



Manual: Motivación para el aprendizaje



María Esmeralda Bellido Castaños



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA



Manual: Motivación para el aprendizaje



María Esmeralda Bellido Castaños



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza



Dr. Vicente Jesús Hernández Abad
Director

Datos para catalogación bibliográfica

Dra. Mirna García Méndez
Secretaría General

Autor: María Esmeralda Bellido Castaños.

Dr. José Luis Alfredo Mora Guevara
Secretario de Desarrollo Académico

Manual: Motivación para el aprendizaje

CD. Yolanda Lucina Gómez Gutiérrez
Secretaria de Desarrollo Estudiantil

UNAM, FES Zaragoza, octubre de 2024.

Mtro. Luis Alberto Huerta López
Secretario Administrativo

83 pp.

Dra. María Susana González Velázquez
Jefa de la División de Planeación Institucional

Diseño de portada, formación de interiores:
Andrea Bonilla Montes.

Dra. Rosalva Rangel Corona
Jefa de la División de Vinculación

Este manual fue dictaminado a través del Comité Editorial de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y se aprobó en septiembre de 2024, con número de registro 127-11-2024DPFESZ-A11.

Dr. David Nahum Espinosa Organista
Jefe de la División de Estudios de Posgrado e Investigación

Lic. Carlos Raziel Leaños Castillo
Jefe del Coordinación de Comunicación Social y Gestión de Medios

DERECHOS RESERVADOS

Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del texto o las ilustraciones de la presente obra bajo cualesquiera formas, electrónicas o mecánicas, incluyendo fotocopiado, almacenamiento en algún sistema de recuperación de información, dispositivo de memoria digital o grabado sin el consentimiento previo y por escrito del editor.

Manual: Motivación para el aprendizaje

D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México

**Av. Universidad # 3000, Col. Universidad Nacional Autónoma de México, C.U.,
Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, México.**

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Av. Guelatao # 66, Col. Ejército de Oriente,

Alcaldía Iztapalapa, C.P. 09230, Ciudad de México, México.

Índice

- 6 **Presentación**
- 9 **1. ¿Qué es la motivación?**
- 19 **2. Motivación para el aprendizaje**
- 25 **3. Perspectivas teóricas que explican la motivación**
- 33 **4. Prácticas para incentivar a los estudiantes a aprender**
- 41 **5. La motivación intrínseca para aprender**
 - 5.1 Autonomía
 - 5.2 Sentirse capaz
 - 5.3 Pertenencia y relación
 - 5.4 Participación y recreación
 - 5.5 Autoestima
- 65 **6. Modelo TARGETT y principios motivacionales de la enseñanza**
- 73 **Referencias**
- 77 **Glosario de términos**
- 83 **Acerca de la autora**





Presentación

La motivación es un factor o grupo de factores que activa y dirige la conducta para el logro de una meta (Galimberti, 2002) y la motivación del aprendizaje es el “grado en que los alumnos se esfuerzan para conseguir metas académicas que perciben como útiles y significativas” (Santos, 1990).

Si bien la motivación no es una condición indispensable para que se dé el aprendizaje, su presencia contribuye en gran medida a potencializarlo: “Un alumno con alta motivación tendrá un mejor desempeño escolar, en contraposición con aquellos que no lo están” (Casas, Carranza y Ruiz, 2011, p. 24). En este sentido, una de las funciones del profesor que tiene una gran relevancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje es contribuir de manera sistemática, a incrementar la motivación de los estudiantes por el aprendizaje por medio de diversas estrategias, técnicas y pautas de actuación.

Este manual tiene como objetivo proporcionar fundamentos teóricos que aporten a la comprensión de la motivación del aprendizaje, así como diversas herramientas prácticas que el profesor puede aplicar en su práctica docente para contribuir a incrementar la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de los contenidos curriculares, y está conformado por seis apartados.

En el *primero*, se define el concepto de motivación y sus fases, se aborda la diferencia entre motivación intrínseca y extrínseca, y los tipos de motivos. En el *segundo*, se presentan tres factores que intervienen en la motivación para aprender: la orientación hacia metas, las creencias y autopercepciones de los estudiantes y sus intereses. En el *tercero*, se aborda la motivación del aprendizaje de acuerdo con las siguientes perspectivas teóricas: conductista, humanista, cognoscitiva, cognoscitiva social, psicogenética y sociocultural.

En el *cuarto*, con base en la propuesta de Nérici (1975), se plantean catorce prácticas de incentivación que el profesor puede incorporar en el proceso de enseñanza para promover e incrementar la motivación de los estudiantes para aprender. En el *quinto*, de acuerdo con los planteamientos de Raffini (2006), se trabaja la motivación intrínseca para aprender, al contribuir a satisfacer las siguientes necesidades psicoacadémicas

del estudiante: autonomía, aptitud, pertenencia y relación, participación y recreación, y autoestima por medio de diversas técnicas.

Por último, en el sexto apartado se presenta el modelo TARGET propuesto por Ames (1992), quien plantea que los profesores toman decisiones en seis áreas que influyen en la motivación de los estudiantes por aprender; a este modelo Woolfolk (2010) le agrega el componente de las expectativas del profesor. Con base en este modelo y las propuestas de otros autores, Díaz Barriga y Hernández (2010) plantean siete principios motivacionales de la enseñanza y proponen diversas estrategias para su puesta en práctica. Se espera que este manual sea de utilidad para mejorar la calidad de la práctica docente.



1. ¿Qué es la motivación?

Objetivo: Explicar en qué consiste la motivación, sus fases y tipos de motivos como una primera aproximación a este constructo psicológico.

“Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004) indican que la motivación es una de las claves explicativas más importantes de la conducta humana con respecto al porqué del comportamiento. Es decir, la motivación representa lo que originariamente determina que la persona inicie una acción (activación), se dirija hacia un objetivo (dirección) y persista en alcanzarlo (mantenimiento). Estos autores, luego de recopilar las opiniones de muchos otros, formulan la siguiente definición de motivación:

podríamos entenderla como el proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta, modulado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y por las tareas a las que se tienen que enfrentar” (Naranjo, 2009, p. 154).

Para la APA (*American Psychological Association* por sus siglas en inglés) (2010, p. 328), la motivación es “1. el impulso¹ que da propósito o dirección a la conducta humana o animal y que opera a un nivel consciente⁶ o inconsciente⁶. Los motivos se dividen a menudo en (a) motivos fisiológicos, primarios u orgánicos, como el hambre, la sed y la necesidad de dormir, y (b) motivos personales, sociales o secundarios, como la afiliación, la competición y los intereses y metas individuales. También debe trazarse una distinción importante entre las fuerzas motivacionales internas (motivación intrínseca) y los factores externos, como las recompensas o los castigos, que pueden alentar o desalentar ciertas conductas (motivación extrínseca), 2. la disposición de una persona a ejercer esfuerzo físico o mental en la búsqueda de una meta o resultado, como por ejemplo en la *motivación para el trabajo*”.

.....
¹ Los conceptos que presentan una ⁶, se encuentran en el apartado Glosario de términos, y la ⁶ solo aparece en la primera ocasión que se menciona el concepto en el texto.



Fases de la motivación

“Existe coincidencia entre diversos autores acerca de las fases o momentos que presenta la motivación, los cuales son:

- **Primero**, aparece una tensión o necesidad en la persona (que puede estar genéticamente programada, ser aprendida o una combinación de ambos factores), por ejemplo: hambre, sed, buscar la aprobación de los demás, el lograr determinadas metas, etc.
- **Segundo**, surge la motivación para buscar la solución a esta necesidad, se percibe el estímulo capaz de satisfacer la tensión o necesidad.
- **Tercero**, consiste en la reducción o satisfacción de la necesidad y el consiguiente aprendizaje en la forma de satisfacerla.

Dado que las necesidades se suceden unas a otras de manera permanente en la vida de la persona, *la motivación constituye un proceso de carácter cíclico*” (Bellido, 2018, p. 66-67).

Por otra parte, Hernández (2012, p. 214), citando a Deckers (2001), *plantea el proceso de la motivación* desde la aparición del estímulo que es importante para la movilización de un sujeto, el cual puede ser interno o externo y requiere ser percibido y valorado consciente o inconscientemente, por el sujeto de acuerdo a sus ‘preferencias’ biológicas, cognitivas y afectivas, en términos de agrado y desagrado.

Con base en el estímulo, el sujeto se plantea el objetivo o meta a alcanzar, y emprende determinadas acciones o conductas instrumentales que ligan el motivo con la satisfacción del objetivo. Las formas en que las acciones se lleven a cabo dan cuenta del nivel de motivación que tiene un sujeto, en términos de la frecuencia, intensidad y duración de sus conductas.

“Si las acciones que llevó a cabo el sujeto consiguieron alcanzar la meta, el sujeto está en posibilidades de repetir estas mismas para metas similares posteriores. Si la meta no fue alcanzada (fracaso) el sujeto tendría que realizar una evaluación del por qué

no se alcanzó la meta y, seguramente para alcanzar metas similares, se verá forzado a modificar sus técnicas” (Hernández, 2012, p. 218).

Motivación intrínseca y extrínseca

Los autores reconocen dos tipos de motivación, intrínseca y extrínseca. “La **motivación intrínseca** es la tendencia natural del ser humano a buscar y vencer desafíos, conforme perseguimos intereses personales y ejercitamos capacidades. Cuando estamos motivados intrínsecamente, no necesitamos incentivos ni castigos, porque la actividad es gratificante en sí misma” (Woolfolk, 2010, p. 377).

En la motivación intrínseca “... se ubican las personas que llevan a cabo una actividad por el placer que se obtiene al aprender, explorar o comprender algo nuevo; establecen un compromiso con la actividad por la satisfacción que sienten cuando intentan superar o alcanzar un nuevo nivel. Finalmente, se involucran en una actividad para divertirse y experimentar sensaciones estimulantes y positivas derivadas de la propia actividad” (Casas, Carranza y Ruiz, 2011, p. 25).

“En cambio, si hacemos algo para obtener una calificación, evitar un castigo, agradar al profesor o por cualquier otra razón que tenga muy poco que ver con la propia tarea, experimentamos **motivación extrínseca**. En realidad, no estamos interesados en la actividad; sólo nos importa aquello que nos redituará” (Woolfolk, 2010, p. 377), es decir, las recompensas que se pueden obtener.

“La conducta también está regulada por exigencias o demandas que se encuentran en el exterior, pero el individuo comienza a internalizar las razones de su acción, sin forzosamente estar convencido de la meta. En la motivación extrínseca el individuo valora la conducta al reconocer su importancia; se asume como elección propia, aunque sigue siendo motivada como un instrumento para conseguir algo” (Casas, Carranza y Ruiz, 2011, p. 25).

“... es imposible saber sólo a partir de la observación si una conducta está motivada de manera intrínseca o extrínseca. La diferencia esencial entre los dos tipos de motivación es la razón que el estudiante tiene para actuar, es decir, si el **locus de**



causalidad de la acción (la ubicación de la causa) es interno o externo (si está dentro o fuera del individuo)” (Woolfolk, 2010, p. 377).

“Existen dos explicaciones que evitan el extremismo. ... -de todo o nada entre una motivación intrínseca y otra extrínseca-. Una plantea que nuestras actividades se ubican en un continuo que va desde totalmente *autodeterminadas* (motivación intrínseca) hasta totalmente *determinadas por otros* (motivación extrínseca).

Por ejemplo, los estudiantes eligen libremente trabajar con ahínco en actividades que no consideran especialmente agradables, porque saben que son importantes para alcanzar una meta valiosa. ¿Se trata de motivación intrínseca o extrínseca? En realidad, se trata de un punto medio: la persona está eligiendo libremente aceptar causas externas, como los requisitos de certificación, y luego intenta obtener el mayor beneficio de tales requisitos. La persona ha *interiorizado una causa externa* (Vansteenkiste, Lens y Deci, 2006).

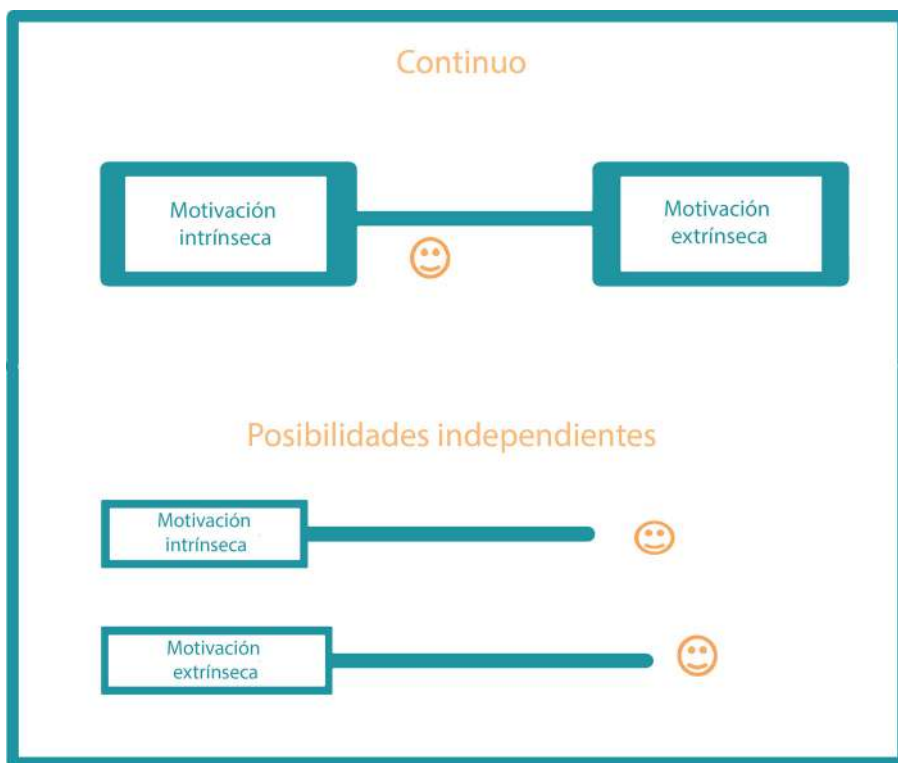
Una explicación alternativa es que la motivación intrínseca y extrínseca no son los extremos de un continuo; ... son dos posibilidades independientes y, en un momento dado, quizás estemos motivados por un poco de cada una (Covington y Mueller, 2001; Casas, Carranza y Ruiz, 2011, p. 26) (Figura 1).

La enseñanza crea motivación intrínseca al conectarse con los intereses de los estudiantes y al fomentar las capacidades en desarrollo. ... Si los profesores confían en que la motivación intrínseca siempre dará energía a todos sus alumnos, se sentirán desilusionados. Hay situaciones donde los incentivos y los apoyos externos son necesarios. Los profesores deben alentar y avivar la motivación intrínseca y, al mismo tiempo, asegurarse de que la motivación extrínseca fomente el aprendizaje (Amderman y Anderman, 2009; Brophy, 2003; Deci, Koestner y Ryan, 1999). Para lograrlo, necesitan conocer los factores que influyen en la motivación” (Woolfolk, 2010, p. 378).

De acuerdo con Gutiérrez (2002, p. 167), la motivación extrínseca está determinada por estímulos externos, el origen de la conducta está fuera del sujeto que actúa, por ejemplo, la exigencia de un profesor, la oferta de un premio o la amenaza de un castigo, lo cual ejerce una coerción o presión externa. Por el contrario, la motivación

intrínseca se origina "... en el interior de la persona, en función de los valores que se han asimilado, -y- la mueven en determinada dirección. ... Generalmente, ambas motivaciones están presentes en casi todas nuestras acciones. ... los dos tipos de motivación pueden requerirse en determinado momento. Así, un estudiante puede estar movido por los valores significativos de una asignatura, pero, además, requerirá cierta presión externa para asegurar su constancia de estudio durante todo el periodo escolar".

Figura 1. Explicaciones alternativas de la motivación intrínseca y extrínseca



Fuente: Elaboración propia.



Se considera que habría que investigar en qué circunstancias es cierta una u otra explicación, en relación a la presencia de la motivación intrínseca y extrínseca, y sus implicaciones en el proceso de aprendizaje, no obstante, es importante que los estudiantes sean conscientes de cuáles son sus motivos por los que están estudiando una carrera en la universidad, si están convencidos de su vocación profesional, de cuáles son sus metas a este respecto, a corto, mediano y largo plazo.

A su vez, es importante que el profesor conozca sus intereses vocacionales, y que promueva como lo plantea Raffini (2006), la motivación intrínseca de los estudiantes, contribuyendo con su práctica docente a satisfacer sus necesidades de autonomía, a fortalecer sus capacidades y autoestima, su sentido de pertenencia con el grupo y la institución educativa, favoreciendo un ambiente de aprendizaje basado en el respeto, la tolerancia, la cordialidad y la colaboración, y también apuntalar una motivación extrínseca de los estudiantes basada en incentivos que contribuyan a que desarrollen al máximo sus esfuerzos y capacidades.

Tipos de motivos

De acuerdo con Hernández (2012), los motivos son “... móviles para la actividad relacionados con la satisfacción de determinadas necesidades. ... varias personas pueden estar realizando una misma actividad por motivos diferentes” (Abarca, 1995, p. 25, citado por Polanco, 2005, p. 5). Se distinguen dos tipos de motivos, básicos y sociales. Los motivos básicos o primarios se originan en la naturaleza biológica, por lo que son comunes a todos los seres humanos y aluden a la sobrevivencia y preservación de la especie, es fundamental: respirar, consumir alimentos sólidos y líquidos, y dormir, cubrir estas necesidades básicas “... proveerán al sujeto de la energía necesaria para hacer frente, no sólo a sus actividades diarias, sino para poder movilizarse y más aún, para sobrevivir. ... si no está cubierta esta parte (si no tiene energía, obtenida de los alimentos, el agua y el descanso) no estará posibilitado para llevar a cabo acción alguna” (Hernández, 2012, p. 221-222).

Otros motivos primarios son la sexualidad, la reproducción, protegerse de estímulos desagradables para el cuerpo como el dolor, el frío o el calor extremos, eliminar desechos corporales, mantener la temperatura corporal. La forma como se satisfacen los motivos primarios, como, por ejemplo, la alimentación, el vestido e incluso la sexualidad, están mediados por factores socioculturales.

Por otra parte, “el ser humano está inscrito también dentro de una sociedad y una cultura específica, dentro de una familia, quien transmite ciertas pautas y formas de comportamiento y pensamiento. Es por esta razón que los motivos sociales resultan muy importantes para comprender la conducta motivada” (Hernández, 2012, p. 227). A continuación, se abordan cuatro motivos sociales: de logro, de poder, altruista y de afiliación.

a) Motivación de logro. Está relacionada con la consecución de metas que se plantea la persona para el desarrollo de competencias, en términos de adquisición y perfeccionamiento de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes, asimismo le otorga un sentido y significado a su vida en el ámbito del desarrollo de una vocación profesional. También contribuye a empoderar a la persona y lograr el reconocimiento y aprecio de sus pares.

Para Alonso (2000, citado por Casas, Carranza y Ruiz, 2011, p. 27), cuando los estudiantes presentan motivación de logro, se involucran activamente en su proceso de aprendizaje, aclaran sus dudas, identifican las causas de sus errores, buscan incrementar su propia competencia y llevar a cabo un óptimo desempeño.

b) Motivación de poder. La persona está interesada en ocupar posiciones de liderazgo y/o autoridad para influir en las personas que están bajo su mando, implica determinadas responsabilidades, toma de decisiones y ser el portavoz del grupo. Puede adquirir características negativas cuando el líder abusa del poder.

c) Motivación altruista. La persona lleva a cabo conductas de ayuda y cuidados a los demás, socorrer o auxiliar a otras personas, son comportamientos que benefician y proporcionan bienestar a otros. “La motivación altruista es socialmente bien aceptada y en muchas ocasiones observada como propia de personas con un alto desarrollo de sus valores ...” (Hernández, 2012, p. 231).

d) Motivación de afiliación. “Los sujetos se agrupan según las necesidades de la etapa vital en la que se encuentran. El recién nacido se ve obligado a formar vínculo social con sus padres y hermanos, de modo que pueda sobrevivir. Más tarde, el niño se identificará con sus iguales para estructurarse como sujeto social. Durante la adolescencia, se afilia con personas que le ayudarán a

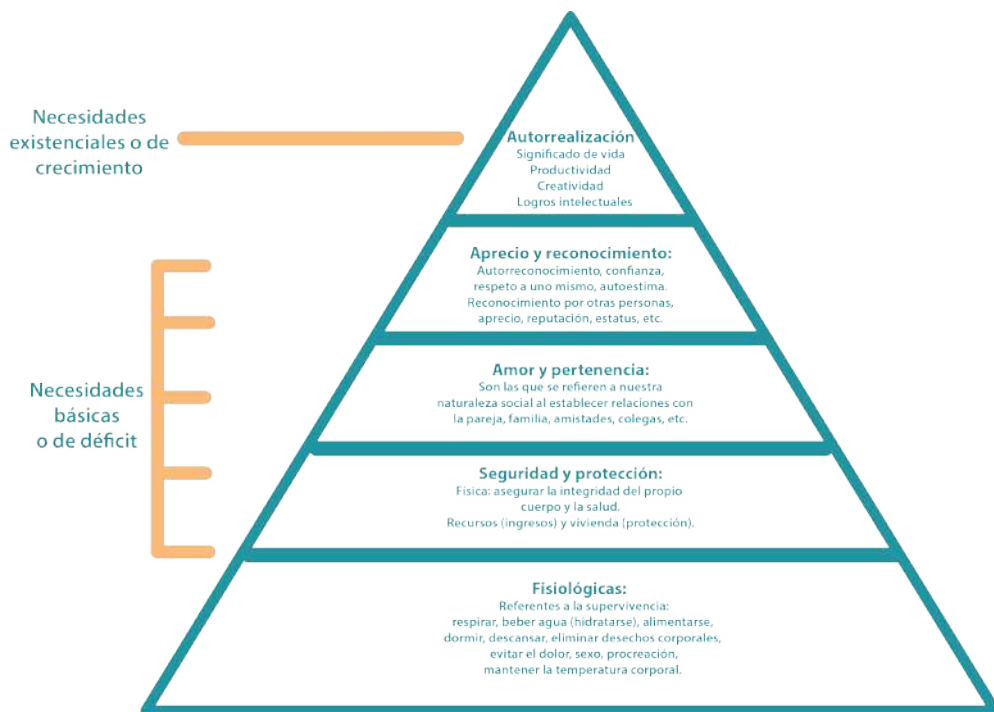


establecer quién es y quién será. Durante la adultez, la filiación es importante para el desarrollo laboral y de pareja (en muchas ocasiones de procreación), y en la vejez como una compañía para los últimos días de una vida” (Hernández, 2012, p. 233).

Jerarquía de necesidades de Maslow

A continuación, se plantea el modelo de jerarquía de necesidades formulado por Abraham Maslow en 1943, el cual aporta una visión integral de las necesidades humanas. Se define a la necesidad como “condición de tensión en un organismo producto de la privación de algo que se requiere para la supervivencia, el bienestar o la satisfacción personal” (APA, 2010, p. 336), por lo que se considera que las necesidades constituyen motivos que impulsan a las personas a la acción para lograr su satisfacción.

Maslow divide a las necesidades en básicas o deficitarias y existenciales o de crecimiento. En las básicas se encuentran las fisiológicas, de seguridad y protección, de amor y pertenencia, y de aprecio y reconocimiento; por su parte, en las existenciales se hallan aquellas relacionadas con la autorrealización que se orientan al desarrollo del potencial humano en determinado ámbito profesional (Figura 2). Para Maslow cada una de las necesidades básicas debe cubrirse antes de satisfacer las del siguiente estrato. Por otra parte, se ha criticado la teoría de Maslow, en el sentido de que la mayoría de las personas pueden estar motivadas por varias necesidades al mismo tiempo e inclusive se puede llegar a dar prioridad a alguna necesidad existencial sobre las básicas (Bellido y Velasco, 2018, p. 33).

Figura 2. Pirámide de Maslow

Fuente: Rodríguez, M., Pellicer, G., Domínguez, M. (1988). *Autoestima: Clave del éxito personal*, p. 15, con modificaciones.



Actividad 1. Ejercicio Verdadero / Falso

Instrucciones: Coloque en el paréntesis una V si el enunciado es verdadero y una F si es falso.

1. ()	La motivación determina que una persona inicie una acción para lograr una meta y persista en alcanzarla
2. ()	En la motivación intrínseca, el estudiante está comprometido en lo que está aprendiendo porque satisface sus intereses personales
3. ()	La motivación es un proceso cíclico debido a que las personas siempre tenemos necesidades que satisfacer
4. ()	En la motivación intrínseca, el locus de causalidad de la acción se encuentra en el interior de la persona
5. ()	Las personas que llevan a cabo conductas de ayuda y cuidados a los demás, tienen una motivación altruista
6. ()	Los motivos sociales aluden a la sobrevivencia y preservación de la especie
7. ()	En la motivación de logro, la persona está interesada en ocupar posiciones de liderazgo y autoridad
8. ()	a necesidad de autorrealización se refiere a lograr el reconocimiento de otras personas en el ámbito profesional
9. ()	Una explicación es que, en casi todas nuestras acciones, están presentes la motivación intrínseca y extrínseca
10. ()	De acuerdo con la motivación extrínseca, el estudiante está estudiando la Carrera de Medicina debido a la presión que ejerce su padre sobre él
Nota: Compare sus respuestas en la página 72.	

2. Motivación para el aprendizaje

Objetivo: Analizar los siguientes factores que intervienen en la motivación para aprender: la orientación hacia metas, las creencias y autopercepciones, y los intereses.

“Los profesores se interesan por un tipo especial de motivación: la motivación de los alumnos para aprender. Esta motivación es un *rasgo* [de personalidad, cuando los estudiantes, por ejemplo, manifiestan una fuerte necesidad de logro o muestran un interés permanente por determinada disciplina, por lo que trabajan intensamente en ello] y también un *estado* [situación temporal, por ejemplo, estudiar para un examen]. ... la motivación que experimentamos en un momento específico por lo general es una combinación de rasgos y estado. Quizás usted estudia porque valora el aprendizaje y porque se está preparando para un examen” (Woolfolk, 2010, p. 414/377).

“La primera fuente de motivación para el aprendizaje es el afán natural por saber, que suele adoptar la forma de curiosidad. El ir aprendiendo motiva a su vez para nuevos aprendizajes. Dicho de otro modo: una enseñanza eficaz es de por sí motivadora” (Carrasco y Basterretche, 2000, p. 46).

“... son tres los propósitos perseguidos -por el profesor- mediante el manejo de la motivación escolar:

- Despertar el interés en el alumno y dirigir su atención.
- Estimular el deseo -y la voluntad- de aprender que conduce al esfuerzo y la constancia.
- Dirigir estos intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados y a la realización de propósitos definidos” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 57).

A continuación, se abordan tres factores que intervienen en la motivación para aprender: a) orientación hacia metas, b) creencias y autopercepciones y c) los intereses.



a) Orientación hacia metas

Las metas establecen lo que un individuo se esfuerza por alcanzar, constituyen la motivación de logro (propuesta por Atkinson en 1964). Las metas incrementan la motivación si son específicas, moderadamente difíciles y alcanzables en un futuro cercano. En los planes y programas de estudio se plantean una gran cantidad de objetivos de aprendizaje a ser alcanzados por los estudiantes que pueden ser conocidos o no por éstos, por ello es importante que el profesor haga del conocimiento de los estudiantes, al inicio del curso los objetivos que se pretenden alcanzar, así como durante el mismo se enfatice la manera cómo se van logrando. Es necesario que el estudiante haga suyos los objetivos, los interiorice, los considere como sus propias metas de aprendizaje (llamadas también metas de dominio o metas de involucramiento con la tarea) y se esfuerce y persista en lograrlas aun cuando enfrente dificultades.

El estudiante se puede plantear metas a corto, mediano y largo plazo, relacionadas con su proceso de aprendizaje. Las de corto plazo (por día y/o semana) sientan las bases para alcanzar las que se han fijado a mediano plazo (por mes, trimestre y/o semestre), y éstas, a su vez, permiten lograr las de largo plazo (uno o varios años) (Montiel, 1986, p. 8).

Para establecer metas se considera la metodología **SMART** o 'Inteligente' en español, desarrollada por George T. Doran en 1981. SMART² es un acrónimo, es decir, una sigla cuyo significado es el siguiente:

- S Specific >Específica<**: Debe ser lo más concreta posible respecto de lo que se pretende lograr.
- M Measurable >Medible<**: Ha de ser una meta cuantificable para determinar si se ha cumplido y en qué porcentaje.
- A Attainable >Alcanzable<**: Constituye un reto, un desafío, pero que sea posible llevarlo a cabo. La meta se puede reajustar si se presentan cambios en el entorno.
- R Relevant >Relevante<**: Que sea una meta importante, significativa para la persona que la lleva a cabo.
- T Time based >Temporales<**: Se establece un tiempo determinado para ser completada.

² Comúnmente no se le nombra por sus siglas en español EMART, sino en inglés, SMART.

b) Creencias y autopercepciones

“Según Weiner, la mayoría de las causas a las que se atribuyen los éxitos y los fracasos se caracterizan en relación con tres dimensiones: locus (ubicación de la causa, interna o externa al individuo), estabilidad (si la causa permanece o cambia) y responsabilidad (si la persona es capaz de controlar la causa). Los mayores problemas motivacionales surgen cuando los estudiantes atribuyen los fracasos a causas estables e incontrolables. Es probable que se resignen al fracaso, se depriman y se sientan indefensos, lo cual generalmente se denomina estar >desmotivados<. ... Parece que el sentimiento de escasa valía personal [baja autoestima] está vinculado con las estrategias de evitación del fracaso (no asumen riesgos y afirman que no les importa su desempeño) y de aceptación del fracaso (consideran que sus fracasos se deben a su baja capacidad y que pueden hacer muy poco al respecto), ...” (Woolfolk, 2010, p. 413).

“Cuando la gente cree que los acontecimientos y los productos de su vida son básicamente incontrolables, es porque ha desarrollado la indefensión aprendida, la cual se relaciona con tres tipos de deficiencias: motivacional, cognoscitiva y afectiva. Los estudiantes que se sienten indefensos se mostrarán desmotivados y se rehusarán a trabajar; de esta forma, pierden la oportunidad de practicar y mejorar sus habilidades y capacidades, por lo que desarrollan un déficit cognoscitivo y a menudo sufren problemas afectivos como depresión, ansiedad y apatía” (Woolfolk, 2010, p. 413). La indefensión o desesperanza aprendida (propuesta por Seligman en 1967) constituye una “expectativa, basada en experiencias previas de falta de control, de que todos los esfuerzos conducirán inevitablemente al fracaso” (Woolfolk, 2010, p. 413). Se considera que estos estudiantes estarían en un alto riesgo de desertar del sistema educativo.

En contextos escolares, la desesperanza aprendida es incentivada por el empleo excesivo del sarcasmo por parte de los profesores y de un manejo incongruente de mensajes y un empleo impredecible de recompensas y castigos (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 65-66).

Por el contrario, “los estudiantes orientados al dominio tienden a valorar los logros y a considerar que la capacidad puede mejorar, de manera que se enfocan en metas de dominio, asumen riesgos y afrontan el fracaso de manera constructiva” (Woolfolk, 2010, p. 413).

Superación y prevención de la indefensión aprendida

“Si el problema central de la indefensión se centra en la ausencia de expectativas de éxito y la predisposición negativa de que las acciones no sirven para cambiar una



situación, la -alternativa- reside en cambiar esas expectativas, haciendo que el sujeto responda y compruebe que su respuesta es relativamente eficaz.

La forma de apoyar a estos estudiantes puede ser a través de -plantear metas- alcanzables para hacerles ver que el esfuerzo, si vale la pena, para obtener los resultados esperados. Desde ahí, ir incrementando poco a poco el nivel de -dificultad de las metas- propuestas, y al mismo tiempo proporcionarles apoyo para que analicen sus acciones y el resultado de las mismas, así como las representaciones atribucionales que ellas van generando en este proceso” (Contreras, 2009, p. 383) de que sí pueden lograrlo.

c) Intereses

“La curiosidad es la tendencia a mostrar interés por diversas cosas. La curiosidad de los estudiantes está guiada por sus intereses y, por lo tanto, les da la motivación intrínseca para explorar conceptos e ideas nuevas. Se considera que la curiosidad es una herramienta motivacional poderosa, para captar y mantener la atención de los estudiantes. Los profesores fomentan la curiosidad al tomar en consideración los intereses de los alumnos, al mostrar las relaciones entre el contenido de la asignatura y sus aplicaciones, y al permitir que ellos descubran estas relaciones por sí mismos” (Woolfolk, 2010, p. 413). La curiosidad es el “... impulso o deseo de investigar, observar o recabar información, en particular cuando el material es novedoso o interesante ”³ (APA, 2010, p. 120).

Los profesores pueden indagar acerca de cuáles son los intereses personales de sus estudiantes y relacionarlos con los contenidos curriculares, así como influir en ellos para generar nuevos intereses (Rust, 1988).

Con base en lo expuesto anteriormente, en la Tabla 1, se presentan diversas características que se consideran óptimas en la motivación para aprender y aquellas que la disminuyen con la finalidad de trabajar en la construcción del concepto *motivación para aprender*.

.....
3 “Este impulso aparece de manera espontánea en animales y niños pequeños, quienes usan la exploración sensorial y la manipulación motora para inspeccionar, morder, manipular, probar y oler prácticamente todo lo que encuentran en su ambiente inmediato” (APA, 2010, p. 120).

Tabla 1. Construcción del concepto 'motivación para aprender'

	Características óptimas de la motivación para aprender	Características que disminuyen la motivación para aprender
Tipo de motivación	Motivación intrínseca: factores personales como las necesidades, los intereses, la curiosidad y el disfrute.	Motivación extrínseca: factores ambientales como las recompensas, la presión social y el castigo.
Orientación del estudiante	Satisfacción personal de enfrentar desafíos y mejorar.	Deseo de aprobación del desempeño por parte de los demás.
	Tendencia a elegir metas con una dificultad y un reto moderados.	Tendencia a elegir metas muy fáciles o muy difíciles.
	Centrado en la tarea: interés en dominar la tarea.	Centrado en el Yo: interés en el yo a los ojos de los demás.
	Motivación de logro: orientación de dominio.	Motivación para evitar el fracaso: tendencia a la ansiedad
Probables atribuciones	Los éxitos y los fracasos se atribuyen al esfuerzo y a las propias capacidades, son controlables.	Los éxitos y los fracasos se atribuyen a causas incontrolables, como el azar y la suerte.
Creencias acerca de la capacidad	Perspectiva dinámica: creencia de que las capacidades y la inteligencia pueden mejorar con el trabajo arduo, y sumarse a mayores conocimientos y habilidades.	Perspectiva estática: creencia de que las capacidades y la inteligencia son rasgos estables e incontrolables, ya que están genéticamente determinadas y no pueden ser modificadas
Fuente: Woolfolk, A. (2010). <i>Motivación para el aprendizaje y la enseñanza</i> . En <i>Psicología educativa</i> (11ª ed.). Pearson. p. 400, con algunas modificaciones.		



Actividad 2. Ejercicio Verdadero / Falso

Instrucciones: Coloque en el paréntesis una V si el enunciado es verdadero y una F si es falso.	
1. ()	La motivación es un rasgo de personalidad cuando los estudiantes muestran una fuerte necesidad de logro o un interés permanente en determinada disciplina
2. ()	La motivación es un estado cuando responde a una situación temporal, específica
3. ()	Las metas que el estudiante se propone alcanzar constituyen la motivación de logro
4. ()	Los mayores problemas motivacionales surgen cuando los estudiantes atribuyen los fracasos a causas estables e incontrolables
5. ()	La indefensión o desesperanza aprendida se fundamenta en la expectativa de que todos los esfuerzos conducirán inevitablemente al fracaso
6. ()	El sentimiento de alta autoestima está relacionado con estrategias de evitación del fracaso y de tomar riesgos
7. ()	La perspectiva dinámica acerca de las capacidades y la inteligencia considera que éstas son algo con lo que nacemos y no es posible modificarlas
8. ()	La motivación para aprender se incrementa cuando el estudiante tiene interés dominar la tarea, y ésta implica una dificultad y reto moderado para sus capacidades, ni muy fácil, ni muy difícil
9. ()	Disminuye la motivación para aprender cuando los éxitos y fracasos se atribuyen a causas incontrolables como el azar y la suerte
10. ()	La perspectiva estática acerca de las capacidades y la inteligencia, es que éstas pueden mejorar con el trabajo y el esfuerzo arduo
Nota: Compare sus respuestas en la página 72.	

3. Perspectivas teóricas que explican la motivación del aprendizaje

Objetivo: Diferenciar el concepto de motivación del aprendizaje y su aplicación en la práctica docente desde diferentes perspectivas teóricas.

A continuación, se presenta la concepción de motivación del aprendizaje con base en las siguientes perspectivas teóricas: conductista, humanista, cognoscitiva, cognoscitiva social, psicogenética y sociocultural⁴.

Conductista

Para los conductistas, el aprendizaje "... es una modificación relativamente permanente de la conducta observable de los sujetos como fruto de la experiencia. Las condiciones básicas para que se produzca el aprendizaje, -de acuerdo con el condicionamiento operante de Skinner (1904-2008)-, son: 1) una ocasión donde se dé la conducta, 2) la emisión de la misma y 3) los efectos de la conducta sobre el medio ambiente, que cuando incrementan la probabilidad de la ocurrencia se llaman reforzadores" (Hernández, 1998, citado por Bellido y Velasco, 2018, p. 19).

"Según la perspectiva conductista, entender la motivación del alumno inicia con un análisis cuidadoso de los incentivos y las recompensas que están presentes en el salón de clases. Una **recompensa** es una situación o un objeto atractivo que se suministra como consecuencia de una conducta específica. ... Un **incentivo** es un objeto o situación que alienta o desalienta la conducta. La promesa de una calificación de 10 era un incentivo para ella [así como el otorgar puntos extra por realizar determinadas actividades]. El hecho en sí de recibir la calificación [o los puntos extra] constituye una recompensa.

Si se nos refuerza de manera constante por ciertas conductas [por medio de incentivos, recompensas o castigos], desarrollaremos hábitos o tendencias para actuar de ciertas formas. ... El hecho de asignar calificaciones, [elogios, puntos extras, ciertos privilegios, etc.] y otros reforzadores por el aprendizaje- o sanciones por incumplimiento de actividades o una mala conducta- es un intento de motivar a los

⁴ Para una revisión completa de estas teorías se recomienda la lectura de otras obras, tales como: *Paradigmas en psicología de la educación* de Gerardo Hernández Rojas, editorial Paidós y *Constructivismo pedagógico. Teorías y aplicaciones básicas* de Mavilo Calero Pérez, editorial Alfaomega.



estudiantes de manera extrínseca por medio de incentivos, recompensas y castigos” (Woolfolk, 2010, p. 378) como disminuir su calificación.

Cognoscitiva

Para Ausubel y colaboradores (2009), el aprendizaje es un proceso dinámico, activo e interno, constituye el surgimiento de nuevos significados en el alumno, lo que implica la integración de nueva información en su estructura cognoscitiva, la cual está organizada de manera jerárquica e interrelacionada, de conceptos más generales e inclusivos con otros más específicos.

Para que se produzca un aprendizaje significativo, se requieren tres condiciones:

- a) la presentación del contenido por aprender, ya sea por el profesor, los materiales educativos y/o el software educativo, esté organizado de manera lógica y coherente,
- b) el estudiante posea conocimientos previos que permitan asimilar la nueva información, y
- c) que el estudiante quiera aprender, es decir, que esté motivado para ello y tenga la intención y voluntad de atribuir un sentido y significado a lo que está aprendiendo.

“En las teorías cognoscitivas, los individuos son considerados seres activos y curiosos que buscan información para resolver problemas que tienen una importancia personal. Así, los teóricos cognoscitivos hacen hincapié en la motivación intrínseca. En muchas formas, las teorías cognoscitivas de la motivación también se desarrollaron como una reacción ante las perspectivas conductistas. Los teóricos cognoscitivos creen que el comportamiento está determinado por nuestro pensamiento, y no sólo por el hecho de haber sido recompensados o castigados por ese comportamiento en el pasado. La conducta se inicia y regula mediante planes, metas, esquemas, expectativas y atribuciones” (Woolfolk, 2010, p. 379).

Desde esta perspectiva cobra gran relevancia el sentido que el estudiante atribuye a la situación de aprendizaje en relación a sus intereses, necesidades y/o proyecto de vida y que responde a la pregunta **para qué**, cuál es la finalidad que se persigue con ese aprendizaje, cuando se presenta una correspondencia entre estos aspectos la motivación intrínseca se incrementa y su logro repercute positivamente en su autoestima⁶ y en su autoconcepto⁶ académico (Bellido y Velasco, 2018).

Cognoscitiva social

La teoría cognoscitiva social considera que el aprendizaje es el resultado de observar a otros con base en el modelamiento y de factores cognoscitivos como las creencias, las autopercepciones y las expectativas. “El modelamiento se ve influido por las características de desarrollo del observador, el estatus y el prestigio del modelo, las consecuencias de los actos del modelo tal como las percibe el observador, las expectativas que tiene el observador de ejecutar las conductas observadas (¿seré recompensado?), las relaciones que percibe el observador entre sus metas y las conductas del modelo (¿si hago lo que hace el modelo recibiré lo que deseo?) y la autoeficacia del observador (¿podré hacerlo?)” (Woolfolk, 2010, p. 371).

“Las teorías cognoscitivas sociales de la motivación constituyen una integración de los modelos conductista y cognoscitivo, ya que toman en cuenta el interés de los conductistas por las consecuencias de la conducta y el interés de los teóricos cognoscitivos por el efecto de las creencias y expectativas individuales.

Muchas explicaciones cognoscitivas sociales de la motivación de gran influencia se consideran como **teorías de expectativa x valor**. Esto significa que la motivación se ve como el producto de dos fuerzas principales: las expectativas que tiene el individuo de alcanzar una meta, y el valor que esa meta representa para él. En otras palabras, las preguntas importantes son: “Si hago un gran esfuerzo, ¿tendré éxito?” y “Si tengo éxito, ¿el resultado será valioso o gratificante para mí?” (Woolfolk, 2010, p. 379).

La motivación es producto de estas dos fuerzas porque, si alguno de los factores es igual a cero, entonces no hay motivación para trabajar por alcanzar la meta. Por ejemplo, si yo considero que tengo muchas posibilidades de ingresar al equipo de básquetbol (expectativa alta) y si ingresar al equipo es muy importante para mí (valor alto), entonces mi motivación debe ser alta. Sin embargo, si alguno de los factores es igual a cero (creo que no tengo posibilidades de ingresar al equipo, o no me interesa jugar básquetbol), entonces mi motivación también será de cero (Tollefson, 2000).

Jacqueline Eccles y Allan Wigfield (2001) añadieron el elemento del costo a la ecuación de expectativa x valor. Los valores deben tomarse en cuenta con respecto al costo de su logro. ¿Cuánta energía requerirá? ¿Qué podría hacer en vez de ello? ¿Cuáles son los riesgos de un fracaso? ¿Quedaré como un tonto?” (Woolfolk, 2010, p. 379).

Humanista

Para la perspectiva humanista, el aprendizaje es un proceso de crecimiento personal y comprensión de sí mismo, en el cual el estudiante tiene un papel central y el profesor



funge como un guía y asesor. Se le otorga al estudiante la confianza en sus capacidades de acción y creatividad para autodirigir su propio proceso de aprendizaje y ser responsable del mismo, a desarrollar métodos de búsqueda y exploración, basados en procesos científicos y sistemáticos, que lo predispongan a constantes revisiones y lo lleven a analizar de forma crítica sus ‘descubrimientos’, en un marco de libertad para tomar sus propias decisiones, y en un diálogo con las personas que participan en el proceso educativo como un grupo de encuentro (Casanova, 1989).

“Para la visión humanista el énfasis está puesto en la persona total, en sus necesidades de libertad⁶, autoestima, sentido de competencia, capacidad de elección y autodeterminación, por lo que sus motivos centrales se orientan por la búsqueda de la autorrealización personal.

A este enfoque subyace la idea de que en las personas existe un impulso hacia el desarrollo, existiendo una jerarquía de necesidades que va de las básicas o de déficit (fisiológicas y de seguridad) hasta las -de crecimiento- personal (autorrealización, logros, estéticas, de conocimiento,). ... en la visión rogeriana de aprendizaje significativo, destaca la idea de que el profesor es un facilitador del aprendizaje, es quien debe crear un clima de aceptación en el grupo y asumir una perspectiva no-directiva en el marco de un enfoque centrado en el alumno como persona. El respeto a la individualidad, la comprensión y aceptación de la persona, resultan en este caso más importantes que cualquier técnica didáctica” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 54).

Las perspectivas humanistas de la motivación “... hacen hincapié en las fuentes intrínsecas de la motivación como las necesidades de “autorrealización” (Maslow, 1968, 1970), la “tendencia a la autorrealización” innata (Rogers y Freiberg, 1994) o la necesidad de “autodeterminación” (Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991). Así, desde la perspectiva humanista, motivar significa activar los recursos internos de la gente: su sentido de competencia, autoestima, autonomía⁶ y autorrealización⁶” (Woolfolk, 2010, p.379).

Psicogenética

Jean Piaget (1896-1980), biólogo de formación, es el fundador de la escuela de epistemología genética, se interesa en cómo construimos el conocimiento, plantea que hay una interacción recíproca entre el sujeto y el objeto de conocimiento, en la cual ambos se influyen mutuamente, el sujeto construye el conocimiento por medio de la actividad que ejerce sobre él. “Según Piaget, el principal objetivo de la educación es formar seres humanos que sean capaces de hacer cosas nuevas, que sean creativos, inventivos y descubridores y que no simplemente repitan lo que han hecho otras generaciones” (Bellido y Velasco, 2018, p. 39).

El aprendizaje “ocurre en razón de los procesos de asimilación y acomodación; se trata de una dinámica de adaptación que se desarrolla en el tiempo y en función de las respuestas dadas por el sujeto a un conjunto de estímulos anteriores y actuales” (Durán, 2009, p. 8). “La asimilación implica tratar de comprender algo nuevo al ajustarlo a lo que ya conocemos. ...

-Por su parte, la acomodación ocurre cuando la nueva información no puede ajustarse a ningún esquema existente, entonces deben crearse estructuras más adecuadas.

Ajustamos nuestro pensamiento para acomodar la información nueva, en vez de ajustar la información a nuestro pensamiento” (Woolfolk, 2010, p. 31). El estudiante tiene un papel activo en la construcción su propio conocimiento por medio de diversas acciones, entre las cuales las actividades investigativas tienen gran relevancia para la resolución de problemas y conflictos cognitivos.

El ser humano tiene una inclinación natural hacia el conocimiento, quiere conocer lo que le rodea, aspira poder explicar y comprender su entorno y encontrar significados, e intervenir en el mismo para satisfacer sus necesidades e intereses, por lo que todo lo anterior le genera una motivación de carácter intrínseco. Desde esta perspectiva se considera que los estudiantes estarán motivados, si se les plantean situaciones o problemas que respondan a sus intereses, les generen curiosidad y los desafíen cognitivamente, es decir, que no sean tan ‘fáciles’ que no impliquen un reto, ni tan ‘difíciles’ en relación a sus conocimientos previos que no los puedan abordar. Para ello se requiere que los estudiantes tengan un papel muy activo en este proceso de indagación, de manera que seleccionen, analicen e integren información pertinente y relevante en relación a la situación que se les presenta y apliquen, y transfieran sus conocimientos y habilidades.

Los profesores requieren diseñar actividades que dejen “... un margen de acción importante para que los estudiantes actúen en la reconstrucción de los contenidos curriculares, de manera que elaboren hipótesis o interpretaciones, -resuelvan problemas, apliquen los conocimientos y las habilidades adquiridas-, entre otras” (Bellido y Velasco, 2018, p. 41). Por lo anterior, se considera que, de acuerdo con este enfoque, la motivación es fundamentalmente de carácter intrínseco.

Sociocultural

La perspectiva sociocultural desarrollada a partir de los trabajos de Lev Vigotsky (1896-1934), considera que “... el aprendizaje implica pertenecer a un grupo y participar en la construcción social del conocimiento. ... el concepto de *Vygotsky de la zona de*



desarrollo próximo -el área donde un niño es capaz de resolver un problema con la ayuda (andamiaje) de un adulto o de un compañero más hábil- se considera el lugar en que la cultura y la cognición se crean mutuamente. La cultura crea la cognición cuando el adulto utiliza herramientas y prácticas de la cultura (lenguaje, mapas, computadoras, telares o música) para dirigir al niño hacia metas que la cultura considera valiosas (lectura, escritura, tejido, danza). La cognición crea cultura cuando el -profesor y el estudiante-, en conjunto, generan nuevas prácticas y soluciones de problemas que se agregan al repertorio cultural del grupo. De esta manera, las personas son tanto productos como productoras de sus sociedades y culturas” (Woolfolk, 2010, p. 312).

Asimismo, la perspectiva sociocultural “... parte de postular el origen social de los procesos motivacionales, puesto que todo tipo de motivaciones se apoyan en la cultura a la hora de ser desarrolladas por los seres humanos (Montero y Huertas, 2006). Es decir, tanto las motivaciones más primarias (búsqueda de alimento, apareamiento) como las más sociales (poder, afiliación, logro) son claramente diferentes a las de otras especies, debido a que se aprenden y modelan⁵ en torno a una serie de procesos e instituciones sociales que son propias de un determinado contexto histórico-cultural” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 55).

Como seres sociales aprendemos de la cultura y de los grupos en los que participamos, en diferentes ámbitos: familiares, de amistad, deportivos, políticos, religiosos, escolares, entre otros. Para formarnos en una profesión, nos integramos a una comunidad de práctica. El proceso de socialización y formación implica pasar de una **participación legítima periférica**⁵ como novatos, por medio de la cual se van adquiriendo paulatinamente los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que le proporcionan identidad a una profesión, a una participación central como profesionistas competentes, hasta llegar a convertirse en expertos. La motivación surge de la participación en el grupo y de la conformación de la identidad en el mismo. “Cuando nos vemos a nosotros mismos como jugadores de fútbol, escultores, ingenieros, maestros o psicólogos, tenemos una identidad dentro de un grupo” (Woolfolk, 2010, p. 379).

A continuación, se presenta en el Tabla 2, una síntesis respecto a la fuente de motivación, factores determinantes de la motivación y principales teóricos de las perspectivas acerca de motivación del aprendizaje que se trabajaron anteriormente. “Estas teorías difieren en la respuesta que dan a la pregunta ‘¿qué es la motivación?’, pero cada una contribuye de manera individual para una comprensión profunda” (Woolfolk, 2010, p. 380).

.....
⁵ “Una participación legítima periférica significa que los novatos están implicados de manera genuina en el trabajo del grupo, incluso si sus habilidades no están bien desarrolladas o si sus aportaciones son escasas” (Woolfolk, 2010, p.379).

Tabla 2. Perspectivas teóricas acerca de la motivación del aprendizaje

	Conductista	Cognoscitiva	Cognoscitiva social	Humanista	Psicogenética	Sociocultural
Fuente de la motivación	Extrínseca	Intrínseca	Intrínseca y extrínseca	Intrínseca	Intrínseca	Intrínseca
Factores determinantes en la motivación	Reforzadores: incentivos, recompensas y castigos	Creencias, atribuciones del éxito y del fracaso, y expectativas	Metas, expectativas, intenciones, autoeficacia	Necesidad de autoestima, autorrealización y autodeterminación	Desafíos cognitivos por medio de conflictos, contradicciones o problemas a resolver	Participación comprometida en comunidades de aprendizaje; mantenimiento de la identidad a través de la participación en actividades grupales
Principales teóricos	Skinner	Ausubel, Novak y Hanesian	Bandura	Maslow, Rogers, Deci	Piaget	Vigostky

Fuente: Woolfolk, A. (2010). Motivación para el aprendizaje y la enseñanza. En Psicología educativa, p. 380, con algunas modificaciones.



Actividad 3. Ejercicio Correlación de columnas

Instrucciones: Relacione las siguientes columnas escribiendo en el paréntesis la letra de la respuesta correcta. Tome en cuenta que las opciones pueden repetirse.

1. ()	Plantear a los estudiantes situaciones o problemas que les generen curiosidad y los desafíen cognitivamente	A) Conductista B) Cognoscitiva C) Cognoscitiva social D) Humanista E) Psicogenética F) Sociocultural
2. ()	Para lograr un aprendizaje significativo se requiere que el estudiante quiera aprender, esté motivado para ello	
3. ()	La motivación es el producto de las expectativas de un estudiante de alcanzar una meta y el valor que esa meta representa para él	
4. ()	Si se refuerza de manera constante ciertas conductas, se desarrollará la tendencia a actuar de determinada manera	
5. ()	El motivo central de la persona se orienta a la autorrealización personal	
6. ()	Es relevante que el estudiante encuentre el para qué de lo que está aprendiendo, qué sentido tiene, cuál es la finalidad	
7. ()	La motivación surge de participar en el grupo y de la conformación de la identidad en el mismo	
8. ()	Considera al estudiante como persona total con sus necesidades de libertad, autoestima, elección y autodeterminación, entre otras	
9. ()	Las actividades dejan un margen de acción importante para que los estudiantes participen en la reconstrucción de los contenidos curriculares	
10. ()	Tanto las motivaciones primarias como las sociales se aprenden y modelan en instituciones sociales	

Nota: Compare sus respuestas en la página 72.		
---	--	--

4. Prácticas para incentivar a los estudiantes a aprender

Objetivo: Describir diversas prácticas de incentivación en el ejercicio de la docencia para incrementar el deseo de los estudiantes por aprender.

De acuerdo con Ferrauti (1987), “... *el profesor no motiva, puesto que éste es un estado interno, solamente puede incentivar a los estudiantes*, es decir, proporcionarles estímulos que despierten o dinamicen sus motivos para que aprendan. La incentivación del aprendizaje se refiere a la intervención deliberada del docente, destinada a despertar, mantener y/o acrecentar la motivación de los estudiantes hacia los contenidos que se pretende que aprendan” (Bellido, 2018, p. 65).

Las prácticas de incentivación pueden ser utilizadas por el profesor en los momentos didácticos de apertura, desarrollo o culminación de una clase, según lo considere pertinente.

Los momentos didácticos son fases o etapas por las que transita el proceso de enseñanza y aprendizaje de una asignatura, una unidad temática y de cada clase o sesión de trabajo; establecen pautas que orientan la planeación y organización de las actividades que van a realizar los profesores y los estudiantes.

En el momento de *apertura* de la clase, se dan a conocer a los estudiantes el(los) objetivo(s) y los contenidos que se van a trabajar, se lleva a cabo una introducción de los temas y se activan los conocimientos previos que tienen los estudiantes acerca de estos. En el momento de *desarrollo* se trabajan los contenidos con la profundidad que se requiere, se ejemplifican y se ejercitan con aplicaciones prácticas. Por último, en el momento de *culminación*, se lleva a cabo una síntesis de lo aprendido en la clase, es una fase de final abierto dado que todos los integrantes del grupo pueden continuar aprendiendo y trabajando en relación a los contenidos que se abordaron (Bellido y Cruz, 2018).

A continuación, se presentan quince prácticas de incentivación⁶ que son retomadas de Nérici (1975) con modificaciones.

.....
⁶ Nérici, I.G. (1975). *Hacia una didáctica general dinámica* (pp: 203-210). Kapelusz.



4.1 Conocimiento preciso de los objetivos a alcanzar y los contenidos por aprender

En la primera sesión de clases, en el encuadre, el profesor da a conocer el programa de estudios de la asignatura, y se menciona(n) el(los) objetivo(s) general(es) que se pretende(n) lograr y los contenidos que se van a abordar, así como su relación con el perfil del egresado, de manera que los estudiantes conozcan su contribución para su formación profesional, lo cual constituye un factor motivacional de suma importancia. Se requiere enfatizar el **para qué** le va a ser útil lo que se va a enseñar (Anaya y Anaya, 2010, p. 12).

Asimismo, al inicio de cada unidad temática y/o clase es importante dar a conocer el(los) objetivo(s) específico(s) y el(los) contenido(s) que se va(n) a trabajar, lo cual se puede llevar a cabo de manera oral, escribirlo(s) en el pizarrón o presentarlo(s) por medio de diapositivas, de esta manera, el estudiante tendrá presente los resultados que se pretenden alcanzar y el avance progresivo del proceso de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo a lo establecido en el programa de estudios de la asignatura.

4.2 Correlación con lo real

Un factor motivacional importante es cuando el profesor estable una relación entre los contenidos curriculares de carácter abstracto y la realidad, por medio de ejemplos, situaciones, casos o problemas de la práctica profesional para su aplicación. “Lleva al aula información sobre el mundo real, que trate aspectos laborales y académicos de interés para los estudiantes” (Medina y Barquero, 2012, p. 260).

Todos los contactos directos con la realidad como pueden ser: ver determinadas películas, videos y/o documentales, prácticas clínicas, prácticas de campo, visitas industriales, visitas a instituciones, museos, etc., funcionan como un puente entre la institución educativa y la comunidad, y son siempre motivadores (Nérici, 1975, p. 209), y contribuyen a propiciar y fortalecer la relación teoría-práctica.

4.3 Relación con los intereses de los estudiantes

Siempre que sea posible, el profesor relaciona el tema a ser tratado con los intereses, inquietudes y/o problemas propios de la etapa de vida en que se encuentran los estudiantes –infancia, adolescencia, adultez–; asimismo es necesario emplear un lenguaje apropiado a la edad en que se hallan.

Es conveniente conocer al inicio de la asignatura, cuáles son los intereses de los estudiantes para tomarlos en cuenta, en la medida de lo posible, en el tratamiento de los contenidos curriculares y su evaluación, por ejemplo, cuando pueden elegir, el tema que van a exponer o acerca del cual van a elaborar un trabajo final.

4.4 Participación del estudiante

La intención es que el estudiante deje de ser un mero espectador pasivo, para transformarlo en un participante y protagonista activo de la clase, de manera que se comprometa y responsabilice en la realización de diversas actividades, tales como: exposiciones, debates, ejercicios, resolución de problemas, elaboración de productos, entre otras, ya sea de manera individual, en equipos o por parte de todo el grupo en su conjunto, de manera que su posición no se reduzca a escuchar y repetir los contenidos (Polanco, 2005).

“... no hay recurso más poderoso para despertar el interés del alumno que la *participación* del propio estudiante en el proceso que tenga lugar en el aula, ya que, si el alumno es consciente de su participación, se implicará aún más haciendo patente su compromiso y su interés en las tareas, ...” (López, 2016, p. 87).

4.5 Actividades lúdicas

“Es propio de la naturaleza humana el interés por el juego, por la diversión, por la recreación. Siempre que fuese posible, sería interesante desarrollar las clases a través de actividades lúdicas o en un clima de recreación” (Néricsi, 1975, p. 207, citado en Bellido y Cruz, 2018, p. 75), sin embargo, no se trata de jugar por jugar, sino de llevar a cabo juegos que se dirijan a propiciar la adquisición de los contenidos curriculares por parte del estudiante, los cuales pueden ser diseñados por el profesor y/o los estudiantes.

4.6 Trabajos graduados

Planear actividades adecuadas al nivel académico en el que se encuentran los estudiantes, pero ni muy fáciles, ni muy difíciles, y que impliquen un reto, de manera que tengan posibilidades de éxito con base en su esfuerzo, lo cual será un excelente motivador; dichas actividades pueden ir aumentando gradualmente el nivel de dificultad. Es importante tomar en cuenta que nada desmotiva más al estudiante



que un *fracaso continuado*, que conduce al abandono escolar, por lo que el profesor requiere implementar estrategias para tratar de evitarlo.

4.7 Trabajos interrumpidos

Una forma más de incentivar "... es la de dar comienzo a un trabajo y, cuando se ha comprobado que el mismo se ha comprendido satisfactoriamente, interrumpirlo para que los educandos lo terminen -de tarea- por su propia cuenta. ... Otra aplicación de ...-esta práctica- consiste en posponer la culminación del trabajo escolar hasta la clase siguiente. El estudiante se considerará frustrado con la interrupción, pero, a la vez, se sentirá motivado para reiniciar los trabajos en la clase siguiente" (Nérici, 1975, p. 210, citado en Bellido y Cruz, 2018, p. 76).

4.8 Materiales y recursos didácticos

Constituye un fuerte elemento de incentivación para los estudiantes que el profesor emplee materiales didácticos, impresos y digitales que sean pertinentes, comprensibles y actualizados, tales como: libros, antologías, artículos, manuales, software educativo, etc., así como que ilustre el contenido con diversos medios como pueden ser: diapositivas, infografías, fotografías, videos, modelos tridimensionales, etc.

"El material debe provocar ilusión, reto cognitivo y deseo de conocer. Por lo tanto, no pueden ser aburridos, rutinarios o demasiado simples. ... Por otro lado es responsabilidad del profesor el conocer y utilizar los materiales tecnológicos que existen en la actualidad y que tiene a disposición ... dado que no puede obviar que los estudiantes de hoy día viven en un medio tecnológico mucho más rico, que les brindan posibilidades distintas a las que se ofrecían en el siglo pasado" (Polanco, 2005, p. 9).

Sería muy provechoso que los(as) docentes que imparten la misma asignatura elaborarán sus materiales didácticos de manera colegiada, los cuales se pueden actualizar, mejorar y enriquecer en el transcurso del tiempo.

Por otra parte, los recursos didácticos se refieren a materiales que se han elaborado en otros ámbitos, como el entretenimiento, el periodístico, en la literatura o difusión de la cultura, y el profesor los trae al aula para ejemplificar o trabajar determinados contenidos.

4.9 Personalidad del profesor

La manera de ser del profesor, mediante su entusiasmo, tolerancia, comprensión, estímulo y ejemplo, actúa como factor decisivo de incentivación (Nérici, 1975, p. 208; Anaya y Anaya, 2010, p.14). “... características como la preparación cultural y profesional, su soltura didáctica, simpatía, amenidad, laboriosidad, pasión y >entusiasmo pedagógico<” (López, 2016, p. 84).

4.10 Buenas relaciones entre profesores y estudiantes

El tipo de relación que establezca el profesor con los estudiantes es muy relevante para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo cual se requiere una relación de respeto y de tolerancia, en un ambiente de seguridad y certidumbre respecto al desarrollo de las actividades y la forma de evaluación, de acuerdo a lo establecido en el programa de estudios de la asignatura y lo acordado en el encuadre que se llevó a cabo al inicio del curso.

“El profesor tiene que lograr un clima realmente relajado, libre de ansiedad, ordenado, no caótico y, además, creativo” (Beltrán, 1998, p. 46).

“Nada entusiasma más al educando que percibir que el profesor lo ve, lo respeta, lo comprende, se interesa por su aprendizaje, y lo toma en cuenta” (Bellido y Cruz, 2018, p.77), ya que sus esfuerzos están encaminados a proporcionarle la orientación, apoyo y ayuda que requiere para el logro de los objetivos planteados.

4.11 Superación personal

“El profesor proporciona determinados mensajes a los estudiantes, a través de los cuales éstos son inducidos a superarse, -perseverar en sus esfuerzos- y mejorar su rendimiento.

Asimismo, se orienta al estudiante para que reflexione acerca de los logros y deficiencias en su proceso de aprendizaje -áreas de oportunidad-, de tal manera que establezca y lleve a cabo acciones para mejorarlo” (Bellido y Cruz, 2018, p. 77).



4.12 Elogios y censuras

El profesor requiere estar dispuesto a elogiar los logros de sus estudiantes, de manera oportuna y no exagerada. “Las censuras cuando se consideren imprescindibles deben realizarse de manera personal con el(la) estudiante para evitar que se sienta humillado(a) delante de sus compañeros” (Bellido, 2018, p. 77). “Si se realiza alguna crítica en el aula, se debería criticar tan sólo la conducta y no a la persona” (López, 2016, pp: 88-89).

4.13 Premios y castigos

“Los primeros, asociados a calificaciones aprobatorias excelentes deberán manejarse no sólo como un fin en sí del motivo del aprendizaje, sino como una consecuencia objetiva del buen desempeño. ... Por otra parte, los castigos (amenazas de reprobar el curso, trabajos de sanción a los alumnos, reducción de sus calificaciones, etc.), lo único a lo que conducen es a alimentar la inseguridad del alumno, el miedo al maestro como elemento de poder y autoridad irracional, que debe definitivamente evitarse por su efecto **desmotivante** hacia un verdadero y auténtico interés por aprender, por mejorar, por trascender” (Anaya y Anaya, 2010, p. 13).

4.14 Reducción de factores negativos y aumento de los positivos

Esta práctica de incentivación consiste en disminuir al mínimo o eliminar, las condiciones desfavorables para el trabajo académico, por parte del profesor, como pueden ser: reprimendas frecuentes, críticas exageradas, comparaciones ridiculizantes, trato inequitativo, indicaciones insuficientes o poco claras respecto de lo que se tiene que hacer, exceso de material de estudio, inseguridad en relación al procedimiento de evaluación del aprendizaje, demasiadas tareas, entre otras. También se pueden presentar condiciones inadecuadas para trabajar en la clase como falta de ventilación o exceso de calor o de ruido, etc. (Nérici, 1975, p. 207).

“Corresponde, por el contrario, **aumentar las condiciones favorables**, de manera que el estudiante se sienta a gusto, acentuando los elogios justos, la camaradería, la consideración, el respeto, las atenciones, los consejos, el reconocimiento de todo lo bueno que realice el alumno, -así como- la mejora de las condiciones materiales de la escuela, etc.” (Nérici, 1975, p. 207).

4.15 Evaluación con propósito de mejoramiento

El procedimiento de evaluación del aprendizaje con base en una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa contribuye a identificar fortalezas y áreas de oportunidad, respecto del proceso de aprendizaje de los estudiantes. La evaluación requiere llevarse a cabo con el propósito de acompañar y estimular el progreso del estudiante y dar alternativas de mejora para los estudiantes que presentan un bajo rendimiento académico.



Actividad 4.

- A. Enliste las prácticas de incentivación que considera pertinente aplicar en el proceso de enseñanza de la asignatura que imparte y en qué momento didáctico, apertura, desarrollo y culminación.

- B. De las prácticas de incentivación seleccionadas, describa brevemente cómo se van a llevar a cabo en su asignatura.

5. La motivación intrínseca para aprender

Objetivo: Describir diversas recomendaciones y técnicas para incrementar la motivación intrínseca de los estudiantes hacia el aprendizaje.

“La motivación intrínseca es elegir realizar una actividad por la simple satisfacción de hacerla, sin nada que nos obligue o apremie; es lo que nos motiva a hacer algo cuando nada exterior nos empuja a hacerlo. ... El deseo de los jóvenes de explorar de manera independiente, enfrentar desafíos y resolver problemas es el fundamento del comportamiento intrínsecamente motivado” (Raffini, 2006, p. 13-14). Es importante que los estudiantes capten el valor y beneficio de las actividades que realizan y que éstas se ajusten a las posibilidades de los estudiantes de llevarlas a cabo, ni muy fáciles, ni muy difíciles.

En este apartado se presenta una síntesis del libro de James P. Raffini, *100 maneras de incrementar la motivación en la clase*, de acuerdo con este autor, la motivación intrínseca por aprender, se encuentra determinada por las siguientes necesidades psicoacadémicas del estudiante (2006, p. 13):

- a) **Autonomía:** controlar sus propias decisiones.
- b) **Aptitud:** hacer las cosas de manera satisfactoria.
- c) **Pertenencia y relación:** ser parte de un grupo y sentirse aceptado.
- d) **Participación y recreación:** colaborar y hallar placer en lo que hace.
- e) **Autoestima:** sentirse bien consigo mismo.

A continuación, se presenta cada una de estas necesidades, así como diversas recomendaciones y estrategias⁷ que contribuyen a satisfacerlas para promover la

.....
⁷ Las estrategias que se presentan se retoman, en su mayoría, del libro *100 maneras de incrementar la motivación en la clase* de James P. Raffini (2006), las cuales están enfocadas a la educación básica, por lo que se les hicieron modificaciones para aplicarlas en educación superior.



motivación intrínseca de los estudiantes por el aprendizaje. “... las estrategias implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje” (Valle y cols., 1998, p.56), son flexibles y los profesores les pueden realizar las adecuaciones que consideren pertinentes.

5.1 Autonomía

“Todo individuo busca una calidad de funcionamiento humano basada en la posibilidad de determinar su propio comportamiento; tiene la necesidad innata de sentirse autónomo y de controlar su propia vida. Esta necesidad de autodeterminación se satisface cuando el individuo se siente libre de actuar por propia voluntad, de comprometerse en actividades porque así lo desea y no porque debe hacerlo. El fundamento es la libertad de elegir y de tener opciones, en lugar de estar forzado a comportarse de acuerdo con los deseos de otros” (Raffini, 2006, p. 13).

De acuerdo con Piaget, el uso de recompensas y castigos para modificar la conducta de los estudiantes, debilita el desarrollo de su autonomía y suele producir conformismo, engaño o rebelión. Los que eligen el *conformismo*, no toman decisiones, se adaptan y obedecen; cuando se les dice: “¡Qué no te pesque haciendo eso otra vez!”, concentran todos sus esfuerzos en no ser “pescados” (Raffini, 2006, p. 14).

Cuando el docente utiliza un estilo impositivo y autoritario puede generar resistencia y oposición en los estudiantes, por lo que, en su lugar, se recomienda proporcionar argumentos que fundamentan la toma de decisiones y las acciones que se van a llevar a cabo.

“La estrategia más importante para establecer la sensación de autonomía en los alumnos es proporcionarles la posibilidad de elegir. Aprender a elegir genera compromiso y el compromiso lleva a la responsabilidad. A su vez, la disposición a hacerse responsables de las propias decisiones, ayuda a generar un sentimiento de autodeterminación y autonomía” (Raffini, 2006, p. 27).

Recomendaciones para promover la autonomía de los estudiantes

1. “Cuando los procedimientos en clase no son críticos, los alumnos deberían tener opciones para decidir cómo implementarlos. ...

2. Siempre que sea posible, los alumnos deberían tener la oportunidad de decidir cuándo, dónde y en qué orden han de realizar los trabajos asignados.
3. Cuando es necesario restringir o limitar el comportamiento de los alumnos, es aconsejable explicar con claridad las razones lógicas que obligan a establecer esos límites. “Porque yo lo digo” no es una buena razón.
4. Siempre que sea posible, debería alentarse a los alumnos a desarrollar la capacidad de proponerse metas individuales para definir, monitorear y lograr objetivos propios. Ayudar a los alumnos a verbalizar y afirmar metas realistas aumenta la motivación intrínseca porque pone en sus manos el control de sus aspiraciones y comportamientos” (Raffini, 2006, p. 28).
5. Cuando se exponen temas, dar al estudiante o a su equipo, la posibilidad de elegir cuál quieren exponer.
6. Dar la oportunidad a los estudiantes de elegir, entre varias opciones de trabajo final, cuál quieren llevar a cabo, o cuál es la temática que quieren trabajar.

Estrategias para promover la autonomía de los estudiantes

5.1.1 Noticias de actualidad

Propósito: Dar a los estudiantes la posibilidad de elegir la información que desean presentar en la *página de noticias*. Si es en equipo ayuda a los estudiantes a desarrollar la relación entre sus integrantes.

Procedimiento: Se solicita a los estudiantes contribuir con una página de noticias acerca de los avances de la disciplina, ya sea de manera individual o en equipos, y la información se puede presentar de forma semanal, quincenal o mensual. Puede ser información acerca de nuevos libros, artículos, eventos académicos, descubrimientos recientes, avances tecnológicos, etc. Se puede utilizar Jamboard para su presentación.



5.1.2 Selección de bibliografía y videos

Propósito: Permite que los estudiantes participen en la selección de referencias para complementar la bibliografía básica y/o complementaria de la asignatura, así como de videos.

Procedimiento: Los estudiantes seleccionarán de manera individual un artículo o el capítulo de un libro y elaborarán un resumen del mismo y mencionarán qué les pareció interesante del mismo. El profesor puede asignar algunos minutos de la clase para que se comenten los resúmenes a todo el grupo y/o se suban al aula virtual de la asignatura. Asimismo, los estudiantes pueden seleccionar y proponer videos de Youtube para ejemplificar los contenidos de la asignatura. El profesor determinará qué referencias y videos se integrarán el acervo de la asignatura.

5.1.3 Preguntas de los estudiantes

Propósito: Permite la participación de los estudiantes en la elaboración de preguntas para conformar instrumentos de evaluación, asimismo, les proporciona práctica en la selección de lo más importante del contenido de una asignatura.

Procedimiento: Se les solicita a los estudiantes, ya sea de manera individual o en equipo, que elaboren cierto número de preguntas acerca de determinados contenidos y las respondan. El profesor indica el tipo de preguntas a elaborar y cómo diseñarlas, por ejemplo, pueden ser de respuesta breve, opción múltiple, falso o verdadero, correlación de columnas, de composición, resolución de problemas, etc. Las preguntas se pueden utilizar para elaborar ejercicios que se contestaran en clase, de tarea, para realizar concursos o inclusive en los exámenes. El profesor se reserva el derecho de utilizar las preguntas, hacerles las modificaciones que considere pertinentes y/o agregar otras preguntas.

5.1.4 Diario de aprendizaje

Propósito: El estudiante documente por escrito sus experiencias y reflexiones acerca de su proceso de aprendizaje, identifique sus logros, fortalezas y áreas de oportunidad para emprender acciones orientadas a la mejora y superación de su desempeño académico.

Procedimiento: El(la) docente solicitará a los estudiantes que lleven un diario de aprendizaje por cada sesión de clases, después de cierto número de clases, por unidad temática y/o para ciertas actividades según se determine. Se sugiere que el diario esté conformado por los siguientes apartados:

a) Metas. Se requiere que el estudiante se plantee sus propias metas académicas: a largo plazo (uno o más años), a mediano plazo (uno o varios meses) y a corto plazo (días, semanas), así como las acciones específicas para alcanzarlas, las revise periódicamente, de preferencia cada semana, y verifique su progreso para lograrlas.

b) Responder preguntas guía⁸, como, por ejemplo:

1. ¿Cuál es mi situación en relación a esta asignatura?
 2. ¿Qué aprendizajes fueron más significativos? Y ¿por qué?
 3. ¿Qué dificultades estoy teniendo?
 4. ¿Cuántas horas le he dedicado fuera del horario escolar a esta asignatura?
 5. ¿Cuánto esfuerzo he puesto en esta asignatura?
- A) Nada B) Poco C) Regular D) Mucho
6. ¿Necesito ayuda adicional en esta asignatura? A) Sí B) No

En caso afirmativo:

6.1 ¿Qué tipo de ayuda necesito?

6.2 ¿Qué hago para obtenerla?

7. ¿En qué puede mejorar mi proceso de aprendizaje en esta asignatura?

⁸ Estas preguntas se retoman con modificaciones de Raffini, J. P. (2006). *100 Maneras de incrementar la motivación en clase* (p. 69-70). Ed. Troquel.



“Si -alguna- pregunta le resulta difícil de responder, escriba acerca de lo que le sucede” (Raffini, 2006, p. 103).

c) Logros. Escribir acerca de lo que han aprendido y de lo que están orgullosos(as) y del esfuerzo que implicó su aprendizaje. El recuerdo de los logros y “... de los esfuerzos requeridos para aprender puede alentar a los alumnos a persistir cuando sienten dificultades para aprender algo” (Raffini, 2006, p. 112).

Posteriormente, cada determinado tiempo, el profesor puede solicitar que los estudiantes compartan de manera voluntaria con todo el grupo o sus equipos de trabajo, lo que han escrito en sus diarios, ya sea de manera oral o en un foro del aula virtual de la asignatura.

5.2 Sentirse capaz

“Además de autónomos, los individuos necesitan sentirse capaces en sus intentos por comprender y dominar el medio. ... Rober White fue uno de los primeros psicólogos que afirmó que todos los seres humanos tienen la necesidad innata de sentirse capaces (1959). Su definición de capacidad se refería al deseo de los individuos de interactuar efectivamente con el medio” (Raffini, 2006, p. 15).

“El deseo de sentirse capaz es a veces tan intenso que empuja a persistir en actividades que resultan difíciles y penosas. Los niños pequeños no desisten de aprender a caminar porque se caen; los adultos no abandonan el deseo de comprender una idea o resolver un problema porque es complejo o inapresable.

Aprovechar la energía natural del impulso del alumno por sentirse capaz y orientarla hacia el logro de las metas de estudio es uno de los mayores desafíos que enfrenta el docente. ... Cuantos más alumnos se sientan capaces de desarrollar una actividad, más motivados estarán para persistir en su realización. Esto presupone, por supuesto, que esa actividad se realiza dentro de un contexto que admite la autodeterminación [capacidad de elegir y tomar decisiones] y que las exigencias que plantea la actividad son interesantes para el alumno”. -Asimismo, se requiere que la actividad presente un *desafío moderado*, ni muy difícil, ni muy fácil-. ... es necesaria cierta sensación de éxito o de mejoría para que se mantenga la motivación intrínseca de una actividad” (Raffini, 2006, p. 16).

En ocasiones, “lo que empuja a los alumnos ... a elegir la apatía en vez de la participación es, por lo general, el deseo de proteger una frágil sensación de autoestima: se sienten menos amenazados en su autoestima, si no se esfuerzan, que si se esfuerzan y fracasan” (Raffini, 2006, p. 15).

“Para aumentar la motivación intrínseca de todos los alumnos, es necesario crear un medio en el cual puedan descubrir que sus esfuerzos por aprender les permiten adquirir la sensación de ser académicamente capaces. Si bien el esfuerzo y el tiempo necesarios para alcanzar logros académicos varía considerablemente entre alumnos, todos necesitan poder sentirse aptos” (Raffini, 2006, p. 70).

Recomendaciones para promover las capacidades de los estudiantes

1. En la mayoría de las clases se asigna a todos los estudiantes el mismo tiempo, las mismas estrategias y materiales de estudio, para lograr los objetivos de aprendizaje, sin embargo, habría que plantearse alternativas para apoyar a los estudiantes que les cuesta más trabajo aprender determinados contenidos, tales como asesorías, materiales de estudio complementarios, períodos de recuperación, trabajar en equipo con compañeros(as) de alto rendimiento académico, entre otros.
2. Plantear procedimientos de evaluación que contemplen varios criterios de evaluación y no únicamente los exámenes (parciales y finales), por ejemplo, se pueden considerar para su evaluación, actividades en clase, exposición de temas, participación en clase, entrega de tareas, elaboración de un trabajo final, etc., de manera individual y/o en equipo. Lo anterior da la oportunidad de que los estudiantes ejerciten los contenidos aprendidos de diversas maneras, se sientan aptos y se acrecienta la probabilidad de que acrediten la asignatura.
3. “Dar a los –estudiantes- más rápidos oportunidades de enfrentar desafíos que enriquezcan y amplíen su conocimiento. La motivación intrínseca requiere que todos los alumnos experimenten desafíos en los que cuente la autodeterminación” (Raffini, 2006, p. 72).



Estrategias para promover las capacidades de los estudiantes

5.2.1 Dibujar

Propósito: Los estudiantes representarán los contenidos curriculares por medio de dibujos elaborados por ellos mismos para promover su iniciativa y creatividad.

Procedimiento: Se les solicita a los estudiantes que representen mediante dibujos las ideas principales de un tema, ya sea de manera individual o en equipo; posteriormente, se les pide que expliquen sus dibujos a su equipo o a todo el grupo. “Por lo general, aprecian la situación de comparar sus ilustraciones y el proceso los ayuda a ampliar la comprensión de las ideas básicas de la lectura. Una vez que hayan practicado lo suficiente, podrán evaluar si -esta técnica- ... les sirve o no” (Raffini, 2006, p. 24).

5.5.2 Retroalimentación de la enseñanza

Propósito: Que el estudiante retroalimente al profesor respecto del proceso de enseñanza que se lleva a cabo para mejorar su calidad y favorecer el logro de aprendizajes significativos.

Procedimiento: Al finalizar cada unidad temática, el profesor solicitará que los estudiantes respondan los siguientes cuestionamientos⁹, ya sea de manera impresa o en un formulario de Google, de preferencia de manera anónima.

1. ¿Qué es lo que has aprendido en esta unidad?
2. ¿Qué aspectos no te quedan claros?
3. ¿Qué puede hacer el(la) docente para ayudarte a comprender mejor los contenidos?
4. ¿Qué es lo que más te gustó de la(s) clase(s)?

.....
⁹ Estas preguntas se retoman con modificaciones de Raffini, J. P. (2006). *100 Maneras de incrementar la motivación en clase* (p. 102). Ed. Troquel.

5. ¿Qué es lo que menos te gustó de la(s) clase(s)?
6. ¿Qué opinas de la(s) tarea(s)?
7. ¿Qué propuestas harías para la(s) siguiente(s) clase(s)?

Con base en el análisis de las respuestas, el profesor puede emprender acciones orientadas a mejorar su práctica docente.

5.2.3 Clasificación de conceptos

Propósito: Ayuda a los estudiantes a comprender los contenidos curriculares.

Procedimiento: El profesor proporciona a los estudiantes un listado de categorías y de conceptos a clasificar, quienes también deben prepararse para argumentar sus decisiones, si se les solicita. En ocasiones, algunos conceptos pueden entrar en más de una categoría. Esta actividad se puede llevar a cabo de manera individual o en equipos, y después presentar los resultados en una plenaria.

Ejemplo:

Instrucciones: Coloca a cada concepto la letra que corresponda C Conductismo, H Humanista y S Sociocultural

Categorías:	Conductismo Humanista Sociocultural
-------------	---

Conceptos a clasificar:

Autoestima Autorrealización Capacidad de elección Castigos	Comunidad de práctica Conformación de la identidad Desarrollo personal Formar parte de grupos	Incentivos Participación legítima periférica Recompensas Reforzadores
---	--	--



5.2.4 Técnica de solicitud de productos¹⁰

Propósito: Orientar a los estudiantes respecto de las características que deben presentar los productos solicitados para que cumplan con altos niveles de calidad.

Procedimiento: El(la) docente especificará por escrito todas las características que debe presentar el procedimiento o producto a realizar por los estudiantes y los criterios de evaluación, de manera que su trabajo pueda ser considerado satisfactorio y de calidad, por ejemplo, a continuación, se presenta la solicitud para elaborar un proyecto de investigación¹¹.

Ejemplo: Se solicita elaborar en equipos de tres personas, un proyecto de investigación que cuente con los siguientes apartados:

• Carátula • Resumen • Planteamiento del problema • Justificación • Marco teórico • Hipótesis	• Objetivos • Metodología • Recursos • Cronograma de actividades • Referencias bibliográficas
---	---

Características que debe presentar el proyecto:

1. Redacción comprensible y sin errores de ortografía.
2. Extensión de 9 a 10 cuartillas a espacio y medio y separar los párrafos.
3. Utilizar letra Arial, tamaño 12, márgenes 2 cm de cada lado.
4. Entregarlo en la fecha estipulada.

¹⁰ La técnica de solicitud de productos es una técnica de evaluación y no se encuentra en el libro de Raffini.

¹¹ El formato de solicitud de productos se retoma de Bellido, M. E. (Coord.). (2020). *Diseño de instrumentos de evaluación del aprendizaje* (p.82). UNAM FES Zaragoza.

Lista de calificación¹² del proyecto de investigación:

	Aspecto a evaluar	Si	No	Puntaje máximo asignado	Autoevaluación	Puntaje asignado por el profesor
1.	Cuenta con todos los apartados solicitados en el proyecto.			1		
2.	Cada uno de los apartados se elabora de acuerdo a lo indicado.			4		
3.	Presenta coherencia entre los diferentes apartados del proyecto.			3		
4.	Referencias bibliográficas consultadas para la elaboración del proyecto (mínimo 5 por integrante).			1		
5.	Cumple con las características de presentación del proyecto (puntos del 1 al 4).			1		
Total				10		

.....

12 A la lista de calificación también se le puede nombrar como lista de cotejo, de control, de verificación o de comprobación. Bellido, M. E. (2020). Listas de cotejo. En M. E. Bellido (Coord.). *Diseño de instrumentos de evaluación del aprendizaje* (p. 109).



5.3 Pertenencia y relación

“La necesidad de pertenecer a un grupo y relacionarse con otros tiene influencia decisiva sobre la motivación intrínseca del alumno en clase. Ser reconocido y aceptado por los pares es una necesidad psicológica -básica- de todos los alumnos. Además, cuando -el compañerismo- reina en la clase y los alumnos se ayudan mutuamente, el nivel general de rendimiento aumenta. En muchas aulas, la falta de motivación de los alumnos puede deberse a un temor, real o imaginario, a ser aislado o rechazado por los pares por diversas razones” (Raffini, 2006, p. 17).

El docente como líder de la clase requiere poner el ejemplo y generar un ambiente de seguridad y confianza para que todos los integrantes del grupo se traten con respeto, en todo momento, y puedan expresar sus ideas libremente, sin temor a una crítica destructiva de quien las plantea. El profesor no debe tolerar faltas de respeto entre los integrantes del grupo y mucho menos, ser él quien las propicie, por lo que requiere de un control emocional ante situaciones ‘difíciles o incómodas’ que pudieran presentarse.

Recomendaciones para promover relaciones interpersonales positivas entre los estudiantes

1. “Alentar la responsabilidad individual para el logro de metas comunes. La motivación se fortalece cuando los alumnos perciben que sus logros y contribuciones son importantes para el éxito de otros miembros de la clase. ... Las actividades de aprendizaje cooperativo pueden respaldar la motivación intrínseca, ayudando a los alumnos a identificar metas comunes y trabajar juntos para alcanzarlas.
2. El docente debe evitar que se castigue a unos por el comportamiento de otros. Si bien las metas comunes establecen una interdependencia positiva, no es –adecuado sancionar- a nadie por la conducta de otro.
3. Evitar forzar a los alumnos a competir por el logro de recompensas. La competencia forzada puede producir desapego^G y alienación^G y puede disminuir la motivación intrínseca” (Raffini, 2006, p. 120).
4. Dar y recibir retroalimentación de manera respetuosa.

Estrategias para promover relaciones interpersonales positivas entre los estudiantes

5.3.1 Medir el clima motivacional

Propósito: Conocer la opinión de los estudiantes acerca del ‘clima motivacional’ de la clase.

Procedimiento: El(la) docente diseñará y aplicará un cuestionario, al inicio del periodo escolar, para conocer la opinión de los estudiantes, en relación a la motivación que experimentan, respecto a la Carrera que están cursando y la asignatura en cuestión, con preguntas como las siguientes¹³:

1. ¿Estás inscrito(a) en la Carrera que elegiste?
2. En caso negativo, ¿qué Carrera habías elegido?
3. Hasta este momento, ¿la Carrera que cursas ha cubierto tus expectativas?
4. ¿En qué medida estás convencido(a) de que la Carrera que estudias es verdaderamente tu vocación profesional?
5. Lo que más me interesa de esta asignatura es:
6. En esta asignatura espero aprender ...
7. En esta asignatura me comprometo a ...
8. Las propuestas que haría para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta asignatura son:

.....
¹³ Las primeras cuatro preguntas se retoman del Cuestionario de Identificación de las Principales Causas de Reprobación, Dimensión IV. Intereses académicos que se presenta en Bellido, M. E. (Coord.). (2016). *Análisis del fenómeno de la reprobación escolar en la FES Zaragoza* (pp: 300-301). UNAM FES Zaragoza. PAPIME: PE401813.



5.3.2 Representación

Propósito: Se fomenta la participación y creatividad de todos los integrantes de cada equipo, en un ambiente de colaboración y respeto, para llevar a cabo la presentación de un tema de manera vivencial.

5.3.3 Eventos importantes

Propósito: Favorece el interés de los estudiantes en el estudio del desarrollo histórico de las disciplinas y de las tradiciones culturales con base en el trabajo en equipo.

Procedimiento: En equipos, los estudiantes elijen las fechas importantes en el desarrollo de una disciplina, por ejemplo: el natalicio de un personaje relevante, descubrimientos importantes, planteamiento de teorías, publicaciones, etc., y preparan su presentación para exponerla al grupo, en determinado tiempo. El profesor puede sugerir los eventos a trabajar y supervisa que no se repitan.

Variantes:

- a) En el estudio de lenguas extranjeras, se pueden elegir las fechas que se celebran en los países en que se habla el idioma.
- b) Si en el aula están presentes estudiantes de diferentes grupos étnicos o religiosos se pueden estudiar las fechas que son importantes en sus celebraciones y su significado.

5.3.4 Podcast¹⁴

Propósito: Promueve la interacción positiva entre los integrantes de los equipos para la elaboración de un producto de trabajo.

Procedimiento: Los estudiantes elaborarán en equipos, un podcast de un contenido del programa de estudios de la asignatura, en el software de Audacity con una duración de 5 a 6 minutos. En primer lugar, el profesor aprobará el tema que trabajará cada equipo para que no se repitan; después los estudiantes elaborarán un guion

.....
¹⁴ El podcast es una herramienta que puede ser utilizada para promover el aprendizaje de los estudiantes y no se menciona en el libro de Raffini.

con los siguientes elementos: presentación, introducción al tema, desarrollo y cierre; una vez aprobado el guion por el profesor, grabarán su guion en audio y lo editaran en el software de Audacity, utilizando música de fondo, y efectos especiales, si lo consideran pertinente. En una sesión posterior, cada equipo presentará su podcast y lo compartirán con el resto del grupo; para finalizar se evaluará la experiencia.

5.4 Participación y recreación

“El psiquiatra William Glasser afirma que la necesidad de alegría y diversión es inherente al ser humano. ... El deseo de participar y obtener placer en el aprendizaje se pone de manifiesto cuando se les pide a los alumnos que describan a los docentes en cuyas clases se sienten más motivados para esforzarse en el trabajo. Invariablemente describen a docentes que enseñan con entusiasmo su materia y que encuentran la forma de hacer que las actividades sean interesantes y placenteras” (Raffini, 2006, p. 20-21).

Recomendaciones para favorecer la participación de los alumnos y el placer por aprender

1. Buscar maneras de que los estudiantes participen activamente en el proceso de aprendizaje y dejen de ser observadores pasivos, al realizar diversos tipos de actividades. De preferencia, introducir variaciones en las actividades para evitar caer en la monotonía de que siempre se trabaja de la misma manera.
2. Cuando sea factible, presentar ideas o posiciones contrarias al sentido común. “Si los alumnos se ven confrontados con ideas y opiniones contrarias, se sienten estimulados a explorar justificaciones, aclarar hechos o cambiar sus creencias; todos estos procesos requieren un compromiso activo y respaldan la motivación intrínseca” (Raffini, 2006, p. 210).
3. Procurar relacionar los contenidos con las experiencias e intereses de los estudiantes, ya que estos tienen un importante contenido emocional.
4. “Usar preguntas divergentes⁶ y ...-la técnica de lluvia de ideas- para estimular el compromiso activo. Las preguntas que carecen de respuestas exactas fomentan el pensamiento creativo y estimulan la participación y el deseo de asumir riesgos” (Raffini, 2006, p. 210).
5. Llevar a cabo actividades lúdicas o en un clima de recreación para lograr los objetivos de aprendizaje planteados, “... no se trata de jugar por jugar, sino de planear y desarrollar juegos que verdaderamente se dirijan a propiciar el



aprendizaje -de los contenidos curriculares por parte- del estudiante” (Nérci, 1975, citado por Bellido y Cruz, 2018, p. 75).

6. Siempre que sea posible, introducir “... experiencias personales, información casual y anécdotas que ilustren los rasgos humanos del tema. Los alumnos son muy receptivos de los aspectos humorísticos y personales del material de estudio ...” (Raffini, 2006, p. 210).

7. “El docente puede aumentar el grado de entusiasmo que su enseñanza despierta mediante el uso de la voz, los gestos, los movimientos corporales, el contacto visual y la expresión facial” (Raffini, 2006, p. 211).

Es lo que se denominan *pistas discursivas* “... para enfatizar ciertos aspectos por medio del manejo del volumen de la voz, el uso de determinadas expresiones, como, por ejemplo, “esto es importante ...”, “atención ...”, “esto es de gran relevancia para ...”, etc., acompañadas de cierta gesticulación y/o ademanes, discurso lento sobre aspectos relevantes, recapitulaciones, establecer pausas, etc.” (Díaz Barriga y Hernández, 1998, citado por Bellido, 2018, p. 182).

8. El docente requiere valorar y comprometerse con lo que está enseñando, y procurar que todos los estudiantes logren los objetivos de aprendizaje planteados por medio de diversas estrategias.

Estrategias para favorecer la participación de los alumnos y el placer por aprender

5.4.1 Falso o verdadero

Propósito: Esta estrategia estimula en los estudiantes la curiosidad, el placer por aprender e investigar, así como la creatividad.

Procedimiento: Una vez que el(la) docente y/o los estudiantes determinan el objeto de estudio acerca del cual van a trabajar, pueden ser animales, plantas, elementos químicos, países, etc., escribirán tres frases que sean verdaderas y tres que sean falsas acerca del mismo, pero que sus compañeros podrían creer lo contrario, para lo cual tendrán que investigar al respecto, además pueden apoyarse en fotografías o dibujos. Esta actividad puede realizarse de manera individual o en equipos, y cada quien trabajar acerca de un objeto específico diferente. Posteriormente, se presentarán

al grupo las frases y se computan los resultados como correctos o incorrectos para determinar quién gana.

5.4.2 ¡Vamos a jugar!

Propósito: Esta estrategia promueve la iniciativa, la creatividad y el trabajo en equipo por parte de los estudiantes, así como el aprendizaje de los contenidos en un clima de recreación.

Procedimiento: El grupo se divide en equipos, cada uno de los cuales diseñará un juego relacionado con un contenido del programa de estudios de la asignatura y se lo presentará al profesor para su revisión y retroalimentación. Posteriormente, cuando se aborde el contenido, el equipo correspondiente dirigirá la dinámica del juego con los demás integrantes del grupo, en el momento en que el profesor lo indique. Al finalizar el juego, se llevará a cabo una reflexión y evaluación de la experiencia en una plenaria.

5.4.3 Mapas conceptuales

Propósito: Permite que los estudiantes verifiquen la comprensión que tienen de los contenidos de la asignatura.

Procedimiento: Se les proporciona a los estudiantes el formato del mapa conceptual de un tema, sin los conceptos, sólo con los conectores que sirven para identificar las relaciones entre los conceptos, y se les entrega aparte, un listado de los conceptos en desorden. Los estudiantes tienen que escribir los conceptos en el lugar que les corresponde; si la actividad se realiza en equipo, cada estudiante tiene su turno para escribir un concepto. Posteriormente, en una plenaria, se revisa que la colocación de los conceptos en el mapa sea la correcta.

Variantes:

- a) Proporcionar un crucigrama acerca de los contenidos de un tema para que los estudiantes lo resuelvan.
- b) Presentar un párrafo con ciertos espacios vacíos que el estudiante completará con las palabras que se colocan en la parte inferior del mismo.



5.4.4 Lluvia de ideas (Brainstorming)¹⁵

Propósito: Generar ideas para la solución de un problema y/o acerca de algún aspecto específico del mismo.

Procedimiento: El profesor decide si el grupo en su conjunto o en equipos generan ideas de manera libre para plantear soluciones a un problema en un tiempo determinado y dirige la dinámica. Las reglas de procedimiento son:

- a) Limitarse al problema en cuestión.
- b) No poner en tela de juicio las ideas propuestas por otros, basándose en su factibilidad, lógica, etc. “Evitar toda tendencia a menoscabar de cualquier manera las contribuciones de otros” (Rodríguez y Palestino, 1998, p. 181)
- c) Se nombra un secretario que tome nota de las ideas expuestas y valorar si se permite que se grabe la sesión.
- d) “Asignar el turno cuando dos o más personas desean hablar al mismo tiempo, e intentar atraer a los que no participan” (Rodríguez y Palestino, 1998, p. 180).

5.5 Autoestima

“Podemos definir la autoestima como la apreciación del propio valor e importancia, caracterizada por la posibilidad de responsabilizarse por uno mismo y actuar de manera responsable hacia los demás (Reasoner, 1982). ... conviene distinguir el término autoestima de lo que llamaríamos el concepto que uno tiene de sí mismo (autoconcepto). El concepto de sí mismo es el cuadro o percepción que tiene una persona de sus fortalezas, debilidades, capacidades, valores y temperamento. La autoestima se refiere al juicio del mérito o valor que el individuo asigna a las diversas facetas de su persona. Por ejemplo, un estudiante puede tener un concepto de sí que incluye que es poco atlético pero lo que afectará su autoestima al respecto es el valor que le asigne al atletismo.

.....
¹⁵ Esta técnica se retoma del *Manual de Técnicas Didácticas* de Imelda A. Rodríguez Ortiz y Feliciano Palestino Escoto (1998). La técnica fue creada por el estadounidense Alex F. Osborn en 1939.

El primer componente de la definición se refiere al reconocimiento del significado del valor y la importancia inherente al individuo como ser humano. El deseo de los alumnos de proteger su sensación de autoestima los hace buscar experiencias que generen sentimientos de orgullo y logro, y evitar experiencias que les provoquen sentimientos de desvalorización” (Raffini, 2006, p. 19).

Recomendaciones para promover la autoestima de los estudiantes

- “1. Manifestar expectativas elevadas en relación con todos los alumnos y ayudarlos a cumplir con ellas. Los alumnos buscan cubrir el nivel de expectativas de sus docentes. Si los docentes tienen confianza en sus alumnos, ellos tendrán confianza en sí mismos. ...
2. Tratar siempre de explicar la razón y el propósito de las ... -actividades a desarrollar-. Si el docente destaca el valor de una actividad, los alumnos experimentarán la satisfacción personal que conlleva realizarla y cumplir con ella.
3. Valorar los esfuerzos de los alumnos, además de sus logros. El trabajo esforzado, sea cual fuere su resultado, necesita ser valorado y apreciado. Para que el esfuerzo pueda llevar al éxito, el docente debe asignar tareas que estén en correspondencia con el nivel de los alumnos. ...
4. Aceptar el valor e importancia de cada alumno como ser humano, aunque tenga que rechazar determinadas conductas. ... Es importante no confundir lo que un alumno hace con lo que es. ...
5. -En la medida de lo posible-, proporcionar a todos los alumnos comentarios positivos acerca de su rendimiento. ... -respecto a- sus logros, capacidades y patrones de conducta, ... Es necesario que más allá de los errores y equivocaciones de los alumnos, descubramos logros y talentos específicos que podemos reconocer y alentar. ... Descubrir algo peculiar y único de cada alumno y, en la medida de lo posible, hacérselo saber. ...
6. Estimular a los alumnos a evaluar sus comportamientos en relación a sus metas y logros. Los alumnos sienten genuina satisfacción cuando perciben su progreso en la dirección al logro de metas claramente definidas.
7. Generar un entorno psicológicamente sano en el cual los alumnos se sientan impulsados a expresar sus opiniones y no se avergüencen de su originalidad y sus diferencias. El entorno de la clase debe proteger la dignidad y seguridad de



todos los miembros. El docente debe ser firme y consistente para sostenerlo” (Raffini, 2006, p. 168).

8. Estar abiertos a las aportaciones de los estudiantes, cuando proporcionan información actualizada respecto de los contenidos de la asignatura, sobre todo cuando ésta puede llegar a modificar o contradecir los conocimientos que como docente se tienen acerca del tema en cuestión. Asimismo, reconocer los errores que se lleguen a cometer o las propias deficiencias.

Estrategias para promover la autoestima en los estudiantes

5.5.1 El árbol de los logros

Propósito: Fortalecer la autoestima de los estudiantes, al ser más conscientes de sus cualidades y logros, y de su potencial para alcanzar nuevas metas.

Procedimiento: El estudiante elaborará dos listas, en la primera escribirá las cualidades personales, sociales, intelectuales y los valores que posee, y en la segunda, los logros que ha obtenido a lo largo de su vida. Después, en media cartulina, dibujará un árbol que lo represente, en los siguientes aspectos: en el *tronco* colocará su nombre o un símbolo que lo represente; en las *raíces*, las cualidades y valores, y en la parte superior del árbol, dibujará varios *frutos*, cada uno de ellos equivale a un logro. Si considera que una cualidad o logro, es más representativa o importante que otros, lo puede dibujar más grande (Domínguez, 2019; Prats, 2023).

Posteriormente, los estudiantes pueden presentar su árbol a todo el grupo o en equipos, quienes les pueden proporcionar, junto con el profesor, una retroalimentación positiva con la finalidad de enriquecerlo. Es importante que el estudiante coloque la fecha en que elabora su árbol como un referente de cómo se percibe a sí mismo en este momento de su vida.

5.5.2 La práctica de la responsabilidad de sí mismo¹⁶

Propósito: Promover que el estudiante asuma la responsabilidad de sus actos, del logro de sus metas y de su bienestar.

Procedimiento: “La práctica de la responsabilidad de sí mismo supone la admisión de lo siguiente:

Yo soy responsable de:

- La consecución de mis deseos.
- Mis elecciones y acciones.
- El nivel de consciencia que dedico a mi trabajo.
- El nivel de consciencia que dedico a mis relaciones.
- Mi conducta con las personas con las que me relaciono.
- La manera en que jerarquizo mi tiempo.
- La calidad de mis comunicaciones.
- Mi felicidad personal.
- Aceptar o elegir los valores según los cuales vivo.
- Elevar mi autoestima” (Branden, 1995, p. 125).

En un diario, escribir en la semana de seis a diez terminaciones o más, para una de las siguientes frases incompletas, y el fin de semana completar la siguiente frase: Si es verdad cualquier cosa de las que he estado escribiendo, sería de utilidad que yo ... para pasar la siguiente semana, a otra frase.

Frases:

.....

16 Esta estrategia se retoma del libro *Los seis pilares de la autoestima* de Nathaniel Branden, en el cual se plantea la práctica de los siguientes pilares de la autoestima: 1. Vivir conscientemente, 2. Aceptación de sí mismo, 3. Responsabilidad de sí mismo, 4. Autoafirmación, 5. Vivir con propósito e 6. Integridad personal. Se recomienda ampliamente la lectura de este libro.



1. “La responsabilidad de mí mismo significa para mí ...
2. La idea de ser responsable de mi propia vida ...
3. Si aceptase la responsabilidad de mi propia vida, eso significaría ...
4. Cuando yo evito la responsabilidad de mi propia existencia ...
5. Si yo acepto un 5 % más de responsabilidad en el logro de mis propias metas ...
6. Si asumo más responsabilidad en el éxito de mis relaciones ...
7. Si apporto una mayor consciencia a las ideas que me motivan ...
8. Si acepto un 5 % más de responsabilidad por mi felicidad personal ...
9. Si evito la responsabilidad por mi felicidad personal ...
10. Si acepto un 5 % más de responsabilidad por las palabras que salen de mi boca ...” (Branden, 1995, p.134-135).

5.5.3 Mi apreciación como estudiante

Propósito: Que el estudiante identifique sus fortalezas y áreas de oportunidad en su desempeño como estudiante para mejorar su proceso de aprendizaje.

Procedimiento: El estudiante enlistará de cinco a diez aspectos que considere sus fortalezas y áreas de oportunidad para mejorar su desempeño académico. Respecto de las fortalezas, se le solicitará que las analice, y considere la posibilidad de plantearse metas y acciones para optimizarlas, si lo estima pertinente.

En cuanto a las áreas de oportunidad, se le pide que las clasifique en ciertas categorías, por ejemplo: planeación y cumplimiento de metas, gestión del tiempo, adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades, formación de hábitos, etc., determine cómo las va a abordar y mencione qué acciones considera que puede llevar a cabo para trabajar en ellas.

5.5.4 Mis metas en esta asignatura

Propósito: Contribuir a la eficacia personal del estudiante, al plantearse metas que contribuyen a su desarrollo profesional y personal, y fortalecen su confianza en sus propias capacidades.

Procedimiento: Después de que el profesor haya llevado a cabo el encuadre de la asignatura, en el que se presenta el programa de estudios y la forma de evaluación, se solicita que los estudiantes escriban en una sección de su cuaderno de apuntes, lo siguiente (Raffini, 2006, p. 69-70):

1. Meta académica

1.1 La meta académica que quiero lograr al finalizar esta asignatura es:

1.2 Quiero esforzarme por esta meta, porque:

1.3 Lograré esta meta mediante:

2. Meta de conducta: formación de hábitos y/o relación con mis compañeros(as) de clase

2.1 La meta de conducta que quiero lograr al finalizar esta asignatura es:

2.2 Quiero esforzarme por esta meta, porque:

2.3 Lograré esta meta mediante:

A continuación, los estudiantes comentarán en equipos las metas que se plantearon, lo cual les será de utilidad para retroalimentarse y mejorar la formulación de sus propias metas. Posteriormente, el profesor leerá y analizará las metas propuestas por los estudiantes con la finalidad de determinar los apoyos y la orientación que requieren. A partir de estas metas, se solicita que los estudiantes las dividan en submetas mensuales y/o semanales, y les den seguimiento para verificar su cumplimiento.



Actividad 5.

Para cada una de las siguientes necesidades: a) autonomía, b) sentirse capaz, c) pertenencia y relación, d) participación y recreación y e) Autoestima, elija una estrategia que considere puede aplicar en su asignatura. En caso necesario, describa las adecuaciones que considere pertinentes para su aplicación.

6. Modelo TARGETT y principios motivacionales de la enseñanza

Objetivo: Indicar las estrategias que puede emplear el(la) docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una asignatura para aplicar los principios motivacionales de la enseñanza.

De acuerdo con Carol Ames (1992), citada por Woolfolk (2010, p. 400), los profesores toman decisiones en seis áreas que pueden influir favorablemente a fin de fomentar la motivación de los estudiantes por aprender, para dichas áreas Epstein (1989) acuñó el acrónimo **TARGET** por sus siglas en inglés: *Task* <la naturaleza de la tarea de aprendizaje>, *Autonomy* <el nivel de participación o autonomía del alumno>, *Recognition* <la naturaleza y uso del reconocimiento y recompensas otorgadas>, *Grouping* <forma de agrupamiento de los alumnos para trabajar>, *Evaluation* <los procedimientos de evaluación>, *Time* <el ritmo y programación de las actividades>.

“Woolfolk (1996) considera que al modelo anterior debe agregársele el componente de las expectativas del profesor (*Teacher expectations*), ... [Por lo que quedaría con una doble T al final, TARGETT]. Note que en este modelo ampliado ... se integran diversos factores de tipo cognitivo, social, afectivo e instruccional” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p.75).

A continuación, se presentan las implicaciones didácticas de los componentes del modelo TARGETT.

1. La naturaleza de la tarea que se les pide que realicen. “Cuando los estudiantes se enfrentan a tareas¹⁷ que se relacionan con sus intereses, que estimulan su curiosidad o que están relacionadas con situaciones de la vida real, tienden a estar más motivados para aprender. Las tareas tienen un valor de logro, intrínseco o utilitario para aprender. El valor de logro es la importancia que tiene el éxito para el alumno. El valor intrínseco es el gozo que obtiene de la tarea. El valor utilitario está determinado por el grado en que la tarea contribuye al logro de metas a corto y largo plazo” (Woolfolk, 2010, p.

.....
17 Aquí se entenderá por >tareas<, todas las actividades que lleva a cabo el estudiante en la clase, así como las ‘tareas’ para realizar en casa, y las actividades y/o los trabajos que tiene que cumplir para acreditar las asignaturas.



414). El profesor requiere plantear con sumo cuidado las tareas que llevarán a cabo los estudiantes para que incidan en el aprendizaje y la motivación de los estudiantes.

2. La autonomía que se les permite durante el trabajo. Dar a los estudiantes opciones de tareas o actividades para que puedan elegir en función de sus intereses personales pero que éstas tengan una estructura que les permita guiarse de manera que no se sientan desorientados. “Dar libertad óptima para que los alumnos tomen decisiones y se responsabilicen” (Woolfolk, 2010, p. 401).

3. La manera en que se les reconocen sus logros. “El reconocimiento y las recompensas en el salón de clases fomentan la motivación para aprender si se reconoce el progreso personal y no las victorias competitivas [entre alumnos]. Los elogios y las recompensas deberían enfocarse en las habilidades crecientes de los alumnos” (Woolfolk, 2010, p. 414). “Ofrecer oportunidades a todos los alumnos de recibir reconocimiento por su aprendizaje. Reconocer el progreso en el logro de metas” (Woolfolk, 2010, p. 401).

4. Las prácticas de agrupamiento. La estructura de trabajo en el aula puede ser competitiva, individualista o de cooperación. La aplicación de técnicas de dinámicas de grupo y de aprendizaje cooperativo incrementan la motivación, el aprendizaje, el desarrollo de habilidades sociales y la inclusión, especialmente en los estudiantes con un bajo rendimiento y en situación de riesgo. Se requiere crear un ambiente de respeto, aceptación y aprecio entre todos los integrantes del grupo, profesor y estudiantes (Woolfolk, 2010, p. 401).

5. Los procedimientos de evaluación. Desde la primera sesión de clases con los estudiantes, en el encuadre de la asignatura, el profesor establece el procedimiento de evaluación que se llevará a cabo y es preciso que éste se respete a lo largo de todo el curso. Se considera una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, y se recomienda que el profesor tome en cuenta varias evidencias de aprendizaje, a partir de las cuales se asigne la calificación final de la asignatura. Se requiere que dicho procedimiento sea justo y equitativo para todos los estudiantes (Bellido y Plascencia, 2020).

6. La programación del tiempo en el aula. Aprovechar de manera óptima el tiempo asignado para la clase, iniciar y terminar de manera puntual de acuerdo al horario asignado, y emplear los momentos didácticos de apertura, desarrollo y culminación, bajo la conducción y liderazgo del profesor con la participación comprometida y significativa de los estudiantes.

7. Expectativas del profesor. “A las expectativas que tienen los docentes, también se les denomina >profecías que se autocumplen<, es decir, que el docente a través de actitudes, método de enseñanza y lenguaje verbal y corporal se orienta a cumplir lo que espera que suceda. Si el docente tiene expectativas de que sus estudiantes pueden aprender, así sucederá porque el docente hará lo posible para que resulte. De manera contrapuesta, el docente poco se preocupa en lograr aprendizajes cuando cree que sus estudiantes no van a aprender, ya sea porque piensa que no quieren o porque tiene la expectativa de que no pueden (Efecto Pigmalión⁶). ... Si las expectativas son positivas, sus efectos serán valiosos, pero cuando son negativas pueden llegar a comprometer seriamente la trayectoria escolar, la autoestima y la motivación de sus alumnos” (Beltrán y Bueno, 1997, citados por Monroy, 2009, p. 253).

A partir del modelo TARGETT y de la integración de las ideas de varios autores, Díaz Barriga y Hernández (2010, p. 75-78), plantean los siguientes principios motivacionales de la enseñanza con base en los cuales se proponen diversas estrategias para su puesta en práctica.

Principios motivacionales de la enseñanza

1. Activar la curiosidad y el interés del estudiante en el contenido del tema a tratar o la tarea a realizar.

Estrategias sugeridas:

- “Presentar información nueva, sorprendente, incongruente con los conocimientos previos del estudiante de manera que conduzcan a su cuestionamiento.
- Plantear o suscitar problemas abiertos y situados que deba resolver el estudiante y que le representen un reto abordable” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 75).
- Compartir anécdotas de la experiencia del docente en su ejercicio profesional.



2. Mostrar la relevancia del contenido o la tarea para el estudiante.

Estrategias sugeridas:

- Señalar la relevancia de los contenidos declarativos que están aprendiendo como fundamento del quehacer profesional y para la apropiación de contenidos más complejos.
- Explicar la importancia de las habilidades y destrezas que están adquiriendo para el ejercicio profesional.
- Explicitar la finalidad de las tareas que se les solicita que lleven a cabo.

3. Dar el máximo de opciones posibles de actuación para facilitar la autonomía de los estudiantes.

Estrategias sugeridas:

- Dar la apertura para que los estudiantes puedan proponer y elegir diferentes formas de trabajo durante la asignatura, por ejemplo, individual o en equipo, presencial o en línea.
- Emplear estrategias de aprendizaje que promueven la participación e iniciativa de los estudiantes, tales como el método de proyectos, la solución de casos y problemas, los cuales estimulan la reflexión, proveen una visión sistémica y contribuyen al desarrollo de capacidades (Medina y Barquero, 2012, p. 273).
- Que los estudiantes puedan elegir entre varias opciones de tareas, recursos y materiales didácticos, trabajo final, etc. (Beltrán, 1998).

4. Organizar actividades que promuevan el aprendizaje colaborativo y cooperativo.

Estrategias sugeridas:

- “Enseñar explícitamente y supervisar las habilidades y actitudes necesarias para la colaboración: apertura al diálogo, desarrollo de la argumentación, tolerancia a las diferencias, responsabilidad compartida, etc.” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 76).

- Fomentar durante el desarrollo de la asignatura, la participación de los estudiantes en diferentes equipos de trabajo.
- Promover el trabajo en equipo para la solución de problemas, los estudios de caso, el diseño y desarrollo de proyectos.

5. Plantear procedimientos de evaluación del aprendizaje con un verdadero valor formativo que le indiquen al estudiante cómo mejorar su desempeño.

Estrategias sugeridas:

- “Promover un cambio en la cultura de la evaluación escolar, intentar que los alumnos perciban la evaluación como una ocasión para aprender y corregir. ... -para lo cual es necesario- ...
- Evitar en la medida de lo posible proporcionar sólo calificaciones –información cuantitativa-; hay que ofrecer información cualitativa referente a lo que el alumno necesita corregir o aprender” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 76-77), para lo cual son muy útiles, el empleo de instrumentos de evaluación como las listas de calificación⁶ y las rúbricas⁶.
- Los estudiantes reciben una retroalimentación oportuna respecto de sus fortalezas y áreas de oportunidad para mejorar su desempeño.

6. Permitir que la naturaleza de la tarea, la situación y ritmos de aprendizaje de los estudiantes determinen una programación con cierto grado de flexibilidad.

Estrategias sugeridas:

- Dar alternativas a los estudiantes que no pudieron cumplir, en tiempo y forma, con las actividades solicitadas debido a causas justificadas.
- Evitar dejar a los estudiantes un excesivo número de tareas.
- Que los estudiantes puedan elegir en qué orden realizar las tareas, cuando esto sea factible.



7. Establecer expectativas positivas para todos los estudiantes y comunicarles que se espera lograr su mejor desempeño.

Estrategias sugeridas:

- “Reconocer los logros personales, pero a la vez evitar el favoritismo, la descalificación, la exclusión o la lástima hacia determinados alumnos.
- Incrementar los mensajes que informan a los alumnos acerca de su proceso de aprendizaje, no sólo de sus resultados, y evitar mensajes que incidan negativamente en la valoración del alumno como persona” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 77).
- “Las expectativas deben ser suficientes, pero no exageradas, de tal manera que promuevan un aumento en el rendimiento ... -académico de los estudiantes-” (Anaya y Anaya, 2010, p. 10).

Para finalizar este apartado, se hace referencia al estudio realizado por Rugarcía (1994), que “... tuvo por objetivo identificar cuáles son, de acuerdo con la experiencia de los estudiantes, las características de método de enseñanza y de personalidad que hacen que un maestro sea motivante o desmotivante” (Tabla 3).

Se está de acuerdo con Rugarcía (1994, p. 308) en “...que, si bien el dominio de la materia y la posesión de un método de enseñanza son condiciones necesarias para ser un buen maestro motivante, no son suficientes: se requiere también de vocación por la docencia, amar la profesión de maestro. Sin esta última condición es difícil que un profesional llámese ingeniero, psicólogo, contador o cualquier otro, llegue a ser un buen docente, un maestro motivante, porque la vocación por la docencia lleva necesariamente a interesarse por los estudiantes y porque éstos aprendan”.

Tabla 3. Principales características de los profesores motivantes y desmotivantes

Profesores motivantes		Profesores desmotivantes
Método de enseñanza	- Sistemática y claridad. - Incorporan elementos de la vida profesional: ejemplos, aplicaciones prácticas, estudios de caso, etc. - Sus clases tienen estructura: teoría + resolución de dudas + ejemplos por el profesor + ejercicios por los alumnos; retoma la clase anterior. - Proporciona un contexto histórico-social de los contenidos curriculares	- Carece de un método de enseñanza definido y sistemático. - Dicta la clase de sus apuntes. - Generalmente sus actividades no están bien estructuradas y no son eficientes. - No responde las dudas o preguntas que surgen durante la clase, o se vuelve agresivo o irónico con el estudiante que pregunta.
Características de personalidad	- Amable, cordial, abierto al diálogo. - Transmite emociones positivas en relación a su estado anímico (buen humor, entusiasmo, alegre, etc.). - Se interesa porque los alumnos aprendan, los orienta y los apoya. - Es puntual y exigente, valora el trabajo.	- No asume un papel activo como líder de la clase, se muestra retraído, apático, negligente. - Imparte la clase sin ganas de hacer las cosas. - No muestra interés porque los alumnos comprendan la materia. - El trato hacia los alumnos es hostil, despota, sarcástico, burlón. - Es impuntual y faltista.
Fuente: Rugaría, A. (1994). El maestro motivante en la universidad. En Hacia el mejoramiento de la educación universitaria (pp: 291-309).		



Actividad 6.

Con base en la lectura de este apartado, mencione una o dos estrategias que emplearía o ya utiliza actualmente para aplicar cada uno de los principios motivacionales de la enseñanza en su asignatura, de manera general o para un tema en particular. ¡Puede diseñar sus propias estrategias!

Respuestas correctas de los ejercicios objetivos

Actividad 1 (p. 18)	Actividad 2 (p. 24)	Actividad 3 (p.32)
1. (V)	1. (V)	1. (E)
2. (V)	2. (V)	2. (B)
3. (V)	3. (V)	3. (C)
4. (V)	4. (V)	4. (A)
5. (V)	5. (V)	5. (D)
6. (F)	6. (F)	6. (B)
7. (F)	7. (F)	7. (F)
8. (F)	8. (V)	8. (D)
9. (V)	9. (V)	9. (E)
10. (V)	10. (F)	10. (F)

Referencias bibliográficas

- American Psychological Association (2010). *APA Diccionario conciso de Psicología*. Manual Moderno.
- Anaya-Durand, A., Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 25(1), 5-14.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., Hanesian, H. (2009). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bellido, M. E. (2018). Motivación y aprendizaje. En M. E. Bellido (Coord.). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje* (pp: 65-72). UNAM FES Zaragoza.
- Bellido, M. E. (Coord.). (2016). *Análisis del fenómeno de la reprobación escolar en la FES Zaragoza*. UNAM DGAPA-FES Zaragoza. PAPIME: PE401813.
- Bellido, M. E. (Coord.). (2020). *Diseño de instrumentos de evaluación del aprendizaje*. UNAM FES Zaragoza.
- Bellido, M. E., Cruz, C. M. (2018). Momentos didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En M. E. Bellido (Coord.). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje* (pp: 155-166). UNAM FES Zaragoza.
- Bellido, M. E., Cruz, C. M. (2018). Prácticas de incentivación. En M. E. Bellido (Coord.). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje* (pp: 73-78). UNAM FES Zaragoza.
- Bellido, M. E., Plascencia, J. del C. (2020). Una reflexión acerca de la ética del profesor en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. En M. E. Bellido, (Coord.), *Evaluación del aprendizaje* (pp. 70-73). UNAM FES Zaragoza.
- Bellido, M. E., Velasco, A. (2018). Aproximación a las teorías del aprendizaje. En M. E. Bellido (Coord.). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje* (pp: 16-54). UNAM FES Zaragoza.

- Beltrán, J. (1998). Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. En M. Acosta (Coord.), *Creatividad, motivación y rendimiento académico* (pp. 39-54). Ediciones Aljibe.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Paidós.
- Carrasco, J. B., Basterretche, J. (2000). La motivación. En *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos* (5ª. Ed.) (pp: 28-52). Rialp.
- Casanova, E. M. (1989). El proceso educativo según Carl R. Rogers: La igualdad y formación de la persona. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (6), 599-603.
- Casas, M. V., Carranza, M. G., Ruiz, A. (2011). ¿Cómo hacer que los estudiantes encuentren sentido a lo que aprenden? La motivación escolar. En *Guía para la planeación didáctica en la universidad* (pp: 23-34). Universidad Pedagógica Nacional.
- Contreras, O. (2009). De la motivación a la autorregulación para el aprendizaje. En M. Monroy, O. Contreras, O. Desatnik, *Psicología educativa* (pp: 363-394). UNAM FES Iztacala.
- Díaz Barriga, F., Hernández, G. (2010). La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (3era. ed., pp: 51-82). McGrawHill.
- Durán, R. (2009). Aportes de Piaget a la educación: hacia una didáctica socio-constructivista. *Dimensión empresarial*, 7(2), 8-11.
- Galimberti, U. (2002). *Diccionario de Psicología*. Siglo veintiuno editores.
- Gutiérrez, R. (2002). La motivación. En *Psicología* (8ª. Ed., pp: 165-172). Esfinge.
- Hernández, A. I. (2012). La motivación. En *Procesos psicológicos básicos* (pp: 199-240). Red Tercer Milenio.



- López, F. (2016). Comunicación y motivación en los procesos educativos de la enseñanza superior. En *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria* (4^o. Ed.) (pp: 81-89). Narcea.
- Medina, M., Barquero, J. D. (2012). Motiva el aprendizaje significativo y la práctica profesional competente de los alumnos. En *20 Competencias profesionales para la práctica docente* (pp: 260-274). Trillas.
- Monroy, M. (2009). El pensamiento docente. En M. Monroy, O. Contreras, O. Desatnik, *Psicología educativa* (pp: 246-262). UNAM FES Iztacala.
- Montiel, M. (1986). *Guía del estudiante. Administración del tiempo*. UNAM – SEP.
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.
- Nérics, I. G. (1975). *Hacia una didáctica general dinámica*. Kapelus.
- Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Actualidades investigativas en educación*, 5(2), 1-13.
- Raffini, J. P. (2006). *100 Maneras de incrementar la motivación en la clase*. Troquel.
- Rodríguez, I. A., Palestino, F. (1998). *Manual de Técnicas Didácticas*. UNAM FES Zaragoza.
- Rodríguez, M., Pellicer, G., Domínguez, M. (1988). *Autoestima: Clave del éxito personal*. Manual Moderno.
- Rugarcía, A. (1994). El maestro motivante en la universidad. En *Hacia el mejoramiento de la educación universitaria* (pp: 291-309). Universidad Iberoamericana Golfo Centro.
- Rust, L. W. (1988). Intereses. En S. Ball (Coord.). *La motivación educativa. Actitudes. Intereses. Rendimiento. Control* (pp. 155-171). Narcea.

- Tapia, J. A. (2005). *Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos*. Ministerio de Educación y Ciencia de Madrid.
- Valle, A., González, R., Cuevas, L. M., Fernández, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6), 53.68.
- Woolfolk, A. (2010). Motivación para el aprendizaje y la enseñanza. En *Psicología educativa* (11ª. Ed., pp: 374-415). Pearson.

Cibergrafía

- Domínguez, V. (2019). Técnica de autoestima: el árbol de los logros. RED CENIT. <https://www.redcenit.com/tecnica-de-autoestima-el-arbol-de-los-logros/> Consultado el 7 de mayo de 2024.
- Prats, A. (2023). ¿Te gustaría potenciar tu autoestima? La técnica del “árbol de los logros” puede ayudarte. AEPSIS. <https://www.aepsis.com/te-gustaria-potenciar-tu-autoestima-la-tecnica-del-arbol-de-los-logros-te-puede-ayudar/> Consultado el 7 de mayo de 2024.



Glosario de términos

Alienación	"1. Distanciamiento de otros, lo que resulta en la ausencia de relaciones cercanas o amistosas con personas del grupo social (p. ej., la familia, el lugar de trabajo, la comunidad). 2. Distanciamiento de uno mismo. ... 3. La experiencia de estar separado de la realidad o aislado de los pensamientos o sentimientos propios, como en la desrealización o despersonalización". American Psychological Association (2010). <i>APA Diccionario conciso de Psicología</i> (p. 63). Manual Moderno.
Autoconcepto	"Concepción y evaluación que uno hace de sí mismo y que incluye características, cualidades y habilidades psicológicas y físicas. El autoconcepto contribuye a la sensación de identidad del individuo en el tiempo y depende en parte de la esquematización inconsciente del yo". American Psychological Association (2010). <i>APA Diccionario conciso de Psicología</i> (p. 53). Manual Moderno.
Autoeficacia	"Capacidad de un individuo para actuar en forma eficaz en la consecución de los resultados deseados, sobre todo como los percibe el individuo". American Psychological Association (2010). <i>APA Diccionario conciso de Psicología</i> (p. 53). Manual Moderno.
Autoeficacia percibida	"Percepción subjetiva que tiene un individuo de su capacidad para desempeñarse en un determinado entorno o de su capacidad para lograr los resultados deseados, propuesta a menudo como un factor determinante primario de estados emocionales y motivacionales y de cambio conductual". American Psychological Association (2010). <i>APA Diccionario conciso de Psicología</i> (p. 53). Manual Moderno.
Autoestima	Grado de percepción de las cualidades y características contenidas en el propio AUTOCONCEPTO como positivas. Refleja la autoimagen física de la persona, la visión de sus logros, capacidades y valores y el éxito que percibe al vivir de acuerdo con ellos, lo mismo que las formas en que los demás perciben y responden a esa persona. Cuanto más positiva sea la percepción acumulada de estas cualidades y características, más elevada será la propia autoestima. Se considera que un grado elevado o razonable de autoestima es un ingrediente importante de la salud mental, mientras que una baja autoestima y sentimientos de falta de valor son síntomas depresivos comunes". American Psychological Association (2010). <i>APA Diccionario conciso de Psicología</i> (p. 53-54). Manual Moderno.
Autonomía	"Estado de independencia y autodeterminación. Compare con heteronomía -que es- ... un estado de dependencia de otros y falta de autodeterminación". American Psychological Association (2010). <i>APA Diccionario conciso de Psicología</i> (p. 54/241). Manual Moderno.

Autorrealización	“Darse cuenta de lo que uno es capaz. Según el psicólogo estadounidense Abraham Maslow (1908-1970), es ‘el uso y la explotación totales de talentos, capacidades y potencialidades’, de tal manera que el individuo se desarrolla al máximo, integrando las necesidades físicas, sociales, intelectuales y emocionales. El proceso de esforzarse en la consecución del potencial máximo es fundamental según Maslow; sin embargo, planteó que la autorrealización sólo puede llevarse a cabo completamente si están satisfechas las necesidades básicas de supervivencia física, seguridad, amor y pertenencia y estima”. American Psychological Association (2010). <i>APA Diccionario conciso de Psicología</i> (p. 55). Manual Moderno.
Cognición	“Los procesos por los cuales adquirimos y usamos el conocimiento”. Morris, C. G., Maisto, A. A. (2011). <i>Introducción a la Psicología</i> (13ª. Ed) (p. 469). Pearson. “Toda forma de conocimiento y consciencia, como en la percepción, pensamiento, recuerdo, razonamiento, juicio, imaginación y solución de problemas”. American Psychological Association (2010). <i>APA Diccionario conciso de Psicología</i> (p. 84). Manual Moderno.
Consciente	“1. s. en la teoría psicoanalítica clásica del psiquiatra austriaco Sigmund Freud (1856-1939), la región de la psique que contiene pensamientos, sentimientos, percepciones y otros aspectos de la vida mental que en el momento están presentes en la consciencia. El contenido del consciente es por consiguiente inherentemente transitorio y cambia de manera continua. ... 2. adj. Que se relaciona o se caracteriza por estar al tanto o tener consciencia”. American Psychological Association (2010). <i>APA Diccionario conciso de Psicología</i> (p. 103-104). Manual Moderno.
Desapego	“1. la sensación de libertad emocional que resulta de no estar involucrado en un problema o con otra situación o persona. 2. Objetividad, es decir, la capacidad de considerar un problema únicamente por sus méritos. Se conoce también como desapego intelectual. 3. En la psicología del desarrollo, el deseo del niño de tener nuevas experiencias y desarrollar nuevas habilidades, empieza alrededor de los dos años de edad”. American Psychological Association (2010). <i>APA Diccionario conciso de Psicología</i> (p. 129). Manual Moderno.
Emoción	“Las emociones pueden definirse por sus tres componentes: 1) las emociones tienen sentimientos o afectos subjetivos y distintivos asociados con ellas, 2) las emociones son acompañadas por cambios corporales, sobre todo en el sistema nervioso, y éstos producen cambios asociados en la respiración, ritmo cardíaco, tensión muscular, química sanguínea y expresiones faciales y corporales, 3) las emociones son acompañadas por tendencias a la acción distintas o aumentos en las probabilidades de ciertos comportamientos”. Larsen, R. J., Buss, D. M. (2005). <i>Psicología de la personalidad</i> (2ª. Ed). (p. G-10h). McGrawHill.



Efecto Pigmalión	“Consecuencia o reacción en la que las expectativas de un líder o superior conducen a un comportamiento por parte de los seguidores o subordinados que es congruente con tales expectativas: una forma de profecía autocumplida o efecto de las expectativas. Por ejemplo, se ha descubierto que al elevar las expectativas del gerente respecto del desempeño de los empleados subordinados se mejora el desempeño de esos empleados”. American Psychological Association (2010). <i>APA Diccionario conciso de Psicología</i> (p. 161). Manual Moderno.
Efecto Pigmalión ascendente	“Efecto en el cual las expectativas de los seguidores o subordinados generan un comportamiento en el líder o superior que es consistente con esas expectativas. El comportamiento del líder no refleja sus capacidades o rasgos de personalidad verdaderos, sino más bien la percepción que de él tienen sus subordinados”. American Psychological Association (2010). <i>APA Diccionario conciso de Psicología</i> (p. 161). Manual Moderno.
Esquema	“1. Conjunto de conocimientos básicos sobre un concepto o entidad cuya función es orientar la percepción, la interpretación, la imaginación o la resolución de problemas. ... 2. Perspectiva o premisa que un individuo tiene de sí mismo, de los demás o del mundo y que perdura pese a la realidad objetiva. ... 3. Estructura cognitiva que contiene un plan organizado para la realización de una actividad, la cual representa por tanto conocimientos generalizados sobre una entidad y sirve para orientar el comportamiento. ...”. American Psychological Association (2010). <i>APA Diccionario conciso de Psicología</i> (p. 188). Manual Moderno.
Homeostasis	“Estado de equilibrio y estabilidad, en el cual el organismo funciona de manera efectiva”. Morris, C. G., Maisto, A. A. (2011). <i>Introducción a la Psicología</i> (13ª. Ed) (p. 471). Pearson.
Inteligencia emocional	“La capacidad de procesar la información emocional y utilizarla en el razonamiento y en otras habilidades cognitivas. Comprende cuatro capacidades: percibir y valorar las emociones con precisión, tener acceso a las emociones y suscitarlas cuando facilitan la cognición; comprender el lenguaje emocional y hacer uso de la información emocional; y regular las emociones propias y ajenas para fomentar el crecimiento y el bienestar”. American Psychological Association (2010). <i>APA Diccionario conciso de Psicología</i> (p. 273). Manual Moderno.
Interés	(Del lat. interesse ‘importar’). “Atención a un objeto al que se atribuye un valor subjetivo y tiene importancia (teórica o práctica) para el observador. Es relativamente constante, adquirido y puede tener parte en la motivación de la acción. Hay para el interés una base congénita, de capacidad de respuesta a los estímulos en el sentido de observarlos, que varía considerablemente de un individuo a otro, por lo que pueden distinguirse varios tipos. Por otra parte, cambian los intereses en los diversos períodos de edad. Según la naturaleza de su objeto, se distinguen los intereses morales, materiales, intelectuales, científicos, artísticos, etc.; y, según su amplitud, en generales y particulares. En la psicología aplicada se consideran los intereses profesionales. La investigación de los intereses se practica mediante tests especiales (tests de intereses)”. Dorsch, F. (1994). <i>Diccionario de Psicología</i> (p. 415). Herder.

Libertad	“Facultad natural que tiene el -ser humano- de obrar de una manera o de otra, y de no obrar, por lo que es responsable de sus actos”. Asociación de Academias de la Lengua Española (2023). <i>Diccionario de la lengua española</i> . https://dle.rae.es
Listas de calificación	También se les denomina listas de cotejo, control, verificación (check list) o comprobación, consisten en listas que expresan conductas, secuencia de acciones, etc., ante las cuales el evaluador indicará su ausencia (no) o presencia (sí). Se emplean para evaluar procesos o productos, en los cuales se requiere apreciar si las conductas o características solicitadas están presentes, como algunas de ellas pueden ser más importantes que otras, se ponderan y la suma final servirá para asignar la calificación correspondiente. Lafourcade, P. D. (1987), p. 164, citado en Bellido, M. E. (2020), Listas de cotejo. En M. E. Bellido (Coord.). <i>Diseño de instrumentos de evaluación del aprendizaje</i> (p. 109). UNAM FES Zaragoza.
Impulso	“El deseo súbito e imperioso de actuar de inmediato, lo que resulta en una acción no deliberada con un propósito que no puede recordarse. Se conoce también como impulsión. ... En la teoría psicoanalítica, el movimiento de la ENERGÍA PSÍQUICA asociada con las pulsiones instintivas como el sexo y el hambre”. American Psychological Association (2010). <i>APA Diccionario consiso de Psicología</i> , (p. 261). Manual Moderno.
Inconsciente	“En la teoría psicoanalítica, región de la psique que contiene recuerdos, conflictos emocionales, deseos e impulsos reprimidos que no son directamente accesibles a la consciencia, pero que tienen efectos dinámicos en el pensamiento y el comportamiento”. American Psychological Association (2010). <i>APA Diccionario conciso de Psicología</i> , (p. 263). Manual Moderno.
Instinto	“Fuerza biológica innata, específica de la especie, que impele al organismo a hacer alguna cosa, en particular a realizar cierto acto o a responder de determinada manera ante estímulos específicos. En la teoría psicoanalítica, pulsión biológica básica (como el hambre, la sed, el sexo o la agresión) que debe ser satisfecha para mantener el equilibrio físico y psicológico”. American Psychological Association (2010). <i>APA Diccionario conciso de Psicología</i> (p. 269). Manual Moderno.
Modelamiento	“En la Psicología del Desarrollo, el proceso en que uno o más individuos u otras entidades sirven como ejemplos (modelos) que un niño ha de emular. Los modelos a menudo son los padres, otros adultos u otros niños, pero también pueden ser simbólicos, por ejemplo, un personaje de un libro o de la televisión”. American Psychological Association (2010). <i>APA Diccionario conciso de Psicología</i> (p. 318). Manual Moderno.
Personalidad	“Conjunto de rasgos y mecanismos psicológicos dentro del individuo que están organizados y son relativamente perdurables y que influyen en sus interacciones con el ambiente y su adaptación a éste (incluyendo el ambiente intrapsíquico, físico y social)”. Larsen, R. J., Buss, D. M. (2005). <i>Psicología de la personalidad</i> (2ª. Ed) (p. G-22). McGrawHill.



Preguntas divergentes	“Implican una diversidad amplia de respuestas, estimulan la creatividad y la imaginación en el alumno y el profesor tiene que estar abierto para aceptar múltiples posibilidades de respuesta”. -En contraposición- las preguntas convergentes, “sólo admiten una respuesta correcta y se fundamentan en la lógica y en la manera convencional de concebir las cosas”. Bellido, M. E., González, M. S., Crespo, S. (2020). Pruebas orales. En M. E. Bellido (Coord.). Diseño de instrumentos de evaluación del aprendizaje, (p. 37). UNAM FES Zaragoza.
Rúbricas	También denominadas matrices de valoración. “Los elementos que componen una rúbrica son tres: criterios, niveles de desempeño y descripción de cada uno de los criterios según los niveles de desempeño. ... -Lo anterior se presenta en una tabla de doble entrada conformada por columnas y filas-. 1) Criterios: son las acciones, aspectos, elementos o rasgos que deberán ser observados por el profesor y desarrollados por los alumnos, ... se seleccionan de acuerdo a las características más representativas o aspectos esenciales de lo que se va a evaluar, se enlistan en la columna de la izquierda ... 2) Niveles de desempeño: se ubican en la fila horizontal superior y muestran una variación o gradación entre los diferentes desempeños posibles que podría demostrar el alumno, ... -por ejemplo: Principiante / Intermedio / Avanzado-. 3) Descripción de cada uno de los criterios según los niveles de desempeño: son enunciados descriptivos de orden cualitativo que señalan cómo se presenta cada criterio según el nivel de desempeño. ... Cabe señalar que, aunque este instrumento se centra en aspectos cualitativos, también puede incluir puntuaciones o valores numéricos”. Velasco, A., Cruz, C. M. (2020). Rúbricas o matrices de valoración. En M. E. Bellido (Coord.). Diseño de instrumentos de evaluación del aprendizaje (p. 119-121). UNAM FES Zaragoza.
Valores	“... son ideas y creencias perdurables, principios interiorizados y convicciones fuertemente arraigados en las personas, que se han adquirido por medio de experiencias significativas, relacionadas con el bien hacer hacia sí mismo y hacia todo lo que les rodea, con base en los cuales el ser humano se plantea de manera intencionada un proyecto de vida y actúa libremente conforme al mismo”. Cardona, A. (2000). Formación de valores: Teoría, reflexiones y respuestas (p. 43). Grijalbo. Citado por Bellido, M. E. (2018). Tipos de aprendizaje. En M. E. Bellido, Estrategias de enseñanza y aprendizaje, (p. 92). UNAM FES Zaragoza.



Acerca de la autora

María Esmeralda Bellido Castaños

esmeralda.bellido@gmail.com

Estudió la licenciatura y la maestría en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y obtuvo el grado de Doctorado en Pedagogía en la misma Facultad en 2011. Desde 1996 coordina el Diplomado en Docencia Universitaria de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, en la cual labora desde 1981; actualmente también colabora en el Proyecto de Seguimiento de Egresados e imparte cursos y talleres del área pedagógica en dicha facultad.

Es coordinadora y coautora de diversos libros relacionados con la docencia y del libro “Análisis del fenómeno de la reprobación escolar en la FES Zaragoza”, publicado en 2016 con financiamiento del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM, PAPIIME PE401813; así como del *Manual para la elaboración de la crítica a un programa de estudios vigente* y el *Manual para el diseño y operativización de planes de estudio de diplomados* en 2022. Y el *Manual: El docente como promotor de la competencia lectora en los estudiantes* en 2023.



Manual: Motivación para el aprendizaje



María Esmeralda Bellido Castaños

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256



Facultad de Estudios Superiores Zaragoza,
Campus I. Av. Guelatao No. 66 Col. Ejército de Oriente,
Campus II. Batalla 5 de Mayo s/n Esq. Fuerte de Loreto.
Col. Ejército de Oriente.
Iztapalapa, C.P. 09230 Ciudad de México.
Campus III. Ex fábrica de San Manuel s/n,
Col. San Manuel entre Corregidora y Camino a Zautla,
San Miguel Contla, Santa Cruz Tlaxcala.
<http://www.zaragoza.unam.mx>

