudiantes. En caso de no estar completa se le pedía al estudiante completar la prueba.</p> <p>- Responder dudas del estudiantado sobre el cuestionario durante la aplicación de la prueba.</p>
<p>Sesgo debido al encuestado:</p> <p>-Que la información que el estudiante brinde este errónea porque no comprendió la prueba o que se confundió entre preguntas, que olviden contestar algún inciso, etc.</p>	<p>- Antes de la aplicación, se explicó al estudiante como se debía llenar el instrumento y se le pidió que lo leyera el mismo y en caso de duda que hiciera las preguntas correspondientes.</p> <p>-Una vez entregado el cuestionario por los estudiantes se revisó para comprobar el llenado completo del mismo.</p>
<p>Confusión o aburrimiento:</p> <p>- Debido a la extensión del instrumento.</p>	<p>-Se aplicó en la primera hora de clase.</p> <p>-Las preguntas del instrumento son sencillas de comprender y están relacionadas a situaciones académicas propias de los estudiantes.</p> <p>-Las respuestas son dicotómicas (SI-NO)</p>
<p>Subjetividad:</p> <p>-Obtener respuestas que no se ajusten a la realidad.</p>	<p>-El cuestionario utilizado presenta características psicométricas adecuadas y las preguntas están referidas al tiempo presente.</p> <p>-Las situaciones planteadas en el cuestionario están basadas en la realidad de los estudiantes.</p>

	<p>-Se solicitó que los estudiantes respondieran de la forma más sincera posible, manteniendo el anonimato de dichas respuestas.</p> <p>-Se procuró que los profesores no estuvieran presentes en la aplicación de la prueba.</p>
<p>Confusión e ignorancia:</p> <p>-Cuando es el propio encuestado quien llena el cuestionario, puede ocurrir que la redacción de la pregunta o de las preguntas siguientes pueda condicionar la respuesta.</p>	<p>-Aplicación de prueba piloto para realizar modificaciones en la redacción de algunas preguntas.</p> <p>-Aplicación de un cuestionario claro y preciso</p> <p>-Se realizaron aclaraciones si el alumno lo pedía.</p>
<p>Medición:</p> <p>-Por elección incorrecta del sistema de medida o más a menudo por estimación subjetiva.</p>	<p>-Se aseguro que se hubieran registrado correctamente los datos luego de haberlos introducido en la base de datos.</p>
<p>Sesgos de análisis e interpretación:</p> <p>-Errores por transcripción incorrecta de la información a la base de datos.</p> <p>- La interpretación errónea de los resultados de la encuesta.</p>	<p>-Ser muy cuidadoso al momento de transcribir los datos al programa estadístico.</p> <p>-Ser cautelosos y comedidos en las interpretaciones y extrapolaciones.</p> <p>-Las comparaciones se realizaron en base a la proporción de cada grupo (porcentaje), es decir, el total de estudiantes de cada turno representaba el 100 %.</p>

7. Procedimiento de recolección de la información.

Para la recolección de los datos se realizaron los siguientes pasos:

- a. Se solicitó permiso al MINED para que nos autorizara la realización del estudio en dicho centro, una vez obtenido dicho permiso se solicitó la autorización del director del centro educativo y se le presentó la propuesta de investigación.
- b. Se obtuvo el consentimiento informado de los padres y alumnos de las secciones participantes.
- c. Con los permisos obtenidos de las diferentes autoridades, se aplicó el cuestionario MAPE-I (Tapia & Ferrer, 1992) a los estudiantes de III año del turno matutino y vespertino.
- d. Los profesores del turno matutino fueron capacitados por la docente Msc. Zandra Marcela Blanco Rodríguez en la técnica de aprendizaje cooperativo STAD, programa revisado y autorizado por la dirección del centro. Cabe destacar que dicha capacitación tuvo una duración de 10 días con un horario de 7:30 am a 12:00 md. A continuación se describe de forma breve las sesiones:

***Sesión No. 01:** Generalidades del aprendizaje cooperativo.

***Sesión No. 02:** Características del aprendizaje cooperativo.

***Sesión No. 03:** Limitaciones del aprendizaje cooperativo.

***Sesión No. 04:** Rol del profesor en el aprendizaje cooperativo.

***Sesión No. 05:** Tipos de aprendizaje cooperativo.

***Sesión No. 6:** Técnica STAD: Concepto, características, beneficios e implementación.

***Sesión No 7 a la 10:** Organización de clase basada en la técnica STAD

- e. Posteriormente los profesores del turno matutino implementaron dicha técnica en el aula de clase.
- f. Al final del año se aplicó nuevamente el instrumento MAPE-I para identificar cambios en la orientación motivacional de los estudiantes de ambos turnos.

7.1- Instrumento

El cuestionario MAPE-I: Motivación por el Aprendizaje o la Ejecución, (Ver anexo 1) fue elaborado en España por Alonso Tapia y Sánchez Ferrer (1992) a partir de los planteamientos teóricos de Dweck y Elliot sobre la motivación de logro (Dweck y Elliot, 1983; Dweck, 1985, 1986). Dichos autores consideran que las metas implicadas en la consecución de los logros académicos pueden ser de dos tipos: a) metas de aprendizaje, cuando el sujeto busca incrementar su competencia, y b) metas relacionadas con la calidad de la ejecución, cuando el sujeto busca conseguir un juicio favorable o evitar un juicio desfavorable sobre su competencia. La persecución de metas de aprendizaje estaría asociada a patrones motivadores adaptativos (preferir situaciones que suponen un desafío para el sujeto, mayor persistencia ante las dificultades, etc.), mientras que la persecución de metas de ejecución se relacionaría con patrones “mal adaptativos” (evitar situaciones que supongan un desafío, menor persistencia ante tareas difíciles, etc.).

El cuestionario ha sido estandarizado sobre los resultados de una muestra de más española de 1.200 estudiantes de la segunda etapa de la antigua Educación General Básica, (EGB) niveles equivalentes a los actuales 6º de Educación Primaria, 1º y 2º de secundaria. Cabe destacar que este instrumento también se puede utilizar en tercer año de secundaria (Noveno grado), teniendo en cuenta que el tiempo de permanencia en secundaria suele ser mayor en países europeos y su periodo lectivo comprende 4 meses de un año y 6 meses del año siguiente, por lo tanto la edad de los estudiantes de segundo año de secundaria español coincide con la edad de los estudiantes del 3er año de Nicaragua (Caillods, 2000). Los índices de fiabilidad de las escalas correspondientes a los factores de segundo orden oscilan entre 0,77 y 0,87, y la fiabilidad media de las escalas de primer orden es de 0,70. Los estudios de validez predictiva, tomando como criterios las notas finales en Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, y la media final en las mismas, obtenidas tres meses después, suponen un incremento en la varianza explicada respecto al uso exclusivo de

pruebas de inteligencia que va desde el 17% al 31%, según el conjunto de predictores y el criterio utilizados (Tapia, 1995). Este cuestionario no ha sido utilizado en Nicaragua.

El cuestionario MAPE-I está compuesto de 72 afirmaciones, en los que el alumno debe de señalar si está de acuerdo o no refiriéndolos a sí mismo. A través de sus respuestas el cuestionario nos permite obtener información acerca de las metas que el alumno persigue, sintetizadas en ocho escalas de primer orden y tres de segundo orden. Cabe destacar que no existe un tiempo establecido de aplicación para la prueba, sin embargo los estudiantes suelen completarlo en 20-25 minutos. A continuación se detallan dichas escalas:

Escalas de primer orden.

1. Evitación del esfuerzo académico y preferencia por actividades que no impliquen esfuerzo *versus* preferencia por las actividades académicas que impliquen esfuerzo.
2. Ansiedad inhibidora del rendimiento.
3. Motivación de lucimiento.
4. Motivación de evitación de juicios negativos de competencia *versus* motivación de incremento de competencia.
5. Autoconceptualización como trabajador y disposición al esfuerzo.
6. Vagancia *versus* laboriosidad.
7. Motivación de consecución de juicios positivos de competencia *versus* motivación por incremento de competencia.
8. Ansiedad facilitadora del rendimiento.

En base a estos factores de primer orden se pueden obtener tres factores de segundo orden, factores que se tomaron en cuenta en esta investigación:

Factor I: Deseo de éxito y miedo al fracaso *versus* orientación hacia el aprendizaje.

Factor II: Vagancia *versus* disposición al esfuerzo.

Factor III: Motivación de lucimiento.

Para obtener la puntuación del test es necesario sumar los diferentes ítems correspondientes a cada factor de segundo orden (antes mencionados), dándole a la alternativa de respuesta SI una puntuación de 1 punto y a la alternativa de respuesta NO una puntuación de 0 punto. Cabe destacar que en los Ítems 1, 4,6,9,10,12,17,18, 23, 24, 26, 29, 31, 35, 38, 40, 42, 44, 45, 49, 52, 55, 63, 64, 65, 69 y 70 la alternativa de respuesta SI obtendrá una puntuación de 0 punto y la alternativa de respuesta NO se le dará una puntuación de 1 punto. Teniendo en cuenta los valores correspondientes a cada ítem, se suman las puntuaciones obtenidas en cada ítem según el factor de segundo orden al que corresponda, esa sumatoria será la puntuación directa de cada factor. Dicha puntuación directa es transformada en puntuación centil según la tabla de baremación. A continuación se describe cada factor de segundo orden con sus respectivos puntos de corte:

Factor I: Deseo de éxito y miedo al fracaso versus orientación hacia el aprendizaje: Comprende un componente motivacional que combina el "deseo de éxito y miedo al fracaso". Se puede considerar como un factor de "motivación de evitación de juicios negativos de competencia y consecución de juicios positivos versus motivación por el aprendizaje e incremento de competencia".

Comprende los factores de: a) ansiedad inhibidora del rendimiento, b) búsqueda de juicios positivos de competencia versus búsqueda de incremento de competencia y c) búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia versus búsqueda de incremento de competencia.

Abarca los ítems de: 5, 6, 7, 8, 10,11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 22, 28, 32, 34, 36, 41, 46, 50, 51, 58, 62, 65 y 66.

Punto de corte:

Puntuación mayor o igual al percentil 50: tendencia a la orientación motivacional de evitación de juicios negativos de competencia y consecución de juicios positivos.

Puntuación menor al percentil 50: Tendencia a la orientación motivacional hacia el aprendizaje.

Factor II: Vagancia versus disposición al esfuerzo: Hace referencia a un componente motivacional de tipo defensivo -se busca el lucimiento o al menos quedar bien, actuando la ansiedad como elemento activador del rendimiento y, en consecuencia, evitador del fracaso- en sujetos que de hecho no se esfuerzan para conseguir incrementar su competencia. También se conoce a este factor como el deseo de quedar bien sin esforzarse.

Comprende los factores de a) interés por las actividades que no implican esfuerzo versus por las actividades académicas, b) vagancia versus laboriosidad, y c) autoconceptualización como trabajador.

Abarcan los ítems: 3, 16, 23,27, 34,35, 38, 40, 42, 43, 44, 54, 56, 67, 45, 59, 61, 63, 64, 67,70 y 72.

Punto de corte:

Puntuación mayor del percentil 50: Tendencia a la orientación motivacional de quedar bien sin esforzarse.

Puntuación menor o igual del percentil 50: Orientación motivacional hacia el aprendizaje.

Factor III: Motivación de lucimiento: Componente motivacional de "disposición real al esfuerzo por miedo al fracaso". Comprende los factores de: a) motivación de lucimiento y b) ansiedad facilitadora del rendimiento.

Comprende los siguientes ítems: 1, 2, 4, 9, 17, 21, 24, 25, 29, 30, 31, 33, 37, 35, 39, 40, 42, 47, 48, 49, 52, 53, 55, 57, 60, 68, 69 y 71.

Punto de corte:

Puntuación mayor del percentil 50: mayor tendencia a la orientación motivacional hacia el lucimiento (resultado).

Puntuación menor o igual del percentil 50: menor tendencia a la orientación motivacional hacia el lucimiento (resultado).

8. Procesamiento y plan de análisis de los datos.

Los datos se analizaron mediante estadísticos descriptivos (frecuencia absoluta y frecuencia porcentual).

Se aplicó la prueba t de student para comparar la media de las puntuaciones directas obtenidas por las muestras pareadas e independientes (es decir las puntuaciones obtenidas por los estudiantes que participaron en el programa y los que no participaron en dicho programa), para determinar las diferencias registradas entre las pruebas al inicio y finalizar el curso y verificar si son estadísticamente significativas.

Se hizo uso del programa estadístico de Ciencias Sociales SPSS versión 15. Los datos serán presentados en tablas o gráficos.

9. Operacionalización de variable.

Variable	Definición	Dimensión	Valor	Instrumento
Características sociodemográficas	Sexo		<ul style="list-style-type: none"> - Hombre (1) - Mujer (2) 	Cuestionario de Motivación por el Aprendizaje o la Ejecución (MAPE-I)
	Edad	Años cumplidos por los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - 13-15 años (1) - 16-18 años (2) - 20 – más años (3) 	
	Turno	Horario de clase	<ul style="list-style-type: none"> - Matutino (1) - Vespertino (2) 	

Orientación motivacional	Conjunto de metas que poseen los estudiantes, organizan y regulan su comportamiento de cara a la consecución de un logro, en este caso en el ámbito académico.	Deseo de éxito y miedo al fracaso (Motivación por evitación).	>50 percentil: tendencia a la orientación motivacional de evitación de juicios negativos de competencia y consecución de juicios positivos. <50 percentil: Tendencia a la orientación motivacional hacia el aprendizaje.	Cuestionario de Motivación por el Aprendizaje o la Ejecución (MAPE-I)
		Vagancia versus disposición al esfuerzo. (Motivación por el aprendizaje)	>50 percentil: Tendencia a la orientación motivacional de quedar bien sin esforzarse. < 50 percentil: Orientación motivacional hacia el aprendizaje	
		Motivación de lucimiento	>50 percentil: mayor tendencia a la orientación motivacional hacia el lucimiento (resultado) <50 percentil: menor tendencia a la orientación motivacional hacia el lucimiento (resultado)	

10. Consideraciones éticas.

Para la realización de este trabajo se tomaron en cuenta las siguientes consideraciones:

- Se informó a los profesores y estudiantes acerca del objetivo de la investigación.
- Se solicitó el consentimiento a los padres de los estudiantes, estos fueron informados del estudio en las reuniones de padres de familia (Ver anexo 2).
- Se solicitó el consentimiento informado de los participantes (Ver anexo 3).
- Todos los datos fueron manejados de manera confidencial y sólo para fines investigativos.
- Se brindó una copia de los resultados del informe tanto a los profesores, alumnos y dirección del centro, así como al MINED.
- La participación en esta investigación fue voluntaria.

VIII- Resultados

Los resultados obtenidos a través de la aplicación del Cuestionario MAPE-I tanto al inicio como al final del curso académico 2012 son los siguientes:

Al inicio del curso académico

Características socio-demográficas

En el turno matutino predominan las mujeres (50.9%), la edad de 14 años (58.2%) y del tercer curso B (50.9%). Con respecto al turno vespertino predominaron los hombres (60%), también la edad de 14 años (33.3%) y la mayoría son del segundo curso B (50.7%). A continuación se detallan dichos datos:

Tabla N° 01. Características socio-demográficas de los estudiantes de noveno grado del INO- León, al inicio del curso académico 2012.

Sexo						
	Matutino		Vespertino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Varón	54	49.1	45	60.0	99	53.5
Mujer	56	50.9	30	40.0	86	46.5
Total	110	100.0	75	100.0	185	100.0
Edad						
13 años	7	6.4	3	4.0	10	5.4
14 años	64	58.2	25	33.3	89	48.1
15 años	39	35.5	18	24.0	57	30.8
16 años	0	.0	20	26.7	20	10.8
17 años	0	.0	3	4.0	3	1.6
18 años	0	.0	2	2.7	2	1.1
19 años	0	.0	1	1.3	1	.5
20 años	0	.0	3	4.0	3	1.6
Total	110	100.	75	100.0	185	100.0
Curso						
9no A	54	49.1	37	49.3	91	49.2
9no B	56	50.9	38	50.7	94	50.8
Total	110	100.0	75	100.0	185	100.0

*FUENTE: Cuestionario MAPE I

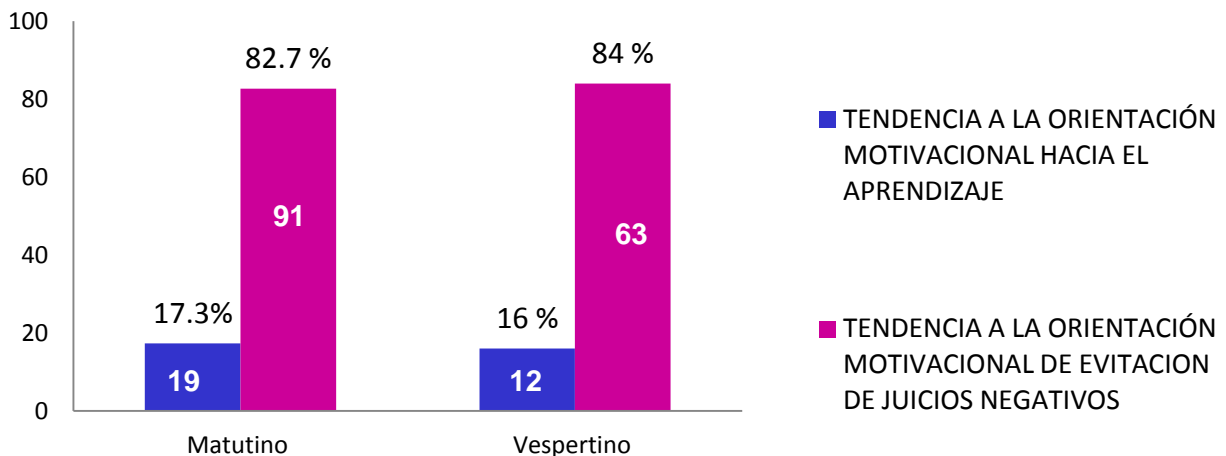
Orientación motivacional de los estudiantes

A continuación se presentarán los resultados obtenidos en las diferentes orientaciones motivacionales correspondiente a cada factor al inicio del curso académico:

Factor 1: Deseo de éxito y miedo al fracaso vs Orientación motivacional hacia el aprendizaje.

Se encontró que en ambos turnos (matutino 82.7% y vespertino 84%) predominó una tendencia a la orientación motivacional de evitación de juicios negativos (preferencia por actividades académicas en las que tienen asegurado el éxito evitando tareas complicadas que puedan dar resultados negativos), obteniéndose en menor medida una orientación hacia el aprendizaje (interés por aprender las clases sin importar el grado de dificultad). Tal como lo refleja el siguiente gráfico:

Gráfico N° 1: Motivación por deseo de éxito y miedo al fracaso vs orientación motivacional hacia el aprendizaje al inicio del curso académico 2012.



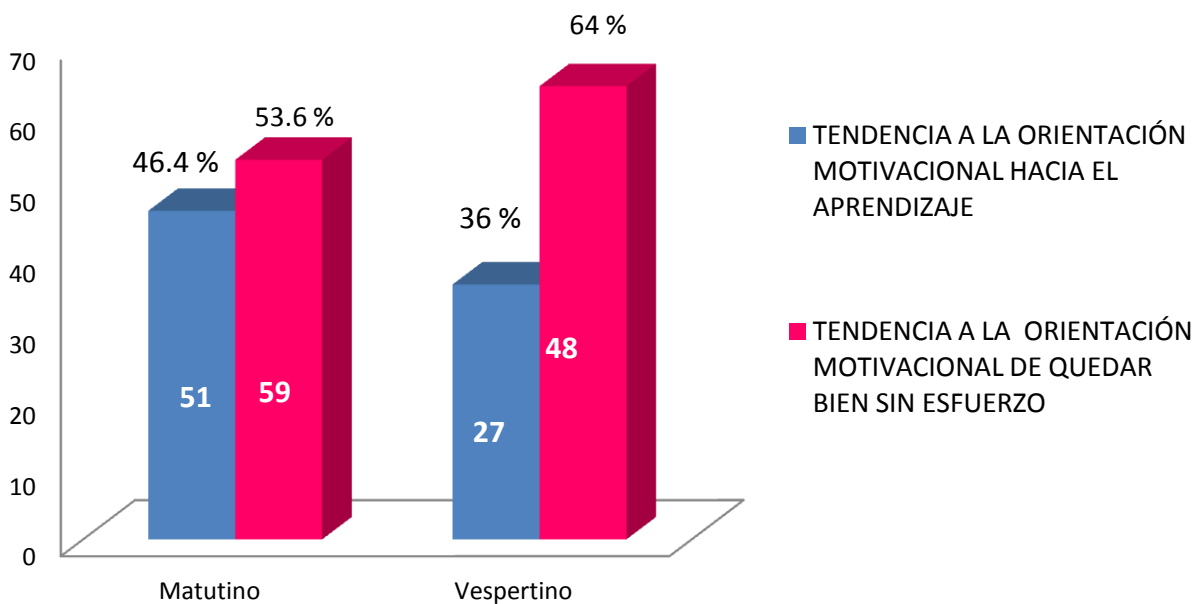
*Fuente: Cuestionario MAPE I

Cabe señalar que tanto en el turno matutino como vespertino la tendencia a la orientación motivacional de evitación de juicios negativos fue más frecuente en hombres (anexo 4).

Factor 2: Vagancia versus disposición al esfuerzo (Motivación por el aprendizaje)

Tanto en el turno matutino como vespertino predominó la tendencia hacia la orientación motivacional a la vagancia (deseo de salir bien sin esfuerzo alguno) con un 53.6% y 64 % respectivamente, tal como lo muestra el siguiente gráfico:

Gráfico N° 2: Vagancia versus disposición al esfuerzo (motivación hacia el aprendizaje) al inicio del curso académico 2012.



*Fuente: Cuestionario MAPE I

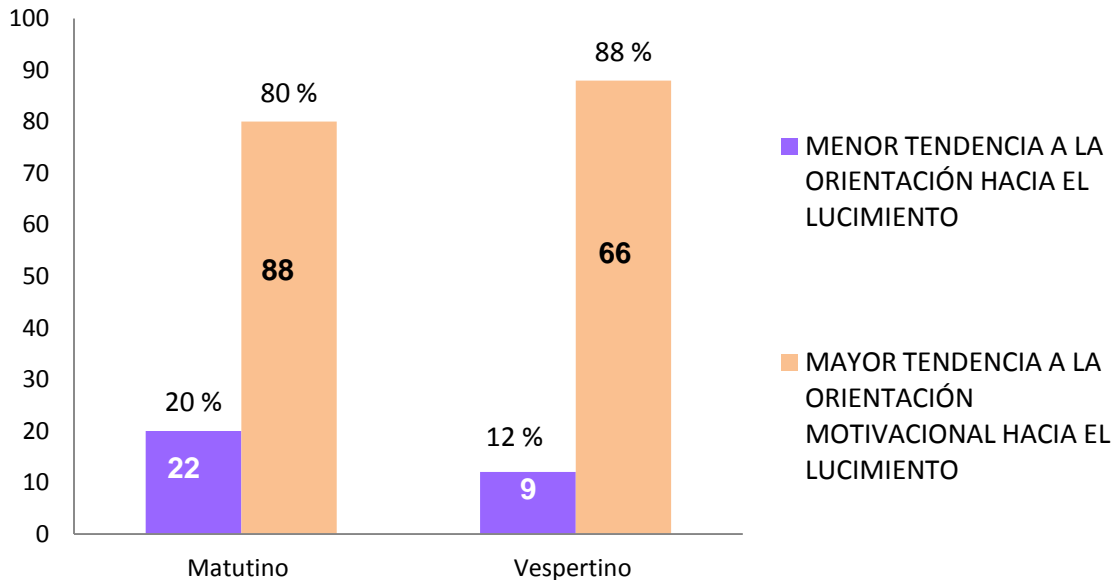
Cabe destacar que en el turno matutino la tendencia hacia la orientación a la vagancia predomina en las mujeres y en el turno vespertino en los hombres (ver anexo 5).

Factor 3: Motivación de lucimiento

Tanto en el turno matutino (80%) como en el vespertino (88%) predominó una mayor tendencia a la orientación motivacional hacia el lucimiento (interés por realizar alguna

actividad académica para demostrar lo bueno que se puede ser), tal como lo refleja el siguiente gráfico:

Gráfico N° 3: Motivación de lucimiento al inicio del curso académico 2012.



*Fuente: Cuestionario MAPE I

Es importante señalar que la mayor orientación motivacional hacia el lucimiento fue más frecuente en las mujeres en el turno matutino y en los hombres en el turno vespertino (ver anexo 6).

Al final del curso académico

Características sociodemográficas

Cabe destacar que las características sociodemográficas referentes al sexo y curso son iguales a las encontradas al inicio del curso. Con respecto a la edad cabe señalar que tanto en el matutino como en el vespertino predominó la edad de 15 años con un 50.9% y 30.7% respectivamente. Los datos se reflejan en la siguiente tabla:

Tabla N° 2: Características sociodemográficas de los estudiantes de noveno grado del INO-León al final del curso académico 2012.

Sexo						
	Matutino		Vespertino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Hombre	54	49.1	45	60.0	99	53.5
Mujer	56	50.9	30	40.0	86	46.5
Total	110	100.0	75	100.0	185	100.0
Edad						
13 años	5	4.5	1	1.3	6	3.2
14 años	48	43.6	20	26.7	68	36.8
15 años	56	50.9	23	30.7	79	42.7
16 años	1	.9	18	24.0	19	10.3
17 años	0	.0	6	8.0	6	3.2
18 años	0	.0	2	2.7	2	1.1
19 años	0	.0	2	2.7	2	1.1
20 años	0	.0	3	4.0	3	1.6
Total	110	100.	75	100.0	185	100.0
Curso						
9no A	54	49.1	49.3	49.3	91	49.2
9no B	56	50.9	38	50.7	94	50.8
Total	110	100.0	75	100.0	185	100.0

*Fuente: Cuestionario MAPE I

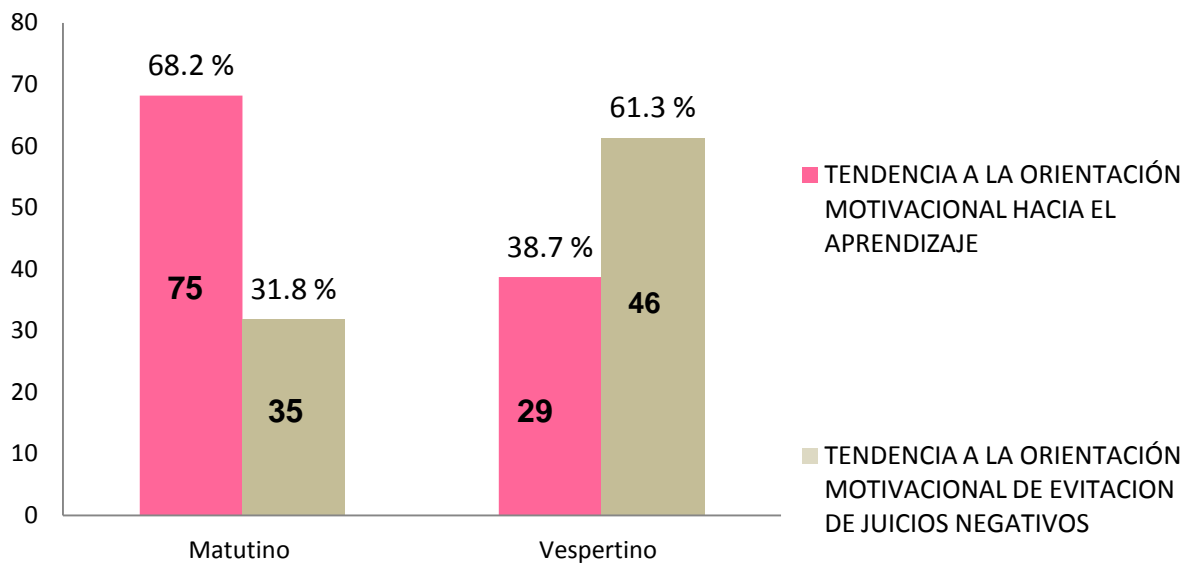
Orientación motivacional de los estudiantes

A continuación se presentarán los resultados obtenidos en las diferentes orientaciones motivacionales correspondiente a cada factor al final del curso académico:

Factor 1: Deseo de éxito y miedo al fracaso (Motivación por evitación de juicios negativos vs Orientación motivacional hacia el aprendizaje)

En el turno matutino predominó la tendencia a la orientación motivacional hacia el aprendizaje con un 68.2% y en el turno vespertino predominó la tendencia a la orientación motivacional de evitación de juicios negativos. Estos resultados se reflejan en el siguiente gráfico:

Gráfico N° 4: Motivación por deseo de éxito y miedo al fracaso vs orientación motivacional hacia el aprendizaje al final del curso académico 2012.



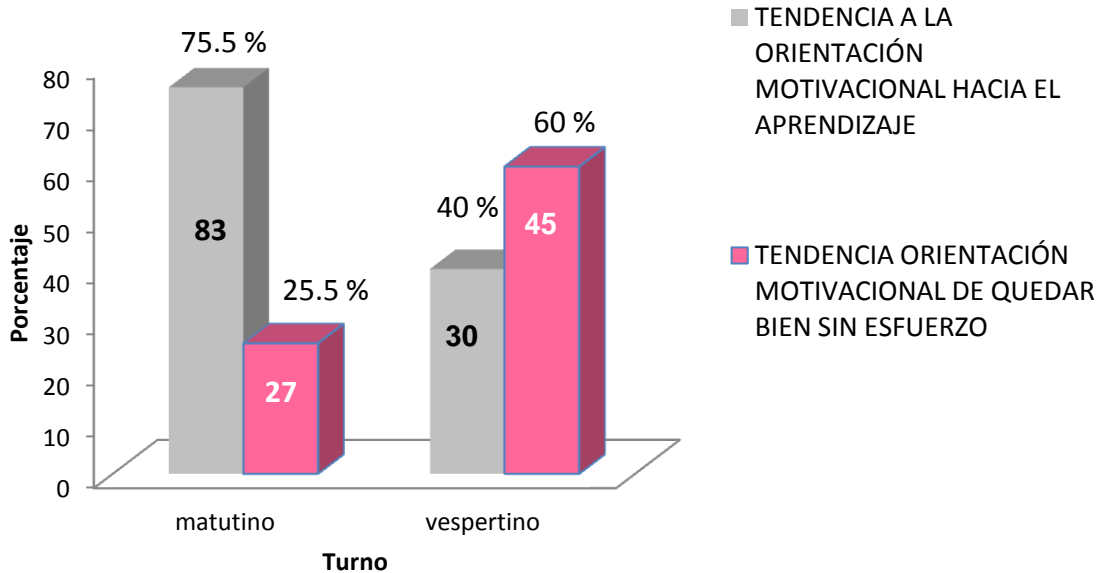
*Fuente: Cuestionario MAPE I.

En el turno matutino la tendencia a la orientación motivacional hacia el aprendizaje fue más frecuente en mujeres y la tendencia a la orientación motivacional de evitación de juicios fue más frecuente en los hombres (ver anexo 7).

Factor 2: Vagancia versus disposición al esfuerzo. (Motivación por el aprendizaje)

El 75.5% de los estudiantes del noveno grado (A y B) del turno matutino presentaron tendencia a la orientación motivacional hacia el aprendizaje y en el turno vespertino el 60% presentaron tendencia a la orientación motivacional de quedar bien sin esfuerzo (orientación a la vagancia), esto se refleja en el siguiente gráfico:

Gráfico N° 5: Vagancia vs disposición al esfuerzo. (motivación hacia el aprendizaje) al final del curso académico 2012.



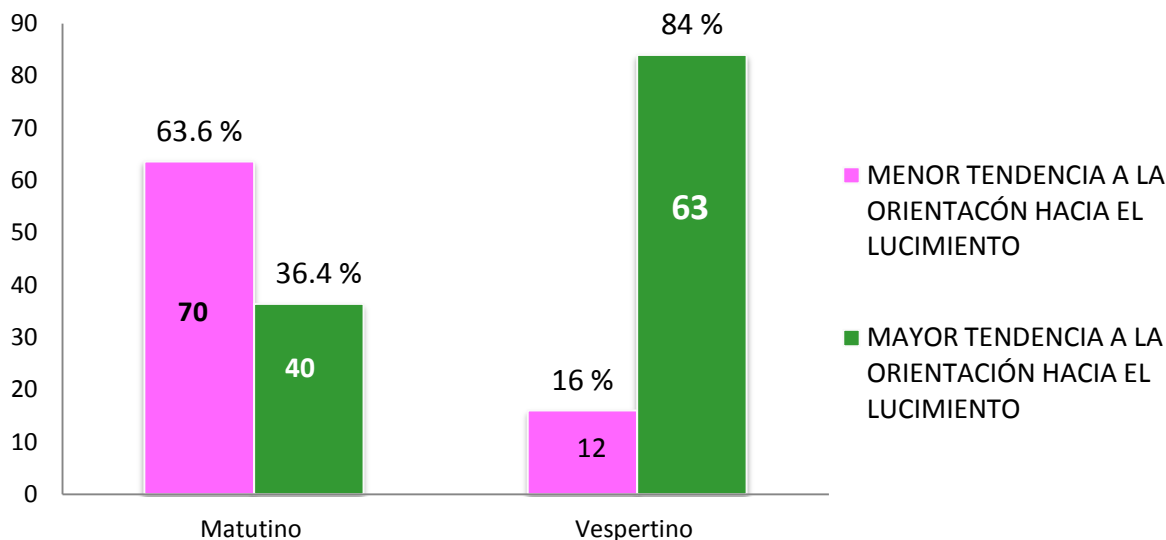
*Fuente: Cuestionario MAPE I.

Se destaca que en el turno matutino la tendencia motivacional hacia el aprendizaje se presentó mayoritariamente en los hombres y en el turno vespertino la tendencia motivacional de quedar bien sin esfuerzo (orientación motivacional hacia la vagancia) también predominó en los hombres (ver anexo 8).

Factor 3: Motivación de lucimiento

En el turno matutino el 63.6% de los estudiantes, presentaron una menor tendencia a la orientación hacia el lucimiento y el 84% de los estudiantes del turno vespertino presentaron una mayor tendencia a la orientación hacia el lucimiento, tal como se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico N° 6: Dimensión de lucimiento al final del curso académico 2012.



*Fuente: Cuestionario MAPE I.

En el turno matutino la menor tendencia hacia el lucimiento se presentó con mayor frecuencia en las mujeres) y en el turno vespertino la mayor tendencia hacia el lucimiento fue más frecuente en los varones (ver anexo 9).

Comparación de orientación motivacional al inicio y final del curso académico.

Tal como se muestra en la tabla No. 3 al inicio del curso tanto el turno matutino presentaron en mayor medida tendencia a la orientación motivacional de deseo de éxito y miedo al fracaso (82.7%), de quedar bien sin esfuerzo (53.6) y mayor lucimiento (80%).

Sin embargo, al finalizar el curso en el turno matutino aumentó la frecuencia de estudiantes que presentaron una tendencia a la orientación motivacional hacia el aprendizaje tanto en el factor 1 (68.2%) como en el factor 2 (75.5%) disminuyendo la cantidad de estudiantes en los otros tres tipos de orientaciones motivacionales (orientación motivacional de deseo de éxito y miedo al fracaso (31.85%), orientación

motivacional de vagancia (25.5%) y mayor orientación motivacional al lucimiento (34.6%).

Cabe destacar que esos tres tipos de orientaciones motivacionales se mantuvieron predominantes en el turno vespertino, aunque se encontró un aumento en el porcentaje de estudiantes que presentan orientación motivacional hacia el aprendizaje (38.7%), específicamente en el factor 1 (evitación de juicios negativos vs. Orientación hacia el aprendizaje). Dichos datos se detallan en la siguiente tabla:

Tabla N° 3: Comparación de orientación motivacional al inicio y al final del curso académico 2012.

	Al inicio del curso		Al final del curso		Valor P
	Turno Matutino (recibieron clases con STAD) (n=110)	Turno vespertino (no recibieron clases con STAD) (n=75)	Turno Matutino (recibieron clases con STAD) (n=110)	Turno vespertino (no recibieron clases con STAD) (n=75)	
Deseo de éxito y miedo al fracaso Vs.	82.7 %	84 %	31.8 %	61.3 %	P<0.005
Orientación hacia el aprendizaje	17.3 %	16%	68.2 %	38.7 %	
Quedar bien sin esfuerzo (vagancia) Vs.	53.6 %	64 %	25.5 %	60 %	P<0.005
Orientación hacia el aprendizaje	46.4%	36%	75.5%	40%	
Mayor tendencia al Lucimiento Vs. Menor tendencia al Lucimiento	80%	88%	34.6%	84%	P<0.005
	20%	12%	65.4%	16%	

*Fuente: Cuestionario MAPE I.

Al comparar los resultados del final del curso del grupo del turno matutino con los del grupo del turno vespertino, aplicando la prueba t student (verificar si la diferencia de media son significativas) se encontraron los siguientes resultados:

-En cuanto al factor I **Deseo de éxito y miedo al fracaso versus orientación hacia el aprendizaje**: Se encontró menor presencia de la de la orientación motivacional de “Evitación de juicios negativos” ($t(185) = -4.09, p < 0.05$) ($X=9.5$) y mayor presencia de la orientación motivacional hacia el aprendizaje en el grupo de estudiantes del turno matutino (**recibieron clase con la técnica STAD**) en relación al grupo de estudiantes del turno vespertino (**no recibieron clase con dicha técnica**) ($X =12.9$). Dicha diferencia es estadísticamente significativa.

-En cuanto al factor II: **Vagancia versus disposición al esfuerzo**: se encontró menor presencia de la orientación motivacional de “Quedar bien sin esforzarse (Vagancia)” ($t(185) = -5.0, p < 0.00$) ($X=12.3$) y mayor presencia de la orientación motivacional hacia el aprendizaje en el grupo del turno matutino en relación al grupo del turno vespertino ($X =15.1$). Dicha diferencia es estadísticamente significativa.

-Con respecto al factor III **Motivación de lucimiento**: Los estudiantes del turno matutino presentaron menor tendencia a la orientación “motivacional de lucimiento” ($t(185) = -7.5, p < 0.00$) ($X=8.5$) en relación al grupo del turno vespertino ($X =13.4$), siendo la diferencia de la media estadísticamente significativa.

Estos se detallan en la siguiente tabla:

Tabla N° 4: Prueba t de student de los factores de segundo orden del Cuestionario MAPE-I

Orientación motivacional	Media Grupo (Recibieron clase con STAD) Turno matutino	Media Grupo (Recibieron clase sin STAD) Turno vespertino	Prueba t	gl	0,000
Deseo de éxito y miedo al fracaso	9.5	12.9	-4.095	154.103	.000
Vagancia versus disposición al esfuerzo	12.3	15.1	-5.043	144.856	.000
Motivación de lucimiento	8.5	13.4	-7.590	180.590	.000

IX. Discusión

Tal como se mostró en los resultados, las características sociodemográficas más frecuentes fueron las siguientes: en el turno matutino predominaron las mujeres y en el vespertino los hombres, en ambos turnos la edad predominante fue de 14 años (al inicio del curso) y 15 años (al final del curso). En cuanto al sexo predominante en el turno matutino coincide con las estadísticas del MINED (2012) en donde se señala que hay mayor porcentaje de mujeres en los colegios (52.5%) sin importar el turno. Esto se debe a que hay mayor cantidad de mujeres que de varones en la población (Index Mundi, 2012). Por el contrario, en el turno vespertino no coincide con las estadísticas del MINED referente al sexo. En cuanto a la edad en ambos turnos cabe destacar que los estudiantes en su mayoría están cursando el año académico acorde a su edad cronológica. Al finalizar el año la cantidad de estudiantes permaneció estable, esto puede deberse a la política de retención escolar impulsada por el MINED en los últimos años (MINED, 2012), lo cual no quiere decir que los estudiantes asistieron de forma regular a clase, información no disponible en esta investigación. La única característica sociodemográfica que experimentó variación al finalizar el año escolar fue la edad, predominando la edad de 15 años, lo cual se explica por el hecho de que los estudiantes a lo largo del curso académico cumplieron años.

En la presente investigación se encontró que al inicio del año académico 2012 los estudiantes participantes de la técnica STAD (turno matutino) del programa presentaban en mayor medida tendencia hacia la orientación motivacional de juicios negativos, seguida de mayor tendencia al lucimiento, tendencia motivacional de quedar bien sin esfuerzo (vagancia) y por último la tendencia a la orientación motivacional hacia el aprendizaje.

En cuanto a los estudiantes no participantes de la técnica STAD (turno vespertino) del programa el orden de frecuencia de las tendencias motivacionales fueron: Mayor tendencia al lucimiento, evitación de juicios negativos, quedar bien sin esfuerzo (vagancia) y por último la orientación hacia el aprendizaje. Es decir tanto en el turno

matutino como vespertino al inicio del año académico los estudiantes mostraron menor tendencia por la orientación motivacional hacia el aprendizaje.

Estos resultados coinciden con varios estudios realizados en 2005 por Otis, Grouzet y Pelletier en países de América Latina quienes lograron establecer que al llegar a la adolescencia los estudiantes muestran una menor motivación hacia el aprendizaje y mayor motivación a lucir bien frente a los demás compañeros en el aula de clase. La preferencia por la motivación hacia el lucimiento en relación a la orientación hacia el aprendizaje durante la adolescencia está asociado a los cambios biopsicosociales que se experimenta durante esta etapa, en donde el adolescente en búsqueda de su identidad necesita sentirse integrado y aceptado en grupos sociales, por lo que el lucirse en su desempeño académico puede ser una forma de atraer la atención de los demás compañeros (Macías & Gómez, 2010).

El hecho de que los estudiantes de ambos turnos presentaron menor tendencia por la motivación hacia el aprendizaje demuestra según Huertas (2006) que “buscan metas orientadas al resultado concreto y a sus beneficios tangibles”, la autoestima, el autoconcepto positivo y la autoconfianza son el foco de la realización de la tarea y no el aprendizaje que pueda aparecer con la realización de la misma.

Por lo tanto, los estudiantes con orientación motivacional hacia el lucimiento y hacia la evitación de juicios negativos, utilizan palabras como ‘incapacidad’ y ‘fracaso’ para describir sus emociones. Usan expresiones como: “Me siento muy disminuido delante de los demás”, aspecto que maximiza los errores académicos y les limita ver las posibilidades de logro que tienen o que pueden alcanzar, asumiendo una posición pasiva hacia el aprendizaje.

Sin embargo, no por ello se puede menospreciar el efecto que las orientaciones motivacionales externas o de ejecución (deseo de éxito y miedo al fracaso, quedar bien sin esfuerzo y lucimiento) puedan tener en el proceso de aprendizaje del estudiante, la dificultad se presenta cuando dichas tendencias motivacionales constituyen el eje central del aprendizaje del mismo, generando las consecuencias académicas antes mencionadas.

En cuanto a la orientación motivacional según el sexo tanto al inicio como al final del curso se encontró que en el turno matutino en el factor 1 la tendencia motivacional de Evitación de juicios negativos es más frecuente en los hombres y la Orientación al aprendizaje en las mujeres.

En el turno vespertino esta tendencia motivacional en sus dos dimensiones predominó en el hombre.

Los resultados del turno matutino coinciden con los estudios de Meece & Holt en 1993 que demostraron que la orientación motivacional de los estudiantes difiere según el sexo, encontrándose que los estudiantes varones presentan en mayor medida orientación motivacional extrínseca, es decir, está determinado por el ambiente, el contexto, el deseo de quedar bien frente a los demás, mientras que las estudiantes mujeres presentan una mayor motivación intrínseca, que es la relacionada con el deseo de aprender.

Esto también lo reflejan Alemán y Trias (2011) en su investigación llamada "Orientaciones motivacionales, rendimiento académico y género en estudiantes de bachillerato" quienes encontraron que los estudiantes tienden a diferenciarse en la orientación motivacional según el género, encontrando que los varones tienden a presentar mayor sensación de competencia que las mujeres, mientras ellas tienden a presentar niveles más altos de orientación a metas de aprendizaje.

Sin embargo, en las tendencias motivacionales de quedar bien sin esfuerzo (vagancia) y mayor tendencia de lucimiento, los resultados de la presente investigación no coinciden con los datos de los estudios antes mencionados, pues en ambas tendencias predominan las mujeres (matutino) y los hombres (vespertino).

Aunque cabe señalar que al finalizar el año académico en el turno matutino las mujeres presentaron menor tendencia hacia el lucimiento.

Al finalizar el año académico, es decir una vez implementada la técnica de aprendizaje cooperativo en el grupo del turno matutino se destacó que en este grupo se presentaron cambios en la tendencia motivacional, sobresaliendo la orientación

motivacional hacia el aprendizaje, seguida de la orientación motivacional hacia el logro, orientación motivacional de evitación de juicios negativos y orientación de querer estar bien sin esfuerzo.

A diferencia del turno vespertino que no experimentó cambios en el orden de la orientación motivacional (señalada al inicio del año escolar) aunque se encontró un aumento (muy inferior al del turno matutino) en el porcentaje de estudiantes que presentaron orientación motivacional hacia el aprendizaje, específicamente en el factor 1 (evitación de juicios negativos vs. Orientación hacia el aprendizaje), esto puede deberse a que la motivación puede experimentar variabilidad según los individuos y según las circunstancias del momento.

Considerando que en el turno matutino se implementó la técnica de aprendizaje cooperativo STAD la diferencia en las tendencias motivacionales encontrada en dicho grupo se puede explicar con los estudios realizados en Chile por Melero y Fernández (1995) quienes encontraron que la orientación motivacional hacia el aprendizaje es uno de los efectos que a nivel emocional genera la implementación de una técnica de aprendizaje cooperativo; así también coinciden con numerosas investigaciones llevadas a cabo por Gavilán en 2002; León del Barco, Gonzalo y Latas en 2005 y Barkley y Cross en 2007 en lo que constataron que al implementar el aprendizaje cooperativo hubo un notable aumento en la motivación hacia el aprendizaje, lo que favorece en gran medida, incremento de la creencia de autoeficacia, clima de convivencia y cohesión grupal.

El hecho de que el grupo del turno matutino haya experimentado una mejora en la motivación escolar (motivación hacia el aprendizaje) después de la implementación de la técnica STAD, puede estar asociado a que la motivación posee unos orígenes interpersonales. Así la motivación para conseguir metas es inducida principalmente a través de procesos e influencias interpersonales, pero, a diferencia del aprendizaje competitivo e individualista, el aprendizaje cooperativo fomenta la motivación intrínseca o hacia el aprendizaje del alumno frente a la extrínseca, que se considera mucho menos eficaz (Melero & Fernández, 1995), es decir el estudiante disfruta aprendiendo

porque aprende interactuando con sus compañeros y además posibilita el aprendizaje de actitudes, valores, habilidades e información que no obtienen de los adultos.

De igual manera Serrano (1996) encontró que la motivación de los estudiantes puede variar según el tipo de metodología implementada por el profesor, obteniéndose mejores resultados en las técnicas de aprendizaje cooperativo en comparación a las técnicas competitivas e individualistas.

En este sentido, al no encontrarse cambios en el turno vespertino (no se implementó técnica STAD, los profesores daban sus clases de forma tradicional o utilizando otras técnicas no cooperativas) y al ser estadísticamente significativa la diferencia entre ambos turnos, se debe tomar en cuenta la implicación que tiene la técnica STAD en dicha diferencia, para lo que se requiere realizar estudios de mayor rigor científico.

X. Conclusión

Se obtuvieron las siguientes conclusiones:

Con respecto a las características sociodemográficas, se destaca lo siguiente: Al inicio del curso académico tanto en el turno matutino (estudiantes que participaron en el programa de aprendizaje cooperativo STAD) como en el vespertino (estudiantes que no participaron en el programa) predominó la edad de 14 años, siendo más frecuente las estudiantes mujeres en el turno matutino y los estudiantes hombres en el turno vespertino.

Al finalizar el curso, solo experimentó cambio la edad predominando los de 15 años en ambos turnos.

Al inicio del curso académico en el turno matutino predominó la tendencia a la orientación motivacional de evitación de juicios negativos, seguida de mayor orientación hacia el lucimiento, orientación hacia la vagancia y por último la de aprendizaje. En el turno vespertino predominó la mayor tendencia a la orientación hacia el lucimiento, seguida de la orientación de evitación de juicios negativos, vagancia y orientación hacia el aprendizaje.

Al finalizar el curso en el turno matutino predominó la orientación motivacional hacia el aprendizaje, seguida de menor orientación de lucimiento, de evitación de juicios negativos y por último la de vagancia. En el turno vespertino se mantuvo las mismas tendencias del inicio del año.

Tal como se mencionó anteriormente se presentaron diferencias en las tendencias motivacionales, siendo la principal que en los estudiantes participantes en el programa (turno matutino) predominó la tendencia motivacional hacia el aprendizaje y en los estudiantes no participantes (turno vespertino) una mayor tendencia hacia el lucimiento.

Las diferencias encontradas en las tendencias motivacionales son estadísticamente significativas según los resultados de la prueba t de students.

XI. Recomendaciones

Se considera pertinente plantear las siguientes recomendaciones:

A la dirección del INO-León:

Se recomienda que dado los resultados obtenidos en la investigación se continúe la aplicación de la técnica de aprendizaje cooperativo STAD en los diferentes turnos.

Que brinde capacitaciones a los profesores del turno vespertino para que estos también apliquen dicha técnica.

Que realice evaluaciones a los estudiantes y profesores en relación a la metodología implementadas con el fin de realizar cambios que ellos consideren pertinentes.

Al MINED:

Que consideren el empleo de este tipo de técnicas cooperativas en las capacitaciones llevadas a cabo en los Talleres de Evaluación, Programación y Capacitación Educativa (TEPCE).

Que realicen más investigaciones sobre la implementación de estas técnicas en las aulas de clases, para comprobar su eficacia en el contexto escolar.

A los profesores:

Del turno matutino: que continúen implementando la técnica de aprendizaje cooperativo en las diferentes materias que imparten.

Del turno vespertino: que implementen las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de clase y/u otras metodologías que favorezcan la orientación hacia el aprendizaje.

A los estudiantes:

Que tomen conciencia sobre sus propio aprendizaje y su desempeño en las clases y tengan presenten que su objetivo como estudiantes es obtener conocimientos generales para su futuro y no darle más importancia a los resultados tangibles que puedan obtener de ese aprendizaje como premios, notas o reconocimiento público.

XII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Ames, C. & Ames, R. (1984): "Systems of student and teacher motivation: toward a qualitative definition". *Journal of Educational Psychology (trad.)*, 75, pp 335-556.
- Ames, R. (1983): *Teachers attributions for their own teaching. Teacher and student perception: Implications for learning (trad.)*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum, pp 103-140.
- Alemán, M., & Trias, D. (2011). *Orientaciones motivacionales, rendimiento académico y género en estudiantes de bachillerato*. Montevideo: Ciencias Psicológicas, pp 50-52.
- Alonso, J., & Pardo, A. (1986). "¿Cuándo se pregunta la gente 'por qué' y qué es lo que le mueve a hacerlo?" *Revista de Ciencias de la Educación*, 126, pp 159-174.
- Atkinson, J., & Feather, N. (1966). *A theory of achievement motivation*. Nueva York: Wiley, pp 78-82.
- Ashton, P. (1985): "Motivation and teacher's sense of efficacy". En C. Ames y R. Ames (Eds.): *Research on motivation in education*, vol. 2, pp 141-171.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control (trads.)*. Nueva York: Freeman, pp. 120-122.
- Bandura, A., & Dweck, C. (1981). *Bases de una psicología de la educación (trads.)*. New york: Routledge, pp. 99.
- Blanco, A. (1988). *Las cinco tradiciones en la psicología social*. Madrid: Morata, pp. 114-116.

- Barreiro, P & Albandoz, J (2001). Población y muestra. Técnicas de muestreos. Management Mathematics for European Schools. Universidad de Sevilla.
- Barkley, E., & Cross, P. (2007) *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ediciones Morata S.L, pp 27-28.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn (trads.)*. Boston: McGraw-Hill, pp 15-16.
- Caillods, F. (2000). Las reformas de la educación secundaria en países de Europa. Recuperado el 30 de Abril del 2013. Disponible en: http://oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu6_Lasreformasdelaeducacion_Caillods.pdf.
- Campanario, J. (2002). *¿Cómo influye la motivación en el aprendizaje de las ciencias?*. Recuperado el 1 de septiembre del 2012. Disponible en: <http://www2.uah.es/imc/webens/127.html>.
- Coll, C., & Marchesi, J. (1992). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza, pp 5-6.
- Contreras, O (2002). *Maestría en: Formación de formadores e Investigación para el cambio educativo*. Santo Domingo: Universidad Autónoma de Santo Domingo, pp 13-15.
- Centro de Educativa. (1998). *Capítulo "La investigación: investigación en el aula"*. No. 251. Madrid.
- Elliot, E., & Dweck, C.(1988) *"Goals: An approach to motivation and achievement"*. (trad.) *Journal of Personality and Social Psychology*, pp. 78-82.

Flores, M. (2010). *La situación de la educación en Nicaragua*. Serie de ensayos e investigaciones No. 01. Buenos Aires: Flape, pp 25-27.

Fuentes, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes E.S.O.* La Coruña: Departamento de psicología evolutiva y de la educación, pp. 36-38.

Gavilán, P. (2002). *Repercusiones del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento y desarrollo personal y social de los estudiantes*. *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, (192), pp 505-522.

González, M. (1997): *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: Eunsa, pp. 20-27.

Huertas, J. (2006). *Motivación: querer aprender*. (2. e. reimp., Ed.) Buenos Aires: Aique Grupo Editor, pp 22-25.

Index Mundi. Nicaragua Perfil Población 2012. Recuperado el 10 marzo del 2013.
Disponible en:
http://www.indexmundi.com/es/nicaragua/poblacion_perfil.html

Irureta, L. (1990): *Motivación de logro y aprendizaje escolar*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma, pp 45-49.

Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E.. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Primera edición en inglés 1993 ed. Barcelona : Paidós, pp 103-106.

Legazpe, F. (2004). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora* . Madrid : Universidad Autónoma de Madrid, pp 340-345.

León del Barco, B., Gonzalo, M., Felipe, E., Gómez, T. & Latas, C. (2005). *Técnicas de aprendizaje cooperativo en contextos educativos*. Badajoz: Editorial @becedario, pp 12.

Macías, F., & Gómez, B. (2010). *Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos*. Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 12, No. 1, pp 29-32.

Recuperado el 10 de septiembre del 2012. Disponible en:

<http://redie.uabc.mx/contenido/vol12no1/contenido-floresgomez.pdf>

Maset., P. (2002). *El aprendizaje cooperativo algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula*. Zaragoza: Universidad de Vic, pp 12.

Mecce, J., & Holt, K. (1993). *A pattern analysis of student's achievement goals*. *Journal of Educational Psychology*, 85, pp 552- 590.

Meece, J., & Miller, S. (2001). *A longitudinal analysis of elementary school students achievement goals in literacy activities*. *Contemporary Educational Psychology*, 26, pp 454–480.

McClelland, D. (1985). *Motivación humana*. Londres: Scott, Foresman and Company, pp 46-55.

Melero, M., & Fernández, P. (1995). *“El aprendizaje entre iguales”*. Madrid: Siglo XXI, pp 142-147.

MINED (2012). *Distribución de estudiantes de primaria y secundaria del municipio de León*. León: Autor.

MINED (2012). *Datos estadísticos*. Recuperado el 25 de febrero del 2013. Disponible en:http://www.mined.gob.ni/index.php?option=com_content&view=article&id=59%3Asecundaria&catid=36%3Amodalid&Itemid=28.

Otis, N., Grouzet, F. & Pelletier, L. (2005). *Latent Motivational Change in an Academic Setting: A 3–Year Longitudinal Study*. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), pp 170–183.

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona : PPU, pp 34-36.

Pardo, A., & Tapia, J. (1992): *Motivar en el aula*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma, pp 16-19.

Prados, A. (1999): “*Estrés laboral en docentes*”. *Aula de encuentro*, 3, pp 91-100.

Santos, M. (1995). *La evaluación: un proceso de dialogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe, pp 132-133.

Serrano, J. (1996). *El aprendizaje cooperativo*. En J.L. Beltrán y C. Genovard (Edit.) *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos* Cap.5. Madrid: Síntesis, pp 217-244.

Stevens, R., & Slavin, R. (1991). *The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification*. *Journal of educational psychology*, pp 8-16.

Taller de Formación Metodológica. (2005). *Aprendizaje Cooperativo con TIC*. Recuperado el 2012, de Centros pilotos. Internet en el aula, pp 3.

Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora* . Barcelona: Edebé, pp 22-27.

Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. (trad). *Psychological review*, pp 297-323.

White, R. (1959). *Motivation reconsidered: The concept of competence*. *Psychological review* (Trad). Pág 297-323.

Woolfolk, A. (1996). *Psicología educativa*. México D.F: Prentice-Hall, pp 174-177.

Anejos

Anexo 1: Cuestionario MAPE-I.

CUESTIONARIO M.A.P.E. - I J. Alonso Tapia y J. Sánchez Ferrer (1992)

Apellidos..... Nombre.....

Edad.....

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 AFIRMACIÓN SIN CONTESTAR

Preguntas	SÍ	No
1. Las personas que piensan que soy muy trabajador están en lo cierto		
2. Normalmente estudio más que mis compañeros porque no me gusta parecer menos inteligente que ellos.		
3. Si tengo que elegir entre estudiar y hacer algo como ver la TV o salir con los amigos, prefiero lo segundo.		
4. El que los demás digan que soy listo me trae sin cuidado y no me hace estudiar más.		
5. Con tal de no hacer el ridículo prefiero callarme en clase y no preguntar nada.		
6. Aunque sepa que lo más probable es que me equivoque, suelo salir voluntario a la pizarra porque, según mi experiencia, aprendo más y mejor.		
7. Si me dicen delante de mis compañeros que estoy haciendo una tarea más, se me quitan las ganas de seguir haciéndola.		
8. Suelo escoger sólo aquellas tareas que sé hacer bien porque me gusta quedar bien ante los demás		

9. Normalmente estudio más que la mayoría de mis compañeros.		
10. Prefiero preguntar algo que no se, aunque ello me haga parecer poco inteligente ante los compañeros y el profesor.		
11. Con tal de intentar equivocarme ante los demás, con frecuencia me quedo callado aunque sepa lo que preguntan.		
12. Nunca salgo voluntario a la pizarra porque me da igual que el profesor diga que lo he hecho bien.		
13. Las tareas demasiado difíciles las suelo evitar porque me da miedo hacerlas mal y que los demás piensen que no soy listo		
14. Si tengo que elegir entre trabajar con compañeros que saben más que yo y de los que puedo aprender o con compañeros que saben menos que yo pero con los que puedo mostrar lo que se, prefiero lo segundo.		
15. Si tuviese que elegir entre tareas fáciles y tareas de dificultad media a la hora de salir a la pizarra, preferiría las primeras aunque me dijese que esas las puede hacer cualquiera.		
16. Aunque no me pongan tareas para casa, me gusta dedicar regularmente un tiempo a estudiar.		
17. Los trabajos que más me gustan son los que me permiten lucirme ante los otros.		
18. Si me dan a elegir, prefiero tareas que sé hacer bien antes que tareas nuevas en las que puedo equivocarme		
19. Si el profesor pide voluntarios para hacer un problema en la pizarra, sólo salgo cuando estoy seguro de que lo voy a hacer correctamente		
20. Si tengo las mismas posibilidades de hacer mal un problema que de hacerlo bien, prefiero no salir a la pizarra, pues para mí es más importante evitar que se vea lo que no sé que conseguir hacerlo bien en público.		
21. Me suele pasar que estudio mucho al principio, pero enseguida me canso, sobre todo si encuentro dificultades.		

22. Prefiero trabajar con compañeros ante los que puedo lucir lo que sé antes que con compañeros que saben más que yo y de los que podría aprender.		
23. Prefiero hacer los deberes a ver en la televisión un programa que me gusta		
24. Normalmente estudio más que mis compañeros		
25. Para mí es importante sacar buenas notas y saber que estoy entre los mejores		
26. Antes de los exámenes estudio siempre mejor y más rápido		
27. Las tareas demasiado difícil las echo a un lado con gusto.		
28. Si hago más dos o tres ejercicios seguidos, se me quitan las ganas de hacer más porque pienso que nunca voy a conseguir hacerlo bien.		
29. Mis amigos dicen que estudio demasiado.		
30. Si formo parte de un grupo de trabajo me gusta ser el organizador porque así es más fácil que se reconozca mi trabajo.		
31. Cuando una tarea es difícil, me concentro mejor y aprovecho más		
32. Cuando tengo que hacer una tarea para clase, suelo ponerme nervioso y por eso rindo menos.		
33. Me gusta destacar entre mis compañeros y ser el mejor.		
34. Por lo general, no me interesa lo que me enseñan en el colegio, y ello hace que no estudie.		
35. Cuando tengo muchas cosas que hacer es cuando más rindo.		
36. Antes de empezar un ejercicio difícil frecuentemente pienso que no lo voy a hacer bien.		
37. Cuando un amigo saca una nota mejor que yo, me entran ganas de estudiar y hacerlo todavía mejor que él.		
38. Me gustaría no tener que estudiar.		
39. Siempre que estoy un poco nervioso me aprendo mejor las cosas.		
40. Cuando estudio algo difícil, lo hago con más ganas		
41. Me es difícil estar tranquilo cuando el profesor explica algo que va a preguntar al día siguiente.		

42. Estoy de acuerdo con los que piensan que soy un chico trabajador.		
43. Estudiar me parece siempre muy aburrido		
44. Suelo ponerme nervioso antes de hacer un examen, pero cuando lo estoy haciendo, me tranquilizo y lo hago lo mejor que sé.		
45. Lo que más me motiva a estudiar es aprender, no el sacar buenas notas.		
46. Estoy unos días muy triste cuando saco malas notas, y pienso que soy menos listo que los demás		
47. Creo que estudio demasiado tiempo y juego poco.		
48. Me gustan las tareas difíciles, aunque pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme		
49. Me da igual que otros sean más trabajadores que yo		
50. Cuando tengo tareas difíciles, pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme		
51. Cuando tengo que hacer algo importante, me pongo muy nervioso porque pienso que voy a hacerlo mal.		
52. Yo siempre preparo los exámenes con más tiempo que mis compañeros.		
53. Me molesta que otros hagan algunas cosas mejor que yo.		
54. Cuando tengo tiempo libre, me voy a jugar con los amigos en vez de hacer los deberes.		
55. Normalmente creo que no me sé muy bien la lección y, sin embargo, cuando el profesor me saca a la pizarra me acuerdo muy bien de todo lo que he estudiado		
56. Yo estudio porque tengo que aprobar pero, en realidad, nunca me ha gustado estudiar.		
57. Lo que más me mueve a estudiar es que mi profesor y mis amigos piensen que soy el más inteligente de la clase.		
58. Cuando salgo a dar la lección a la pizarra, estoy tan nervioso que muchas veces se me olvida lo que he estudiado.		
59. En la clase tengo fama de vago.		

60. Cuando el profesor pone un problema difícil para ver quién de la clase es capaz de resolverlo es cuando mejor me concentro y más rápido lo hago.		
61. Frecuentemente empiezo cosas que después no termino.		
62. Después de hacer un examen suelo estar en tensión hasta que conozco el resultado		
63. Aunque no tenga deberes que hacer, suelo repasar o estudiar cosas que no hemos visto todavía; no me gusta perder el tiempo.		
64. Estudiar es algo que siempre hago con gusto		
65. Frecuentemente me ocurre que a medida que se acerca un examen me pongo muy nervioso y tengo la impresión de que todo lo que he estudiado se me olvida.		
66. El profesor hace a veces preguntas difíciles pero, aunque yo sepa la respuesta correcta, no me molesto en levantar la mano para decírselo.		
67. Cuando el profesor da tiempo para estudiar en clase, me pongo a jugar a los barcos, a dibujar o cosas así		
68. El temor a parecer menos listo que los demás hace que estudie y aprenda mucho más		
69. Los exámenes en que he tenido poco tiempo para preparármelos casi siempre me han salido mejor que los otros porque la inquietud que me producen me hace estudiar más		
70. No me importaría que me pusieran trabajos para hacer en casa porque me gusta estar siempre ocupado.		
71. Me gusta saber que mis compañeros y profesores reconocen que soy un buen estudiante, y eso es lo que más ganas me da estudiar.		
72. Creo que soy un vago		

Anexo 2: Consentimiento para los padres de familia.

Fecha: _____

Por medio de este escrito y en mi carácter de _____ doy consentimiento para que mi hijo (a) _____ participe en la investigación realizada por los egresados de la carrera de psicología Bra. Alinka Avendaño y Br. Yasmani Chévez de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-León, titulada: Orientación motivacional de los estudiantes de III año participantes y no participantes del programa de aprendizaje cooperativo Student-Teams-Achievement Divisions (STAD), INO-BML, León, marzo-noviembre, 2012.

De igual manera reconozco que la información que mi hijo (a) proporcione para esta investigación será estrictamente confidencial y no será utilizada sin mi consentimiento y el de mi hijo (a) para otro propósito fuera de los de este estudio.

Así también, se me informó que mi hijo/hija puede hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento y que puede retirarse del mismo cuando así lo decida, sin que esto le provoque algún perjuicio. También tengo conocimiento de los objetivos de la investigación y de la utilidad que esta pueda tener para mejorar la educación de mi hijo/hija.

Se me ha informado que puedo pedir los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Además, he sido informado que los resultados del mismo serán presentados a las autoridades del Centro y MINED, pero respetando el anonimato de los datos personales de mi hijo/hija.

Nombre del padre/ tutor: _____ Firma de la madre /tutor _____

Bra. Alinka Avendaño _____ Br. Yasmani Chévez _____

Anexo 3: Consentimiento informado para participantes de la investigación.

La presente investigación es realizada por los egresados de la carrera de psicología Bra. Alinka Avendaño y Br. Yasmani Chévez de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-León. El objetivo de este estudio es conocer que te motiva para estudiar, por lo que te entregaremos un cuestionario para que lo respondas de la forma más sincera posible. La información que tú nos proporciones **será confidencial y utilizado solamente para fines investigativos**. Los resultados de la investigación serán entregados a la dirección del centro y al MINED, pero tus datos personales serán anónimos. El objetivo de entregarle los resultados de la investigación a la dirección del centro y al MINED es para que ellos tomen decisiones que permitan mejorar tu educación.

La participación en este estudio es **voluntaria** por lo que usted puede retirarse en el momento que desee sin que eso lo perjudique de ninguna forma.

Si tiene alguna duda sobre el trabajo, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Si alguna de las preguntas del cuestionario le parece incómoda, puede hacerla saber a los autores de la presente investigación.

Desde ya le agradecemos su participación.

Bra. Alinka Avendaño

Br. Yasmani Chévez

CONSENTIMIENTO INFORMADO

He sido informado (a) de que el objetivo de este estudio es conocer lo que me motiva a estudiar.

Los autores de la investigación me han indicado también que tendré que responder un cuestionario relacionado con mi interés hacia el estudio, el cual tengo que responder sinceramente.

Reconozco que la información que yo proporcione en el curso de esta investigación será estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto provoque perjuicio alguno para mi persona.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo consultarla a los investigadores, quienes tendrán el deber de explicar y aclarar todas las dudas.

De igual manera se me ha informado que puedo pedir los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Además, he sido informado que los resultados del mismo serán presentados a las autoridades del Centro y MINED, pero respetando el anonimato de mis datos personales.

Teniendo en cuenta toda la información antes proporcionada, decido voluntariamente participar en esta investigación.

Nombre del estudiante _____ Firma del estudiante _____

Anexo 4: Distribución de la motivación por deseo de éxito y miedo al fracaso vs orientación hacia el aprendizaje según el sexo al inicio del curso académico 2012.

		Turno											
		Matutino					Vespertino					Total	
		Sexo		Sexo		Sexo		Sexo					
		Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	%	F		
%	F	%	F	%	F	%	F	%	F				
Factor 1	Tendencia a la orientación motivacional hacia el aprendizaje (n=31)	22.6	7	38.7	12	25.8	8	12.9	4	100	31		
	Tendencia a la orientación motivacional de evitación de juicios negativos (n=154)	30.5	47	28.6	44	24.0	37	16.9	26	100	154		

*Para el porcentaje obtenido se considero como 100% la cantidad de estudiantes que se encontraban en cada tendencia de la orientación motivacional que se muestra en el gráfico según el turno

Anexo 5: Distribución de la Vagancia versus disposición al esfuerzo según el sexo al inicio del curso académico 2012.

		Turno											
		Matutino					Vespertino					Total	
		Sexo		Sexo		Sexo		Sexo					
		Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	%	F		
%	F	%	F	%	F	%	F	%	F				
Factor 2	Orientación motivacional hacia el aprendizaje (n=78)	34.6	27	30.8	24	20.5	16	14.1	11	100	78		
	Orientación motivacional de quedar bien sin esfuerzo (n=107)	25.2	27	29.9	32	27.1	29	17.8	19	100	107		

Anexo 6: Distribución de la motivación por lucimiento según el sexo al inicio del curso académico 2012.

		Turno									
		Matutino				Vespertino				Total	
		Sexo		Sexo		Sexo		Sexo			
		Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	%	F
%	F	%	F	%	F	%	F	%	F		
Factor 3	Menor tendencia a la orientación hacia el lucimiento (n=31)	38.7	12	32.3	10	16.1	5	12.9	4	100	31
	Mayor tendencia de la orientación hacia el lucimiento (n=154)	27.3	42	29.9	46	26.0	40	16.9	26	100	154

Anexo 7: Distribución de la motivación por deseo de éxito y miedo al fracaso vs orientación motivacional hacia el aprendizaje según el sexo al final del curso académico 2012.

		Turno									
		Matutino				Vespertino				Total	
		Sexo		Sexo		Sexo		Sexo			
		Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	%	F
%	F	%	F	%	F	%	F	%	F		
Factor 1	Tendencia a la orientación motivacional hacia el aprendizaje (n=104)	31.7	33	40.4	42	14.4	15	13.5	14	100	104
	Tendencia a la orientación motivacional de evitación de juicios negativos (n=81)	26.0	21	17.3	14	37.0	30	19.7	16	100	81

Anexo 8: Distribución de la Vagancia versus disposición al esfuerzo según el sexo al final del curso académico 2012.

Factor 2		Turno									
		Matutino				Vespertino				Total	
		Sexo		Sexo		Sexo		Sexo			
		Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	%	F
%	F	%	F	%	F	%	F	%	F		
	Orientación motivacional hacia el aprendizaje (n=113)	41.6	47	31.9	36	15.9	18	10.6	12	100	113
	Orientación motivacional de quedar bien sin esfuerzo (n=72)	9.7	7	27.8	20	37.5	27	25.0	18	100	72

Anexo 9: Distribución de la motivación por lucimiento según el sexo al final del curso académico 2012.

Factor 3		Turno									
		Matutino				Vespertino				Total	
		Sexo		Sexo		Sexo		Sexo			
		Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	%	F
%	F	%	F	%	F	%	F	%	F		
	Menor tendencia a la orientación hacia el lucimiento (n=82)	31.7	26	53.7	44	7.3	6	7.3	6	100	82
	Mayor tendencia de la orientación hacia el lucimiento (n=103)	27.1	28	11.7	12	37.9	39	23.3	24	100	103