

Condiciones motivacionales que diferencian a estudiantes con calificaciones altas y bajas en una preparatoria pública

Differential conditions in the motivation of high and low grades students in a public high school

Autor: Manuel Eduardo Nava Pérez

Resumen

Esta investigación presenta los resultados de un trabajo que buscó las diferencias motivacionales que tienen los alumnos con calificaciones altas al compararse con el otro extremo de calificaciones bajas. Los hallazgos más notables son al respecto de la supervisión de padres y maestros, el origen de la motivación de cada grupo y la perspectiva que tienen de su plan de vida.

Abstract

This research presents the results of a study that sought motivational differences between students who have high grades when is compared to the other extreme of low grades. The most notable findings are about the supervision of parents and teachers, the origin of the motivation of each group and their perspective of their life plan.

Palabras clave: Motivación, Calificaciones, Condicionamiento operante, Jerarquías.

Key words: Motivation, Ratings, Operant conditioning, Hierarchies

Introducción

La indagatoria se llevó en una escuela preparatoria en el estado de México, en México, dentro de un municipio con 36,000 habitantes dedicados a las actividades agrícolas (INEGI, 2010). El plantel donde se desarrolló la indagatoria tiene una población promedio de 500 estudiantes, egresan 100 cada ciclo al terminar los créditos de bachillerato general y una carrera técnica que ofrece el subsistema (CECyTEM, 2010). Los alumnos pertenecen a los niveles socio-económicos bajo, medio bajo y medio de acuerdo con información proporcionada por el plantel, sin embargo todos los alumnos cuentan con los recursos para satisfacer sus necesidades personales (Estado de México, 2009).

La escuela tiene instalaciones construidas para los fines exclusivos que le son propios. Tiene salones con espacio para 40 alumnos, laboratorios de ciencias, salas de cómputo, espacios recreativos, deportivos y bibliotecas, acceso asfaltado, transporte público (INEGI, 2010) e internet limitado a espacios de consulta académica.

Desarrollo

Antecedentes del problema

Esta investigación tuvo su origen en una indagatoria exploratoria realizada por Nava (2012) quien durante el semestre 2010/2011 realizó un comparativo entre los resultados obtenidos por medio de la evaluación tradicional solamente con examen, un esquema de tres instrumentos y otro de cinco elementos de evaluación. Aunque se aseguró que todos los alumnos tuvieran un repertorio de entrada para enfrentar las asignaciones se encontró que si se adicionaban a la evaluación además del examen: exposiciones, tareas, portafolios de evidencia y trabajo en clase, reprobaban más alumnos. tal como lo dictaba la reforma en educación media superior impartida a nivel docente por el CERTIDEMS.

La cantidad de aprobados al final del semestre, comparada en el siguiente cuadro de porcentajes de acuerdo a la investigación realizada por Nava (2012) muestra claramente la tendencia mencionada en el párrafo anterior.

Porcentaje de alumnos aprobados al final del semestre de acuerdo al número de instrumentos.

	Número de instrumentos		
Porcentaje de apro-	1	3	5
bados	78	59	39

Al encontrar la contradicción teórica de la evaluación multidireccional que presume encontrar más aprobados porque se permite al alumno expresar sus capacidades de diferentes formas (Chadwick, 1989; Camperos, 1984), se podría esperar que el número de alumnos promovidos debería ser superior, pero se encontró que éste disminuía y al realizar una prueba Z a un nivel de 5% máximo de error, había diferencia significativa en la dirección opuesta (Nava, 2012).

Derivado de ello se decidió realizar una comparación eliminando resaltar las condiciones motivacionales de alumnos con calificaciones altas o bajas solamente, quedando de la siguiente manera:

Realizar un comparativo sobre las condiciones motivacionales diferenciales entre una muestra de los alumnos con calificaciones altas y otra de evaluaciones bajas.

Planteamiento del problema

La comparación dentro de la investigación educativa es un campo muy fértil según afirma Ruiz (1996), quien sostiene que puede darse entre entidades extremadamente similares, totalmente diferentes o con algunos puntos coincidentes que las hacen interesantes al contexto. Por lo cual se buscó comparar dos grupos de estudiantes, uno con las calificaciones más altas y otro con las más bajas, para determinar cuáles son las diferencias motivacionales entre ellos al momento de cumplir con sus asignaciones escolares.

Preguntas de investigación.

Para desglosar esta indagatoria se formuló la siguiente interrogación principal:

¿Qué condiciones motivacionales diferencian a los estudiantes de preparatoria con calificaciones altas y bajas?

Las preguntas secundarias fueron:

¿Cuáles son los elementos motivacionales que son usados con más frecuencia en los alumnos con calificaciones altas que están ausentes en el otro grupo?

¿En qué forma se utilizan los elementos motivacionales con los alumnos de calificaciones altas que no se usan en su contraparte?

¿Quién / Quiénes administran los elementos motivacionales a los alumnos con calificaciones altas que no están presentes en el otro grupo? ¿En qué forma lo hacen?

¿En qué forma se satisfacen las jerarquías de la teoría propuesta por Maslow, considerando la perspectiva de los participantes en esta investigación?

Variables de investigación

Atendiendo la recomendación de Martínez (2006), Porta y Silva (2003) y Pérez (2004), quienes manifiestan la imposibilidad de percibir la intensidad de las variables cualitativas en términos de magnitud, se consideró entonces registrar su ausencia o presencia, intensidad y mecanismo de acción en las condiciones que marcan los instrumentos para recabar la información. La inclusión de estos aspectos en la presente investigación se consideró de acuerdo al contenido de la revisión de literatura.

La unidad principal de análisis se integró por los conceptos contextuales, de condicionamiento operante y la teoría de jerarquías de necesidades presentada por Abraham Maslow. Las variables se encuentran descritas en el capítulo tres y están referidas al contexto, ausencia o presencia de elementos tales como reforzadores, castigos y retroalimentación, así como los diversos niveles considerados en la teoría de Maslow.

La variable dependiente es el rendimiento académico dividido en calificaciones altas y bajas, la diferenciación se realizó consultando los promedios de las evaluaciones de cada estudiante, eligiendo una cantidad apropiada de cada uno de los sectores que se analizarían, procedimiento que se define puntualmente en la metodología.

Objetivos

General

Determinar cuáles son las condiciones motivacionales que diferencian a los estudiantes con calificaciones altas y bajas en una preparatoria pública al sur del estado de México.

Específicos

Definir los elementos motivacionales que son usados más frecuentemente en los alumnos con calificaciones altas, que están ausentes en los del otro grupo.

Describir en qué forma se utilizan los elementos motivacionales con los alumnos de calificaciones altas que no se usan en su contraparte.

Determinar quién/quienes administran los elementos motivacionales y en qué forma lo hacen con los alumnos de calificaciones altas que no están presentes en el otro grupo.

Describir la forma en que se satisfacen las jerarquías de la teoría propuesta por Maslow, considerando la perspectiva de los participantes en esta investigación.

Justificación

Uno de los principales problemas que enfrenta la educación en este momento es la deserción, ésta puede darse por diferentes motivos, pero esta investigación solo abordará los académicos, que según la OEI (2008) están agrupados por baja motivación generalizada, ausencia de vocación, poca orientación familiar o escolar, debilidades académicas previas que son aceptadas pasivamente. La motivación está considerada como uno de los pilares de la educación y el mayor responsable de las deserciones por motivos académicos, por lo cual podrían verificarse los casos de éxito en comparación con los fracasos para llevar a cabo un efecto multiplicador positivo, es decir, comprometer a padres, maestros y alumnos a contribuir desde sus propias posibilidades y ámbitos de influencia para mejorar el desempeño académico de cada estudiante, aportándole de manera individualizada los elementos motivaciones que le lleven de un estado de total dependencia, hacia la autogestión de su aprendizaje y por lo tanto, del reforzamiento intrínseco.

Limitaciones

No se pudieron controlar situaciones tales como diferencias intelectuales, personalidad, aprendizajes previos, variabilidad y las expectativas que pudieran manifestar frente a su participación en el experimento (Badilla, 2006), las que estaban bajo control fueron las instrucciones y aplicación de los instrumentos a los sujetos así como la presencia y actitud del investigador, quien actuó como guía y minimizó su participación en las respuestas (Escalante, 2010).

Delimitaciones

No se analizaron otros factores debido a que solamente se pretendía profundizar en el tema de interés (Pérez, 2000), por ello se descartó un estudio cuantitativo puesto que los números no ofrecen la posibilidad de rescatar las percepciones requeridas en los objetivos (Pérez, 1998). No obstante se utilizó un esquema de complementariedad por subordinación, lo cual permitió tener un paradigma cualitativo como eje principal que utilizó algunas herramientas cuantitativas para buscar una descripción integral de la situación motivo de estudio (Tedesco, 2004).

Marco Teórico

En este apartado se recopilaron los conceptos más sobresalientes sobre la temática abordada en esta investigación, relacionados con la motivación, el condicionamiento operante y la teoría de jerarquías de necesidades de Maslow, adicionalmente se revisaron algunas investigaciones recientes con temáticas similares.

Motivación.

Está definida por Freud (1915 – 1959) como la fuerza interna que dirige las conductas para conseguir objetivos deseados. Murray (1991) la menciona como el conjunto de necesidades inconscientes producto del deseo o tendencia para hacer las cosas rápidamente. Se divide en dos modalidades, la primera es intrínseca cuando el impulso proviene del mismo individuo (Ormrod, 2004; Sandoval, 2006). Una segunda modalidad es extrínseca, caracterizada por ser aquella en que lo que atrae al individuo no es la acción en sí misma, sino lo que puede recibir a cambio (Huertas, 1997; Martín, Martín y Trevilla, 2009).

Condicionamiento operante.

Es una corriente de pensamiento en la que se afirma que el aprendizaje de una conducta es generado por las consecuencias que podría acarrear el resultado (Thorndike, 1935; Skinner, 1971). El estímulo que se presenta como consecuencia de alguna conducta determinada, e incrementa la probabilidad de que ese comportamiento se repita en el futuro es llamado reforzador (Woolfolk, 2007).

Los reforzadores pueden ser primarios, por satisfacer una necesidad biológica o innata (Vollmer y Hackenberg, 2001); Los secundarios son conocidos como condicionados porque han llegado a ser reforzantes mediante su asociación repetida con algún estímulo ya condicionado (Alonso, 2008).

El reforzamiento positivo se presenta después de una respuesta deseada (Ormrod, 2004), mientras que un elemento aversivo es llamado negativo porque se aplica después de una conducta no deseada (Wolfgang, 2007). El reforzamiento intrínseco es aquel en que la conducta produce estímulos agradables en sí, debido al reconocimiento social que éste le produce (Barajas, 1988).

También se abordaron reforzadores materiales (Bornas, 1994) y los sociales, que son cuando alguien emite un gesto, signo o acción hacia otra persona con intención de reconocerle. (Craft, Alberg y Heward, 1998). Además se usaron los castigos tipo I, que se refiere a ofrecer un aversivo al observar una conducta (Lefrancois, 2001) mientras que el tipo II retira un reforzador positivo cuando el proceder no es el esperado (Beltrán y Bueno, 1995).

La retroalimentación es un proceso posterior a la conducta en la cual se informa a la persona acerca de sus progresos, errores y la situación ideal que se espera de ella (Kaplún, 1998), es útil debido a que el participante sabe con toda certeza en la situación que se encuentra y qué metas le faltan por cumplir.

Teoría de jerarquías de necesidades.

Postulada en 1943, donde se formula que conforme se van satisfaciendo las necesidades básicas, los seres humanos desarrollan y cumplen con otros requerimientos de orden superior. Abraham Maslow (1991) la presenta como una

pirámide donde a medida que se asciende, incrementa la complejidad de las condiciones para llegar al siguiente nivel. En un informe exhibido por Hoffman (2009) las agrupa en necesidades por deficiencia como fisiológicas, de seguridad, pertenencia y reconocimiento, para llegar a las de reconocimiento y progreso que son cognitivas, estéticas, autoaprendizaje y trascendencia.

Algunas investigaciones sobre el tema.

En las indagatorias más recientes, similares al tópico que se aborda en esta ocasión, se encontró que para Lieury y Fenouillet (2006) existe una relación directa entre la disposición – motivación y el rendimiento académico; mientras que en su tesis de maestría, Rodríguez (2002) determinó un crecimiento del aprovechamiento escolar a la par de las actitudes positivas, así como Rego y Pereyra (2004), quienes investigaron la influencia del comportamiento proactivo de los alumnos en la ponderación de sus calificaciones.

La indagatoria presentada por Contreras, Carbonell e Iparraguirre (2008) tuvo como tema principal el rendimiento académico y motivación en alumnos que estudian y trabajan, encontrando que los que estaban a gusto en sus labores extra escolares presentaban un promedio más alto en la escuela. Por su parte Cardozo (2008) analizó el triángulo motivación – aprendizaje – rendimiento académico, determinando que al mover cualquiera de los vértices en sentido positivo, se elevaban los otros simultáneamente, finalmente Colmenares y Delgado (2008) analizaron la correlación entre rendimiento académico y motivación de logro, incluyendo aspectos contextuales que les resultaron altamente relevantes.

Metodología

Para esta investigación se utilizó el paradigma cualitativo, puesto que González y Ángeles (2006) consideran la descripción del contexto y los elementos de interés a partir de la referencia aportada por los propios participantes, co-

respondiendo al investigador descifrar el significado de la información obtenida. Por necesidades en el manejo de la información durante la investigación se requirió establecer un esquema de complementariedad metodológico de subordinación (Sandín, 2003), como una oportunidad para que se pudieran utilizar algunas herramientas estadísticas cuantitativas que facilitaran una interpretación final en un panorama más integral de comprensión de la información recabada.

Este estudio es descriptivo porque narra en forma sistemática los hallazgos y transversal debido que se plasma lo que sucede en un mismo espacio temporal, por lo tanto el fenómeno es observado en condiciones naturales sin alteraciones (García, Morales y Muñoz, 2010; Córdoba, 2007).

El diseño de la investigación es no experimental porque no se variaron intencionalmente las condiciones del estudio y solo se describe lo que se observó (Hernández, Fernández y Baptista; 1997). La muestra que se utilizó es no probabilística y cualitativa según lo recomendado por Pimienta (2000). Fueron elegidos por características de interés al estudio y su disposición para compartirlo con el investigador, el número fue de 10 personas por grupo atendiendo al principio de saturación de datos y ya no se obtiene información nueva (Crespo y Salamanca, 2007).

Instrumentos para la recolección de datos.

Se utilizaron dos, el primero es un cuestionario de preguntas cerradas para conocer la situación contextual de los participantes. Resultó conveniente porque su extensión puede ser limitada, permite abarcar todo lo que se requiera para que el instrumento sea exhaustivo y excluyente (García, 2005; Murillo, 2000) El segundo instrumento fue una entrevista estructurada por ser un encuentro cara a cara mediante una cita de trabajo que permite recolectar información y sistematizarla con respecto a un tema de interés (Taylor y Bogdan, 1987; Ruiz, 1996)

Las categorías exploradas en este trabajo fueron el contexto, para sensibilizar al investigador (Glaser y Strauss, 1967). El segundo apartado se denomina origen de la motivación que incluye origen intrínseco y extrínseco, propuesto por www.sociedadelainformacion.com N° 54 – SEPTIEMBRE 2015 9/20
Edita Cefalea

Perreaut – Pierre (2000). Una tercera categoría es llamada uso de reforzadores, que incluye los positivos, negativos, materiales y sociales así como los castigos I y II, retroalimentación y reforzamiento intrínseco, propuestos por Carpintero (2002). Para finalizar existe una cuarta clase denominada jerarquía de necesidades, que explora los ocho niveles ascendentes en los cuales se divide, presentados a su vez por Maslow (1991).

Tratamiento de los datos

Para el cuestionario contextual se utilizaron herramientas de la estadística descriptiva, concentrando la información en tablas y gráficos (Murray, Abellanas y Hernández, 1991), lo cual permite visualizar los datos y en consecuencia determinar el contexto para los parámetros de interés de esta investigación. En el caso de la entrevista a profundidad, se llevó a cabo un proceso de categorización que permitió saber quién, cuándo y de qué forma se presentaron los elementos motivacionales que le resultaron relevantes a la investigación (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005).

Resultados

Los hallazgos producto de esta investigación fueron divididos de manera general en dos grandes apartados, uno correspondiente al cuestionario contextual y otro para la entrevista estructurada.

Cuestionario contextual.

Se encontró que los alumnos pertenecientes al grupo de calificaciones altas tienen objetivos de vida definidos y en cuanto a su preparación académica buscan llegar a estudiar una Licenciatura por lo menos, solo limitándose por las cuestiones económicas que podrían impedir que llegaran a consolidarse como posgraduados.

Los estudiantes con calificaciones bajas obedecen a situaciones personales más definidas como exigencias, caprichos y una relación de todo/nada al momento de pensar en su propio futuro. Indican que irían a la escuela superior si sus padres les concedieran todas sus peticiones económicas, ubicándolos específicamente en la escuela y lugar de su elección. No saben todavía qué les gustaría estudiar, piensan hacer el intento por acceder a la Universidad pero si las condiciones de estudio son pesadas tienen considerado abandonarla sin ningún remordimiento.

El grupo de estudiantes con calificaciones altas estuvo integrado en su mayoría por mujeres, mientras que en su contraparte se encontró nivelado con respecto al género. Los alumnos del primer grupo tienen una familia más integrada, menor número de hermanos, le dan mayor importancia a la preparación académica, platican más con su familia y amigos sobre su futuro académico y personal, tienen más ambiciones individuales y su promedio ENLACE y escolar es mucho más alto comparado con el otro grupo.

Entrevista estructurada.

Los datos obtenidos sugieren que los alumnos con calificaciones altas no requieren de apoyo o estimulación externa para cumplir con sus labores escolares, mientras que su contraparte necesita supervisión constante, presión paternal y generalmente supeditan su esfuerzo al sistema de recompensas y castigos que se establece formal o explícitamente con sus autoridades familiares o escolares.

Los estudiantes del primer grupo no son sancionados por motivos académicos y solo especulan lo que pasaría si llegaran a reprobado, mientras los alumnos con bajas calificaciones son castigados constantemente o bien, no se les reprime porque las reglas en casa no se recuerdan ni cumplen. Los reconocimientos materiales y sociales son recibidos por diferentes razones, los que obtienen calificaciones altas los disfrutan por mantener ese estándar, su contraparte por mostrar una mínima mejoría o reprobado menos.

Todos los participantes de esta investigación reciben regaños, los del primer grupo por no cubrir con las expectativas de promedio acostumbradas, su con-

traparte por reprobado más de lo previsto o no ser promovido en todas sus materias. La totalidad de los alumnos conoce las expectativas que se tienen sobre cada uno de ellos, sin embargo difieren en el nivel de éstas, puesto que los de calificaciones altas buscan la excelencia académica y el grupo opuesto procuran la supervivencia escolar tratando de aprobar los exámenes y no acumular evaluaciones extraordinarias.

En el caso de la autoregulación, la mitad de los alumnos con calificaciones altas se premian cuando logran sus objetivos académicos, mientras el resto no lo hacen porque lo consideran su obligación. En el otro grupo se castigan si reprobaban, pero solo momentáneamente mientras recuperan su estatus de regularidad aunque su promedio sea bajo.

En cuanto a la jerarquía de necesidades, todos sienten satisfechas sus necesidades básicas y perciben el apoyo de sus familias, maestros y amigos de una forma u otra, la diferencia radica en que el primer grupo solo puede especular que sí recibirían ayuda de sus familiares en caso de meterse en problemas puesto que no han caído en ellos, mientras que los estudiantes con calificaciones bajas sí lo han experimentado, aunque les hayan hecho pagar sus faltas después de protegerlos.

Todos los participantes reciben reconocimiento personal y público de sus maestros, familiares y amigos de diferente manera, los alumnos con calificaciones altas se hacen acreedores cuando mantienen o superan las altas expectativas que se tienen sobre ellos, mientras su contraparte las percibe cuando mejoran un poco, reprobaban menos o muestran más disposición para estudiar.

Discusión

Para hablar de manera general sobre los hallazgos de esta investigación, podría decirse que los alumnos con calificaciones altas poseen motivación intrínseca porque encuentran sus actividades placenteras, tal como también lo reportaron Huertas (1997) y Chóliz (2004), mientras los alumnos con calificaciones bajas poseen la modalidad extrínseca y requieren supervisión coincidiendo

con los resultados hallados por Broc (2006), Maquilón y Fuensanta (2011). Ambas vertientes coinciden con las investigaciones de Rodríguez (2009) y Míguez (2005) en todo sentido.

Para los alumnos con calificaciones altas se cumplen los preceptos básicos de la teoría del condicionamiento operante referidos a la magnitud, oportunidad y coherencia en la aplicación de reforzadores, como lo mencionan por Mejía (2011) y Atkinson (1958), siendo inconsistente para el grupo con calificaciones bajas.

Los alumnos con calificaciones bajas resienten una supervisión de emergencia e invasiva que les causa molestia por el abandono que sufren por parte de sus padres y maestros considerado por los participantes entonces como un tipo de agresión. La contraparte siente que monitorean constantemente su comportamiento y sienten el acompañamiento, aunque sea indirecto, lo cual coincide con lo encontrado por Pedrero (2003) y Escobar (2007).

Hablando de la teoría de jerarquías, todos los participantes tienen satisfechas sus necesidades básicas del primer apartado de cuatro niveles en mayor o menor medida, pero solamente los alumnos con calificaciones altas muestran mayor disposición y tendencia en sus aspiraciones a los escalones del segundo apartado, porque así se sienten útiles y se sienten satisfechos de poder regresar algo de lo que reciben a sus semejantes, dándoles también una sensación de capacidad, tal como también lo encontraron en sus investigaciones Maslow (1987), Anaya y Anaya (2010) y Esquivel y Rojas (2009).

Conclusiones

Las diferencias más importantes encontradas en esta investigación son el origen de la motivación, que resultó intrínseca para los alumnos con calificaciones altas y extrínseca para su contraparte. Otro aspecto importante fue la supervisión de los padres y maestros hacia sus hijos o alumnos respectivamente, en el caso del grupo con calificaciones altas se presenta de manera preventiva, constante y suave, con retroalimentación y acuerdos sobre expectativas, mientras para los otros jóvenes es de emergencia, correctiva e invasiva, lo cual les causa molestia y dificulta la comunicación.

La cobertura de necesidades en los cuatro primeros niveles de la teoría de jerarquías de Maslow muestra que todos los participantes reciben estas consideraciones de quienes les rodean, sin embargo su autopercepción de capacidad académica invita a los estudiantes con calificaciones altas a mostrarse al mundo, mientras limita en ese sentido al otro grupo de estudiantes con la misma intensidad, obligándoles a mostrar cautela ante el miedo a fallar.

Recomendaciones

Entre las sugerencias que se emiten a partir de los hallazgos la presente investigación está la implementación de un programa de corresponsabilidad en el que participen los alumnos, padres de familia, maestros y sistema educativo local, en el cual cada quien acepte sus responsabilidades y se imite de acuerdo a las necesidades de cada estudiante, el entorno familiar y escolar de sus compañeros con calificaciones altas, con el fin de que sea supervisado apropiada y constantemente, de modo que los elementos motivacionales positivos y negativos lleguen a tiempo con la magnitud apropiada para que causen el efecto deseado en el desempeño académico.

En ese mismo sentido también se recomienda proveer de los elementos necesarios para construir motivación intrínseca a los participantes, tal como lo recomiendan López (2009) y Perrin y Blauth (2012), iniciando con la participación de elementos externos, pero anticipando su retirada gradual de acuerdo a las necesidades personales del participante. Otro cambio importante podría ser el paso de la supervisión directa a indirecta en los participantes con calificaciones bajas, de acuerdo al comportamiento y responsabilidad mostrados en situaciones de importancia ascendente sobre su propio comportamiento académico y personal de acuerdo a lo sugerido por Valdés, Martín y Sánchez (2009) así como González (2007).

Lo más importante que es mencionado por Wilson (2012), Bados y García (2011) y Samaniego (2004) es pasar de un esquema de dependencia a otro de autogestión de manera gradual, retroalimentando, mostrando expectativas,

siendo consistente y coherente con la magnitud y presencia de premios y castigos para el participante sin importar su edad, pudiendo entonces construir capacidades que le permitan ser independiente en un periodo de tiempo que deberá adaptarse de acuerdo a su caso personal.

Referencias bibliográficas

- Alonso, J. (2008). *Psicología*. México: Editorial McGraw Hill.
- Anaya, A. y Anaya, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? : Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Revista Tecnología y Ciencia Educativa*. Número 25, 5 – 14. Recuperado desde: http://web.imiq.org/attachments/345_5-14.pdf
- Atkinson, J. (1958). *Motives in fantasy, action and sobriety*. Princeton, New Jersey, USA: Editorial Van Nostrand.
- Badilla, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Revista de ciencias del ejercicio y la salud*. Número 1, s/ p. Recuperado desde: <http://www.edufi.ucr.ac.cr/pdf/412006/Badilla%202006.pdf>
- Bados, A. y García, E. (2011). *Técnicas operantes*. Universidad de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado desde: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/18402/1/T%C3%A9cnicas%20operantes%202011.pdf>
- Barajas, M. (1988). Desarrollo del reforzamiento intrínseco a partir de consecuencias naturales. *Revista Sonorense de Psicología*. Número 2, 82 – 96. Recuperado desde: <http://kunkaak.psicom.uson.mx/rsp/2-2-82.pdf>
- Beltrán, J. y Bueno, J. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona, España: Editorial Boixerau.
- Bornas, X. (1994). *La autonomía personal en la infancia*. Madrid, España: Editorial Siglo XXI.
- Broc, M. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria y bachillerato LOGSE. *Revista de Educación*. Número 340, 379 – 414. Recuperado desde: http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_14.pdf
- Camperos, M. (1984). *La evaluación formativa del aprendizaje*. Facultad de humanidades. Universidad de Caracas, Venezuela: Editorial Mimeo.
- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de primer año universitario. *Revista Laurus*. Número 28, 209 - 237. Recuperado desde: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/761/76111716011.pdf>

- Carpintero, H. (2002). *Del estímulo a la persona: Estudios de historia de la Psicología*. Colección Honoris Causa. Valencia, España. Editorial Soler.
- CECyTEM (2010). *Concentrado de información general*. Documentación interna: Reporte 2010.
- Chadwick, J. (1989). *Evaluación formativa*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Chóliz, M. (2004). *Psicología de la motivación: El proceso Motivacional*. Valencia, España: Editorial de la Universidad de Valencia. Recuperado desde: <http://www.uv.es/choliz/Proceso%20motivacional.pdf>
- Colmenares, M. y Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: Elementos para la discusión y reflexión. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*. Número 5, 179 – 191. Recuperado desde: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2737310
- Contreras, L.; Carbonell, Y. e Iparraguirre, E. (2008). *Rendimiento académico y motivación en los estudiantes de la tarea Álvaro Reynoso en la modalidad de estudio como empleo de las SUM de la provincia Sancti Spiritus*. Centro Universitario José Martí Pérez. Espiritu Santo, Cuba. Recuperado desde: <http://www.gestiopolis.com/economia/rendimineto-academico-motivacion-del-estudiante.htm>
- Córdoba, F. (2007). *La investigación tecnológica*. México: Editorial Limusa.
- Crespo, M. y Salamanca, A. (2007). *El muestreo en la investigación cualitativa*. Departamento de investigación del FUDEN. Córdoba, España. Recuperado desde: http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/FMetodologica_27.pdf
- Escalante, E. (2010). Valores en estudiantes Universitarios: Una investigación hermenéutica. *Revista Liberabit*. Número 16, s/p. Recuperado desde: http://www.revistaliberabit.com/liberabit16_1/escalante.pdf
- Escobar, R. (2007). Cadenas conductuales, estímulos en serie y reforzamiento condicionado. *Revista de la Comisión de Investigación de FIMPES*. Número 2, 6 – 10. Recuperado desde: <http://fimpes.org.mx/phocadownload/RevistaCIF/RevistaCIF2007v2.pdf>
- Esquivel, L. y Rojas, C. (2009). Motivos de estudiantes de nuevo ingreso para estudiar un posgrado en educación. *REIOEI*. Universidad Autónoma de Yucatán. Yucatán, México. Recuperado desde: <http://www.rieoei.org/investigacion/953Esquivel.PDF>
- Estado de México (2009). *Honorable Ayuntamiento de Coatepec Harinas*. Recuperado desde: <http://www.edomex.gob.mx/portal/page/portal/coatepec-harinas/municipio/estadisticas>
- Freud, S. (1915 – 1959). *Instincts and their Vicissitudes (Collected papers)*. New York, USA: Editorial Basic Book.
- García, F.; Morales, A. y Muñoz, C. (2010). *De la investigación científica a la tecnológica en las organizaciones*. Repositorio digital del IPN. México, D.F. Recuperado desde: <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/5396/53-54-1.pdf?sequence=1>
- García, T. (2003). *El cuestionario como instrumentos de investigación / evaluación*. Centro Universitario Santa Ana. Extremadura, España. Recuperado desde: http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf

- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*: New York, USA: Editorial: Aldine.
- González, E. (2007). Un modelo de supervisión educativa. *Revista Laurus*. Número 25, 11 - 35. Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111479002.pdf>
- González, N. y Ángeles, M. (2006). *Investigación cualitativa como estrategia de conocimiento, intervención y trabajo de las políticas de salud: Una aproximación desde México y Cuba*. Toluca, México: Editorial de la UAEM.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Bogotá, Colombia. Editorial McGraw Hill.
- Hoffman, E. (2009). *Abraham Maslow: Vida y enseñanzas del creador de la psicología humanista*. España: Editorial Kairos.
- Huertas, J. (1997). *Motivación: Querer aprender*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique. Recuperado desde: http://mateandoconlaciencia.zonali-bre.org/TA_Huertas_Unidad_4.pdf
- INEGI (2010). *México en cifras: Municipio de Coatepec Harinas*. Recuperado desde: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=15&mun=021>
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid, España: Editorial de la Torre.
- Lefrancois, G. (2001). *El ciclo de la vida*. México: Editorial Thomson.
- Lieury, A. y Fenouillet, F. (2006). *Motivación y éxito escolar*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- López, F. (2009). La modificación de conducta en alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. *Revista innovación y experiencias educativas*. Número 17, 1 – 11. Recuperado desde: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Número_17/Francisco_Lopez_Reyes_1.pdf
- Maquilón, J. y Fuensanta, P. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Número 14, 17 - 35. Recuperado desde: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588086.pdf
- Martin, N.; Martin, V. y Trevilla, C. (2009). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimiento: El caso de una organización sin fines de lucro. *Revista de economía pública, social y cooperativa*. Número 66, 187 - 211. Recuperado desde: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/174/17413043009.pdf>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa. *Revista IIPSI*. Número 1, 123 – 146. Recuperado desde: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf
- Maslou, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid, España: Editorial Díaz de Santos.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista latinoamericana de metodología de la investigación social*. Número 14, 47 – 60. Recuperado desde: <http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=interpretaci%C3%B3n%20cualitativa&source=web&cd=39&cad=rja&ved=0CE8QFjAIOB4&url=http%3A%2F%2Frelmis.com.ar%2Fojs%2Findex.php%2Frelmis%2Farti->

- [cle%2Fdown-load%2F11%2F13&ei=EdxDUJvwJsWq2gWWuoHQDA&usq=AFQjCNEfj6aCiYxz4Zh93C_QhHv32AUwNQ](#)
- Míguez, M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: Motivación y comprensión. *Revista electrónica de la red de investigación educativa*. Número 3. 16 – 27. Recuperado desde: <http://revista.ie-red.org/v1n3/pdf/mmiguez.pdf>
- Murillo, F. (2000). *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España. Recuperado desde: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes%20Instrumentos.pdf
- Murray, T; Abellanas, L; Hernández, R; (1991). *Estadística*. España: McGraw Hill/Interamericana.
- Nava, M. (2012). Comparación entre la cantidad de aprobados y reprobados con evaluación integral y tradicional en preparatoria mediante la relación poblacional de la distribución Z. *Revista Sociedad de la información*. Número 4, 1 – 11. Recuperado desde: <http://www.sociedadelainformacion.com/36/z.pdf>
- OEI. (2008). *Estudios sobre las causas de la deserción universitaria*. Universidad de Chile. Santiago de Chile. Recuperado desde: <http://www.oei.es/pdf2/causas-desercion-universitaria-chile.pdf>
- Ormrod, J. (2004). *Aprendizaje Humano*. Madrid, España: Editorial Pearson Prentice Hall.
- Pedrero, M. (2003). *Análisis de la educación física en la región de Murcia desde la perspectiva del alumno*. Disertación Doctoral. Universidad de Murcia. Murcia, España. Recuperado desde: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10784/PedreroGuzman.pdf;jsessionid=1FDEC626D64701B013EB14BBFFB5799E.tdx2?sequence=1>
- Pérez, G. (1998). *Investigación educativa retos e interrogantes I: Métodos*. Madrid, España: Editorial la Muralla.
- Pérez, G. (2000). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Pérez, G. (2004). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural*. Madrid, España: Editorial Narcea.
- Perreaut-Pierre, E. (2000) *Sofrología y éxito deportivo: Guía práctica para los deportistas y para los que no lo son*. México: Thompson.
- Perrin, C. y Blauth, C. (2012). *Como la motivación interna fomenta el desempeño: Un nuevo enfoque*. Serie Coaching Redefined. Recuperado desde: http://www.achievegloab.es/sites/default/files/resources/motivacion_intrinseca.pdf
- Pimienta, R. (2000). Encuestas probabilísticas VS. No probabilísticas. *Revista Política y Cultura*. Número 13, 263 - 276. Recuperado desde: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/267/26701313.pdf>
- Porta, L. y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Buenos Aires, Argentina. Recuperado desde: <http://www.uco.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>

- Rego, A. y Pereira, H. (2004). Cómo los comportamientos de ciudadanía docente explican la eficacia pedagógica y la motivación de los estudiantes. *Interamerican Journal of Pshychology*. Número 2, 201 - 216. Recuperado desde: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=28438207>
- Rodríguez, C.; Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos: Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*. Número 2, 133 - 154. Recuperado desde: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/654/65415209.pdf>
- Rodríguez, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ESO*. Disertación Doctoral. Universidad de la Coruña. La Coruña, España. Recuperado desde: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/5669>
- Rodríguez, R. (2002). *Actitudes y rendimiento académico en los estudiantes de tercer semestre grupo B (Generación 2000 – 2004) de la facultad de pedagogía de la universidad de Colima*. Tesis de maestría. Universidad de Colima. Colima, México. Recuperado desde: http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/Rocio%20Margarita%20Rodriguez%20Lagunes.pdf
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. Bilbao, España. Consultado el 25 de junio de 2012 desde: <http://www.partehartuz.org/PATXI%20JUARISTICualitativo.pdf>
- Samaniego, A. (2004). *El establecimiento de la ética en las organizaciones*. Instituto Politécnico Nacional. México, D.F. Recuperado desde: <http://148.204.210.201/tesis/210.pdf>
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Madrid, España: Editorial McGraw Hill Interamericana. Recuperado desde: http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num09/02_05/capitulo_7_de_sandin.pdf
- Sandoval, W. (2006). *La motivación*. Posgrado de la escuela politécnica del ejército. República del Ecuador. Recuperado desde: <http://publiespe.espe.edu.ec/articulos/liderazgo/motivacion.pdf>
- Skinner, B. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York, USA: Editorial Alfred Knopf.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. México: Editorial Paidós. Recuperado desde: http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Lic_virt/Mercadotecnia/IMMC208/Unidad%204/44_lect_La%20entrevista%20a%20profundidad.pdf
- Tedesco, J. (2004). *Los paradigmas de la investigación educativa*. Programa FLACSO. Centro de investigaciones para el desarrollo. Santiago de Chile. Recuperado desde: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/18_04ensa.pdf
- Thorndike, E. (1935). *The psychology of wants, interests and attitudes*. Nueva York, USA: editorial Appleton – Century - Crofts.
- Valdés, A.; Martín, M. y Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Número 1, s/p. Recuperado

desde: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412009000100012&script=sci_arttext

Vollmer, T. y Hackenberg, T. (2001). Reinforcement contingencies and social reinforcement: some reciprocal relations between basic and applied research. *Journal of applied behavior Analysis*. Número 34, 19 – 27. Recuperado desde: <http://seab.envmed.rochester.edu/jaba/articles/2001/jaba-34-02-0241.pdf>

Wilson, D. (2012). *La retroalimentación a través de la pirámide*. Universidad de San Andrés. Buenos Aires, Argentina. Recuperado desde: <http://www.udesa.edu.ar/files/img/escuela-de-educacion/retroalimentacion.pdf>

Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. México: Editorial Pearson Educación.



www.sociedadelainformacion.com

Edita:



Director: José Ángel Ruiz Felipe
Jefe de publicaciones: Antero Soria Luján
D.L.: AB 293-2001
ISSN: 1578-326x