



---

# TRABAJO FINAL DE LICENCIATURA

---

CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA

“La relación entre la atención  
y la motivación en el  
rendimiento académico de  
adolescentes”



Autora: García Zucchelli, María Sol

Directora: Mg. Carrizo, Victoria Alejandra

Mendoza, octubre de 2023

## **Agradecimientos**

*Quiero agradecerle a mi familia, principalmente a mis padres y hermana por ser mi gran sostén, por acompañarme, ayudarme y alentarme a seguir siempre contra toda adversidad en este extenso y difícil pero hermoso camino. Quiero decirles GRACIAS por creer en mí y apoyarme incondicionalmente, no podría haber hecho esto sin ustedes. Agradezco a mis amigas, mi otro gran sostén que con una palabra o simplemente con su compañía hacen este camino que es la vida, más liviana. En especial a mi hermana por elección, mi mejor amiga, Valentina, no importa que, no importa donde siempre está. Gracias UCA, como si fuera poco, no solo me formaste como profesional, sino que hiciste que me cruzara con personas hermosas que no tenía idea que se iban a convertir en lo más grande e importante. Pasaron de ser mis compañeras de cursado, de estudio, para ser mis amigas, hoy no me puedo imaginar la vida sin ellas y tengo la fortuna de que, además, sean mis colegas. Mención especial para Belén, la que festeja más que yo mis propios logros, que se emociona hasta las lágrimas y está cuando más la necesito, desde el preuniversitario hasta que nos jubilemos amiga.*

*Quiero agradecerle a cada excelente profesor que dictó clases en la carrera, lo realizaron con tanta pasión y dedicación que dejaron una huella en mí e hicieron que cada día me enamore más de esta profesión. Agradezco a mi directora de Trabajo Final de Licenciatura, Alejandra Victoria Carrizo, por acompañarme, guiarme, por su predisposición y tiempo en esta última etapa.*

*Por último y no menos importante, agradezco a los adolescentes e instituciones educativas que me abrieron sus puertas y participaron en este trabajo de investigación.*

**¡GRACIAS!**

# ÍNDICE

## INDICE

<b>RESUMEN .....</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUCCIÓN:.....</b>	<b>8</b>
<b>ESTADO DEL ARTE.....</b>	<b>11</b>
<b>I. FASE CONCEPTUAL – MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1: ATENCIÓN. ....</b>	<b>19</b>
1.1 COMPONENTES DE LA ATENCIÓN .....	22
1.2 EVALUACIÓN DE LA ATENCIÓN. ....	24
1.3 CONTROL COGNITIVO O CONSCIENTE DE LA ACCIÓN.....	25
<b>CAPÍTULO 2: MOTIVACIÓN .....</b>	<b>27</b>
2.1. ORGANIZACIÓN JERÁRQUICA DE LA MOTIVACIÓN .....	30
2.2. MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA.....	31
2.3. AUTODETERMINACIÓN O AUTONOMÍA .....	32
2.4. LAS METAS Y LA MOTIVACIÓN .....	34
2.5. LA MOTIVACIÓN Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE .....	35
2.6. LA MOTIVACIÓN Y EL MIEDO AL FRACASO .....	37
2.7. LA ATENCIÓN Y LA MOTIVACIÓN .....	37
2.8. EL LOGRO Y LA MOTIVACIÓN.....	38
2.9. LA EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN .....	39
2.10.....	CONTROL CONSCIENTE DE LA ACCIÓN
47	
<b>CAPÍTULO 3: RENDIMIENTO ACADÉMICO.....</b>	<b>51</b>
3.1. CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE .....	51
3.2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	52
3.2.1. <i>Estrategias metacognitivas</i> .....	55
3.2.2. <i>Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico</i> .....	55
3.3. RELACIÓN ENTRE ATENCIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO .....	57
3.3.1. <i>La construcción del conocimiento</i> .....	58
3.3.2. <i>Autorregulación</i> .....	60
3.3.3. <i>Aspectos cognitivos implicados en el aprendizaje</i> .....	62
3.3.4. <i>Estilos de aprendizaje, motivación y metacognición</i> .....	64
<b>II. FASE EMPÍRICA.....</b>	<b>66</b>
<b>CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA .....</b>	<b>67</b>
4.1. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN. ....	67
4.2. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN .....	68
4.3. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES .....	68
4.4. OBJETIVOS.....	68
4.5. MUESTRA .....	68
4.6. RECOLECCIÓN DE DATOS E INSTRUMENTOS .....	69
<b>CAPÍTULO 5: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....</b>	<b>70</b>
5.1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE LAS OBSERVACIONES EN EL COLEGIO PAPA FRANCISCO. ....	70
5.1.1. <i>Observaciones de clases de Matemática</i> .....	70
5.1.2. <i>Observaciones de clases de Lengua:</i> .....	71
5.2. RESULTADOS DESCRIPTIVOS Y GRÁFICOS DE LOS CUESTIONARIOS A DOCENTES .....	73
5.2.1. <i>Cuestionario para docente de Matemáticas:</i> .....	73
5.2.2. <i>Cuestionario para docente de Lengua:</i> .....	80
5.2.3. <i>Resultados descriptivos y gráficos del Cuestionarios de Atención</i> .....	87
<i>Resultados del cuestionario de Atención del Colegio Papa Francisco:</i> .....	87



1.3.1	Resultados descriptivos y gráficos del Cuestionario de Motivación del Colegio Papa Francisco.....	93
	Resultados del cuestionario de Motivación del Colegio Papa Francisco: .....	93
5.3.	RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE LAS OBSERVACIONES EN EL INSTITUTO PADRE VALENTÍN BONETTI....	114
5.3.1.	Observaciones de clase de Lengua, tercero "A" (Bachillerato de Economía): .....	115
5.3.2.	Observaciones de clase de Matemática, tercero A (Bachillerato de Economía): .....	116
5.3.3.	Observaciones de clase de Lengua, tercero D (Bachillerato de Diseño):	119
5.3.4.	Observaciones de clase de Matemáticas, tercero "D" (Bachillerato de Diseño):	120
5.4.	RESULTADOS DESCRIPTIVOS Y GRÁFICOS DE LOS CUESTIONARIOS A DOCENTES .....	122
5.4.1.	Cuestionario a docentes de Matemática de tercer año "A" y "D" del Instituto Padre Valentín Bonetti. ....	122
5.4.2.	Cuestionario a docentes de Lengua de tercer año A y D del Instituto Padre Valentín Bonetti.....	130
5.4.3.	Resultados descriptivos y gráficos del Cuestionarios de Atención.....	137
	Resultados del cuestionario de Atención, tercero D del Instituto Padre Valentín..	137
5.4.4.	Resultados descriptivos y gráficos del Cuestionario de Motivación .....	142
	Resultados del cuestionario de Motivación, tercero D del Instituto Padre Valentín .....	142
5.4.5.	Resultados descriptivos y gráficos del Cuestionario de Motivación .....	160
	Resultados del cuestionario de Motivación, tercero A del Instituto Padre Valentín .....	160
5.4.6.	Resultados descriptivos y gráficos del Cuestionario de Atención .....	177
	Resultados del cuestionario de Atención, tercero A del Instituto Padre Valentín..	177
	<b>DISCUSIÓN .....</b>	<b>183</b>
	<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>188</b>
	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: .....</b>	<b>197</b>
<b>6.</b>	<b>ANEXOS.....</b>	<b>200</b>
6.1.	ANEXO A: GRILLA DE OBSERVACIÓN DE CLASE – AUTORÍA PROPIA .....	200
6.2.	ANEXO B: CUESTIONARIO DE ATENCIÓN PARA ALUMNOS.....	201
6.3.	ANEXO C: CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN PARA ALUMNOS. ....	202
6.4.	ANEXO D: CUESTIONARIO PARA DOCENTES DE LENGUA Y MATEMÁTICAS.....	208

# **RESUMEN**

## Resumen

En el presente Trabajo Final de Licenciatura de la carrera de Psicopedagogía se busca investigar la relación entre la atención y la motivación en el rendimiento académico de adolescentes de tercer año de las escuelas de gestión privada Papa Francisco y Valentín Bonetti en las áreas de Lengua y Matemática de la provincia de Mendoza, Argentina.

Interesa estudiar a los adolescentes ya que están en una etapa importante de su desarrollo y a nivel educativo es un año “bisagra”, donde no son tan niños ni demasiado grandes, van tomando más protagonismo y decisiones propias, adquieren mayores responsabilidades y autonomía.

La herramienta principal utilizada fue la observación, la cual se complementó con la aplicación de cuestionarios de autoría propia mediante el software “Google Forms” destinado a docentes y alumnos, que debían contestar según cuan identificados se sintieran con algunas afirmaciones relacionadas con la atención y la motivación.

A través del análisis del marco teórico elaborado y de los datos obtenidos, se puede inferir que existe una relación entre la atención y la motivación que repercute en el rendimiento académico. Según lo observado en las clases, la minoría de los alumnos presta atención, son pocos los que les interesa participar y aprender, no se los ve motivados, la mayoría de las clases se llevan a cabo de la misma manera, con las mismas metodologías y estrategias volviéndose clases magistrales y monótonas que no motivan a los alumnos y termina repercutiendo en su rendimiento académico.

Además, el nivel atencional de los alumnos era muy breve y fluctuante, si bien los docentes trataban de asegurarse de que todos presten atención y escuchen, los alumnos se distraían fácilmente. Esto se pudo ratificar con los resultados de los cuestionarios donde los alumnos expresaron que a veces no escuchan a los profesores porque se distraen fácil.

**Palabras claves:** Atención, Motivación, Adolescencia, Rendimiento académico.

# **FASE CONCEPTUAL MARCO TEÓRICO**

## **Introducción:**

En el presente trabajo de investigación se enfoca en estudiar la relación entre la atención y la motivación en el rendimiento académico de adolescentes de tercer año de las escuelas de gestión privada Papa Francisco y Valentín Bonetti en las áreas de Lengua y Matemática de la provincia de Mendoza, Argentina.

Se hace enfoque en los adolescentes debido a que se considera que ellos están en una etapa importante de su desarrollo y a nivel educativo es un año “bisagra”, donde ya no son tan niños ni demasiado grandes, donde van tomando más protagonismo, van tomando decisiones propias, es decir, adquieren mayores responsabilidades y autonomía. Es así como, la Organización Mundial de la Salud, expresa que la adolescencia es el periodo de crecimiento que se produce luego de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y 19 años. La adolescencia es una etapa vital vinculada con las características propias de cada sociedad, en determinados momentos histórico – culturales y geográficos.

Ahora bien, en primer lugar, con respecto a la motivación, existen muchos autores que la definen y clasifican de diferentes maneras, Huertas Juan Antonio (2001), explica que la motivación es un proceso psicológico (no solo cognitivo, la motivación proporciona energía con un alto componente afectivo, emocional) que determina la actuación y planificación del sujeto. Además, tiene un grado de voluntariedad ya que se dirige a propósitos personales más o menos internalizados

Pero se cite a quien se cite o se utilice la terminología que se utilice, todos coinciden que, a grandes rasgos, existen dos tipos: motivación intrínseca y motivación extrínseca. Estos están presentes durante toda la vida de las personas, sucede que van a ir variando a medida que pase el tiempo, en algunas ocasiones va a predominar la proveniente de la persona (intrínseca) y otras veces predominará la proveniente del exterior, de terceros (extrínseca).

En segundo lugar, se hará mención de la atención. William James define a la atención como: “tomar en posesión por la mente, de una forma clara y vivida, de uno de los que parecen ser diferentes objetos o líneas de pensamiento que suceden de forma simultánea. Su esencia es la localización y la concentración de la consciencia, implica dejar de lado algunas cosas para poder tratar de forma efectiva otras”.

Se considera que la atención es una función cognitiva muy importante en la vida diaria de las personas, está presente en todo proceso o tarea que se quiere llevar a cabo. La psicopedagogía cree que es una de las funciones principales para el proceso de aprendizaje. Sin la presencia de esta y sobre todo sin su adecuado uso y nivel, es

imposible realizar una apropiación adecuada de la información y llegar a que dicho aprendizaje sea significativo.

Por tanto, las hipótesis que se buscan comprobar en este trabajo de investigación son:

- Existe una relación entre la atención y la motivación que impacta en el rendimiento académico de los adolescentes en los estudiantes de tercer año de las escuelas secundarias de gestión privada Papa Francisco y Valentín Bonetti.
- A mayor motivación, aumentará la atención y disminuirá el fracaso escolar en los estudiantes de tercer año de las escuelas secundarias de gestión privada Papa Francisco y Valentín Bonetti.

Y el objetivo general es:

- Analizar la relación entre la atención y la motivación con el rendimiento académico de los adolescentes de tercer año del Colegio Papa Francisco y del Instituto Padre Valentín Bonetti en las asignaturas de Lengua y Matemática.

Los objetivos específicos planteados son:

- Caracterizar la atención durante las horas de clases de los alumnos de tercer año de secundaria en las asignaturas de Lengua y Matemática.
- Identificar la motivación durante las horas de clases de los alumnos de tercer año de secundaria en las asignaturas de Lengua y Matemática.
- Describir la relación existente entre la atención y la motivación en el rendimiento académico de los alumnos de tercer año de secundaria.

Para llevar a cabo la investigación, se utiliza un enfoque mixto, es decir, según lo expuesto por Hernández Sampieri, Fernández y Pilar (2018), la presente investigación posee un enfoque mixto, es decir, es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cualitativos y cuantitativos en un mismo estudio. Creswell (2005), señala que estos tipos de diseño logra obtener una mayor perspectiva del problema: generalización, magnitud y amplitud (cuantitativo) así como profundidad, complejidad y comprensión (cualitativo).

Se considera que es predominantemente cualitativo, ya que se busca recolectar y analizar datos mediante la observación y la aplicación de cuestionarios de autoría propia. La muestra estará conformada por alumnos de tercer año de secundaria que de dos instituciones educativas: Colegio Papa Francisco e Instituto Padre Valentín Bonetti (Bachilleratos de Economía "A" y de Diseño "D").

# **ESTADO DEL ARTE**

## **Estado del arte**

Domínguez Alonso, J.; Pino-Juste, M. R. - Motivación intrínseca y extrínseca: análisis en adolescentes gallegos - *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1, núm. 1, 2014, pp. 349-358.

Según la siguiente investigación publicada en la Revista de Psicología, La educación es un fenómeno complejo que necesita atender la dimensión motivacional del alumnado. El objetivo del estudio es descubrir y constatar, mediante la opinión del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, el nivel de motivación (intrínseca, extrínseca) de los jóvenes gallegos, además de determinar las variables socio-escolares que inciden significativamente en la motivación. Para ello se realizó un estudio de tipo cuantitativo descriptivo, relacionando las variables del alumnado y el centro educativo con la motivación medida por el cuestionario CMEA (Sección motivación). Se encontró que los adolescentes gallegos poseen una mejor motivación extrínseca que intrínseca, presentando variaciones significativas en función de las variables, edad, estudios, curso y provincia. Además, se confirma a través de Scheffé la existencia de razones sólidas para sustentar mayores niveles de motivación en adolescentes de menor edad que tienen buenos expedientes académicos, cursan los primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria y residen en poblaciones pequeñas. En conclusión, no cabe la menor duda de que la motivación es una variable de gran calado en el ajuste personal y contextual en la población adolescente.

La actual situación de la educación secundaria obligatoria en Galicia, está expuesta a numerosas reformas legislativas y estructurales, hace necesaria una profunda reflexión con la única pretensión de guiar al alumnado en tiempo de crisis. Ahora bien, la educación es un fenómeno complejo que requiere el concurso de distintos saberes a la hora de comprender y explicar sus distintas dimensiones (Martínez-Otero, 2003), reconociéndose cada vez más, la necesidad de atender educativamente la dimensión motivacional del alumnado. En consecuencia, muchos de los problemas de aprendizaje son fruto de falta de motivación en el alumnado (Centeno, 2008).

Partiendo de la importancia de por qué es esencial motivar al alumnado, se torna imprescindible que los adolescentes aprendan a ser autónomos e independientes, y además aviven su interés por formarse, por ello es fundamental considerar la motivación como uno de los objetivos básicos a tener presente para el sistema educativo. A su vez, esta meta a alcanzar, necesita conocer el proceso motivacional de los estudiantes cuando se implican en las distintas tareas académicas, teniendo en cuenta tres



elementos esenciales: la motivación del alumno hacia lo escolar, las diferencias motivacionales según las distintas etapas escolares y, su diferente motivación y rendimiento académico (Flores y Gómez, 2010).

Según Otis, Grouzet y Pelletter (2005), al llegar a la adolescencia los estudiantes presentan una menor motivación intrínseca y una mayor motivación extrínseca, en relación con el proceso escolar, dirigiendo su interés hacia metas de desempeño cuyo objetivo fundamental es la obtención de una calificación beneficiosa y satisfactoria y una menor preocupación por aquellos aspectos referidos al aprendizaje.

Los resultados de este trabajo confirman parcialmente la hipótesis de investigación, de hecho, los adolescentes gallegos poseen un buen nivel motivacional (intrínseca y extrínseca) y al mismo tiempo presentan variaciones significativas en función de las diferentes variables socioeducativas (edad, estudios, curso, provincia) del contexto de referencia. Los datos constatan una bajada progresiva de motivación según avanzan cursos en la etapa de educación secundaria (pérdida de motivación con el paso del primer al segundo ciclo de la ESO), sosteniendo además que el sexo femenino posee mejor motivación que sus homólogos masculinos (Pintrich, 2000; Wolters, 2004).

Alonso Tapia J. (1992) Motivar en la adolescencia. Teoría, evaluación e intervención, Universidad autónoma de Madrid, Primera parte, Capítulo 1.

Un hecho que preocupa permanentemente a las autoridades educativas hasta el punto de promover periódicamente reformas del sistema educativo es el de evitar el elevado porcentaje de alumnos para quienes su paso por la escuela parece haberles servido de poco. La característica más notable de todos ellos es la falta de interés por el estudio y todo lo que tenga que ver con el aprendizaje escolar, desinterés que parece venir determinado, entre otros factores, por la dificultad que han encontrado para comprender las explicaciones dadas por los profesores, la dificultad de comprender y aprender la información transmitida por los textos escolares, la elevada experiencia de fracaso y la ausencia de valor y significación de los objetivos de aprendizaje propuestos, causas que de algún modo se determinan recíprocamente.

Es útil comenzar por describir las metas cuya consecución puede interesar a los alumnos a la hora de afrontar la actividad escolar. Como veremos, estas metas pueden ser de muy distintos tipos y su importancia como factor determinante del interés y el esfuerzo que el alumno pone en el aprendizaje escolar varía en función de la edad, de las experiencias escolares y del contexto sociocultural del alumno.

Estas metas también están presentes antes y después del periodo que va de los 12 a 18-20 años que es el que nos ocupa. Nos referimos a las metas relacionadas con la autovaloración -el deseo de éxito y el deseo de evitar el fracaso-, a la búsqueda de autonomía y control de la propia vida y a la búsqueda de ciertas metas externas -afiliación, empleo, pareja, dinero, etc.

Creemos que la mejora de la motivación de los estudiantes en general y de los adolescentes en particular no es sólo cuestión del esfuerzo aislado de un profesor. Como hemos puesto de manifiesto en otra parte (Alonso Tapia y Montero, 1990), al igual que se planifica curricularmente la enseñanza de los contenidos de las distintas disciplinas, estableciéndose objetivos de distinto nivel, las distintas comunidades educativas deberían plantearse sistemáticamente el desarrollo de motivos adaptativos, creando un contexto de mensajes, metas, exigencia, refuerzos y valores que modelase y modelase tales motivos en los alumnos. Pero con esto tocamos el tema de la motivación del profesorado, y eso es tema para otra ocasión.

Calderón Caterina, G. J. (2006) Motivación y adolescencia. Aula de innovación educativa. n. 153-154, julio-agosto; p. 52-56.

Este artículo pretende mostrar las dificultades de motivación de los adolescentes, especialmente en el ámbito académico. También se analizan los tipos de motivación, su evolución a lo largo de la edad escolar hasta la adolescencia y los elementos educativos que la favorecen.

La adolescencia suele ser un periodo de la vida lleno de cambios, de pruebas, de radicalismo, de romper con las convenciones. Además, coincide con novedades en la escolaridad: itinerarios, optatividad, elección de vías académicas y profesionales que tendrán repercusiones durante mucho tiempo... Los adolescentes pueden mostrarse como seres apáticos, desordenados, desinteresados... poniendo a prueba a familias y educadores.

Respecto a los aprendizajes, hay que tener en cuenta que los contenidos educativos dispuestos para estas edades suelen ser muy abstractos, alejados del medio cotidiano del alumno y requieren un tipo de esfuerzo superior a otras etapas. Algunos adolescentes registran cambios en el rendimiento escolar que, aunque transitorios, pueden poner en alerta a padres y profesores. Debemos indagar en las motivaciones que impulsan al adolescente frente a esta nueva etapa.

Podemos agrupar nuestras motivaciones según provengan de nuestros intereses personales o bien situacionales. Así distinguiremos entre motivación intrínseca (que depende de las propias características de la actividad), y extrínseca, más sujeta a elementos externos que acompañan dicha labor. Ambas formas de motivación coexisten en cualquier actividad y nuestra tarea como educadores debería ser el aumentar progresivamente su motivación intrínseca, ayudándole a redefinir sus contenidos.

López González, L. Amutio Alberto, O. X. Bisquerra, R. (2016) Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) de estudiantes de secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 121-138.

Esta investigación tiene como objetivo conocer los hábitos personales, familiares y escolares relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) y averiguar su influencia en el clima de aula y el rendimiento académico de los adolescentes. Se pretende, además, comprobar si el clima de aula ejerce un rol mediador en esta relación. Para ello, se utiliza la Escala Breve de Clima de Clase, la media de calificaciones globales de final de curso como medida de rendimiento académico y el Cuestionario Breve de Hábitos de Relajación y Mindfulness Escolar, validado en este estudio. La investigación se lleva a cabo con una muestra de 420 estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Los resultados muestran que los hábitos personales y familiares de relajación/mindfulness predicen el rendimiento académico y esta relación está mediada por el clima de aula. No se observan diferencias por sexo en los hábitos globales de relajación.

Debe fomentarse la práctica de técnicas de relajación con el objetivo reducir la activación y aumentar el descanso en el aula para, posteriormente, realizar prácticas de mindfulness a fin de incrementar la conciencia corporal, la cognitiva y la emocional. En este sentido, resulta indispensable la formación de los docentes en técnicas de relajación y mindfulness (Delgado et al., 2010; López-González, 2007). Los programas de formación han de incluir el componente psicoeducativo de concienciación sobre las ventajas de estas técnicas para el desarrollo del bienestar y del rendimiento académico del alumnado.

Corredor-García, M. S., & Bailey-Moreno, J. (2020). Motivación y concepciones que alumnos de educación básica atribuyen a su rendimiento académico en matemáticas. *Revista Fuentes*, 22(1), 127–141.

Este estudio tuvo como objetivo conocer en estudiantes de educación básica secundaria de Colombia, cómo es su motivación en matemáticas, e identificar las concepciones a las que atribuyen el rendimiento académico. La metodología cualitativa permitió acercarse a las vivencias y experiencias de treinta y un estudiantes y de la maestra de matemáticas a través de la observación y entrevistas. Entre los principales resultados se encontró que predomina la motivación extrínseca promovida por los padres de familia y maestra, mientras que la motivación intrínseca se manifiesta en la autorregulación y en el rendimiento académico satisfactorio y avanzado de cuatro estudiantes. Se encuentra que el ambiente del salón de clases no es favorable para el aprendizaje, aunque existen buenas relaciones interpersonales entre alumnos-alumnos y alumnos-maestra. La responsabilidad, comprensión y gusto por las matemáticas son aspectos atribuibles al buen rendimiento, mientras que el desorden, la indisciplina y la falta de atención a las explicaciones de la maestra son los atribuibles al bajo rendimiento. Se concluye que la motivación no garantiza un buen rendimiento académico, ya que parece tener más impacto el clima del aula y las estrategias docentes, lo que implica cambiar las concepciones y condiciones de enseñanza para el aprendizaje activo y con ello establecer nuevas relaciones con el conocimiento matemático.

Se destaca la importancia que tiene la motivación intrínseca, extrínseca y social, así como las atribuciones causales del rendimiento académico en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que no solo tienen incidencia en los resultados académicos, sino también en la formación de los estudiantes para afrontar la vida con autonomía y responsabilidad. Cuando el contexto social y escolar favorecen la motivación extrínseca en la mayoría de los alumnos como lo mostró este estudio, lo relevante va más allá de establecer relaciones motivación-rendimiento académico. Se trata de la posibilidad de reconocer las circunstancias en las que ocurre el desarrollo curricular se pueda romper el círculo de las condiciones sociales y escolares existentes que promueven la dependencia de los estudiantes al control externo, y crear nuevas para el aprendizaje activo y constructivo con el fin de promover el control del propio aprendizaje y mejorar las relaciones con el conocimiento matemático.

Los alcances de la motivación intrínseca en el rendimiento académico, además de proveer a los estudiantes satisfacción por el aprendizaje y favorecer los indicadores

institucionales de aprovechamiento escolar, al estar estrechamente relacionada con la autonomía facilita el desarrollo de habilidades y la formación del estudiante para la construcción de conocimientos y por consiguiente un cierto empoderamiento en la comprensión y participación activa y reflexiva en el planteamiento de expectativas y la toma de decisiones en su propia vida y como ciudadano integrante de una comunidad.

# **I. Fase conceptual – Marco teórico**

# **CAPÍTULO 1: ATENCIÓN**

## Capítulo 1: Atención.

Se considera que el cerebro continuamente se adapta, actualiza y modifica a sí mismo a partir de la experiencia del hombre. Las características de esas modificaciones varían no solo con la función cerebral, sino también dependiendo de la herencia genética, edad, desarrollo, género y las experiencias personales.

Primero, se considera importante destacar, que este trabajo de investigación se va a centrar en los adolescentes.

Según la Organización Mundial de la Salud, la adolescencia es el periodo de crecimiento que se produce luego de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y 19 años. La adolescencia es una etapa vital vinculada con las características propias de cada sociedad, en determinados momentos histórico – cultural y geográfico. Las primeras investigaciones de la Psicología del desarrollo, tienden a definir la adolescencia principalmente por la edad. Esa edad a la que se refieren que comienza dicha adolescencia, es la pubertad, ya que hay un antecedente biológico que nos manifiesta y avisa de su llegada. Es una etapa que brinda infinitas posibilidades para el aprendizaje y el desarrollo de fortalezas, es una etapa desafiante, de muchos cambios e interrogantes, están en constante transición donde su cerebro se va adaptando a dichos cambios y genera nuevas conexiones.

Según la guía de neurodesarrollo de UNICEF (2021), esta adolescencia es una etapa crucial para el neurodesarrollo, en ella se da un incremento en la velocidad de conexiones de las redes y las áreas cerebrales. Es una etapa donde se comienza a madurar, donde el cerebro inicia su proceso de podas neuronales, es decir, empieza a utilizar conexiones que antes no usaba. Esto es fundamental para comprender el comportamiento de estos jóvenes, es tan variable e impredecible que oscilan con mucha facilidad de un estado emocional a otro.

Siguiendo lo planteado por UNICEF (2021), existen dos características claves para comprender el funcionamiento cerebral del adolescente:

- Etapa de sensibilidad máxima a la dopamina. Neurotransmisor que activa circuitos de gratificación e interviene en el aprendizaje de pautas y toma de decisiones. Se activan sobre todo cuando realiza actividades que le generan placer y lo entretienen. Esto colabora a comprender la rapidez con la que aprenden los adolescentes, la receptividad que tienen ante la recompensa y las reacciones extremas ante fracasos o éxitos.
- Su cerebro es especialmente sensible a la oxitocina, hormona neurotransmisora que genera que sea más gratificante las relaciones sociales, por lo tanto, se



vuelve tan importante y significativo la relación con sus pares, con sus compañeros, generando que si son excluidos o incluidos repercute directamente a su estado emocional.

Según Case (1992), la mielinización de los centros superiores del cerebro, son los responsables quizás de alargar los periodos atencionales y explican porque los adolescentes procesan con mayor velocidad la información a comparación de los niños de primaria.

Entonces, continuando, se puede decir que todo proceso mental por más complejo que sea, puede subdividirse en operaciones más elementales de procesamiento de la información. Por ello, aun tareas aparentemente simples requieren de más de un centro de coordinación cerebral.

Así expone e intenta explicar el presente trabajo basándose en la psicología cognitiva, para quien, toda información se puede abordar desde el modelo de procesamiento de la información. Cada subsistema pertenece a una función cognitiva como por ejemplo de atención, memoria, lenguaje, etc. Estos son independientes, pero están conectados.

Por lo tanto, todo proceso mental comienza con un mecanismo de selección de excesiva información o estímulos que quieren ingresar. Este es de capacidad limitada, es decir, la cantidad de información entrante es mayor que la capacidad del sistema nervioso para procesarla. Por eso, le permite operar con aquellos estímulos que son los precisos y necesarios para llevar a cabo la acción en cuestión (información relevante) y desechar aquellos que carecen de significación (información no relevante) para la actividad que se realiza. Este proceso de selección tiene su base en la atención, función que habilita a seleccionar una información dada, para operar con ella y mantener el nivel atencional prolongado por un periodo de tiempo. Es una capacidad que se desarrolla progresivamente desde la infancia.

En el presente trabajo se tratará de explicar y entender a una de las funciones cognitivas más importantes, involucrada en varios procesos cognitivos, que ejerce una función prioritaria para la supervivencia y el desarrollo, es decir, la atención.

La atención cumple un papel fundamental en la vida y en el correcto funcionamiento cognitivo del hombre, se utiliza permanentemente. Es un mecanismo de acceso que gracias a ella se llevan a cabo ciertas tareas o actividades en la cotidianidad y cualquier tipo de actividad mental. Es la base del funcionamiento cognitivo, ya que regula y facilita otros procesos psicológicos.

Está implicado en la recepción activa de la información, que no funciona de manera autónoma e independiente, está relacionada con otros procesos cognitivos y motivacionales. Es decir, actúa como conexión articulando los procesos cognitivos y afectivos. Como esta función cognitiva es tan compleja a nivel funcional y no actúa de forma aislada, es decir, al momento de procesar información lo realiza con otras funciones como la memoria, los sentidos, las emociones, etc., es tan difícil definirla o existen infinitudes de autores que lo hacen.

Por lo tanto, se utilizarán las definiciones que se consideraron más relevantes como:

Consideran la atención como un sistema de recursos limitados que se distribuyen entre las tareas u operaciones mentales concurrentes (Posner y Boies, 1971).

Atención: un proceso, que constituye un sistema que abarca varias funciones, que va de ser un prerrequisito para los demás procesos cognitivos hasta constituir un sistema de control de la conducta.

William James define a la atención como: “es tomar en posesión por la mente, de una forma clara y vivida, de uno de los que parecen ser diferentes objetos o líneas de pensamiento que suceden de forma simultánea. Su esencia es la localización y la concentración de la consciencia, implica dejar de lado algunas cosas para poder tratar de forma efectiva otras”.

Luria planteaba que la atención es el factor responsable de extraer los elementos esenciales para la actividad mental, es un proceso que mantiene una estrecha vigilancia sobre el curso preciso y organizado de la actividad mental. No es un modelo unitario, sino que está dividido en diferentes componentes.

El autor nombra 4 componentes principales de la atención:

- Focalización: habilidad para seleccionar un blanco de información, para iniciar el procesamiento.
- Vigilancia sostenida: capacidad para mantener el foco o alerta en un periodo de tiempo, en cuyo transcurso se deteriora.
- Cambio: habilidad para cambiar el foco atencional de manera flexible y adaptativa, de un aspecto a otro del estímulo.
- Codificación: capacidad para manejar la información y darle un sentido.

Según Posner la atención es: actividad de diversas regiones cerebrales especializadas para tal propósito y se organizan en sistemas que abarcan diferentes estructuras, y que constituyen redes anatómicas o sistemas funcionales en los que cada

una de las estructuras parecen tener un papel esencial, según la dimensión atencional implicada en la situación.

Para Posner está organizada en 4 componentes:

- **Selectividad:** es el mecanismo que filtra los estímulos que llegan al SN (sistema nervioso) y le permite atender solo a los importantes, es decir, diferenciar estímulos entre distractores.
- **Atención sostenida:** es la mantención efectiva de los niveles de atención para dar respuesta a las demandas de una tarea durante un periodo de tiempo determinado, sin perder estímulos e inhibiendo distractores.
- **Amplitud o atención sostenida:** es la cantidad de estímulos que se pueden atender al mismo tiempo. Implica el cambio del foco atencional de manera flexible y eficiente entre diferentes estímulos.
- **Alerta:** es la capacidad de examinar y dejar de atender a un estímulo cuando aparece otro más importante. Puede estar implicado en estímulos internos como el hambre, dolor, frío o en estímulos externos como la motivación por determinada tarea, o un ruido proveniente de la calle y para procesar esa información depende del nivel de alerta del individuo. A veces se puede regular conscientemente.

Resumiendo, la atención es la capacidad que tiene el hombre de discernir y centrarse en aquello que quiere percibir. Se perciben millones de cosas simultáneamente, pero se utiliza esta función cognitiva para retener en la mente de forma consciente lo que le interesa. Es así como, los adultos captan la atención de los niños o adolescentes y por medio de la repetición introducen información, conocimientos, de este modo comienza el proceso de aprendizaje.

### **1.1 Componentes de la atención**

Según Benedet (2002), existen dos componentes atencionales, uno implicado en la activación voluntaria y otro relacionados con procesos de atención automática (involuntaria). Para que este último se active no requiere de la intencionalidad del sujeto, su activación está relacionada más que nada con la adaptación al medio.

Estos componentes muestran un incremento en la calidad de su rendimiento desde el comienzo de la edad escolar primaria hasta la adolescencia.

Además, como se explicó anteriormente, se entiende la atención como parte del procesamiento de la información. Entonces, se debe tener en cuenta lo que expresa

LaBerge, (1995), este autor considera que existen tres objetivos que debe cumplir la atención y que permiten obtener tres beneficios: precisión, rapidez y continuidad en el procesamiento de la información.

- Precisión: selección del estímulo relevante de todo el flujo de información, especialmente en situaciones de conflicto. No solo afecta a la estimulación sino también a la selección correcta del programa de acción para dar una respuesta externa o una operación mental determinada.
- Rapidez: para detectar un estímulo, si lo está atendiendo tendrá una respuesta más rápida. Está relacionado con los mecanismos preparatorios para la ejecución de planes de acción.
- Continuidad: posibilidad de sostener la atención a estímulos externos o el mantenimiento de determinadas conductas en el tiempo. Por ejemplo, disfrutar de una buena comida, escuchar música. Estos están ligados con determinados mecanismos que permiten un correcto funcionamiento de la atención.

Teniendo en cuenta nuevamente a Posner, existen dos concepciones distintas sobre el funcionamiento de la atención. Una habla de la existencia de áreas específicas y diferenciadas encargadas del funcionamiento y control de la atención. La otra, habla de que los mecanismos atencionales son inseparables de regiones encargadas del procesamiento de la información, desde que inicia hasta que finaliza con la respuesta motora.

Por otro lado, para que la atención funcione de forma eficaz, requiere de la orientación hacia un determinado estímulo, identificando y seleccionando los componentes más relevantes, mediante un estado de alerta con suficiente intensidad para procesar el estímulo. Existe una relación entre la atención y la relevancia de la tarea, por eso el esfuerzo atencional siempre será mayor cuando las tareas sean más novedosas, interesantes y complejas.

Ahora, para que los mecanismos de la atención se pongan en marcha, se potencien y puedan ser regulados por el sujeto, se deben usar determinados procedimientos que están relacionados con las estrategias atencionales, que permiten mejorar y modificar a través de la práctica.

Atender exige un esfuerzo neurocognitivo que se antepone a la percepción, intención y acción y a su vez sin atención, sin concentración otras funciones cognitivas relacionadas como la memoria, la percepción y el aprendizaje no se dan o se empobrecen.

Las funciones atencionales están encargadas de las activaciones de las redes atencionales que permiten procesar la información, implicadas en regiones del hemisferio derecho, sobre todo el lóbulo frontal.

Cuando se presentan dificultades atencionales, estas condicionan el inicio y mantenimiento de cualquier proceso de aprendizaje, ya que afectan al procesamiento y la cantidad y calidad de la concentración. Por eso, en el contexto escolar, el que interesa en este trabajo de investigación, se deberían llevar a cabo actividades o tareas que potencien la atención, evitando que los alumnos se distraigan y que el aprendizaje sea significativo.

Según el periodo de desarrollo o etapa evolutiva del sujeto es el nivel atencional, en el caso de los adolescentes, quienes son los principales protagonistas de este trabajo, esta función cognitiva está relacionada en gran medida con las emociones del sujeto.

## **1.2 Evaluación de la atención.**

Desde la mirada de la neuropsicología se puede decir, que su objetivo es obtener evidencia a través de la evaluación clínica y experimental de como son los procesos cognitivos y las zonas que se activan en el cerebro cuando el sujeto realiza una tarea que provoca una determinada actividad cognitiva.

Como la atención es una función cognitiva compleja, no unitaria, es decir, integra diferentes modalidades cualitativas, la manera en la que se evalúe será con diferentes instrumentos. Se pueden utilizar los que el investigador considere necesarios, es decir, no hay una pauta que nos indique cuantos, y cuales utilizar ya que existe una amplia variedad, algunos pueden ser: cuestionarios, estudios clínicos, observaciones, neuropsicológicos, etc.

Es importante comenzar la evaluación con la observación directa del sujeto en el contexto que nos interese evaluar, realizando su actividad o tareas diarias, rutinarias. Permite observarlo sin que tenga algún condicionante por el hecho de saber qué será evaluado, se sentirá más cómodo en su ambiente y se podrá desenvolver con mayor naturalidad, mostrándose lo más él posible. Esta observación se puede complementar con información brindada por el mismo, por personas cercanas al sujeto como puede ser su familia, sus docentes, amigos, etc.

No se debe evaluar la atención de un modo aislado ya que se tiene que tener en cuenta el funcionamiento cognitivo del sujeto en sus distintas facetas, hay que considerar el rendimiento cognitivo global y no olvidarse de los factores personales que

intervienen en el rendimiento del sujeto de forma directa, como la edad, profesión, el nivel de estudio, el nivel de interés.

### **1.3 Control cognitivo o consciente de la acción**

En la acción humana hay ciertos conjuntos de procesos cognitivos que participan. Este control cognitivo, se encarga de la planificación del comportamiento y de poder establecer las acciones relevantes para poder obtener lo deseado. Se debe centrar en el análisis de la información referida a la meta elegida y procurar los medios para sus logros.

Entonces, todos los procesos que intervienen en la planificación y regulación de la acción, se entienden como procesos volitivos, es decir, se incluyen factores como: las creencias, expectativas, estilos atributivos y patrones de regulación.

El sujeto se ve inmerso en su actividad dentro de su ambiente social, donde él se co – construirá e internalizará sus esquemas motivacionales. Por lo tanto, a lo largo de su desarrollo social el sujeto construirá sus esquemas afectivo- motivacionales.

Cuando una acción se encuentra regulada intrínsecamente, esta se fundamenta principalmente en 3 sentimientos y características:

1. Autodeterminación: sentirse responsable de lo que le gusta, es decir, tener la sensación de que tiene el control de que las acciones dependen de uno mismo.
2. Competencia: sentirse capaz de realizar una actividad, es creerse con las habilidades necesarias.
3. Satisfacción: por hacer algo propio y familiar, acompañado de sentimientos agradables y desagradables.

# **CAPÍTULO 2: MOTIVACIÓN**

## Capítulo 2: Motivación

Este capítulo es sobre la motivación, sus componentes y que relación tienen con el rendimiento académico y ciertos procesos o funciones cognitivas, específicamente la atención.

Primero, es necesario definir a la motivación, se van a exponer las definiciones que se consideran más relevantes. Empezando por Cattell, quien la define a partir de la fuerza de la motivación, nos dice que es el grado de interés que despliega una persona en situaciones concretas como trabajar, cocinar, estudiar, etc. Además, considera que la motivación tiene dos componentes principales: la fuerza, su energía y las metas que se propone el sujeto.

Luego, la RAE (Diccionario de la Real Academia Española) dice que la motivación es un ensayo mental preparatorio de una acción para animarse a ejecutarla con interés y diligencia.

Para Huertas Juan Antonio (2001) la motivación es un proceso psicológico (no solo cognitivo, la motivación proporciona energía con un alto componente afectivo, emocional) que determina la actuación y planificación del sujeto. Además, tiene un grado de voluntariedad ya que se dirige a propósitos personales más o menos internalizados.

Según este mismo autor, la motivación está regulada y graduada por 3 dimensiones o coordenadas:

- Aproximación – evitación: no es solo estudiar los deseos o gustos apetecibles, sino también lo que se quiere evitar. Los propósitos o metas son algo más o menos querido o más o menos evitados. Un ejemplo claro de esto es, el miedo al fracaso y la búsqueda del éxito, que son dos polos de la motivación hacia el logro.
- Autorregulada (intrínseca) – regulada externamente (extrínseca): una acción puede surgir de intereses o necesidades personales de cada individuo o puede estar más o menos graduada por la situación en la que se encuentra. Por ejemplo, una materia se puede estudiar porque se conecta con otros intereses muy personales o porque asumen que es un requisito impuesto principalmente por otros, para obtener otras cosas que quiere.
- Profundo (implícito) – superficial (autoatribuido): puede ser consciente o inconsciente de intereses concretos.

Retomando la teoría de Cattell sobre los componentes motivacionales, primero explica qué son las metas, también denominadas “ergos”, las define como propósitos universales propios de los seres humanos, que dependen de la cultura y de ciertas



actividades específicas para los modos de conseguirlos o satisfacerlos, por ejemplo: la educación es uno de los medios por los que la sociedad puede cumplir las necesidades de curiosidad, socialización, etc. Además, las metas son objetivos y trayectorias de acciones que conducen a esas metas.

Hay disposiciones cognitivas o conscientes que caracterizan el proceso motivacional, en dos circunstancias:

- Caracterizan la interpretación que se dan en las demandas de la situación en la que se va a producir la acción y el resultado de esa tarea.
- Conforman las creencias y valores que añaden estimación a determinadas acciones y metas.

Ahora bien, Festinger en su teoría expresa que las personas prefieren un mundo coherente, estable y ordenado. Habla sobre la denominada disonancia cognitiva, él la define como cambios de creencias por efecto de otras presiones y no propias de la voluntad. Este fenómeno se da cuando el ser humano es sometido a una inconsistencia entre sus valores y las características de la situación que está atravesando.

En ese preciso momento se produce un estado de disonancia, es decir, un estado desagradable. Por lo tanto, cuando la persona se percató de que no puede cambiar una acción inconsistente con sus valores, puede llegar a cambiar los valores con el fin de reducir la disonancia, ya que ésta resulta insoportable para el sujeto.

Esa inconsistencia entre las actitudes y conductas es activante, es tan motivador que produce cambios fisiológicos. En consecuencia, la disonancia cognitiva cumple con todas las características de un estado motivacional, es decir, genera tensión, busca evitar situaciones poco placenteras, dirige y orienta acciones y pensamientos para reducir la tensión.

Sin embargo, las razones que determinan una acción no son solo motivacionales, hay otras causas como: lo que sabe hacer, lo que lo dejan hacer y lo que lo obligan a hacer. Estas son causas y orígenes de los comportamientos que están dentro del sujeto, son los llamados determinantes personales (creencias, valores, conocimientos, experiencias vividas, destrezas y habilidades, etc.). Igualmente, hay razones no personales que pueden justificar ciertas actividades, razones que están en la situación concreta en donde se realiza la acción, es decir, las condiciones físicas y sociales.

DeCharms, (1976), considera que los diferentes grados posibles de causalidad personal se pueden organizar en un continuo con dos polos extremos:

1. El origen: se encuentran las acciones más genuinas, libres de ser percibidas como impuestas. Cuando uno realiza un comportamiento guiado por causas

internas y bajo control personal, esa actividad tendrá una carga afectiva satisfactoria, concretamente se es más optimista, confiado y se acepta mejor el riesgo.

2. El peón: en el extremo contrario están las acciones que se consideran sujetas a favor de fuerzas externas, aquellas que el sujeto se siente obligado o forzado a realizar. En la media en que la persona piensa que lo que hace está determinado y controlado por causas ajenas, esas acciones traen afectos negativos, concretamente se está a la defensiva, indeciso, se evita el riesgo, está desmotivado.

Ahora bien, existen rasgos distintivos de estos fenómenos motivacionales que Huertas Juan Antonio (2001) los clasifica según su:

- Carácter activo y voluntario: la acción motivada impulsa, da energía y no está regulada completamente por una imposición externa.
- Persistencia en el tiempo: es algo que fluye, pero permanece en el sujeto, eso sí, adaptándose a cada circunstancia.
- Vinculación con necesidades adaptativas: persigue la consecución de un estado de mayor adaptación y equilibrio.
- Participación de componentes afectivo – emocionales: la activación emocional suele estar cargada de emociones, su objetivo pasa a ser algo más o menos querido o temido.
- Dirigido a una meta: es una acción motivada cuando se dirige a una meta, se realiza para elegir, dirigir y persistir en la consecución de un objeto, finalidad o propósito.

Por lo tanto, la motivación humana debería entenderse como un proceso de activación y orientación a la acción. Estas, son situaciones interpretadas por el sujeto y cada persona interpreta y percibe sus diferentes contextos teniendo en cuenta no solo las características de estos, sino que también del conocimiento, creencias, experiencias personales y estilos de ese sujeto que interpreta.

Por otro lado, en la fase motivacional ocurren procesos relacionados con la anticipación de deseos, lo que comúnmente se entiende como el surgimiento de un motivo y el planteamiento de metas. Centrarse en lo motivacional significa, enfatizar lo que se desea y su viabilidad, analizar los pro y contra de cada meta y las expectativas a alcanzar. Por tanto, los términos centrales de la fase motivacional son: motivo y meta.

Los motivos son, un conjunto de gustos particulares con varios aspectos comunes, que permiten agrupar la inmensa variabilidad de las querencias humanas. Son pautas

para la acción, emocionalmente cargadas, que implican la participación de una meta u objetivo preferido. El motivo tiende a impulsar para anticipar metas determinadas, estas están formadas y construidas en la personalidad del sujeto, por lo tanto, no es algo estable ni permanente, ya que los gustos se forman y deforman.

Y las metas son, lo que le brindan sentido al proceso motivacional ya que este se dirige a ellas. Establecer una meta depende del significado social que se le da a la situación, del valor que se le dé, de la dificultad que se perciba y la complejidad de las acciones para satisfacerlas.

Según la psicología cognitiva las metas, son un tipo de representación cognitiva sobre lo que le gustaría que suceda al sujeto, lo que querría conseguir o lo que le gustaría que no le suceda.

Ford y Nichols crean una categoría de distintos tipos de metas que guían la conducta y generan patrones motivacionales. Pueden agruparse en:

- Metas afectivas.
- Metas cognitivas.
- Metas de organización subjetiva.
- Metas de relación social, asertivas.
- Metas de relación social hacia el grupo.
- Metas de la tarea.

En resumen, se puede decir que, las metas son desencadenantes de la conducta motivada, a su vez el motivo es la anticipación de una meta, de un objetivo. Este es un proceso complejo, cuando se forman o deciden los gustos intervienen tantos los procesos psicológicos como los cognitivos.

## **2.1. Organización jerárquica de la motivación**

Una de las dimensiones que ordena la motivación humana lo hace por criterios de generalidad o profundidad, desde las más típicas a las más superficiales. McClelland (1985), crea una estructura jerárquica para diferenciar los motivos humanos profundos o implícitos de los superficiales o autoatribuidos:

- Los esquemas motivacionales profundos o implícitos: están muy establecidos e internalizados en el sujeto, predisponen hacia metas e interpretaciones muy generales y básicas. Adjetivan y caracterizan las intenciones en las actividades básicas, en la estructura social y cultural del ser humano, como al trabajar, amar, relacionarse, etc.

Estos motivos son tan típicos que pueden ser poco conscientes, poco premeditados o automáticos. Surgen de dos orígenes distintos, que se complementan o funden, unos pueden ser de predisposiciones o tendencias básicas propias de la especie y otros culturales, estos son el resultado de la internalización de las funciones y valores dominantes en el mundo social que rodean al sujeto.

- Los esquemas motivacionales superficiales o autoatribuidos: estas son metas más concretas, más determinadas por situaciones estándar, es decir, son determinadas acciones sociales típicas como estudiar para un examen específico. Proceden de un planteamiento más consciente de todo el proceso motivacional. Estas situaciones son las que activan un proceso que implican el uso consciente de motivos, metas, expectativas, atribuciones, etc.

Los motivos más superficiales están más afectados por los resultados de los análisis cognitivos, que se realizan de las acciones anteriores, como son las atribuciones y expectativas. Muchas veces sucede que están dirigidos y organizados por los motivos profundos, y los motivos superficiales se activan por demandas explícitas de situaciones sociales. Por lo tanto, ante conflicto o enfrentamiento entre los motivos los superficiales son más prevalentes que los profundos.

## **2.2. Motivación extrínseca**

Existen muchas maneras de clasificar y definir a los diferentes tipos de motivación, en este caso una de ellas es la llamada motivación extrínseca.

Cuando la finalidad de la acción, la meta y el propósito tiene que ver con una contingencia externa, es decir, con una promesa de un beneficio tangible y exterior, hablamos de motivación extrínseca

Por eso, la mayoría de las acciones que realiza el sujeto lo hace debido a rutinas que ha aprendido a lo largo de su vida, y en ese aprendizaje ocupa un lugar regulador de ciertas características de los estímulos ambientales que están presentes en cada situación.

En estas acciones el proceso psicológico que está implicado no es el mismo que cuando se busca hacer algo que gusta o no, que le genera ganas o actúa bajo una orden o imposición externa. Dichas funciones psicológicas y sus habilidades proceden de un complicado proceso donde el aprendizaje y el papel que cumplen en los aspectos que son regulados externamente no se pueden desestimar.

Ahora bien, cuando el refuerzo tiene características que brindan la sensación de que la tarea empieza a estar controlada externamente, es cuando se provoca un descenso en el énfasis y calidad de la acción. Por lo cual, esto puede desencadenar en una “tarea aburrida”, donde esta se caracteriza por estar completamente dirigida por otras personas, generando en el sujeto sentimientos y emociones de desagrado y desgano, y más propiamente dicho, genera desmotivación. Un ejemplo muy claro de esto sería cuando, al estar la tarea dirigida por otro, desde el ámbito educativo hablamos del docente, ésta se convierte en rutina y provoca que no se salga del esquema impuesto por este tercero.

Así, dentro de esta motivación extrínseca se hace referencia a las metas extrínsecas de la motivación. En las tareas reguladas externamente, los sujetos se pueden sentir frustrados durante el desempeño y por lo tanto la calidad del aprendizaje es más pobre.

Por consiguiente, las recompensas le resultan al sujeto más gratificantes cuando se consiguen después de una acción intrínseca o personal, es decir dirigida por el, que cuando está regulada externamente. El apoyo, el reconocimiento y la recompensa proveniente de los otros por realizar lo que le gusta a él, es lo mejor que le puede suceder.

### **2.3. Autodeterminación o autonomía**

Huertas Juan Antonio (2001), define que la autodeterminación o autonomía es la sensación personal de que uno es responsable de sus acciones, las inicia y controla. Este es un componente fundamental de la motivación, específicamente de la motivación intrínseca. Además, determina la fuerza, energía y vigor de la acción humana.

Deci y Ryan (1991) expresan que ese sentimiento surge de la posibilidad real de elegir y que esas elecciones determinen las acciones.

Se brinda importancia o relevancia a este concepto debido a que, implica un control sobre la acción, pero también, autonomía para elegir y determinar las circunstancias y el contenido de la acción. Por esto, autores como Ryan y Cornell (1989), consideran que los estudiantes que logran desarrollar su autonomía y control en su labor, son los que se divierten más en las escuelas, son más optimistas y eficaces en sus tareas académicas.

Así, los alumnos que actúan en clase por razones autónomas suelen aprender mejor y sus recuerdos de lo aprendido son más duraderos que el de las personas que no realizan las acciones por razones internas.

Por tanto, se considera que el sujeto tiene una idea formada de él mismo, es decir su autoconcepto, las ideas que tiene de sus capacidades tienen una influencia sobre las tareas que elige, las metas que se propone, la planificación que realiza, el esfuerzo que aporta y la persistencia de las acciones que están encaminadas a dichas metas. Cuando el sujeto lleva a cabo cualquier actividad, a mayor sensación de competencia, hay más exigencias, aspiraciones y mayor dedicación a la misma. De ahí que, existe una relación positiva entre creerse competente y el logro académico, los que se creen óptimos se consideran mejores alumnos y rinden mejor en las tareas escolares.

Estas sensaciones de competencias surgen del recuerdo e interpretación que hace el sujeto de sus actos y resultados de experiencias pasadas. Y puede estar determinada por información o valoración que proviene de terceros sobre las propias acciones. Mientras más importante sea esa persona para el sujeto, más valor se le dará a esa valoración u opinión, como lo es por ejemplo los padres del alumno o sus pares.

Las percepciones de estas competencias tienen un factor motivacional, que esta subyugado a la sensación de autodeterminación, por eso, cuando se cree que es capaz de una determinada tarea, tiene que realizarla bajo presión, amenazas o promesas, generando que su ejecución y ganas disminuyan.

Pero cuando se realiza una tarea por placer, se tiene la sensación de que se está realizando sin esfuerzo, no le cuesta comenzar. Entonces, para que esa emoción impulsiva y satisfactoria se ocasione, se deben generar dos condiciones: depender del sujeto y tener un nivel suficiente de competencia.

El psicólogo Csikszentmihalyi (1990), a estos condicionantes le agrega el grado de dificultad de la tarea. Este autor plantea que al momento de realizar ciertas actividades surgen sentimientos o sensaciones, las cuales las denomina bajo el nombre de reto óptimo, esto se manifiesta cuando se da un equilibrio entre las habilidades o competencias de las personas y el grado de dificultad de la tarea. Si esta dificultad de la tarea excede las habilidades del sujeto para resolverla, le hará experimentar ansiedad y preocupación, pero si la tarea es extremadamente sencilla en relación a sus habilidades o destrezas, le generará aburrimiento.

Así, una actividad puede empezar bajo el control de la recompensa y liberarse de semejante imposición. Cuando se consigue cambiar la situación en la que se realiza una actividad poco extrínseca y poco atrayente, el alumno va a ser capaz de ir alcanzado cierto nivel de autonomía de sus actuaciones, puede elegir, es decir, va a decidir qué hacer, cuanto tiempo y comienza a cobrar interés la tarea.

Este proceso de internalización se da en un contexto determinado. Los ambientes que facilitan las relaciones interpersonales proporcionan al sujeto apoyo y afectividad, generando que sean los lugares donde se desarrollan mejor la motivación extrínseca. Los entornos que implican independencia entre conductas y resultados, que no dejan lugar para una autoevaluación o enfatizan exageradamente la competencia, se consideran desmotivadores.

Al contrario, los contextos óptimos son los que le proporcionan comprensión racional, bajo control y un alto reconocimiento personal. La persona es muy feliz cuando realiza lo que quiere, en un lugar donde puede compartir objetivos sin que haya interés por parte de otras personas en guiarle sus acciones y se reconocen sus logros.

En base a esto, se debe tener en cuenta que también interviene en este proceso las llamadas expectativas. A estas se las define como, el grado o la posibilidad de éxito en una tarea o de alcanzar la meta propuesta, es decir, que además de relacionarse con la dificultad de la tarea, se relaciona con la imagen personal de cada uno, con las estimaciones de autoconfianza y autoeficacia para realizar con éxito la tarea.

#### **2.4. Las metas y la motivación**

Estas expectativas de realizar con éxito una tarea, influyen en la motivación. Bandura (1986), habla de dos tipos de expectativas.

- Expectativas de eficacia: creencia o convicción del sujeto que puede realizar con éxito la conducta requerida para alcanzar la meta. El sujeto cree que reúne las condiciones para poder llevar a buen término la tarea.
- Expectativas de resultado: creencia del sujeto de que una conducta concreta lo llevará a resultados o consecuencias determinadas. El sujeto centra sus expectativas en los resultados o consecuencias que puede obtener después.

Desde una mirada más global de la motivación, se sabe que de los planes dependen las metas, si tiene expectativas de eficacia y de resultados sobre ella, luego de la acción concreta debe realizar atribuciones de los resultados.

Por lo cual, las metas influyen en la conducta del sujeto a partir de 4 mecanismos básicos:

1. Dirigiendo la atención.
2. Movilizando el momento para la tarea.
3. Motivando la persistencia para la tarea.
4. Facilitando la estrategia a desarrollar.

Retomando a Bandura, dice que, si bien existen muchos tipos de metas, las de igual contenido pueden darse de diferentes tipos. Este autor, habla de la especificidad, proximidad y niveles del reto de las metas.

Para explicar esto, primero se debe empezar por el grado de especificidad de la meta consciente. Una meta consciente implica una mejora significativa en la calidad de la acción, una persona que sabe bien cuál es la meta que se propuso, orienta mejor su atención, moviliza su esfuerzo hacia la meta, persiste más en la tarea y encuentra con más facilidad la estrategia a desarrollar para alcanzar la meta, que una persona que no definió bien sus propósitos.

Para que las ventajas sean claras, esas metas se deben caracterizar por ser: específicas y entretenidas, con un determinado grado de dificultad que provoquen un desafío.

Hay metas que se establecen a corto plazo, estas incrementan el rendimiento y favorecen el aumento de la motivación por la tarea. De esta manera, se logra que las metas o los objetivos sean reales, no deben ser tan distintas al sujeto y sus posibilidades. Su consecución es más inmediata, por lo tanto, debe ser más precisa y obligan a que se dirija mejor la atención, que se movilicen adecuadamente los recursos personales y que las estrategias sean más eficaces.

En los contextos educativos, en las tareas relacionadas con el aprendizaje, se pueden distinguir alumnos que tienen diferentes orientaciones a un tipo u otro de las metas. Por lo tanto, se hace referencia a las metas intrínsecas cuando estas muestran tendencia de aproximarse a la tarea, centrándose en el aprendizaje y en el desarrollo del conocimiento. Y las metas extrínsecas se aproximan a la tarea fijándose en el resultado material, es decir, la nota y los halagos provenientes de terceros.

Esto permite que, en el aprendizaje, los sujetos se orienten hacia las metas del aprendizaje, para que sean capaces de plantearse metas relacionadas con la búsqueda de conocimiento, con adquirir o perfeccionar habilidades. Así, este patrón motivacional se dirige hacia la motivación intrínseca, es decir, hacia metas personales y autónomas en las que pueden actuar con y por elecciones propias, sin ninguna imposición. Y a su vez, las metas que seleccionan están relacionadas con la naturaleza de la tarea, está relacionada con la propia actividad.

## **2.5. La motivación y el proceso de enseñanza – aprendizaje**

Ahora bien, el modo típico de accionar se va a centrar en el proceso de actuación, más que en el resultado final, como van a realizar la tarea y que es lo que van a aprender en ese proceso al llevarlo a cabo. En este caso, los errores se tomarán como algo natural



de los cuales se puede aprender y la reacción ante el error es más emocional que cognitiva.

Cuando un sujeto busca aprender algo es inevitable que se encuentre con momentos de incertidumbre, de duda ante la situación de tomar una decisión. Para esos sujetos, los momentos de incertidumbre son concebidos como inevitables, como un reto estimulante que debe superar, no bloquean ni generan ansiedad.

Y las tareas que se seleccionan por su contenido, por ser interesantes, originales y novedosas, para aumentar su conocimiento sobre cierto tema, cuando buscan llevarlas a cabo deben recurrir a sus destrezas, sin ansiedad ni preocupación por el juicio u opinión de los demás. En este caso, sus expectativas de éxito están centradas y dependen del esfuerzo que se está dispuesto a poner en la tarea y de una buena planificación de la misma.

Por lo tanto, el criterio que se va a tener en cuenta para evaluar a estos sujetos va a ser personal, intentan aprender o buscan mejorar su capacidad en comparación de cuando iniciaron la actividad. Al centrarse en el aprendizaje, el criterio se va a caracterizar por ser a largo plazo, es decir, van a buscar objetivos que se modifiquen o se den poco a poco. Ese criterio evaluador es muy flexible, es capaz de adaptarse a cada cambio, cualquier mejora se va a considerar un paso adelante, siempre y cuando las metas u objetivos planteados sean reales y cumplibles.

Ahora, una concepción o creencia muy popular en la sociedad es creer que la base de la inteligencia es el saber que hacer, pero en realidad depende más del aprendizaje que de las características congénitas o poco modificables. Es así que, una persona cuando más aprende, más cosas sabe hacer y mejor es, es decir, que las capacidades intelectuales son una compilación de destrezas que cambian con la experiencia.

También existen sujetos que están orientados a las metas de ejecución, van a buscar metas dirigidas a los resultados concretos y sus beneficios tangibles. A ellos les interesa demostrar que son capaces de realizar una tarea y que autoimagen tendrán al realizarla. Su preocupación está centrada en el valor instrumental que tiene la tarea, debido a los beneficios que se obtienen de esta. Así, los logros y fracasos tienen un componente de aceptación social, se preocupan por el qué dirán.

Por este motivo, el modo de actuación típico se va a centrar en la consecución de juicios positivos de competencia, más que del proceso. Por esto, los errores que cometen los aceptan como fracasos o fallos en dos vertientes, tanto para obtener el resultado propuesto como para obtener una imagen positiva de sí mismo. Cualquier

situación de incertidumbre que aparece cuando se realiza una tarea, se considera una amenaza.

Estas personas prefieren tareas que permiten proporcionar una respuesta rápida y correcta, que genere una buena imagen de sí mismo, buscan información de carácter adulador, buscan juicios positivos y evitan los negativos. Así, las expectativas de éxito se focalizan en el resultado tangible de la evaluación, del juicio que pueden recibir de la habilidad o conocimiento demostrado.

## **2.6. La motivación y el miedo al fracaso**

En ocasiones esta motivación comparte las mismas metas que la búsqueda de juicios positivos, pero tiene consecuencias catastróficas al ser tendencia motivacional de evitación. En este caso, la atención y los recursos personales se centran hacia el objetivo de evitar valoraciones negativas provenientes de los demás. Y es muy diferente buscar el éxito, que buscar evitar el fracaso, así la actuación y evaluación se realiza de una manera más radical y ansiosa.

El sujeto va a buscar no perder y todo se tiñe de preocupación, cualquier medio es válido para no fallar, les interesa no fracasar en el resultado final. Estos individuos buscan de forma espontánea descubrir y comprender porque suceden las cosas, tienden a dar explicaciones sobre lo que ocurre para disminuir la sorpresa, le proporciona comprensión y control sobre los acontecimientos que viven.

Weiner (1992), expresa que la motivación tiene una clave y esta es que, la motivación radica en el deseo de recolectar información para una buena autoevaluación. Ahora bien, los elementos fundamentales del proceso motivacional generan que su núcleo se transforme, se anticipa la meta para el resultado deseado y así pasa a ser el punto central de la motivación, la explicación del resultado y no el momento en que se planifica la acción.

En este planificar la acción, se debe tener en cuenta los procesos cognitivos y los sentimientos que se ven implicados al momento de querer controlar dicha acción:

## **2.7. La atención y la motivación**

La relación cognición – emoción es distinta en función de la edad del sujeto. El sistema límbico controla la motivación mediante un sistema de patrones de reforzamiento heredados y aprendidos que guían selectivamente los procesos atencionales y establecen un primer filtro para la información primariamente percibida.

La emoción aumenta la atención, la cual dirige a una detección rápida y eficaz de estímulos significativos (Ohman, Flykt y Esteves, 2001).

Cuando el control se dirige al proceso, la atención se vuelve muy selectiva, comienza a analizar la información relevante para conseguir la meta deseada. Va a distinguir y codificar la información relevante para la tarea deseada. Pero, cuando se dirige la orientación al resultado, la atención se va a centrar en evaluar un estado, ya sea el presente, pasado o futuro, es decir, las posibles causas del resultado, el valor, afectos, impedimentos, etc.

Yerkes – Dodson, expresan que la emoción puede tener influencia favorable o desfavorable, es decir, perturbadoras en la ejecución de una tarea.

Para planificar dicha acción, como ya se mencionó se debe manejar una cierta cantidad de información, por lo tanto, en la orientación al proceso se van a considerar y seleccionar datos solo referidos a la planificación de la acción. Se trata de conectar y planificar, conectar y reestructurar la información actual y conocida, es decir previa, para planificar adecuadamente la secuencia de acciones y seleccionar una meta.

Ahora bien, en la orientación al resultado se va a procesar más información de la necesaria, en muchas ocasiones irrelevantes que pueden llegar a interferir al actuar como distractores. A su vez, el sujeto puede llegar a sobrevalorar excesivamente la meta, creando una visión positiva ilusoria.

Y con respecto a los sentimientos involucrados, cuando se orienta al proceso, se presentan juicios o afectos positivos y facilitadores de la actividad. Genera que el sujeto se sienta a gusto, tranquilo e internamente incentivado. En cambio, los orientados al resultado, suelen generar emociones que van a intervenir, pero por la sensación desagradable que generan o porque se toman como distractores.

Así, las consecuencias de un estado continuo de indecisión son desagradables, en el sujeto queda establecido un patrón de acción dirigido por la demora o retraso, y no finaliza la toma de decisiones propias. Puede tener la sensación de que se comprometió más de lo que debía, mostrando un comportamiento rígido que es regulado externamente por las reglas de terceros. Esto genera en el sujeto una falta de iniciativa, mayor distracción e incapacidad de modificar las intenciones cuando se produce un cambio repentino en la situación.

## **2.8. El logro y la motivación**

Cuando se habla de la motivación y el logro, que generalmente se relaciona con el éxito, se debe tener en cuenta sus componentes.

La tendencia a la aproximación al éxito tiene una disposición afectiva que lleva a experimentar orgullo ante el éxito, con la consecución de un buen resultado. Y la tendencia a la evitación del fracaso, acompañado de cierto grado de vergüenza cuando

no se consigue el éxito y evita las comparaciones. No pretende un resultado positivo, sino que va a evitar caer en uno negativo. Así, la motivación de logro resultante es la combinación de dos tendencias o componentes.

La fuerza del éxito será mayor cuando el nivel de la tarea sea intermedio, entonces los individuos orientados hacia el fracaso tenderán a buscar tareas con dificultades más sencillas. Es decir, cuando se tiende a ser lo más eficaz posible en una actividad, se prefieren tareas que sean moderadamente desafiantes.

Existen indicadores directos del comportamiento motivado, como los de la dirección y objetivos que tiene una acción. Estas son acciones de elección, persistencia en la tarea, esfuerzo demostrado y expresiones emocionales.

Así, el significado motivacional de estas, está íntimamente relacionado con el contexto, es la situación la que marca y define el tipo de meta que está en juego. Entonces, en la medida en la que el contexto este delimitado, estos indicadores directos mostrarán con precisión el tipo y grado de motivación.

El ser humano todo el tiempo está tomando decisiones, a medida que va creciendo dichas decisiones se van complicando, algunas van a ser más simples o sencillas y otras más complejas, pero siempre debe elegir, entonces, en una situación de elección van a salir a flote los intereses y motivaciones del sujeto y estos motivos se ven reflejados en situaciones de libre elección. Así, gracias a el grado de fracaso proveniente de la tarea y la elección que haga el sujeto, se va a poder inferir el modo en que va a afrontar el fracaso.

Cuando la persona quiere conseguir un objetivo lo va a intentar y perseguir hasta lograrlo, por esto se suele confundir con mucha facilidad persistencia con motivación. Suele suceder que algunas metas no se alcancen en el primer intento, esto es debido a que algunos aprendizajes conllevan más tiempo para adquirirlos que otros y hay ocasiones en las que debe intentarlo en más de un modo o con más de una estrategia o herramienta. Por este motivo, el nivel de motivación de logro va a tener que controlar el tiempo dedicado a la tarea, ya sean muy fáciles o difíciles de fracasar.

## **2.9. La evaluación de la motivación**

Para poder evaluar las variables motivacionales se debe tener en cuenta 3 áreas diferentes: variables de la motivación del alumno, variables de conocimiento y actitudes y conductas del profesor en relación al trabajo motivacional en el aula.

En el presente trabajo se hace mención al modelo contextualista. Este modelo trata de combinar dos enfoques centrados en el aprendizaje y desarrollo. Considera que

hay un marco genético fuerte, y en su perspectiva de cambio y desarrollo van a intervenir de manera transcendental la experiencia social de cada sujeto.

Este modelo no deja de lado a las teorías cognitivistas, ya que considera que existe una interacción de fuerzas entre la persona y su entorno social. Entonces, la reducción de esta discrepancia va a depender del nivel de desarrollo cognitivo, las experiencias vividas y las posiciones de los otros.

A nivel educativo, hoy en día las escuelas le deberían otorgar un gran énfasis e importancia a querer proporcionarles a los alumnos experiencias que sean apropiadas para su nivel de desarrollo y competencias personales. Es decir, la educación nunca va a avanzar si los conocimientos que se le presentan están muy alejados de las habilidades de cada alumno. Por otra parte, también es importante el clima social que se busca fomentar en las aulas, las estructuras y funciones que cumplen cada tipo de actividad y el modo de evaluación de los conocimientos.

Ahora bien, se debería realizar a nivel educativo un ajuste o modificación, específicamente en lo que es el currículum, sobre todo en sus objetivos, este además de los conocimientos debería incluir habilidades, actitudes y patrones o sistemas motivacionales. Además, se podría incluir, que se fomente la consolidación de los sistemas de autorregulación, es decir, buscar que se promuevan todas las actividades dirigidas a la autonomía del sujeto, su capacidad de elección y asumir la responsabilidad de la tarea, que a su vez van a repercutir directamente en lo que es la autoestima del sujeto y su relación con sus pares que a fin de cuentas es lo que va a terminar de formar al sujeto para que salga a la sociedad.

Entonces, la motivación pasa a cumplir un rol importante, ya que es un requisito para conseguir el interés por el aprendizaje de los alumnos. En este proceso motivacional sus conexiones funcionales dependen de la actividad externa del sistema y de las estructuras implicadas en el proceso.

Tanto la motivación por el aprendizaje como la del lucimiento se sostienen sobre esquemas autorregulados, la diferencia va a consistir en los elementos que se internalizan en uno y otro caso.

En la escuela se promueven intencionalmente una serie de ideas que son mediadores de los patrones motivacionales. Estas son: el tipo de meta del aula, el tipo de concepción de la inteligencia que promueve el profesor, el tipo de interpretación que hace el sujeto de las experiencias de éxito y fracaso, el control consciente de la acción durante el proceso de aprendizaje, el tiempo de atribución, las expectativas que se generan, etc.

Así, el modo en que se organiza la actividad en el aula es un elemento fundamental para el trabajo consciente de los procesos motivacionales implicados en la misma. Y el papel de los profesores y el sistema educativo no debería influir sobre las habilidades, conocimientos, actitudes y motivaciones de los alumnos, sino que deberían facilitar su construcción en el proceso de formación. Los profesores no deberían influir en el desarrollo de una motivación por el aprendizaje, sino que es el sistema educativo el que debería generar en cada docente la capacidad de originar y ayudar a construir ese tipo de motivación.

McClelland (1985), dice que, la actividad académica es una actividad de logro, en la que se va a buscar ser eficaz, se quiere asimilar y usar conocimientos en donde hay un resultado por cada tarea.

Existen muchas dimensiones o parámetros para clasificar la acción de la motivación, específicamente en la tarea. Pero, se guiará según el modelo llamado TARGET, descrito por Epstein en 1988, quien pretende conseguir mayores niveles de participación y esfuerzo a través de la motivación, la diversión y la mejora del autoconcepto. Su modelo sirve como fuente de inspiración y ejemplo para la creación de instrumentos basados en la motivación a través de la observación sistemática de las materias y la percepción de las estrategias motivacionales.

Con este método se busca enriquecer las tareas, que sean más atractivas, lograr sistemas de evaluación variados, mayor participación de los alumnos, mayor responsabilidad en el aprendizaje, crear climas motivacionales favorables y fomentar el papel activo del alumno mediante el trabajo cooperativo.

En un trabajo realizado en universitarios por Moya y Morán, (2014), se comprobó que luego de aplicar dicho modelo, la motivación se había incrementado, pero este no fue tan significativo por lo tanto llegan a la conclusión que este se debe aplicar durante la infancia y adolescencia.

TARGET contiene una serie de estrategias basadas en 6 áreas, las cuales con su letra inicial forman un acrónimo en inglés: Task (tarea), Authority (autoridad), Recognition (reconocimiento), Groups (agrupación/grupos), Evaluation (evaluación) and Time (tiempo) para su aplicación en la práctica docente.

1. Tarea: estas se deben caracterizar por ser abiertas y presentadas de modo global por el profesor, para que los alumnos puedan resolver una amplia variedad de problemas en diferentes contextos, destacando el proceso no el producto y se transmite la importancia del trabajo y el esfuerzo. Además, trabajar en diferentes actividades a la vez permite que los estudiantes tengan menos

probabilidades de compararse entre sí. Así el estudiante no se sentirá inhibido a la hora realizar una tarea y se logrará una mayor participación y mejora del autoconcepto.

2. Autoridad: los alumnos deben implicarse en la toma de decisiones sobre las actividades en clase. Cuando el alumno tiene la capacidad de decidir qué hacer y sabe cómo participar, logra mayor predisposición, iniciativa y motivación. Favorece a su autonomía, el desarrollo de su capacidad para la resolución de conflictos y aumenta su autopercepción de manera positiva.
3. Reconocimiento: el profesor debe premiar al alumno reconociéndole sus progresos individuales de forma privada, este debe ser con expectativas similares para todos los alumnos independientemente de sus niveles de habilidades y así desarrollar sentimientos de satisfacción intrínseca e interés continuo. De esta manera se potencia su motivación y se consigue alejar al alumno de la orientación al ego.
4. Agrupación: el profesor debe formar pequeños grupos cooperativos, siempre evitando rivalidad y competencia entre ellos. Así se desarrollarán y mejorarán las habilidades sociales, colaborativas y de respeto. El ser humano es un ser social que necesita de la interacción interpersonal, por lo que este modo de trabajo constituye una lección y entrenamiento de las habilidades para el mundo exterior. Para formarlos se debe tener en cuenta la diversidad, crear grupos heterogéneos y equilibrados. Así, se busca que puedan aprender a trabajar con diferentes personas y ritmos.
5. Evaluación: acá se debe tener en cuenta la evolución del alumno, sus destrezas, capacidades, la participación que tienen en clase y el esfuerzo que realizan. Esta se debe realizar de forma privada y autorreferencial. En el proceso de aprendizaje se encuentra de forma intrínseca el error, una forma natural de aprendizaje que se debe abordar de forma constructiva y no ser vista como algo malo. Además, debe existir una retroalimentación entre alumno y docente y entre alumnos.
6. Ritmo: se permite que el alumno tome decisiones con respecto a los tiempos, que puedan decidir ellos el ritmo de enseñanza – aprendizaje y brindarle el tiempo a cada actividad. Hoy se debe aceptar la diversidad y comprenderla, así también los alumnos deben consensuar y comprender los diferentes ritmos de trabajo.

A partir de estas 6 estrategias, se busca plantear tareas que supongan un reto personal, buscando siempre la mayor motivación como base de la tarea. Los alumnos son los que marcan los objetivos, buscan los errores y trabajan para mejorarlos. Siempre se debe centrar en el proceso de aprendizaje y se deben tener en cuenta las necesidades individuales de cada persona sin comparar entre ellos, es decir, debe ser autorreferencial para que puedan compararse consigo mismo observando su evolución y progreso. Además, se busca que tengan mayor responsabilidad en la toma de decisiones, que tomen un papel importante en la consecución de objetivos y la intervención sobre la tarea.

Otro dato importante a tener en cuenta es que para el momento en que se busque que los alumnos planteen sus metas u objetivos, se los debe guiar justamente para que estas sean flexibles, a corto plazo, que permitan obtener resultados visibles justamente para que sirvan como incentivo ya que los vuelve más conscientes de la utilidad de lo que están realizando. Pero hay que tener cuidado y justamente el docente debe guiarlos, estar atentos de que los alumnos no se centren en querer buscar solo la victoria, el éxito, aprobar, es decir, que no se centren únicamente en el resultado olvidando el proceso.

Ahora bien, este modelo genera también, que se observe el rol del docente, es decir, como este y el currículum, selecciona los contenidos y actividades a enseñar sin tener en cuenta ciertas diferencias, dan por hecho que todos tienen las mismas habilidades, características, limitaciones y necesidades. Por lo tanto, es muy importante valorar las individualidades y tratar de generar el planteo, la reflexión de por qué se está realizando tal actividad y de tal manera.

Las instituciones escolares deben evolucionar de acuerdo las demandas de la sociedad, en este caso no debe seguir arraigada a la educación tradicional. Debe cambiar la metodología y el rol docente, este debe dejar de ser la única fuente de conocimiento para pasar a ser un guía y mediador del proceso de aprendizaje. Según Epstein, el docente entre sus funciones y responsabilidades tiene:

1. Promover seguridad, tareas y actividades.
2. Debe atender a las características individuales de los alumnos, sus capacidades y posibilidades teniendo en cuenta la etapa de desarrollo, ciclo donde se encuentra y las unidades didácticas.
3. De él depende también la dimensión emocional, psicológica y social, es decir, debe lograr una mayor implicancia del alumno a través de las necesidades psicológicas básicas de cada uno.



4. El ámbito emocional, se ve reflejado en la sensaciones y experiencias personales de los alumnos, por lo que, entran en juego las características individuales y el docente debe tratar de potenciar la motivación intrínseca de cada alumno adaptándose a ellas.
5. Se deben encargar de las relaciones sociales entre toda la clase o entre los grupos asignados, son determinantes en la acción pedagógica, en busca de resultados provechosos en un clima de trabajo agradable. Aquí los alumnos tienen un papel participante activo e importante, deben aprender a compartir esos espacios con personas variadas y diferentes a su grupo de confortabilidad.
6. Debe buscar el desarrollo integral del alumno, va más allá de lo académico atendiendo a destrezas afectivas y sociales, es decir, debe atender a las necesidades psicológicas básicas.

Es decir, TARGET invita a abarcar los aspectos que se ven desatendidos por la enseñanza tradicional. Busca una mayor implicancia a causa de la motivación, el proceso de aprendizaje se relaciona con las experiencias y capacidades de cada alumno, requiere de la participación de ellos, atiende sus intereses y características, favorece su autoconcepto y desarrolla destrezas necesarias para la vida real.

Con respecto al clima motivacional, docentes tienen acceso a agentes claves para la construcción de dicho clima. Se investigaron dos tipos de climas: dominio y rendimiento.

En el clima de dominio, el éxito se define por el dominio de las habilidades y la mejora individual. Y en el clima de rendimiento, está relacionado con consecuencias negativas provenientes de la ansiedad y el aburrimiento. Por eso, se busca crear climas de motivación donde se trabaje con jóvenes.

Resultados de estudios realizados aplicando TARGET, demuestran que los alumnos mejoraron su competencia, autonomía, motivación intrínseca y diversión, creando un mejor clima de trabajo y motivacional entre los alumnos.

Como se mencionó anteriormente, una de las dimensiones o parámetros para la acción motivacional es la tarea. Esta, hace referencia a la selección y presentación de las actividades que el profesor propone, para la consecución de los objetivos curriculares. Contiene tres elementos importantes según Ames, primero se debe estructurar la clase de forma multidimensional, esto es para favorecer la percepción de autonomía del alumno y a su vez facilita la percepción de la tarea elegida con más interés. Por consiguiente, se posibilita el desarrollo de la motivación por el aprendizaje de un modo más eficaz, que como se da en un esquema clásico unidimensional.

En un segundo lugar, las tareas con dificultad intermedia son las que más favorecen la motivación por el aprendizaje, es decir, cuando sistemáticamente se proponen tareas que suponen un desafío moderado, facilita la aparición de la motivación por dicho aprendizaje. Es así, que Vigotsky habla de la zona de desarrollo próximo (ZDP), donde permite presentarle al alumno tareas que sean accesibles, de dificultad intermedia y facilitadoras de motivación.

El tercer y último elemento, es la fragmentación de la actividad, cuando se presenta sistemáticamente la tarea refiriéndose al producto final y al proceso, permite que se facilite la reflexión sobre el proceso y por lo tanto la motivación por el aprendizaje. Con el tiempo, además se va a fomentar que el sujeto sea capaz de desglosar la tarea en una secuencia de pasos relacionados y supervisar su rendimiento.

Ahora bien, otra de las dimensiones o parámetros para la acción motivacional es el reconocimiento. Durante el desarrollo habitual de las actividades en el aula, el profesor se convierte en un punto de referencia para la valoración de los alumnos. El mecanismo habitual que se utiliza son los elogios, ya que estos tienen un alto poder reforzador, en este punto lo más importantes es saber qué se elogia y cómo.

A partir de esto, Ames, Pintrich y Schunck (1996), exponen las siguientes recomendaciones:

- Qué elogiar: el profesor debe elogiar el esfuerzo y progreso personal, insistiendo en que los errores que cometa el alumno, son parte del proceso de aprendizaje. Ante dichos errores, debe mostrarle la manera correcta en la que se realiza la tarea, brindarle pistas para que pueda avanzar, es decir, guiarlo. Además, se debe evaluar el progreso adecuadamente.
- Cómo elogiar: la motivación por el aprendizaje se va a ver facilitada cuando, tanto el elogio como la evaluación se hacen del modo privado, si se realiza esta evaluación o devolución de los resultados obtenidos en público, puede traer como consecuencia comparaciones con otros, generando una motivación por lucimiento, no de logro ni aprendizaje y afectando de forma negativa a su autoestima.

Otra de las dimensiones o parámetros para la acción de la motivación es el grupo. Trabajar con otros tiene grandes ventajas motivacionales, es muy enriquecedor para los alumnos que tienden a desarrollar una motivación de miedo al fracaso o error. Formar parte de un grupo con éxito ante tareas, genera un aumento de posibles aprendizajes y permite mejorar las expectativas de futuro.

La última dimensión o parámetro es la evaluación. El modo de evaluar el rendimiento de los alumnos juega un papel muy importante en la aparición y consolidación de diferentes patrones motivacionales ante diferentes metas.

Entonces, nuevamente los autores Ames, Pintrich y Schunck (1996), expresan tres dimensiones para la evaluación ante sus consecuencias motivacionales, estas son: norma – criterio, proceso – producto y pública – privada.

- Norma – criterio: si la evaluación es normativa sobre lo que es el rendimiento del alumno, facilita la percepción de que es dependiente de una sola capacidad, es decir, la inteligencia. Pero si además la evaluación es referida a los criterios de logro concretos, esto facilita la percepción de que el rendimiento consiste en la acumulación de aprendizajes, en este caso, la inteligencia pasa a ser un conjunto de habilidades incrementables a través del esfuerzo que se potencia.
- Proceso – producto: realizar la evaluación centrada en el producto final, sin brindar información al respecto, esto hace que el sujeto se centre en el nivel de ejecución y no en el proceso. Si falla, lo obliga a buscar excusas para cuidar su autoestima o dejarse llevar por miedo al fracaso. Pero, cuando la información del proceso y producto es sistemática, se centrará la atención del alumno en el desarrollo de pautas de mejora o control de su actuación en la línea de la motivación por el aprendizaje.
- Pública – privada: al ser público los resultados de una evaluación, genera que los alumnos se puedan comparar entre ellos promoviendo un clima de competencia y un aumento en atribuirle el éxito a las habilidades. Pero cuando se informa al alumno sobre los resultados en privado y se realiza en relación a criterios y dando información sobre el proceso, se va a centrar su atención en el trabajo personal y en el modo de superar los posibles errores, y sobre todo en su propio proceso de aprendizaje.

En resumen, de todos estos parámetros, el que más repercute al formar diferentes patrones motivacionales es el de evaluación. El uso de la evaluación clásica, potencia el desarrollo de la motivación a través del lucimiento de los alumnos con buen rendimiento y del miedo al fracaso en alumnos con bajo rendimiento académico. Pero al realizar la evaluación referida a diferentes criterios, centrada en el proceso y con carácter privado, facilita el desarrollo de la motivación por el aprendizaje.

Así, la influencia del resultado obtenido en la tarea puede traer consigo ventajas de éxito o de fracaso. Si se guía por lo que expresa la clásica teoría de la motivación por logro, se debe considerar que lo que facilita una motivación adecuada es

experimentar éxito y evitar el fracaso o error. Por lo tanto, cuanto más éxito tenga la persona, más motivación va a experimentar, pero si se acumulan los fracasos, las expectativas de éxito van a disminuir, es así que se debe tratar de reducir el fracaso en las escuelas.

## **2.10. Control consciente de la acción**

Existen diferencias individuales que se presentan ante el fracaso, algunas personas son capaces de resistir y persistir más ante el fracaso que otras. Hay ocasiones en las que ocurre que ante dicho fracaso el sujeto no sabe cómo actuar o accionar, buscar soluciones para alcanzar el éxito. Algunos autores consideran que el ser capaces de alcanzar ese éxito tiene que ver con que el sujeto pueda ser consciente de las acciones, de sus acciones.

Hay tres procesos cognitivos básicos para el control de la acción. Una atención selectiva, que se centra en el proceso implicado en la actividad a realizar, tiene que ver con saber utilizar los conocimientos previos, buscar información y buscar y probar estrategias para las posibles soluciones. Es decir, ante los fracasos el alumno no sabe cómo planificar y regular su actuación, y en general los sujetos tienden a centrar su atención en las experiencias negativas, no son capaces de realizar una recuperación efectiva de la información necesaria para la tarea.

Entonces la mejor manera de ayudar a estos alumnos desmotivados es enseñándoles a pensar, que puedan enfrentar las dificultades que surgen en la actividad escolar de un modo planificado y efectivo. Sucede que cuando los estudiantes se centran en el resultado dejan de lado el cómo resolver la tarea.

Se habla de alumnos desmotivados, por lo tanto, lo que es conveniente para mejorar la motivación es enseñarles a asimilar y atribuir tanto los éxitos como los fracasos a causas que son internas, variables y controlables, como es el esfuerzo personal y la dedicación a la tarea.

Esta motivación en la escuela muchas veces depende más de los tipos de metas que del tipo de atribuciones sobre ellas. No es lo mismo que en una actividad un alumno se plantee metas de aprendizaje que de ejecución. Se debería apuntar a que el sujeto pueda hacer consciente los aspectos que inciden en esa falta de motivación en el aprendizaje para desde ahí ser capaz de modificar esto, es decir, si uno es capaz de identificar esos aspectos, de generar un autoconocimiento a partir de la reflexión y la autoevaluación junto a los apoyos de terceros, va a poder ser capaz de modificar esa motivación e inevitablemente van a mejorar los resultados de las tareas.

Por tal motivo, se debe tratar de generar situaciones de aprendizaje en las que el alumno tenga autonomía y control sobre dicha actividad a realizar. Y esta autonomía depende de una serie de circunstancias que deben acompañar, esto es para que el alumno sea capaz de sentirse dueño de sus actos, que las metas que se proponga sean realistas y como ya dijimos, que se orienten al aprendizaje. Pero sucede que en el ámbito escolar muchas veces no es fácil conseguir adecuadas situaciones de autonomía, esto es debido a que la mayoría de las actividades vienen impuestas por el currículum.

Además, influye la sensación de competencia, la percepción de uno mismo sobre sus habilidades y capacidades, por eso las tareas deberían estar orientadas para que el sujeto se pueda autoevaluar y observar. Tanto el interés, como la dedicación, el esfuerzo como el resultado dependen del grado de autoeficacia y este a su vez está determinado por el grado de dificultad de la tarea, por eso lo ideal sería que cada actividad se ajuste al nivel de competencia del sujeto.

Por lo tanto, Alonso Tapia (1992), elaboró algunas recomendaciones, es decir, pautas específicas para la intervención. Estas tienen como objetivo que el alumno pueda adquirir patrones de actuación motivadores en clase:

- Comprender los elementos significativos del nuevo patrón, es decir, formar metas de aprendizaje, autonomía, etc.
- Aprender en la práctica, actividades que sirvan en la vida real, en el día a día.
- Aprender a identificar las condiciones, saber cómo, cuándo actuar y cuándo es conveniente aplicar las recomendaciones aprendidas.
- Aprender a conocer y valorar las ventajas del cambio, los beneficios personales y sociales.

En resumen, se considera que uno de los componentes más importante de la motivación, específicamente de la motivación intrínseca, es la autonomía o autodeterminación. Mientras más involucrado este el sujeto en la actividad y tenga más autonomía, además de poder de decisión, mayor va a ser su motivación y su interés por querer realizar dicha actividad. Genera un afrontamiento positivo a la situación.

Esto va a colaborar a que el alumno al momento de cometer errores o fracase, a estos los tome como parte del proceso de aprender y crecer, que no lo tome como rasgos provenientes de su incapacidad de cumplir con los objetivos y las metas impuestas por el sistema educativo. Aquí, el docente cumple un rol sumamente importante porque no tiene que ser la persona que solo presente los contenidos, sino que es la figura adulta que le debe mostrar el camino al éxito, y esto lo va a lograr siendo

un apoyo, un ayudante y no protagonista en la trayectoria escolar del alumno. Debe tratar de mostrarle que de los errores se aprende, que cualquiera se puede equivocar y que en este proceso que él debe atravesar y el acompañar, van a ir aprendiendo y retroalimentándose en conjunto, es decir, entre pares y entre el docente y el alumno.

# **CAPÍTULO 3: RENDIMIENTO ACADÉMICO**

### **Capítulo 3: Rendimiento académico**

Varios autores coinciden con la estrecha relación entre el uso de estrategias de aprendizaje y la construcción de aprendizajes significativos.

No hay una estrategia adecuada para cada estudiante, sino que hay diferentes estrategias según como sea el contexto, la demanda, las necesidades, las características individuales, etc.

Según Monereo y Clariana las estrategias de aprendizaje son un conjunto de procedimientos y técnicas utilizadas, coordinadas y contextualizadas de forma intencional para tratar la nueva información y alcanzar aprendizaje significativo.

Estas tienen un carácter intensional ya que requieren de procesos de planificación consciente en la selección de técnicas necesarias para alcanzar el aprendizaje. Por lo tanto, es importante diferenciar estrategias de las técnicas de aprendizaje.

Lopez (2013), caracteriza a las estrategias de aprendizaje como:

- Capacidades que se desarrollan a través de la práctica y ejecución.
- Se conforman por un conjunto de procedimientos, que pueden ser enseñados y aprendidos, esa enseñanza se debe abordar de manera intencional como parte del currículum.
- Se activan de manera intencional, de acuerdo a objetivos de aprendizaje.
- Implican la articulación de procesos, entre los que se encuentran la integración de habilidades, destrezas y técnicas de manera coordinada e intencional.
- Facilitan la apropiación, organización y transformación de los contenidos de aprendizaje en las diferentes áreas curriculares.

El uso consciente de estas estrategias implica que el estudiante al enfrentarse a tareas de aprendizaje identifique y seleccione la estrategia a seguir y las técnicas apropiadas para la misma. Al organizar dicha información, puede utilizar estrategias y técnicas que facilitan y generan un aprendizaje significativo y comprensión significativa.

Además, esto se debe y permite gracias a la participación activa del sujeto en los procesos de selección, organización y codificación de la información.

Las estrategias son un referente importante en la identificación de las causas relacionadas con los niveles de bajo o alto rendimiento académico.

#### **3.1. Clasificación de las estrategias de aprendizaje**

Existen varias clasificaciones y algunos autores coinciden en postular tres grandes tipos de estrategias: estrategias cognitivas, metacognitivas y manejo de recursos.



Estrategias cognitivas: conformada por un conjunto de procedimientos encaminados a integrar el conocimiento adquirido con los conceptos previos. Dentro de esta se encuentran estrategias de selección, repetición, elaboración y organización de la información.

Se pueden estructurar mediante la enseñanza de habilidades específicas, que configuran un aprendizaje significativo, por eso lo ideal sería que se trabajen de forma transversal.

Estrategias metacognitivas: están conformadas por un conjunto de operaciones que permiten al estudiante un proceso de conocimiento, regulación, activación y evaluación de sus propios procesos cognitivos, para conseguir o alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Estas son más complejas de enseñar ya que requieren de un nivel superior dentro de las estrategias de aprendizaje.

Para activarlas dependen del autoconocimiento, conocer sus propios estilos cognitivos, es decir, de la mejor manera que aprenden, de la tarea, conocer su finalidad, recursos, su grado de dificultad y las estrategias en general, deberán seleccionar las correspondientes, conocer su naturaleza, los procedimientos asociados y el momento en que se deben aplicar.

Estrategias de manejo de recursos: crean las condiciones para que el aprendizaje se estructure de la mejor manera, a través de estrategias para el logro de metas. Entre estas se encuentran, hábitos de estudio, regulación de horarios y ambientes de trabajo. Su desarrollo está relacionado con aspectos motivacionales, actitudinales y afectivos del estudiante hacia el aprendizaje.

El componente afectivo y la vinculación del estudiante en el aprendizaje son un prerrequisito para la activación y el uso de estrategias de aprendizaje. Los intereses, el grado de motivación hacia la tarea determinan las estrategias específicas que se ponen en marcha.

### **3.2. Estrategias de aprendizaje**

Beltrán Jera (2003) expone que es importante diferenciar lo que es proceso, estrategias y técnicas. El término de proceso de aprendizaje se utiliza para expresar las operaciones mentales implicadas en el acto de aprender cómo, la atención, comprensión, adquisición, etc. Estas se caracterizan por ser poco visibles y difícilmente manipulables. En cambio, las técnicas, son actividades fácilmente visibles y manipulables, son mecánicas y rutinarias (esquemas, resúmenes).

Entre los procesos y las técnicas se encuentran las estrategias. Se caracterizan por tener un carácter propositivo, intencional, implican un plan de acción. Además, no

son tan visibles como las técnicas, ni tan encubiertas como los procesos. Las estrategias no se pueden limitar únicamente a técnicas de estudio.

Algunos ejemplos de esto serían, un estudiante que busca comprender un mensaje a partir de datos informativos usa estrategias de selección que le ayudan a separar lo relevante de lo irrelevante con técnicas, como puede ser el subrayado. Otra opción, puede ser utilizar una estrategia de organización para ordenar la información o los datos con la técnica de mapa conceptual. O estrategias de elaboración, permitiendo la comparación entre los conocimientos o datos nuevos con los previos y en este caso su técnica sería la interrogación.

En todos estos casos, se trata de un mismo proceso de aprendizaje, la comprensión significativa que se alcanzan por medio de diferentes estrategias y técnicas. Esto quiere decir que, las estrategias están al servicio de los procesos y las técnicas al servicio de las estrategias. (Beltrán, 1996).

Las estrategias son herramientas del pensamiento o mentales que cuando se activan potencian y extienden la acción del mismo hasta límites inmensos. Estas estrategias están relacionadas con la calidad del aprendizaje debido a que permiten identificar los motivos o las causas de un alto o bajo rendimiento académico. Muchas veces se da que dos personas con un mismo nivel intelectual utilizan el mismo sistema instruccional, tienen el mismo grado de motivación, pero usan diferentes estrategias de aprendizaje, alcanzando diferentes niveles de rendimiento.

Por lo tanto, con las estrategias de aprendizaje se puede lograr diseñar un programa o un plan de intervención que enriquezca a la educación teniendo en cuenta: Prevención, identificando las estrategias poco eficaces y reemplazándolas por otras más eficaces.

Optimizar, potenciando las estrategias que si son adecuadas y que ya utiliza eficazmente el estudiante.

Recuperación, identificando las estrategias responsables del bajo rendimiento o ayudar a que aprenda a utilizarlas mejor si se estaba realizando un mal uso de estas.

Las estrategias de aprendizaje son actividades que el estudiante puede llevar a cabo para facilitar y mejorar su tarea en cualquier ámbito y con cualquier contenido. Esto permite hacer mención de lo llamado calidad del aprendizaje, este no solo tiene que ver con la calidad de la actividad propuesta por el profesor sino también de la calidad de la acción del estudiante. Es decir, sin tener en cuenta la calidad de la consigna, el alumno utiliza la repetición, ese aprendizaje será repetitivo. Pero si el estudiante selecciona,

organiza y elabora los conocimientos, el aprendizaje deja de ser repetitivo y pasa a ser constructivo y significativo.

Estas estrategias promueven un aprendizaje autónomo, independiente y así tiene el control el alumno no el docente. Pero esto, solo es posible en la medida en que el alumno sea capaz de planificar, regular y autoevaluar su aprendizaje, es decir, pueda aplicar las estrategias metacognitivas.

Desde la psicopedagogía se pueden destacar tres razones por las cuales se les brinda importancia a las estrategias de aprendizaje. Primero afectan a la base de la conducta humana, querer, poder y decidir. Estas instancias son fundamentales para cualquier actividad, si alguna falla el sujeto se flaquea, en cambio, si están presentes se puede enfrentar a cualquier situación que se le presente. (Weinstein, 2002).

Así también, explica Ausubel (1968) que, para aprender significativamente, como condición primaria se debe querer. Por eso las estrategias de apoyo favorecen al alumno y garantizan su aprendizaje. Actualmente, esta es una problemática que tienen los docentes ya que no todos los alumnos están dispuestos o interesados en aprender, no quieren aprender lo que se les presenta o como se les presenta. Por lo tanto, las estrategias de aprendizaje deben fortalecer la voluntad de los alumnos que si la tienen y generar en todos el deseo y las ganas de aprender.

Una estrategia de apoyo que se ampara en la curiosidad, en el desafío, la confianza, auto – control y el disfrute del aprendizaje favorece la aparición y el fortalecimiento de este querer aprender.

Como se mencionó anteriormente, en las estrategias del aprendizaje, la capacidad tiene un papel importante ya que esta se basa en el desarrollo de tres habilidades o estrategias cognitivas como: selección, organización y elaboración de la información. Estas permiten transformar los datos o información en conocimiento, dándole sentido y valor. Es decir, se le debe dar un significado y eso se puede realizar únicamente cuando se activa la selección, organización y por último relacionarla con conocimientos previos.

Todo este proceso debe ir acompañado de las conocidas y denominadas estrategias metacognitivas, se debe planificar, controlar y evaluar. Luego se debe ser capaz de tomar decisiones, porque aprender también es tomar una decisión, así acompaña, orienta, corrige y evalúa al aprendizaje y sus resultados.

Autores como Hattie, Biggs y Puride (1996) expresan 3 tipos de intervención para mejorar las habilidades de estudio, estas serían: afectiva (aspectos no cognitivos del aprendizaje, como motivación o autoconcepto), cognitiva (estrategias de procesamiento de la información, como resúmenes, ideas principales) y metacognitiva (aprendizaje

autorregulado, planificación, control y evaluación). Estas tres coinciden con la propuesta de Beltrán, querer, poder y decidir.

Cuando el conocimiento es construido, este debe ser personalizado, aplicado y transferido, esto último quiere decir, que se debe poder aplicar en otros contextos y circunstancias. Para eso, se ven involucrados la creatividad y el pensamiento crítico. Además, reciben ayuda de diferentes estrategias de aprendizaje para que estos estudiantes se transformen en sujetos originales, críticos e independientes.

### **3.2.1. Estrategias metacognitivas**

El enfoque metacognitivo busca que el estudiante sea autónomo e independiente, debe ser capaz de tener conciencia y control de sus propios procesos. Tener conocimiento y poder manejar sus saberes previos. Este es un proceso que se obtiene de manera paulatina y gradualmente. Además, suele generar en el alumno automotivación, el ver que él puede llegar a los objetivos por sí solo.

También implica el saber qué tipo de estrategias y técnicas son adecuadas para uno mismo, ya que algunas le pueden servir a un tipo de estudiante y a otro serán otras, o incluso pueden ser las mismas, pero la manera de llevarlas a la práctica o aplicarlas puede ser diferente por eso es tan importante que el sujeto se conozca a sí mismo.

Se podría inferir que las estrategias metacognitivas están muy relacionadas con el aprendizaje significativo, ya que este debe partir de los intereses y necesidades del alumno, por lo tanto, se necesita de ese autoconocimiento para establecer ciertas metas y alcanzar el aprendizaje significativo de los conocimientos impuestos en el currículum. Por otro lado, se debe tener en cuenta los contenidos a dar, que los textos que se utilicen sean reales, que mantenga al estudiante de forma activa y se pueda enriquecer de sus compañeros de clase.

### **3.2.2. Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico**

Existe una relación positiva entre el uso de estrategias de aprendizaje y altos niveles de rendimiento académico. Las estrategias que más se destacan a lo largo del tiempo y citadas por diferentes autores son las que tienen que ver con un aprendizaje metacognitivo y autónomo, debido a que colocan al alumno como el centro de la situación, le otorgan un rol activo donde él es el encargado y capaz de identificar y desarrollar estrategias para el logro del aprendizaje.

En otra investigación llevada a cabo por Tejedor, se comprobó que en estudiantes de nivel secundaria existe una relación entre estrategias atencionales y un alto nivel de

rendimiento académico. Las estrategias específicas que se mencionan son: exploración, subrayado lineal y fragmentación.

González – Pienda (2002), agrupa los factores que cree que influyen en el rendimiento académico en dos grandes clases: factores de tipo personal y factores de tipo contextual.

Dentro de las concernientes al sujeto, se encuentran las que caracterizan al alumno como aprendiz, como la inteligencia, conocimientos previos, aptitudes, estilos de aprendizaje, variables motivacionales. Específicamente y las que interesan, son las motivacionales, que hacen referencia al autoconcepto y metas de aprendizaje, etc. Estas, les otorga un papel relevante a las estrategias de aprendizaje en cuanto permitan procesos de planificación y control sobre la tarea.

Retomando, dentro de las variables cognitivas se puede decir, que son las que normalmente utilizan como predictor del rendimiento académico debido a que las tareas o actividades exigen que se pongan en juego ciertas funciones cognitivas.

Además de esta, la eficacia del aprendizaje se puede relacionar también de como usa el estudiante su potencial a través de los estilos de aprendizaje. Es decir, se habla de los diferentes modos que tiene el alumno de percibir, estructurar, memorizar, aprender y resolver las tareas y problemas escolares. Va de la mano el saber utilizar las estrategias de aprendizaje planificando, controlando de forma consciente lo que hace. A esto se le suman los conocimientos previos para que el aprendizaje sea significativo, generando resultados más satisfactorios.

Con respecto a la motivación, que es la condición previa para estudiar y aprender, pone en marcha y activa la conducta dirigiéndola hacia metas, que el estudiante se esfuerza por conseguir. Incluye otras variables como las atribuciones causales, las expectativas de logro, autoeficacia, autoestima y autoconcepto considerada como elemento central.

Por lo tanto, se resume que para aprender es necesario poder hacerlo y saber cómo hacerlo, se debe disponer de capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas, es decir, las conocidas variables cognitivas.

Pero, además, es necesario querer hacerlo, tener voluntad, disposición, intención y motivación suficiente, es decir, variables motivacionales. Para tener éxito académico y resultados óptimos, los alumnos necesitan tener tanto voluntad como habilidad, esto quiere decir que existe una relación directa dentro del aprendizaje entre lo afectivo – motivacional y lo cognitivo.

Y dentro de las de tipo contextual, se encuentran las variables socioambientales relacionada con el status social, familiar y económico e incluyen las institucionales. Esta última, hablan de la escuela como institución educativa en la que influyen factores de organización, dirección, formación de formadores, clima laboral e institucional de la comunidad educativa. Y, por último, en esta incluyen las variables instruccionales donde se tienen en cuenta los contenidos, métodos de enseñanza, tareas escolares y las expectativas tanto de los docentes como de los estudiantes.

El aprendizaje y el rendimiento académico están condicionados por el ajuste de una serie de variables personales y contextuales. Sobre estas se puede intervenir para mejorar el rendimiento con el entrenamiento de habilidades, desarrollando estilos de aprendizaje a través de estrategias efectivas, eligiendo correctamente metas relacionadas con el proceso, aplicando el sistema de atribución causal basado en esfuerzo personal y favoreciendo el autoconcepto positivo.

Cuando se habla de éxito o fracaso en el rendimiento académico no se tiene en cuenta o se deja de lado el proceso evolutivo y las diferencias individuales de cada alumno. Muchas veces la situación del fracaso o del bajo rendimiento está acompañado de dificultades y tensiones emocionales que repercuten en el desarrollo personal. Se debe tener en cuenta también, que no se habla de alumnos o sujetos torpes, sino que son inteligentes que no rinden o no logran el rendimiento esperado dentro de un tiempo estipulado o adecuado y esto genera que se cataloguen como malos estudiantes, suelen tener resultados negativos que comprometen su trayectoria escolar. Hay variables que inciden en el éxito o fracaso que se pueden denominar como condicionantes del rendimiento académico.

### **3.3. Relación entre atención y rendimiento académico**

Primero se tiene en cuenta que es el rendimiento académico, a lo largo del tiempo son muchos los autores que se detuvieron a explicarla. En el presente trabajo se exponen las siguientes definiciones.

Para Forteza (1975) el rendimiento académico es la “productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, matizado por sus actividades, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos asignados”.

La atención regula y coordina las diferentes fases del sistema perceptivo. Luego, el sistema atencional facilita el procesamiento de la información, coordina la selección de estímulos relevantes, al mismo tiempo inhibe el procesamiento de estímulos no relevantes. Resulta fundamental para la codificación de la nueva información y constituye la base de los procesos de aprendizaje.

La atención cumple un papel fundamental en el aprendizaje ya que existe una relación entre esta función cognitiva y el bajo rendimiento escolar. Por esto, se crean programas de intervención y prevención que abordan las causas de ese fracaso escolar o bajo rendimiento teniendo en cuenta las variables cognitivas que indican en el aprendizaje.

Fernández – Castillo y Gutiérrez (2009), realizaron una investigación en alumnos entre edades de 12 y 16, en dicho trabajo observaron como la atención es un condicionante para el rendimiento académico, en el desempeño escolar. Encontraron que las dificultades en esta función cognitiva generan un menor rendimiento en el procesamiento de la información impactando de forma negativa en la adquisición de nuevos aprendizajes, conocimientos y por consiguiente en el rendimiento académico.

Las causas de estos problemas son muchas y muy variadas, pero se podrían adjudicar a la incapacidad de focalizar la atención, la falta de interés por la tarea, la incapacidad de cambiar el foco atencional o la falta de estrategias atencionales.

Estudios anteriormente hechos se han centrado en la atención voluntaria, la misma se puede dirigir hacia el exterior como el interior de la persona. Desde la psicología clínica deciden cambiar la terminología e investigar la atención plena o mindfulness.

Vallejo (2006) expresa que no hay una traducción adecuada para el castellano, pero lo más cercano sería: atención y conciencia plena. Una presencia atenta y reflexiva, el sujeto debe concentrarse en su presente activamente, observando y teniendo en cuenta todas las percepciones y sensaciones que está experimentando en ese preciso momento, que se están generando sin realizar valoraciones o conclusiones de las mismas.

### **3.3.1. La construcción del conocimiento**

Se puede explicar la construcción del conocimiento mediante las diferentes teorías existentes de muchos y variados autores, ya que estos se han dedicado en tiempos pasados a investigar la misma. En el presente trabajo se toman como relevantes las posturas de Piaget, Bandura y Vygotsky, entre otros.

Según estos autores, a la teoría constructivista se la podría clasificar en: endógena, exógena y dialéctica. Piaget habla de la teoría constructivista endógena y expresa que en los niños el conocimiento se va a dar por su propio descubrimiento y experiencia más que por las indicaciones de los profesores.

Luego, Bandura (1986) explica que la exógena se va a dar a través de la enseñanza explícitas por medio de modelos que se le dan al sujeto, teniendo en cuenta el aprendizaje social. Este enfoque no es mecánico, sino que apunta a buscar una

comprensión e interpretación personal de cada estudiante. En general, los niños aprenden a través de la observación e imitación del modelo, por eso pasa a ser un aprendizaje constructivo personal con múltiples interpretaciones de un solo modelo.

Por último, al hablar de la dialéctica, Vygotsky (1978) cuenta que esta se ubica entre la endógena y la exógena, es decir, para la construcción del conocimiento se le va a brindar al alumno la ayuda justa y necesaria, ni más ni menos. Esto es debido a que se considera que, si se le da mucha explicación de lo que deben hacer, el sujeto se condiciona y realiza una repetición mecánica, pero si se le brinda poca ayuda, si llega a poder construir el conocimiento lo hará en un periodo de tiempo muy extenso.

Lo ideal sería complementar las tres en su justa medida, al momento de decidir cual aplicar o cuanto, de cada una, cual es más conveniente, deberíamos tener en cuenta la edad, la etapa escolar, la etapa de desarrollo en que se encuentra el sujeto y, además, analizar las individualidades, las fortalezas y debilidades de los alumnos, entender que no todos aprenden y comprenden igual, por lo tanto, la construcción del conocimiento será distinta y no todas las teorías son aplicables a todos.

Teniendo en cuanto todo lo anteriormente mencionado, se va a buscar que se genere en el alumno un aprendizaje significativo. Para eso, se debe lograr que los profesore se centren en el aprendizaje de los alumnos y diseñen actividades en las que se pueda aprender más que enseñar. Hay que capacitar a los docentes en esto, ya que suele suceder que ellos enseñan en base a la formación profesional, que muchas veces queda anticuada, y a la experiencia de aprendizaje y enseñanza que tuvieron ellos en su propia trayectoria escolar. Al momento de planificar una clase, se debe buscar más que refrescar un conocimiento, transmitirlo mediante métodos didácticos eficaces para que los alumnos sean capaces de asimilarlos. Entonces se va a apuntar a evitar clases magistrales o expositivas, tratando de generarle al estudiante situaciones problemáticas que debe resolver con el docente como guía en ese proceso en que le brindara la ayuda necesaria, así el sujeto es capaz de lograr conocimientos o aprendizajes significativos.

Pero hay que tener en cuenta que esta construcción del conocimiento es un proceso no instantáneo, ni inmediato en el que forman parte muchos y diferentes elementos.

Los profesores deben comenzar a escuchar a sus alumnos, entender que los protagonistas de este proceso y de su propio desarrollo. Deben ser más creativos y arriesgados y a su vez sus alumnos se volverán más creativos y arriesgados, deben lograr que sus alumnos aprendan y disfruten haciéndolo y con ello viene una sensación



de reconfortamiento al entender que ellos también aprenden y se perfeccionan mutuamente.

Beltrán y Vega (2003) consideran que para construir el conocimiento hay que tener en cuenta también el contexto educativo, los materiales que va a utilizar el docente para dictar su clase o explicar un tema específico, la buena disposición del estudiante para poder construir el conocimiento y hacerlo significativo con esfuerzo y autonomía.

Todo lo expuesto anteriormente genera un cambio de objetivo de la educación, en el que se va a buscar desarrollar las habilidades y estrategias de los alumnos.

Los educadores deberían explicarles a los alumnos la importancia de pedir ayuda cuando se les presenta alguna dificultad y estas forman parte del proceso de aprendizaje.

### **3.3.2. Autorregulación**

Según el artículo presentado por Rosario, P, Pereira, A y otros (2013) la autorregulación es un proceso activo en donde los sujetos definen sus objetivos que van a guiar su aprendizaje, monitoreando, regulando y controlando sus procesos cognitivos, motivación y comportamiento para poder alcanzarlos. Este concepto surge gracias a que se comenzó a buscar otras explicaciones al porqué del bajo rendimiento académico de los alumnos y que no tiene que ver con el nivel de inteligencia del mismo.

Por lo tanto, a partir de eso se inicia a tener en cuenta otras variables como la motivación, que permite observar el nivel de implicancia en el aprendizaje y su rendimiento. La autorregulación del aprendizaje exige esfuerzo, persistencia, tiempo, paciencia para realizar la tarea. (Zimmerman y Moylan, 2009).

Según Souza (2010) algunas creencias motivacionales son más adaptativas que otras, colaborando a mantener y promover el aprendizaje autorregulado. El uso de estrategias de aprendizaje exige esfuerzo y persistencia, es decir que va a requerir de un nivel motivacional adecuado.

Esto lleva a comprender que el aprendizaje es una actividad que se realiza por el mismo alumno, proactivamente con sus esfuerzos por aprender ya que son conscientes de sus habilidades, estrategias y limitaciones. Los alumnos se automonitorean sus objetivos planteados y sus comportamientos, reflexionan sobre los avances que van logrando. Promueve su satisfacción personal y motivación para mejorar y continuar el método de aprendizaje que repercute en el rendimiento académico. (Núñez, Martín Albo, 2011).

Para Lamas (2008) existe una relación entre las estrategias metacognitivas, la monitorización del esfuerzo, la motivación y el rendimiento académico que le dan origen

al aprendizaje autorregulado. Por lo tanto, la acción educativa debe acompañar y guiar al alumno en la dirección de su motivación y el uso de estrategias de autorregulación para el logro de sus objetivos y rendimiento escolar.

En una investigación realizada por Vázquez (2009) en alumnos de primer año de la carrera de Ingeniería de una universidad de Argentina, se evaluaron los estilos de aprendizaje y los resultados obtenidos expresaron el importante papel que tienen los procesos de autorregulación en las relaciones que se establecen entre la motivación y las estrategias del procesamiento de la información. A partir de esto, la autora expresa que estos alumnos iniciaron la universidad con hábitos de estudio inadecuados para esta etapa educativa, entonces plantea una reestructuración de las estrategias metodológicas que se enseñan en el nivel secundario para evitar ese futuro fracaso o abandono universitario.

Según los aportes de Van Kuyk (2009) la autorregulación y optimización del aprendizaje deben ser los ejes centrales del currículum y Almeida (2002) expresa la importancia de los programas de entrenamiento cognitivos y de desarrollo de estrategias de aprendizaje como herramientas que promueven estimular la responsabilidad en el aprendizaje y autorregulación de los alumnos. Algunas estrategias de aprendizaje que los docentes pueden enseñar son: organización y transformación de la información, estructuración del ambiente, establecimiento de objetivos, etc.

Rosario (2005) contribuye con su investigación la relación positiva que existe entre la tarea en casa y el proceso de autorregulación, tanto los profesores como los alumnos promueven activamente los procesos de autorregulación relacionados con el proceso enseñanza – aprendizaje.

Por último, aportes brindados en una investigación realizada por Gomes y Boruchovitch (2011) psicopedagogas, sostienen que el aprendizaje autorregulado puede promoverse a través de la combinación de factores cognitivos, metacognitivos y motivacionales en un contexto adecuado de enseñanza – aprendizaje. Y para que sea posible desarrollar la autonomía y autorregulación del aprendizaje los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales y las estrategias cognitivas y metacognitivas deben ser enseñadas en conjunto.

Petroni y Souza (2010) analizó la comprensión de los profesores sobre la autonomía y la medida en que la percepción de sí mismos como sujetos autónomos influyó en su comportamiento como docente. Muchas veces ellos se perciben como sujetos autorregulados, pero no pueden transferir dicha capacidad hacia sus alumnos.

Existen programas de promoción de la autorregulación del aprendizaje con efectos positivos en los alumnos, están asociados al cambio de motivación y estrategias de aprendizaje, en la percepción de autoeficacia.

El apoyo y la supervisión de los profesores son importantes para los alumnos en el proceso de autorregulación, esto lo reconocen como beneficioso en su aprendizaje. Entonces los educadores deben construir oportunidades para que los sujetos desarrollen sus competencias de autorregulación en casa y escuela. El ambiente de enseñanza – aprendizaje debería ofrecer situaciones con diferentes actividades y controlar el proceso de aprendizaje y poniendo en marcha los procesos de autorregulación. (Cleary y Chen, 2009; Zimmerman, 2008).

En estas intervenciones que se realizan en el aula se deben tener en cuenta los microprocesos, por ejemplo, preguntas en el aula, feedbacks, tareas en casa, actividades en grupo y también, la percepción de los alumnos sobre que estrategias usadas por el profesor, promueven su autorregulación de manera eficaz.

Los desafíos a los que se enfrentan los alumnos no se resuelven únicamente con la ayuda de las estrategias de aprendizaje. Pero, promover las estrategias de autorregulación, muestra una estrecha relación con el compromiso y las responsabilidades con la realización de tareas escolares y a su vez una mejora en el rendimiento académico. (Núñez, Rosario, Vallejo y González – Pienda, 2013).

Para Zimmerman (1989, 1994) los alumnos se pueden considerar autorregulados en la medida en que participen de forma activa en su aprendizaje. En este proceso de autorregulación, el sujeto debe tener la capacidad de elección, entre varias alternativas posibles y poder reforzar las distintas respuestas posibles. A partir de esto, McCombs (1989) expone que, el alumno debe formular sus propias metas, planificar su actuación, seleccionar sus estrategias, ejecutar los proyectos y evaluar la actuación.

La autorregulación es un proceso el cual se enseña, se va adquiriendo de forma paulatina, pasando de etapa en etapa con instrucciones y práctica, es decir, a través de la experiencia en diferentes contextos. Para este trabajo de investigación es importante entender que, en este proceso de aprendizaje y de autorregulación están implicados no solo los componentes cognitivos, sino que también están implicados los componentes afectivos, motivacionales.

### **3.3.3. Aspectos cognitivos implicados en el aprendizaje**

Según Husman y Dierking (2000) las estrategias cognitivas incluyen pensamientos y comportamientos que colaboran para adquirir información e integrarla a los

conocimientos previos y luego poder recuperar la que está disponible. Por ello, hablan de estrategias cognitivas, metacognitivas y regulación de recursos.

A su vez, autores como Pintrich y García (1993) hablan que dentro de las estrategias cognitivas encontramos, estrategias de repaso, elaboración y organización. Las de repaso caen sobre la atención y los procesos de codificación, pero no son capaces de generar esa relación entre los conocimientos previos con los nuevos, por lo que permiten realizar un análisis más superficial de la información. Así, le da lugar a lo que es la elaboración y organización que realizan un análisis más profundo

Según Pintrich, existen tres procesos generales: planeamiento, control y regulación. Planear las actividades ayuda a activar aspectos relevantes de conocimientos previos que permiten organizar y comprender mejor el material. Controlar las actividades implica evaluar la atención y cuestionarse durante la actividad. La regulación de dichas actividades refiere al ajuste de acciones cognitivas que se efectúan en función del control previo. Todo esto es a beneficio del aprendizaje.

Además, se debe poder tener un manejo de las estrategias de recursos en las que se incluyen la organización del tiempo y ambiente de estudio, es decir, programar y planear los momentos de estudio y la determinación del lugar de estudio, en lo posible este debe ser un lugar tranquilo, ordenado y relativamente libre de distractores. No debemos olvidar que se le deben sumar a estas estrategias la organización con los pares y la búsqueda de ayuda. Acá hace referencia a que el alumno debe tener la disposición de compartir sus dificultades con sus pares o docente. (Pintrich, 1991).

El estudiante debe ser capaz de regular su esfuerzo y así poder persistir en una determinada actividad a pesar de los distractores o la falta de interés. Esta habilidad es de suma importancia para el éxito académico, implica compromiso con las actividades y tareas propuestas.

Cuando los estudiantes se enfrentan al aprendizaje y al contenido de este lo realiza con las variables cognitivas, motivacionales y afectivas. Por eso, existe una gran variedad de programas de intervención para la mejora de los procesos básicos. Sobre todo, en la década de los ochenta se realizaron muchas investigaciones para elaborar estrategias de medicación cognitiva para que los estudiantes tengan mayores beneficios y procedimientos para que puedan autorregularse (metacognición) para que sean más independientes y exitosos en el rendimiento académico. Pero, además se deberían haber tenido en cuenta que cualquier acto cognitivo tiene consecuencias a nivel motivacional y afectivas. (Ellis y Lenz, 1996; Zimmerman, Bonner y Kovach, 1996).

Un alumno eficaz es el que con su pensamiento autorregula su conducta a nivel cognitivo y motivacional. Se caracteriza por el uso de estrategias cognitivas coordinadas entre sí formando un pensamiento complejo, la aplicación adecuada de estas estrategias se da gracias a dos tipos de capacidades metacognitivas, es decir, conocimiento de donde y cuando utilizar lo que conoce y pensar sobre lo que se hace y corregir errores si es necesario. Debe ser capaz de coordinar el conocimiento de estrategias y otros tipos de conocimientos previos, debe disponer de condiciones motivacionales y afectivas adecuadas que son la base para la coordinación.

En cambio, un alumno con bajo rendimiento académico tiene un escaso conocimiento de estrategias de aprendizaje, deficientes capacidades metacognitivas, sus conocimientos previos están mínimamente organizados de forma significativa y sus condiciones motivacionales y afectivas son desadaptativas para ser capaces de iniciar o mantener el esfuerzo que conlleva la actividad y la aplicación de conocimientos, estrategias metacognitivas y cognitivas.

#### **3.3.4. Estilos de aprendizaje, motivación y metacognición**

La unión entre motivación y metacognición con la ayuda de la cognición, pueden intervenir en el desarrollo de una actividad autónoma de aprendizaje, es decir, esta actividad de aprendizaje se puede ver condicionada por estos tres factores.

Así lo expone Biggs (1985) con su concepto de metaaprendizaje como entre los elementos cognitivos y motivacionales. El aprendizaje es una actividad dirigida a integración de contenidos y que se realiza dinámicamente mediante la aplicación de diferentes estrategias que permiten la internalización de lo aprendido. Por esto, Biggs establece tres modalidades de aprendizaje, cada una de estas supone la aplicación de estrategias para conseguir las diferentes metas: profundo, superficial y logro.

En establecimiento de estas metas la motivación interviene en la profundidad y en el esfuerzo con la que el sujeto realiza las actividades de aprendizaje, empleando el uso de las estrategias. Para este autor, el estilo de aprendizaje más adecuado de aplicar que es el estratégico, que se basa en conocer correctamente los objetivos de aprendizaje, su grado de motivación y las estrategias cognitivas y metacognitivas que debe usar para obtenerlos. (Biggs, 1989).

Como se ha mencionado anteriormente, tiene un papel importante la autorregulación ya que determina las metas de forma previa para poder organizar la actividad cognitiva, las estrategias y técnicas que quiera aplicar y obtener esos logros o metas establecidos con anterioridad. Así, los estudiantes mantienen un mayor esfuerzo en las materias que le interesan o consideran más importantes.

Por lo tanto, los estilos de aprendizajes planteados por Biggs, superficial, profundo o estratégico, se ven condicionados por el conocimiento de los objetivos que se propone el propio alumno. Para determinar esos objetivos, se debe realizar un análisis de las demandas de la tarea, los objetivos personales que el alumno quiere conseguir, además, la determinación y regulación de las estrategias cognitivas y metacognitivas que utiliza al realizar la actividad. En definitiva, el estilo de aprendizaje y la posibilidad de modificar y mejorar estos para poder lograr los objetivos, se relacionan estrechamente con la motivación y todo esto en conjunto forman parte del proceso de la metacognición.

## **II. FASE EMPÍRICA**

## **Capítulo 4. Metodología**

### **4.1. Tipo y diseño de investigación.**

La presente investigación es predominantemente cualitativa, ya que mediante la recolección de datos no estandarizados y sin medición numérica como la observación, anotaciones, grabaciones, documentos y la experiencia, el investigador logra realizar su propia descripción y valoración de los datos necesarios para la investigación. Logrando observar la motivación y la atención en las clases de Lengua y Matemática en los alumnos de secundaria tercer año de los colegios Papa Francisco y Valentín Bonetti de la provincia de Mendoza, Argentina.

Patton (1980,1990) define los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones conductas observadas y sus manifestaciones.

El investigador pregunta cuestiones generales y abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe y analiza. Conduce la indagación de una manera subjetiva y reconoce sus tendencias personales (Todd, Nerlich y McKeown, 2004).

Además, el diseño es descriptivo (describe fenómenos, situaciones, contextos y eventos donde detallan como son y como se manifiestan los mismos. Buscan especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos y procesos. Recolectando datos sobre diversos conceptos, variables, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar para lograr una descripción de la misma) y como correlacional (busca conocer la relación que existe entre dos o tres variables, conceptos o categorías en un contexto particular, midiendo su grado de asociación. Se evalúa cada una de las variables presuntamente relacionadas y luego se evalúa la correlación). (Hernández Sampieri et al., 2018, p.105 - 106).

Por lo tanto, el presente trabajo, tiene como objetivo investigar, conocer la relación que existe entre las variables motivación y atención en el rendimiento académico de los adolescentes de tercer año de nivel secundario del Colegio Papa Francisco y de del Instituto Padre Valentín Bonetti de la provincia de Mendoza, Argentina, mediante la recolección de datos utilizando como principal herramienta la observación de clase y cuestionarios de autoría personal.



#### **4.2. Hipótesis de investigación**

- H. 1. Existe una relación entre la atención y la motivación que impacta en el rendimiento académico de los adolescentes en los estudiantes de tercer año de las escuelas secundarias de gestión privada Papa Francisco y Valentín Bonetti.
- H. 2. A mayor motivación, aumentará la atención y disminuirá el fracaso escolar en los estudiantes de tercer año de las escuelas secundarias de gestión privada Papa Francisco y Valentín Bonetti.

#### **4.3. Operacionalización de las variables**

**Independiente:** Atención y motivación

**Dependiente:** Rendimiento Académico

**Interviniente:** Estudiantes de tercer año de las escuelas secundarias de gestión privada Papa Francisco y Valentín Bonetti

#### **4.4. Objetivos**

Objetivo general:

- Analizar la relación entre la atención y la motivación con el rendimiento académico de los adolescentes de tercer año del Colegio Papa Francisco y del Instituto Padre Valentín Bonetti en las asignaturas de Lengua y Matemática.

Objetivos específicos:

- Caracterizar la atención durante las horas de clases de los alumnos de tercer año de secundaria en las asignaturas de Lengua y Matemática.
- Identificar la motivación durante las horas de clases de los alumnos de tercer año de secundaria en las asignaturas de Lengua y Matemática.
- Describir la relación existente entre la atención y la motivación en el rendimiento académico de los alumnos de tercer año de secundaria.

#### **4.5. Muestra**

La siguiente investigación se llevó a cabo con los alumnos de tercer año de secundaria del Colegio Papa Francisco y los de tercer año divisiones "A" y "D" (Bachilleratos de Economía y Diseño) del Instituto Padre Valentín Bonetti de la provincia de Mendoza, junto a sus respectivos profesores de las asignaturas de Lengua y Matemática. Se decidió que los participantes fueran alumnos de tercer año

ya que se considera que este es un año “bisagra” en la escolaridad, debido a que es el año que articula y unifica los primeros años con los últimos de la escolaridad y su exigencia aumenta drásticamente, y en el desarrollo de las personas, es decir, de la adolescencia, donde estos jóvenes están transitando cambios muy significativos como se ha mencionado en este trabajo de investigación con anterioridad.

#### **4.6. Recolección de datos e instrumentos.**

Los instrumentos utilizados para la recolección de información y de datos necesarios, se realizó siguiendo los objetivos de este trabajo de investigación.

Fue a través de la observación de clase con una grilla de observación de autoría personal. Y, además, se administraron cuestionarios de autoría personal tanto para obtener la opinión de los alumnos como de sus docentes de Lengua y Matemática con respecto a la atención y la motivación de los alumnos (ver en anexos)

En ambas instituciones se realizaron dos observaciones de clase por asignatura y los cuestionarios administrados y elaborados a través de la herramienta “Google Forms” (software de administración de encuestas incluido en el conjunto gratuito Google Docs Editors), a los cuales pudieron acceder mediante un “QR” de acceso directo creado en “QR Code Generator” para facilitar la adquisición del mismo, estos cuestionarios se respondieron de forma anónima, permitiendo que los alumnos se animen a ser sinceros y no estar sugestionados, preocupados por sus respuestas, y evitando el temor a ser juzgados o recibir una consecuencia negativa. Los mismos se realizaron bajo el consentimiento de las instituciones escolares en sus establecimientos.

## Capítulo 5: Presentación y análisis de los resultados

### 5.1. Resultados descriptivos de las observaciones en el Colegio Papa Francisco.

#### 5.1.1. Observaciones de clases de Matemática

##### Primera clase:

Podemos destacar como significativo que durante la clase de Matemática de tercer año del Colegio Papa Francisco se pudo observar que el docente trataba de motivar y alentar a los alumnos a realizar las actividades propuestas, las mismas se llevaron a cabo en un ambiente motivador y desafiante de manera organizada. Buscó acordar con los alumnos tiempos de resolución de los ejercicios planteados para luego tener tiempo de poder revisarlos y determinar las fechas de próximas evaluaciones. Se pudo observar un poco de interés por parte de la minoría de los alumnos, pero casi todos estaban trabajando y escuchando, no se puede asegurar que hayan estado atentos al mismo.

El docente expuso de forma clara las consignas y los pasos a realizar, así como también las normas de convivencia brindadas por parte de la institución con respecto al uso de celular en clase ya que está prohibido que lo utilicen, a excepción que lo permita el/la docente en alguna actividad específica.

Por otro lado, se tuvieron en cuenta los conocimientos previos de los alumnos como también lo visto y trabajado en la clase anterior, se les interrogó y se repasó el mismo contenido refrescándolo para poder avanzar. Se aseguró de que todos hayan comprendido el tema, les brindó varios ejemplos y realizó preguntas de forma oral para que contesten. Además, podemos destacar que el docente se muestra predispuesto a resolver las dudas de sus alumnos, acercándose banco por banco y resolviendo dudas particulares, y si manifestaban no comprender recibían otra explicación con otra estrategia.

Con respecto al nivel atencional de los alumnos, era bastante fluctuante con una duración corta, se aseguraba que todos estén atentos a la explicación y concentrados en realizar la tarea. Pocas veces tuvo que “frenar las clases” para pedir silencio.

El profesor guía las actividades, realiza correcciones y ajustes, a su vez, el resolvió en el pizarrón los ejercicios en forma de repaso a partir de los errores cometidos, buscando y esperando indicaciones y respuestas por parte de los alumnos. Se observó que había interacción y retroalimentación entre alumnos y docentes.

Los recursos utilizados durante la clase fueron, proyector para mostrar los ejercicios y pizarrón para ir resolviendo y se utilizaron pocas estrategias y recursos en una misma explicación.

Al finalizar la hora, no se observó que se logre un cierre de la clase que evalúe el logro de los aprendizajes.

#### Segunda clase:

En esta clase debían realizar un Trabajo Práctico con carpeta abierta, se dividió a los alumnos por temas. Se pudo observar como el docente proporciona seguridad a los alumnos (reduciendo ansiedad y miedos), repasando algunos conceptos claves a tener en cuenta y reafirmando respuestas correctas.

Tranquilizaba a los alumnos antes de iniciar, se los pudo observar inquietos y nerviosos. Los alentaba a pensar, los motivaba y les recordaba que se pueden ayudar con la carpeta, que cualquier duda que tengan él se las resolverá

Luego, les brinda las consignas de forma clara, se asegura de que dejen de charlar y comiencen a trabajar. Recorría el aula observando y preguntando si tenían alguna duda o dificultad, el mismo les brindaba respuestas para guiarlos y ayudarlos. Realizaba ajustes y aclaraciones a medida que surgían dichas dudas de forma oral para que les sirva a todos.

A medida que van finalizado y entregaban se pudo observar cómo comenzaban a charlar entre ellos con más énfasis y deambulaban por el aula, generando distracciones en los compañeros que aún no finalizaban el Trabajo Práctico.

### **5.1.2. Observaciones de clases de Lengua:**

#### Primera clase:

Durante la clase de Lengua de tercer año del Colegio Papa Francisco, los alumnos debieron rendir un examen, ante el mismo se pudo observar los nervios y la ansiedad de los jóvenes. Si bien la docente no les proporcionó de manera directa seguridad (para reducir ansiedad y miedos) les pidió tranquilidad para resolver el mismo.

La docente expuso de forma clara y precisa las pautas o normas para realizar el examen y les explicó punto por punto las consignas, realizando una lectura grupal y en voz alta antes de iniciar con el mismo, ya que se quería asegurar de que todos comprendan lo que debían hacer. Les respondió consultas antes de comenzar y durante la resolución del mismo, recorría los bancos para observar a los alumnos, si necesitaban ayuda en algún punto en particular, es decir, se observó predisposición por parte de la docente ante dudas de los alumnos.

Se observó que reiteradas veces tuvo que solicitarles que hagan silencio recalcando que estaban resolviendo una evaluación, siendo conscientes de ello.

Una vez que finalizaron de rendir y como aún no concluía la hora, la docente les brindó nuevas consignas e instrucciones para realizar en grupos, a partir de una lectura de un libro que están trabajando en clases anteriores. Se pudo observar que durante estas actividades la mayoría de los alumnos no estaban atentos, algunos realizaban tareas de otras materias, y los que estaban prestando atención contestaban las preguntas de forma oral que les iba realizando la profesora.

### Segunda clase:

Se inicia la clase solicitando que guarden celulares y se quiten los auriculares, se les pide que hagan silencio y presten atención.

La docente les consulta si recuerdan lo que trabajaron la última clase para poder continuar desde ahí, se realiza repaso de ello mediante preguntas realizadas por parte de la docente de forma oral. Se les brindaron consignas claras y se les explicó lo que iban a realizar en la clase.

Se observó a los alumnos más tranquilos y silenciosos que en clases anteriores y en comparación con la hora de matemática.

Además, se destaca el interés por parte de los alumnos en participar en la clase y por aprender, se ofrecen a leer en voz alta. Mantuvieron durante la clase un adecuado nivel de atención y no fue necesario frenar la clase para que hagan silencio.

La clase se desarrolló en un ambiente motivador y desafiante ya que constantemente mediante la lectura del libro, invitaba a los alumnos a pensar, reflexionar, realizar preguntas, expresar sus ideas y emociones. Se observa que hay interacción y retroalimentación entre alumnos y docentes.

Luego de la lectura grupal, comienzan a trabajar en las actividades dadas con anterioridad. La docente recorre los bancos para resolver dudas si es que se les presentaba alguna.

Se observa cómo se comienzan a parar, deambular y charlar, sobre todo los hombres. La mayoría trabaja en la actividad propuesta sin dificultad, estaban concentrados.

Los recursos utilizados durante la clase fueron libro de lectura y pizarrón y se utilizaron pocas estrategias y recursos en una misma explicación.

Al finalizar la hora, no se observó que se logre un cierre de la clase que evalúe el logro de los aprendizajes.

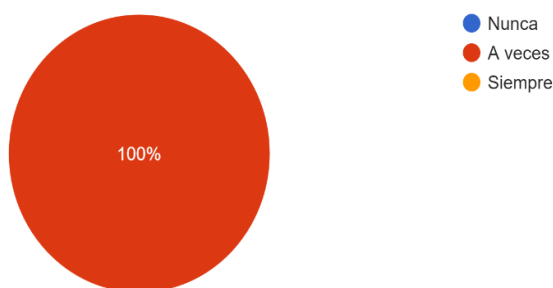
## 5.2. Resultados descriptivos y gráficos de los Cuestionarios a docentes

### Resultados de cuestionarios a los docentes de Lengua y Matemáticas del Colegio Papa Francisco:

A partir del cuestionario aplicado a los docentes de Lengua y Matemáticas de tercer año, teniendo como parámetros de respuestas Nunca, A veces y Siempre se puede observar lo siguiente:

#### 5.2.1. Cuestionario para docente de Matemáticas: Gráfico N°1:

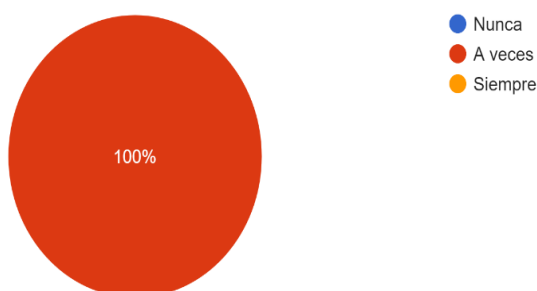
Los alumnos no logran prestar atención en clase  
1 response



El siguiente gráfico nos indica que el docente de Matemática considera que **a veces** los alumnos logran prestar atención en clase.

#### Gráfico N°2:

No escucho a la/el profesor de Matemáticas porque no me interesa lo que está explicando  
1 response

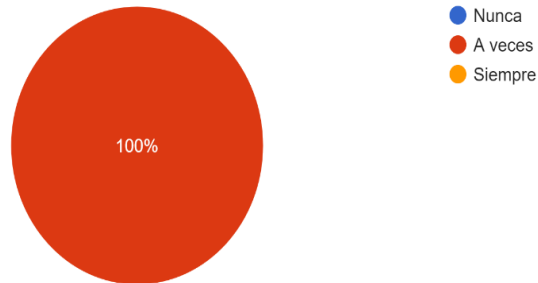


El docente de Matemática considera que **a veces** los alumnos escuchan al profesor porque les interesa lo que está explicando.

### Gráfico N°3:

Los alumnos cometen errores en los exámenes porque se distraen y hay que bajarles puntos

1 response

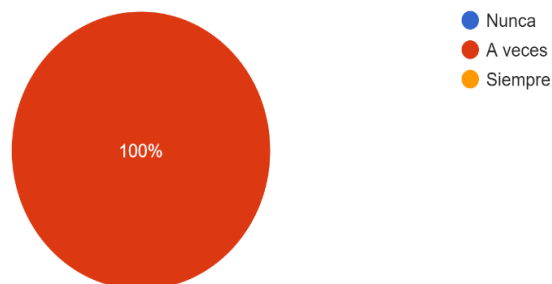


Este gráfico nos indica que el docente de Matemática considera que **a veces** los alumnos cometen errores en los exámenes porque se distraen y hay que bajarles puntos.

### Gráfico N°4:

Los alumnos se ponen tan nerviosos ante los exámenes que no se pueden concentrar

1 response

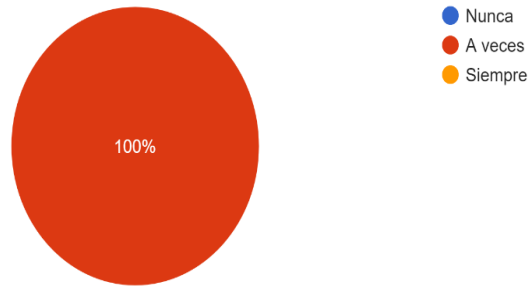


Aquí nos indica que el docente de Matemática expresa que **a veces** los alumnos no se pueden concentrar en los exámenes, debido a que se ponen nerviosos.

### Gráfico N°5:

No se pueden concentrar en clase de Matemáticas porque hablan todo el tiempo

1 response

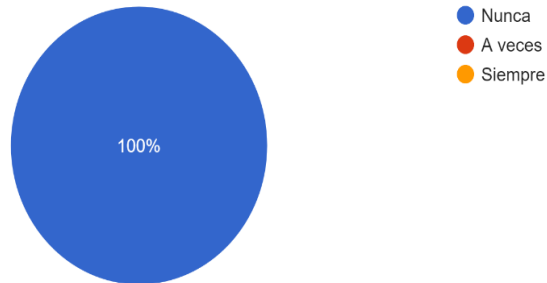


Según el profesor de Matemática **a veces** los alumnos al hablar constantemente no se pueden concentrar en su clase.

### Gráfico N°6:

Les cuesta estudiar porque el material de clase esta desorganizado

1 response



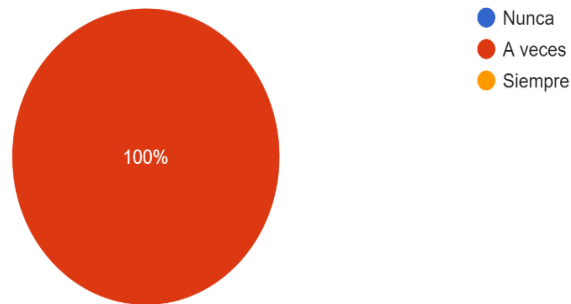
Este gráfico nos indica que **nunca** les cuesta estudiar porque el material de clase esta organizado.



### Gráfico N°7:

No les interesa a los alumnos nada de lo que les doy en clase de Matemáticas

1 response

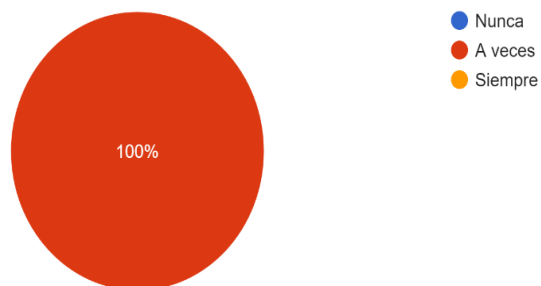


En este gráfico podemos observar que el docente considera que **a veces** les interesa a los alumnos lo que les enseña en clase de Matemática.

### Gráfico N°8:

Les gusta escuchar las explicaciones que les doy en la clase de Matemáticas

1 response

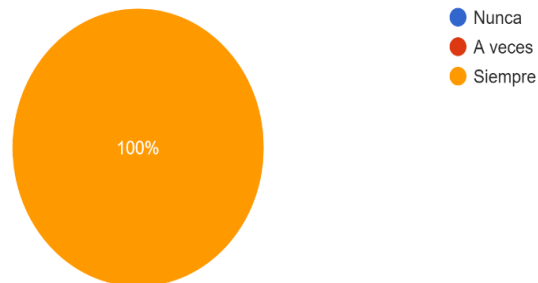


Acá podemos observar que el docente considera que **a veces** a los alumnos les gusta las explicaciones que les da en la clase de Matemática.

### Gráfico N°9:

Los alumnos se sienten estimulados a opinar, plantear preguntas y pensar por sí mismos

1 response

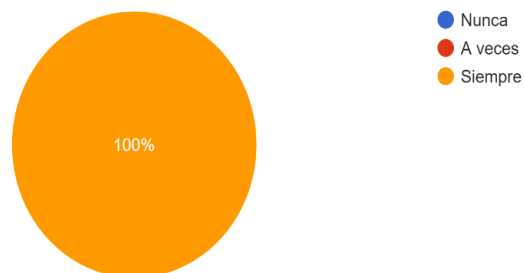


Podemos observar en el siguiente gráfico que el docente considera que **siempre** los alumnos se sienten estimulados para opinar, plantear preguntas y pensar por sí mismos.

### Gráfico N°10:

Los alumnos suelen hacer como máximo lo que se les solicita y nada más

1 response

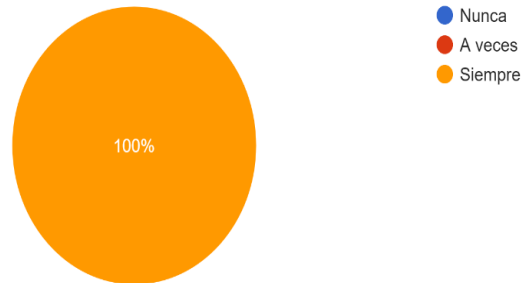


El siguiente gráfico nos muestra que el docente de Matemática considera que **siempre** los alumnos suelen hacer como máximo lo que se les solicita y nada más.

### Gráfico N°11:

El rendimiento de los alumnos mejora si saben que tienen una recompensa después de rendir

1 response

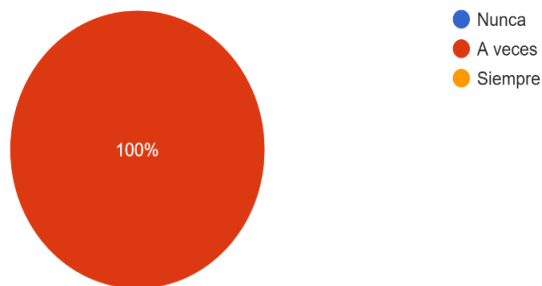


El siguiente gráfico nos muestra que el docente de Matemática considera que **siempre** el rendimiento de los alumnos mejora si saben que tienen una recompensa después de rendir.

### Gráfico N°12:

A los alumnos no les importa aprender, solo quieren aprobar las materias y pasar de año.

1 response

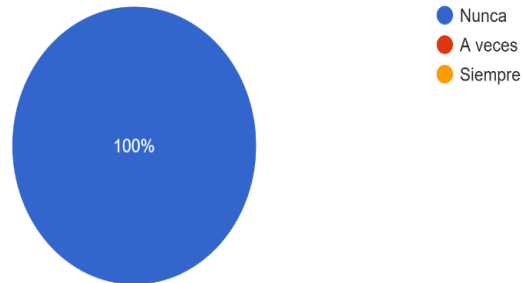


En este gráfico observamos que el docente de Matemática expresa que **a veces** a los alumnos no les importa aprender, solo quieren aprobar las materias y pasar de año.

**Gráfico N°13:**

Les disgusta que les pida opiniones sobre como quieren las clases.

1 response

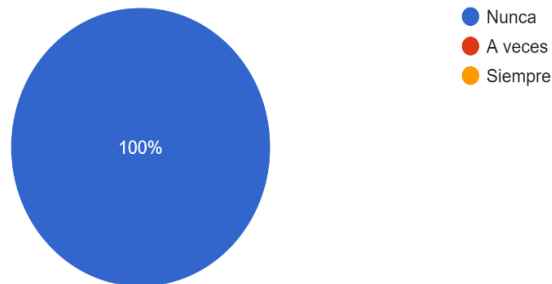


En este gráfico observamos que el docente de Matemática expresa que **nunca** les disgusta que les pidan opiniones a los alumnos sobre cómo quieren las clases.

**Gráfico N°14:**

Los alumnos piensan que la escuela no sirve para nada

1 response

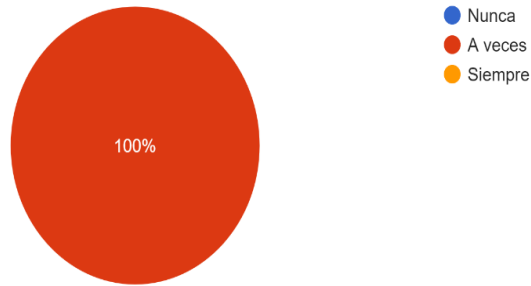


El siguiente gráfico nos indica que el docente de Matemática considera que **nunca** los alumnos piensan que la escuela no sirve para nada.

### Gráfico N°15:

Los alumnos estudian y prestan atención porque les importa su futuro

1 response



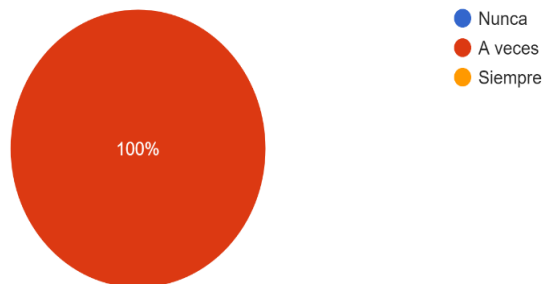
El siguiente gráfico nos indica que el docente de Matemática considera que **a veces** los alumnos estudian y prestan atención porque les importa su futuro.

### 5.2.2. Cuestionario para docente de Lengua:

#### Gráfico N°1:

Los alumnos no logran prestar atención en clase

1 response

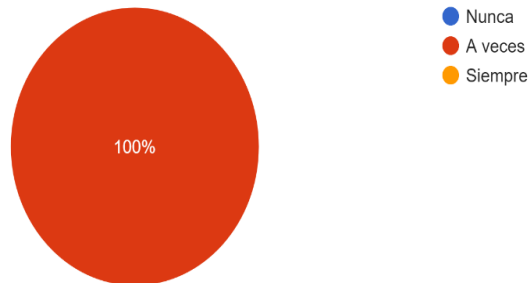


El siguiente gráfico nos indica que la docente de Lengua considera que **a veces** los alumnos logran prestar atención en clase.

### Gráfico N°2:

No escucho a la/el profesor de Lengua porque no me interesa lo que está explicando

1 response

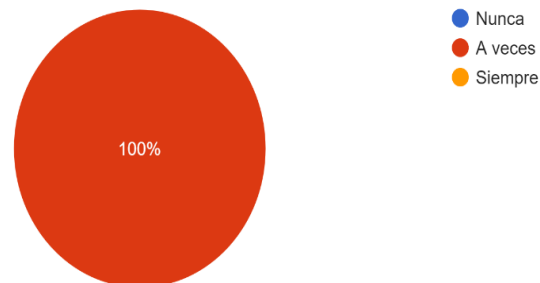


El siguiente gráfico nos indica que la docente de Lengua considera que **a veces** los alumnos escuchan al profesor porque les interesa lo que está explicando.

### Gráfico N°3:

Los alumnos cometen errores en los exámenes porque se distraen y hay que bajarles puntos

1 response

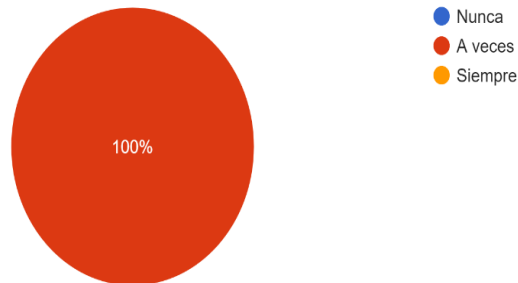


En este gráfico observamos que la docente de Lengua considera que **a veces** los alumnos cometen errores en los exámenes porque se distraen y hay que bajarles puntos.

#### Gráfico N°4:

Los alumnos se ponen tan nerviosos ante los exámenes que no se pueden concentrar

1 response

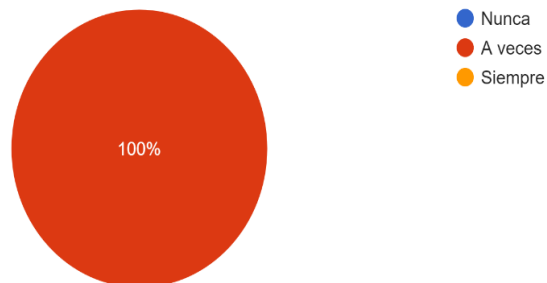


En este gráfico observamos que la docente de Lengua considera que **a veces** los alumnos no se pueden concentrar en los exámenes, debido a que se ponen nerviosos.

#### Gráfico N°5:

No se pueden concentrar en clase de Lengua porque hablan todo el tiempo

1 response

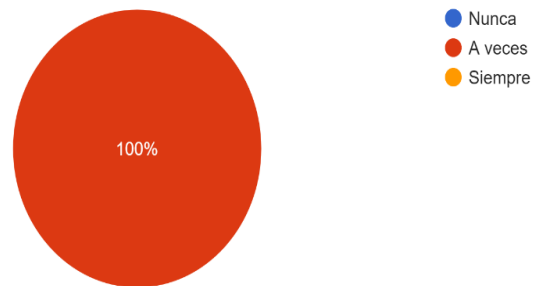


La docente de Lengua considera que **a veces** los alumnos al hablar constantemente no se pueden concentrar en su clase.

### Gráfico N°6:

Les cuesta estudiar porque el material de clase esta desorganizado

1 response

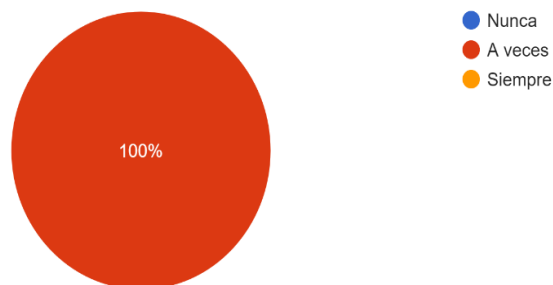


La docente de Lengua considera que **a veces** les cuesta estudiar porque el material de clase está organizado.

### Gráfico N°7:

No les interesa a los alumnos nada de lo que les doy en clase de Lengua

1 response



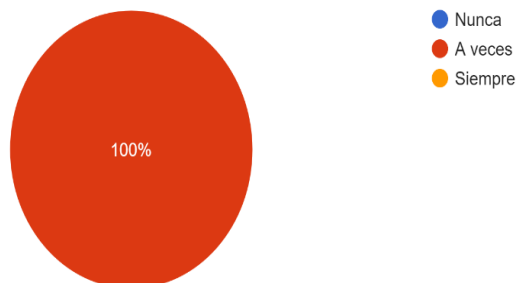
Aquí observamos que en este gráfico la docente de piensa que **a veces** les interesa a los alumnos lo que les enseña en clase de Lengua.



### Gráfico N°8:

Les gusta escuchar las explicaciones que les doy en la clase de Lengua

1 response

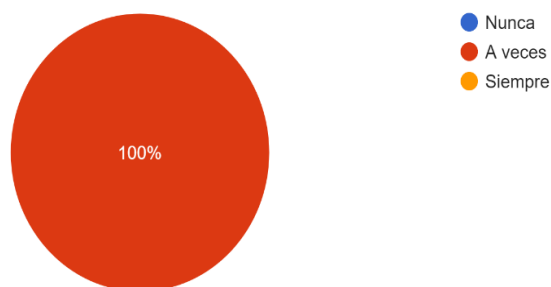


Aquí observamos que en este gráfico la docente de Lengua piensa que **a veces** a los alumnos les gusta las explicaciones que les da en la clase de Lengua.

### Gráfico N°9:

Los alumnos se sienten estimulados a opinar, plantear preguntas y pensar por si mismos

1 response

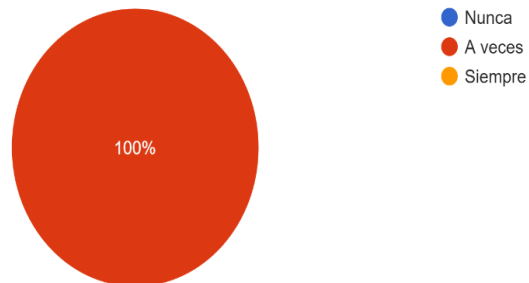


Este gráfico nos indica que la docente de Lengua expresa los alumnos **a veces** se sienten estimulados para opinar, plantear preguntar y pensar por sí mismos.

### Gráfico N°10:

Los alumnos suelen hacer como máximo lo que se les solicita y nada mas

1 response

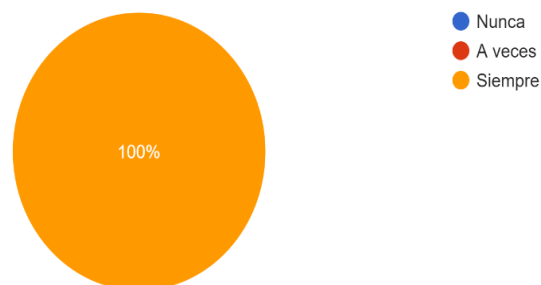


Este gráfico nos indica que la docente de Lengua expresa que los alumnos **a veces** suelen hacer como máximo lo que se les solicita y nada más.

### Gráfico N°11:

El rendimiento de los alumnos mejora si saben que tienen una recompensa después de rendir

1 response

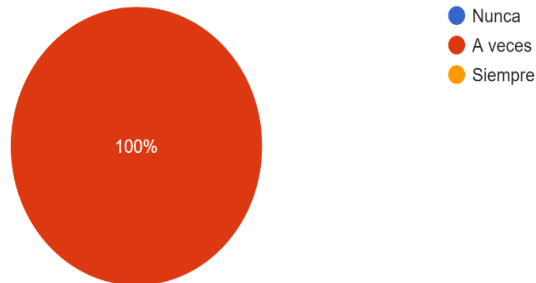


La docente de Lengua expresa que el rendimiento de los alumnos **siempre** mejora si saben que tienen una recompensa después de rendir.

### Gráfico N°12:

A los alumnos no les importa aprender, solo quieren aprobar las materias y pasar de año.

1 response

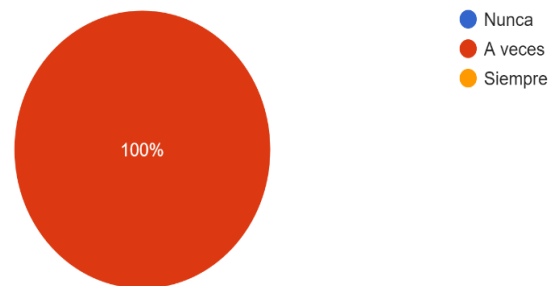


La docente de Lengua expresa que **a veces** a los alumnos no les importa aprender, solo quieren aprobar las materias y pasar de año.

### Gráfico N°13:

Les disgusta que les pida opiniones sobre como quieren las clases.

1 response

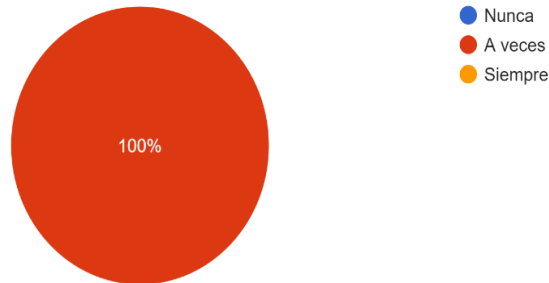


El siguiente gráfico nos indica que la docente de Lengua considera que **a veces** les disgusta que les pidan opiniones a los alumnos sobre cómo quieren las clases.

### Gráfico N°14:

Los alumnos piensan que la escuela no sirve para nada

1 response

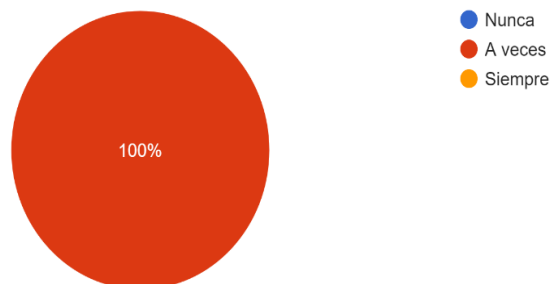


El siguiente gráfico nos indica que la docente de Lengua considera que **a veces** los alumnos piensan que la escuela no sirve para nada.

### Gráfico N°15:

Los alumnos estudian y prestan atención porque les importa su futuro

1 response



En este gráfico observamos que la docente de Lengua piensa que **a veces** los alumnos estudian y prestan atención porque les importa su futuro.

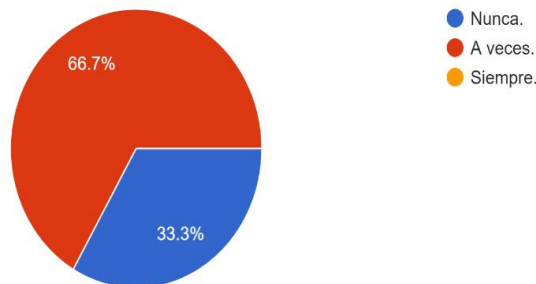
### 5.2.3. Resultados descriptivos y gráficos del Cuestionarios de Atención

#### Resultados del cuestionario de Atención del Colegio Papa Francisco:

En el siguiente cuestionario se utilizó como opción de respuesta los parámetros Nunca, A veces y Siempre, donde los alumnos debían seleccionar la opción con la cual se sintieran más identificados dependiendo cada afirmación.

### Gráfico N°1:

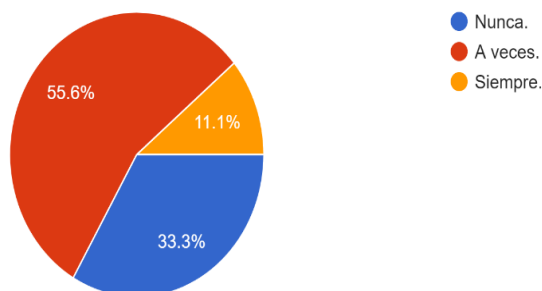
No logro prestar atención en clase  
18 responses



El siguiente gráfico nos muestra que el 66,7% de los alumnos encuestados consideran que **a veces** no logran prestar atención en clase, mientras que el 33,3% considera que no les sucede **nunca**.

### Gráfico N°2:

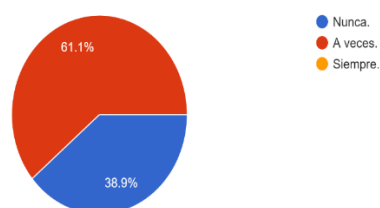
No escucho a los profesores porque me distraigo fácil  
18 responses



En este gráfico se puede observar que el 55,6% de los estudiantes consideran que **a veces** no escuchan a los profesores porque se distraen fácil, mientras que un 33,5% se identifica con que **nunca** se distraen fácil, dejando un 11,1% para los que se distraen **siempre**.

### Gráfico N°3:

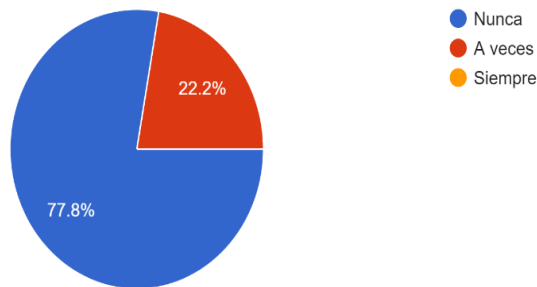
No escucho a la/el profesor de Lengua porque no me interesa lo que está explicando  
18 responses



El siguiente gráfico nos indica que un 61,1% de los alumnos **a veces** no escuchan a la profesora de Lengua porque no le interesa lo que les está explicando, mientras que el 38,9% **nunca** lo consideran así.

#### Gráfico N°4:

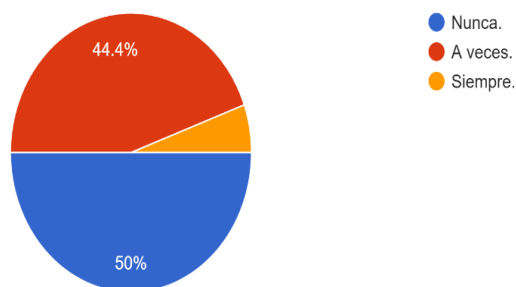
No escucho a la/el profesor de Matemáticas porque no me interesa lo que está explicando  
18 responses



Se refleja en el siguiente gráfico que un 77,8% de los alumnos consideran que **nunca** no escuchan al profesor de Matemática porque no le interesa lo que les está explicando, mientras que el 22,2% **a veces** lo consideran así.

#### Gráfico N°5:

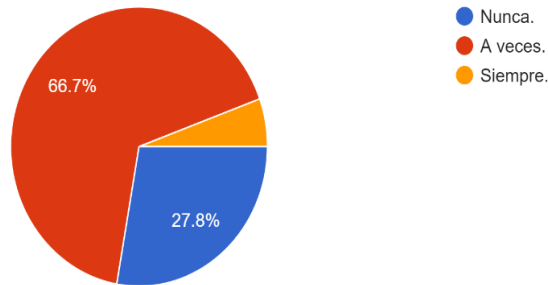
Cometo errores en los exámenes porque me distraigo y me bajan puntos  
18 responses



El siguiente gráfico refleja que 50% de los alumnos **nunca** cometen errores en los exámenes porque se distraen, mientras que el 44,4% se sintieron reflejados con que les sucede **a veces**.

### Gráfico N°6:

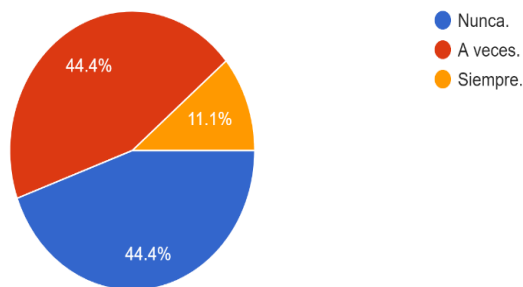
Se a lo que le tengo que prestar atención pero no logro hacerlo  
18 responses



Podemos observar que 66,7% de los alumnos **a veces** saben a lo que le tienen que prestar atención, pero no logran hacerlo. Mientras que el 27,8% consideran que **nunca** les sucede.

### Gráfico N°7:

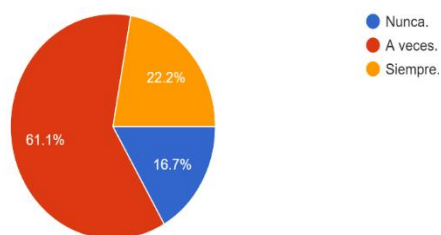
Me pongo tan nervioso en los exámenes que no me puedo concentrar  
18 responses



El 44,4% de los alumnos **a veces** se ponen nerviosos en los exámenes y no se pueden concentrar, el 44,4% **nunca** les sucede mientras que el 11,1% manifestó pasarles **siempre**.

### Gráfico N°8:

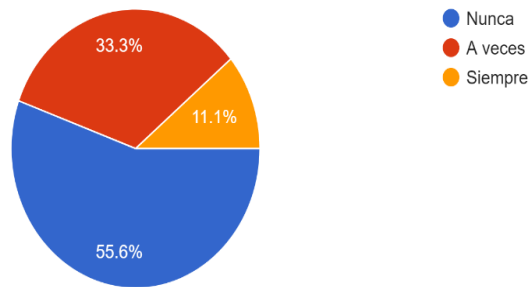
No me puedo concentrar en clase de Lengua porque mis compañeros hablan todo el tiempo  
18 responses



El 61,1% **a veces** no se pueden concentrar en la clase de Lengua porque sus compañeros hablan todo el tiempo, un 22,2% consideran que sucede **siempre** y un 16,7% **nunca**.

### Gráfico N°9:

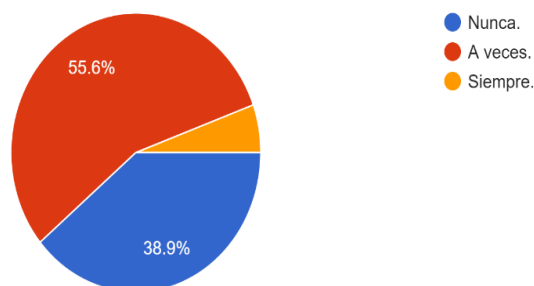
No me puedo concentrar en clase de Matemáticas porque mis compañeros hablan todo el tiempo  
18 responses



El 55,6% **nunca** no se pueden concentrar en la clase de Matemáticas porque sus compañeros hablan todo el tiempo, un 33,3% consideran que sucede **a veces** y un 11,1% **siempre**.

### Gráfico N°10:

Me cuesta estudiar o aprender temas nuevos porque no me concentro  
18 responses



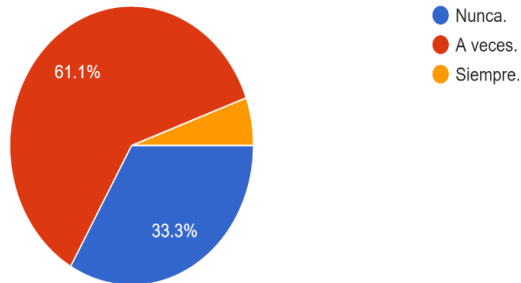
El siguiente gráfico expresa que el 55,6% de los alumnos **a veces** les cuesta estudiar o aprender temas nuevos porque no se concentran, mientras que el 38,9% no les sucede **nunca**.



### Gráfico N°11:

Me cuesta estudiar porque el material de clase esta desorganizado

18 responses

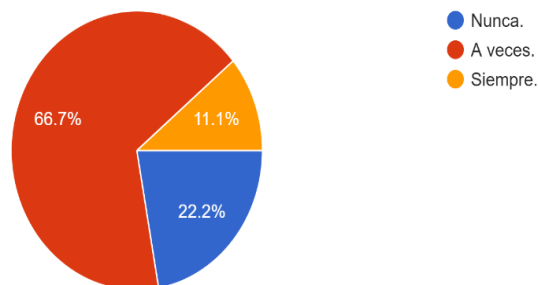


El gráfico refleja que el 61,1% de los estudiantes **a veces** les cuesta estudiar porque el material de clase esta desorganizado, mientras que el 33,3% considera que **nunca** les sucede.

### Gráfico N°12:

No me concentro en clase de Lengua porque charlo mucho

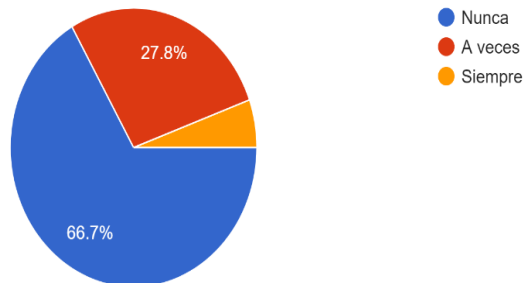
18 responses



El 66,7% de los estudiantes manifiestan que **a veces** no se concentran en la clase de Lengua porque charla mucho, el 22,2% expresó que **nunca** le sucede, mientras que el 11,2% le sucede **siempre**.

### Gráfico N°13:

No me concentro en clase de Matemáticas porque charlo mucho  
18 responses



El 66,7% de los estudiantes manifiestan que **nunca** no se concentran en la clase de Matemática porque charla mucho y el 27,8% expresó que le sucede **a veces**.

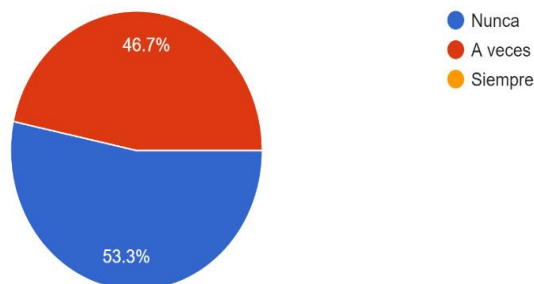
#### 1.3.1 Resultados descriptivos y gráficos del Cuestionario de Motivación del Colegio Papa Francisco

##### Resultados del cuestionario de Motivación del Colegio Papa Francisco:

En el siguiente cuestionario se utilizó como opción de respuesta los parámetros Nunca, A veces y Siempre, donde los alumnos debían seleccionar la opción con la cual se sintieran más identificados dependiendo cada afirmación.

### Gráfico N°1:

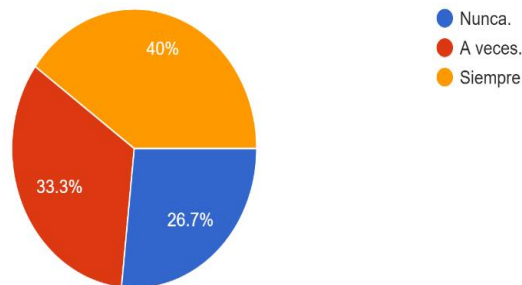
Las tareas que son difíciles las dejo de lado sin dificultad.  
15 responses



El siguiente gráfico nos indica que el 53,3% de los alumnos **nunca** consideran que las tareas que son difíciles las deja de lado sin dificultad, mientras que el 46,7% les sucede **a veces**.

## Gráfico N°2:

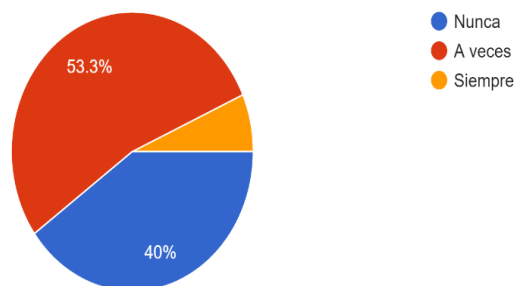
No me interesa nada de lo que me dan en clase de Lengua  
15 responses



Este gráfico nos indica que el 40% de los alumnos consideran que **siempre** no les interesa nada de lo que les dan en clase de Lengua, el 33,3% les sucede **a veces** y al otro 26,7% **nunca**.

## Gráfico N°3:

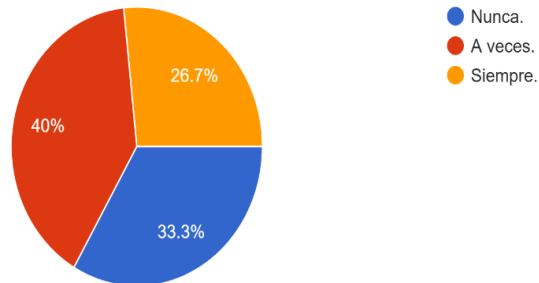
No me interesa nada de lo que me dan en clase de Matemáticas  
15 responses



Este gráfico nos indica que el 40% de los alumnos consideran que **nunca** no les interesa nada de lo que les dan en clase de Matemática y el 53,3% les sucede **a veces**.

#### Gráfico N°4:

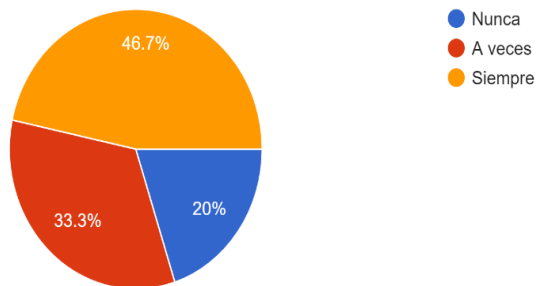
Me gusta escuchar las explicaciones de la/el profesor de Lengua  
15 responses



En el siguiente gráfico se puede observar que al 40% de los alumnos **a veces** les gusta escuchar las explicaciones de la profesora de Lengua, al 33,3% **nunca** y al otro 26,7% **siempre**.

#### Gráfico N°5:

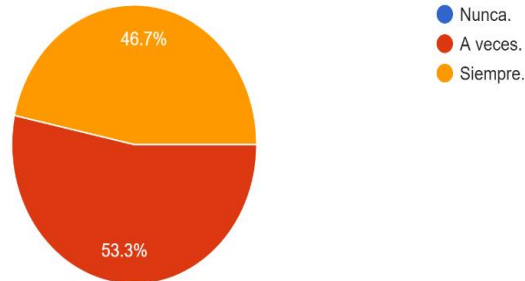
Me gusta escuchar las explicaciones de la/el profesor de Matemáticas  
15 responses



En este gráfico se puede observar que al 46,7% de los alumnos **siempre** les gusta escuchar las explicaciones del profesor de Matemática, al 33,3% les sucede **a veces** y al 20% **nunca**.

### Gráfico N°6:

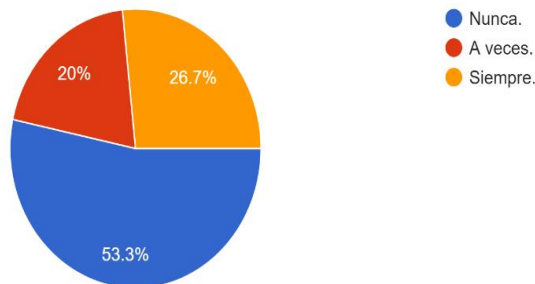
Me siento estimulado a opinar, plantear preguntas y pensar por mí mismo  
15 responses



El 53,3% de los alumnos **a veces** se sienten estimulados a opinar, plantear preguntas y pensar por sí mismos y un 46,7% perciben que es **siempre**.

### Gráfico N°7:

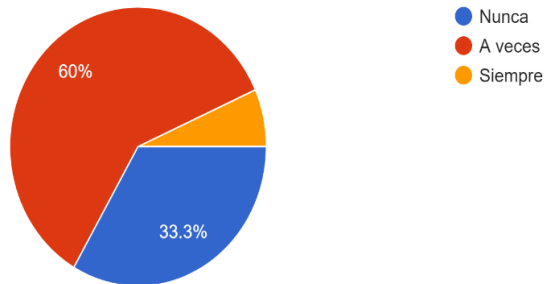
Nadie te ayuda a aprender a estudiar  
15 responses



El 53,3% de los estudiantes consideran que **nunca** nadie los ayuda a aprender a estudiar, el 26,3% piensan que eso sucede **siempre** y un 20% lo percibe **a veces**.

### Gráfico N°8:

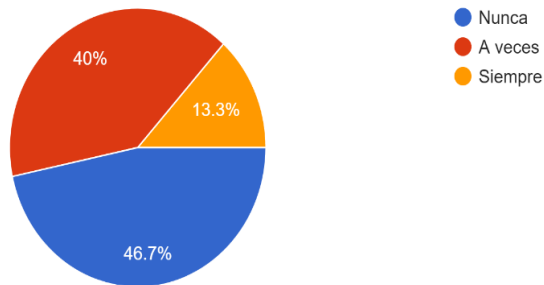
Empiezo tareas en clase que no suelo terminar  
15 responses



En el siguiente gráfico el 60% de los estudiantes perciben que **a veces** empiezan tareas en clase que no suelen terminar y el 33,3% les sucede **nunca**.

### Gráfico N°9:

Muchas veces dejo de lado mis planes porque no confío lo suficiente en mi  
15 responses

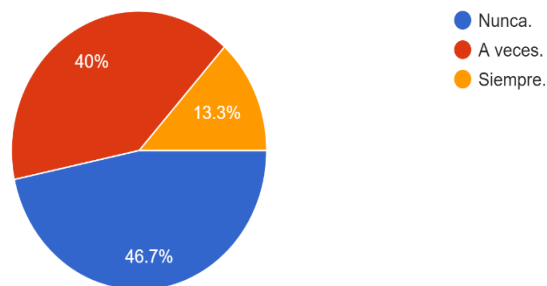


Los alumnos consideran que **nunca** dejan de lado sus planes porque no confían lo suficiente en ellos mismos en un 46,7%, un 40% le sucede **a veces** y el 13,3% lo hacen **siempre**.

### Gráfico N°10:

Cuando no cumplo con la tarea como se debe, la critica de los demás me produce ansiedad.

15 responses

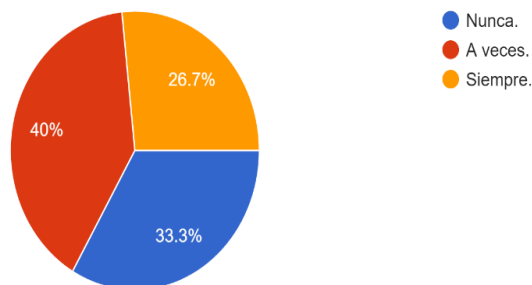


El siguiente gráfico nos muestra que el 46,7% de los alumnos **nunca** cuando no cumplen con la tarea como se debe la crítica de los demás le produce ansiedad, un 40% le sucede **a veces** y el 13,3% le pasa **siempre**.

### Gráfico N°11:

Me gusta hacer tareas difíciles para desafiarme

15 responses

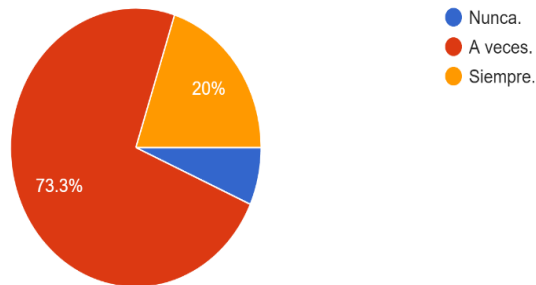


A un 40% de los alumnos **a veces** les gusta hacer tareas difíciles para desafiarse, un 33,3% le sucede **nunca** y a un 26,7% le sucede **siempre**.

### Gráfico N°12:

Yo hago, como máximo, lo que me piden; y no mas.

15 responses

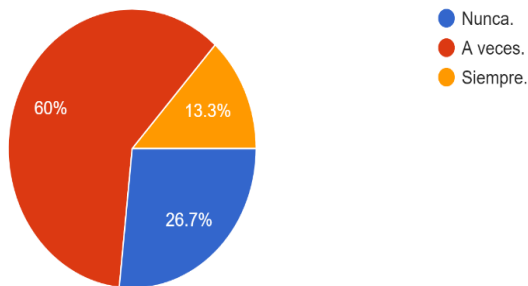


El siguiente gráfico nos muestra que el 73,3% **a veces** hacen como máximo lo que se les pide y nada más, un 20% lo perciben como **siempre**.

### Gráfico N°13:

Normalmente me esfuerzo mas que mis compañeros.

15 responses



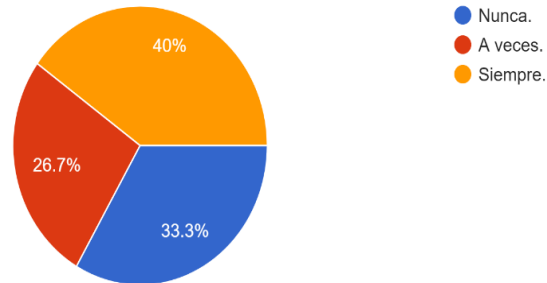
En este gráfico podemos observar que el 60% de los alumnos perciben que **a veces** normalmente se esfuerzan más que sus compañeros, un 26,7% lo percibe como **nunca** y un 13,3% **siempre**.



### Gráfico N°14:

Después de rendir un examen estoy nervioso hasta que me dan la nota.

15 responses

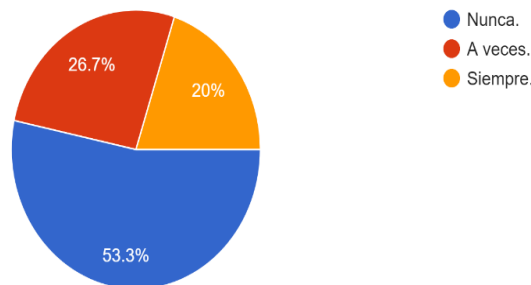


El 40% de los alumnos consideran que **siempre** después de rendir un examen están nerviosos hasta que le dan la nota, un 33,3% que **nunca** les sucede, mientras que el 26,7% le sucede **a veces**.

### Gráfico N°15:

Mi rendimiento mejora si tengo una recompensa después de rendir.

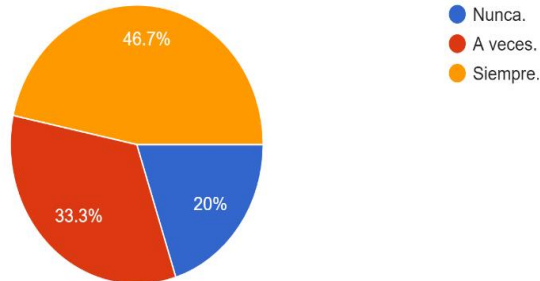
15 responses



El gráfico nos indica que el 53,3% de los alumnos consideran que **nunca** su rendimiento mejora si tienen una recompensa después de rendir, un 26,7% consideran que les sucede **a veces** y otro 20% les pasa **siempre**

### Gráfico N°16:

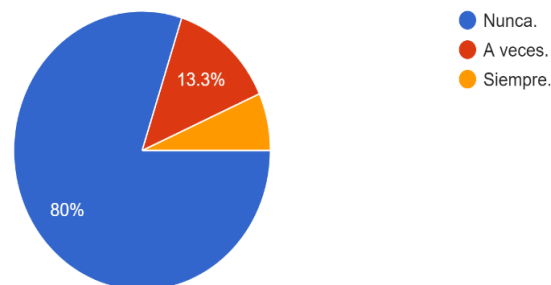
Cuando desapruedo un examen me afecta mucho  
15 responses



El 46,7% de los alumnos consideran que **siempre** que desapruedan un examen les afecta mucho, un 33,3% **a veces** les afecta y un 20% **nunca** les afecta.

### Gráfico N°17:

Sentir tensión o nervios antes de un examen o situación difícil me ayuda a prepararme mejor.  
15 responses

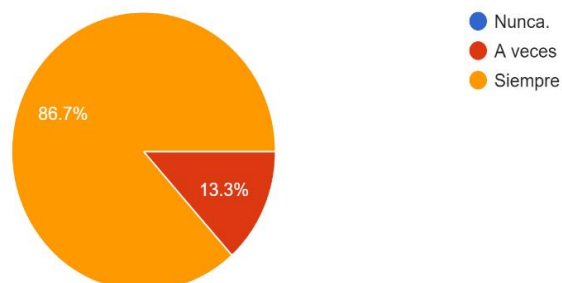


Este gráfico nos muestra que el 80% de los alumnos consideran **nunca** sentir tensión o nervios antes de un examen o situación difícil les ayuda a prepararse mejor, mientras que un 13,3% consideran que esto les sucede **a veces**.

### Gráfico N°18:

Trabajar duro y constante me lleva al éxito.

15 responses

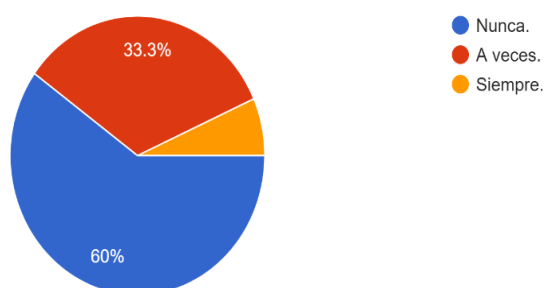


El 86,7% de los alumnos consideran que **siempre** trabajar duro y constante los lleva al éxito y tan solo un 13,3% manifiestan que es **a veces**.

### Gráfico N°19:

Mi propia falta de voluntad se demuestra al comparar mi rendimiento con el de los demás.

15 responses

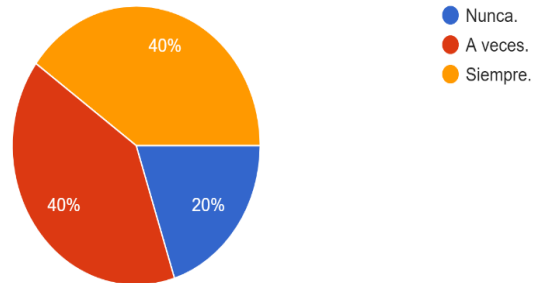


Podemos observar que el 60% de los alumnos piensan que **nunca** su propia falta de voluntad se demuestra al comparar su rendimiento con el de los demás y un 33,3% les pasa **a veces**.

### Gráfico N°20:

Soy de esas personas que dejan todo para ultimo momento, pero es cuando mejor rindo.

15 responses

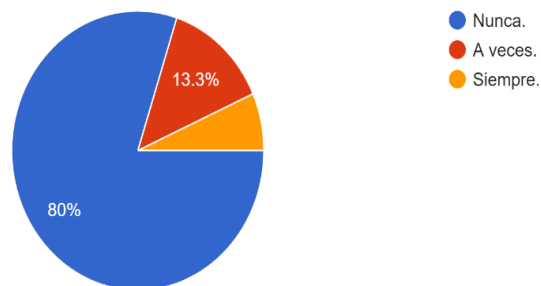


En este gráfico observamos que el 40% de los alumnos consideran que **siempre** son personas que dejan todo para último momento, pero es cuando mejor rinden, también un 40% piensan que es **a veces** y un 20% **nunca**.

### Gráfico N°21:

Los que me conocen saben que no soy buen estudiante.

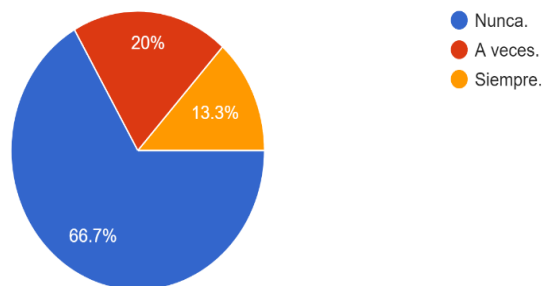
15 responses



El 80% de los alumnos consideran que **nunca** los que los conocen saben que no son buen estudiantes y un 13,3% consideran que es **siempre**.

### Gráfico N°22:

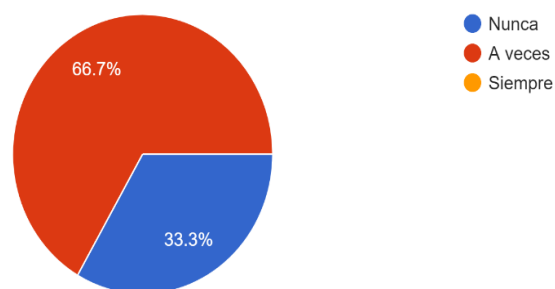
Yo se, que aunque me esfuerce, no entiendo lo que me explican en clase de Lengua  
15 responses



El 66,7% de los estudiantes piensan que **nunca**, aunque se esfuerce no entienden lo que explican en la clase de Lengua, un 20% le sucede **a veces** y 13,3% **siempre**.

### Gráfico N°23:

Yo se, que aunque me esfuerce, no entiendo lo que me explican en clase de Matemáticas  
15 responses

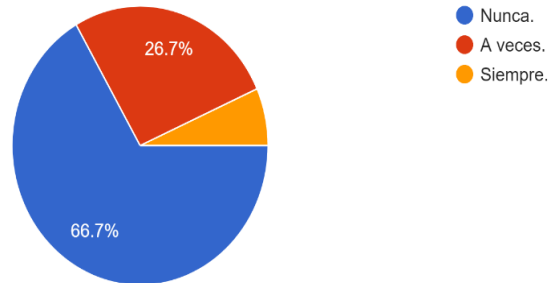


El 66,7% de los estudiantes piensan que **a veces**, aunque se esfuerce no entienden lo que explican en la clase de Matemática y un 33,3% **nunca**.

### Gráfico N°24:

Me va mal en los exámenes aunque tengo buenos profesores.

15 responses

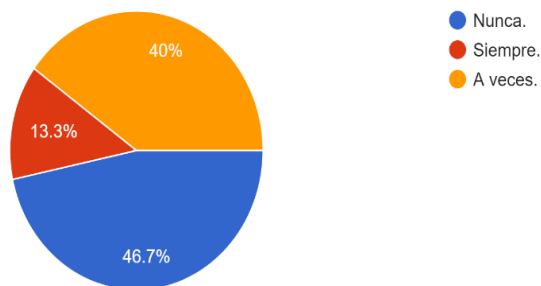


El siguiente gráfico nos indica que el 66,7% **nunca** creen que le va mal en los exámenes, aunque tienen buenos profesores y un 26,7% consideran que es **a veces**.

### Gráfico N°25:

No me importa aprender, solo quiero aprobar las materias y pasar de año.

15 responses

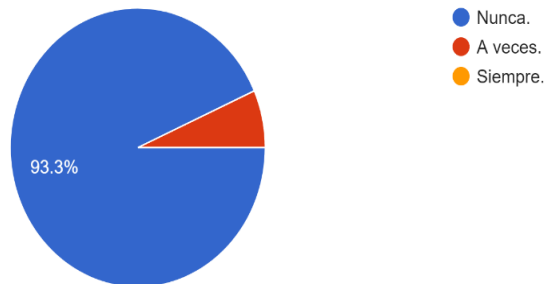


En este gráfico observamos que un 46,7% **nunca** no les importa aprender, solo quieren aprobar las materias y pasar de año, y un 40% **a veces**, mientras que un 13,3% les sucede **siempre**.

### Gráfico N°26:

Me disgusta que la/el profesor de Lengua nos pida opiniones sobre como queremos las clases.

15 responses

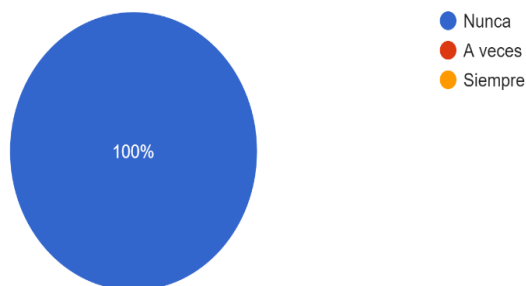


El 93,3% de los alumnos **nunca** les disgusta que la profesora de Lengua les pida opiniones sobre cómo quieren las clases.

### Gráfico N°27:

Me disgusta que la/el profesor de Matemáticas nos pida opiniones sobre como queremos las clases.

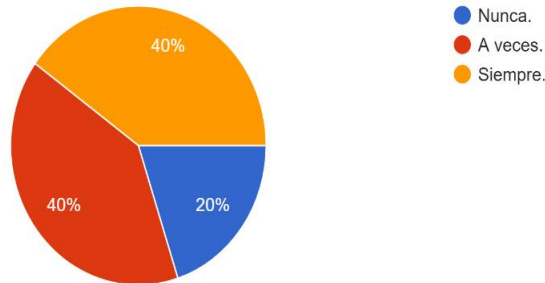
15 responses



El 100% de los alumnos encuestados manifestaron que **nunca** les disgusta que el profesor de Matemática les pida opiniones sobre cómo quieren las clases.

### Gráfico N°28:

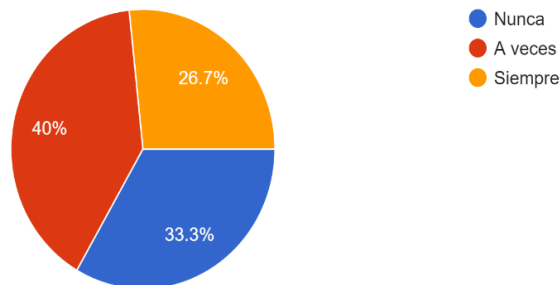
Rara vez puedo decir que me gustó una clase de Lengua  
15 responses



El siguiente gráfico nos muestra que el 40% de los encuestados consideran que **siempre** rara vez pueden decir que les gustó una clase de Lengua, un 40% piensan que les sucede **a veces** y un 20% **nunca**.

### Gráfico N°29:

Rara vez puedo decir que me gustó una clase de Matemáticas  
15 responses



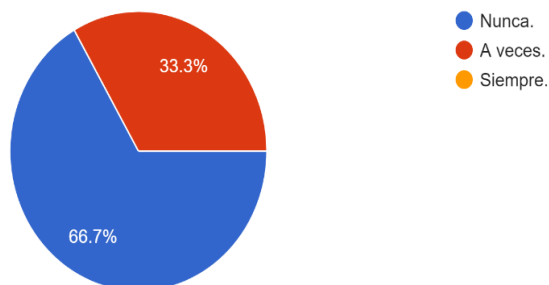
En este gráfico observamos que el 40% de los encuestados consideran que **a veces** rara vez pueden decir que les gustó una clase de Matemática, un 33,3% piensan que les sucede **nunca** y un 26,7% **siempre**.



### Gráfico N°30:

Cuando falto o me perdí en una explicación, no me esfuerzo por ponerme al día.

15 responses

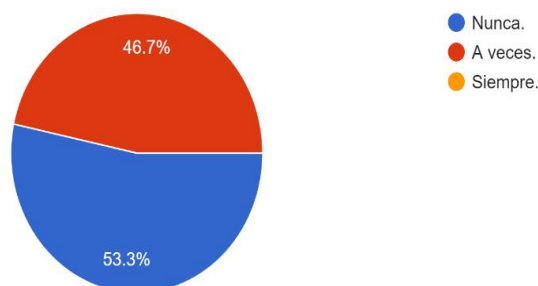


Aquí podemos observar que el 66,7% de los alumnos consideran que **nunca** cuando faltan o se pierden una explicación no se esfuerzan en ponerse al día y un 33,3% piensan que les sucede **a veces**.

### Gráfico N°31:

Pienso que la escuela no sirve para nada.

15 responses

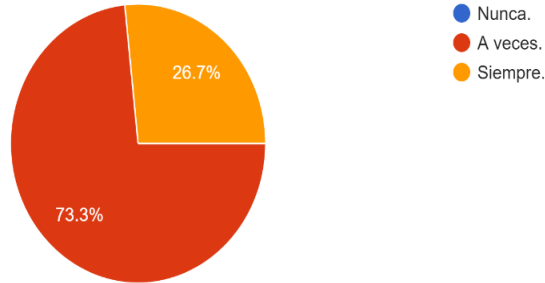


Podemos observar que el 53,3% de los alumnos consideran que **nunca** la escuela no sirve para nada y un 46,7% piensan que les sucede **a veces**.

### Gráfico N°32:

Durante la clase solo pienso en que termine.

15 responses

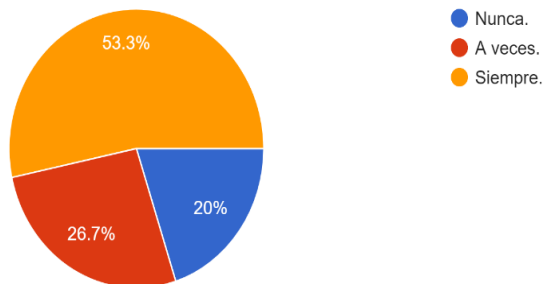


En este gráfico observamos que el 73,3% de los estudiantes consideran que **a veces** durante la clase solo piensan en que termine, un 26,7% piensan que les sucede **siempre**.

### Gráfico N°33:

Suelo entender todo en clase porque la/el profesor de Lengua explica bien.

15 responses

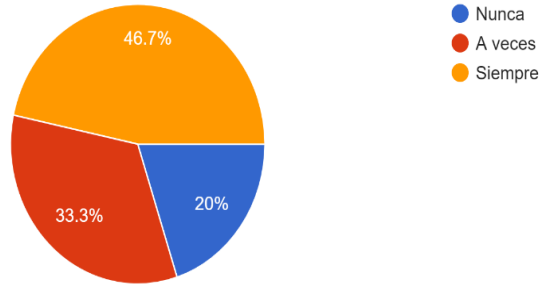


El 53,3% de los estudiantes consideran que **siempre** suelen entender todo en la clase porque la profesora de Lengua explica bien, un 26,7% piensan que les sucede **a veces** y un 20% **nunca**.

### Gráfico N°34:

Suelo entender todo en clase porque la/el profesor de Matemáticas explica bien.

15 responses

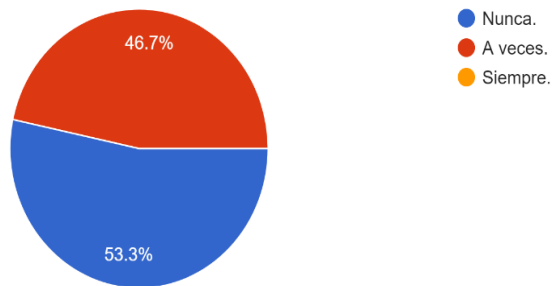


El 46,7% de los estudiantes consideran que **siempre** suelen entender todo en la clase porque la profesora de Matemática explica bien, un 33,3% piensan que les sucede **a veces** y un 20% **nunca**.

### Gráfico N°35:

Es fácil atender a la/el profesor de Lengua, porque casi ningún compañero interrumpe, molesta.

15 responses

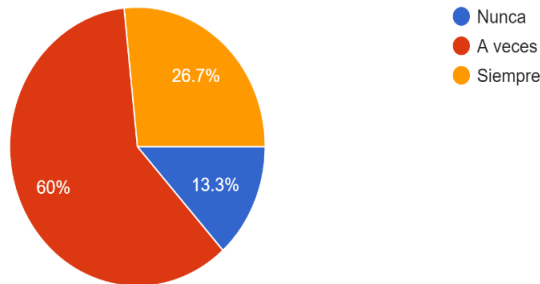


En este gráfico observamos que el 53,3% consideran que **nunca** es fácil atender a la profesora de Lengua, porque casi ningún compañero interrumpe, molesta y les sucede **a veces** a un 46,7%

### Gráfico N°36:

Es fácil atender a la/el profesor de Matemáticas, porque casi ningún compañero interrumpe, molesta.

15 responses

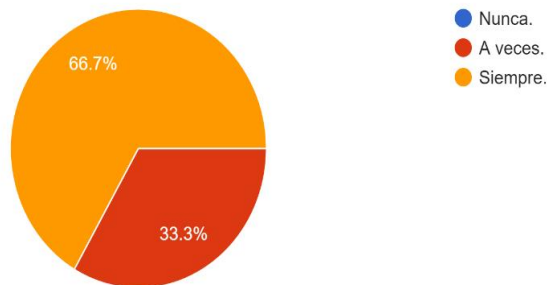


En este gráfico observamos que el 60% consideran que **a veces** es fácil atender a el profesor de Matemática, porque casi ningún compañero interrumpe, molesta, les sucede **siempre** a un 26,7% y un 13,3% **nunca**.

### Gráfico N°37:

Estudio y presto atención porque me importa mi futuro.

15 responses

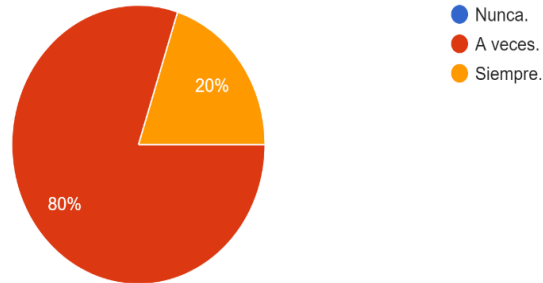


El 66,7% de los estudiantes consideran que **siempre** estudian y prestan atención porque les importa su futuro y un 33,3% consideran que es **a veces**.

### Gráfico N°38:

No se necesita ser ningún genio para hacer los trabajos que nos manda la/el profesor de Lengua, son fáciles y aburridos.

15 responses

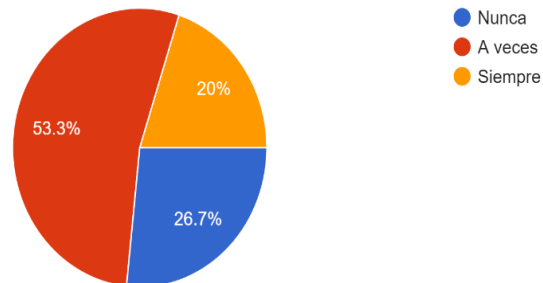


El 80% de los estudiantes consideran que **a veces** no necesitan ser un genio para hacer los trabajos que les manda la profesora de Lengua, son fáciles y aburridos y un 20% consideran que es **siempre**.

### Gráfico N°39:

No se necesita ser ningún genio para hacer los trabajos que nos manda la/el profesor de Matemáticas, son fáciles y aburridos.

15 responses

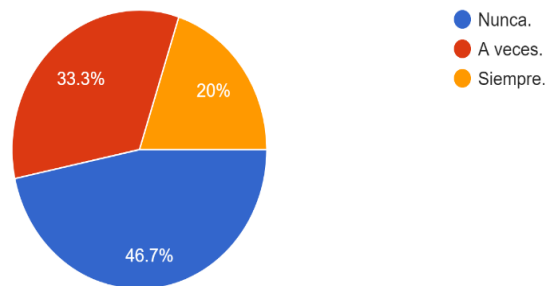


El 53,3% de los estudiantes consideran que **a veces** no necesitan ser un genio para hacer los trabajos que les manda el profesor de Matemáticas, son fáciles y aburridos y un 26,7% consideran que es **nunca** y un 20% **siempre**.

### Gráfico N°40:

La/el profesor de Lengua se preocupa por enseñarnos cómo usar en la vida diaria lo que aprendemos en clase.

15 respuestas

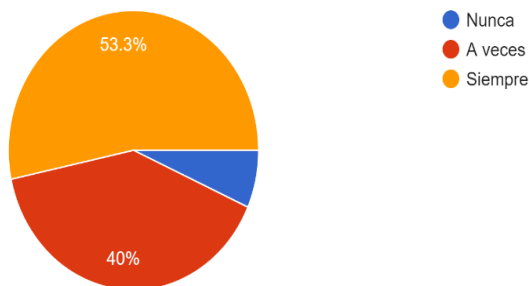


El 46,7% de los estudiantes consideran que **nunca** la profesora de Lengua se preocupa por enseñarles cómo usar en la vida diaria lo que aprenden en clase, un 33,3% consideran que es **a veces** y otro 20% piensa que es **siempre**.

### Gráfico N°41:

La/el profesor de Matemáticas se preocupa por enseñarnos cómo usar en la vida diaria lo que aprendemos en clase.

15 respuestas

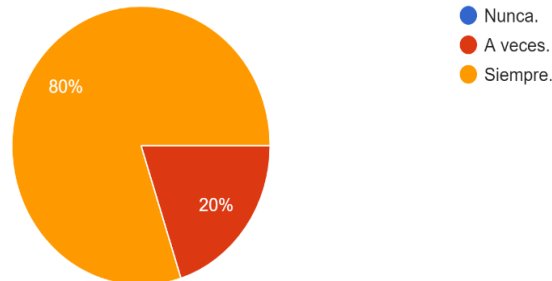


El 53,3% de los estudiantes consideran que **siempre** el profesor de Matemática se preocupa por enseñarles cómo usar en la vida diaria lo que aprenden en clase y un 40% consideran que es **a veces**.

### Gráfico N°42:

Muchas veces la/el profesor de Lengua tiene que dejar de explicar porque hay gente hablando o molestando.

15 responses

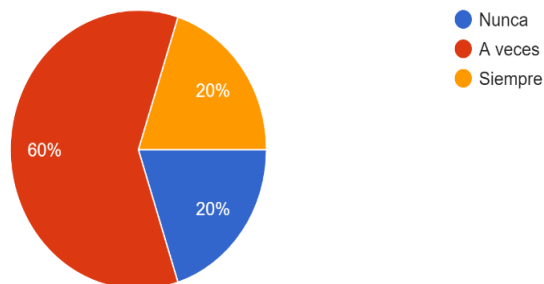


El siguiente gráfico nos muestra que el 80% de los estudiantes consideran que **siempre** la profesora de Lengua tiene que dejar de explicar porque hay gente hablando o molestando y un 20% consideran que es **a veces**.

### Gráfico N°43:

Muchas veces la/el profesor de Matemáticas tiene que dejar de explicar porque hay gente hablando o molestando.

15 responses



El siguiente gráfico nos muestra que el 60% de los estudiantes consideran que **a veces** el profesor de Matemática tiene que dejar de explicar porque hay gente hablando o molestando y un 20% consideran que es **siempre** y **nunca** respectivamente.

### 5.3. Resultados descriptivos de las observaciones en el Instituto Padre Valentín Bonetti

Instituto Padre Valentín Bonetti:

### **5.3.1. Observaciones de clase de Lengua, tercero “A” (Bachillerato de Economía):**

#### Primera clase:

Podemos destacar como significativo que durante la clase de Lengua de tercer año “A” del Instituto Padre Valentín Bonetti se pudo observar que, la docente trataba de motivar y alentar a los alumnos a realizar las actividades propuestas, las mismas se llevaron a cabo en un ambiente motivador y desafiante de manera organizada. Se pudo observar un poco de interés por parte de la minoría de los alumnos, pero casi todos estaban trabajando y escuchando, no se puede asegurar que hayan estado atentos a la misma.

La docente expuso de forma clara las consignas y los pasos a realizar, brindándoles el porqué de determinadas situaciones.

La clase se dividió en dos momentos, en un primer momento los alumnos comenzaron pasando al frente a leer sus propios textos de ciertas temáticas que tenían que investigar, ante esto se observó a los alumnos nerviosos por lo tanto la profesora les proporcionó seguridad (reduciendo ansiedad y miedos), expresándoles que estén tranquilos, respiren y continúen con la lectura.

En el segundo momento de la clase, la profesora comenzó tema nuevo. Con respecto al nivel atencional de los alumnos, sostuvieron por un periodo corto de tiempo un adecuado nivel de atención, sin embargo, la profesora debió solicitar reiteradas veces que hagan silencio deteniendo la clase y la explicación del tema que estaba dictando.

La mayoría de los alumnos se perciben interesados en aprender y en participar, se hacen callar entre ellos.

Se pudo observar que hay retroalimentación e interacción entre alumnos y docente, le realizaban preguntas y ella estaba predispuesta a responder y resolver sus dudas.

Los alumnos utilizaron mucho el celular en clase, la profesora interviene ante esto solicitando que lo guarden teniendo en cuenta que al inicio de la clase les recordó que no pueden utilizarlo, hasta que no les de permiso ella para la lectura específica de un texto.

Con respecto a los recursos utilizados, la docente utiliza un micrófono para que los alumnos puedan escuchar bien, no se puede indicar que sean atractivos.

#### Segunda clase:

En esta segunda clase los alumnos observaron la película “Robin Hood” debido al tema que habían comenzado la clase anterior, nuevamente se puede observar que los recursos utilizados son adecuados, esta vez sí resultan atractivos y motivadores.



Se puede destacar que, los alumnos ingresaron tranquilos y entusiasmados. El lugar estaba organizado para que se sienten en mesones, ante esto se observó que los alumnos se ubicaron dividiéndose en grupos de hombres y mujeres, un solo mesón quedó mixto.

La docente tuvo en cuenta los conocimientos previos repasando de forma oral lo que habían visto hasta el momento. Les brindó las consignas de forma clara, así como las normas de convivencia, sobre todo por el uso del celular.

Se observó que los alumnos charlaban entre ellos hasta que la profesora colocó la película, hicieron silencio y comenzaron a prestar atención.

Con respecto al nivel atencional, los alumnos por periodos cortos de tiempo lograron mantener un nivel atencional adecuado. Algunos van realizando las actividades que les indicó la profesora con anterioridad, otros van comentando las escenas de la película entre ellos, también a algunos pareciera disgustarles la película.

A medida que avanzaba la película, la docente realizaba aclaraciones o comentarios para ayudarlos a resolver las actividades, algunos alumnos le realizan consultas y ella se las resuelve. Se observa que al pasar los minutos se comienzan a cansar, se distaren y charlan con más énfasis.

Hubo una complicación con la conexión de internet que provocó que se frene la película, ante esto los alumnos se quejaron y mostraron disgusto ya que estaban interesados en la misma, hasta que se reanudó la docente les realizó preguntas de forma oral de lo que había visto hasta el momento y comentaron la película entre todos.

Una vez que pudieron continuar, tomó unos minutos que puedan retomar a el nivel atencional que tenían y concentrarse, era la minoría los que no estaban escuchando y viendo la película.

Se observó que la docente no tuvo que intervenir o “frenar la clase” para solicitarles silencio.

Para finalizar, la profesora logró realizar un cierre de la clase preguntándoles lo que habían visto de la película hasta el momento, ya que no les dio el tiempo para terminarla. Fue la minoría de los alumnos los que la escucharon.

### **5.3.2. Observaciones de clase de Matemática, tercero A (Bachillerato de Economía):**

#### Primera clase:

Podemos destacar como significativo que durante la clase de Matemática de tercer año “A” del Instituto Padre Valentín Bonetti se pudo observar que, la docente trataba de llevar a cabo la clase en un ambiente motivador y desafiante de manera

organizada. Se pudo observar un poco de interés por parte de la minoría de los alumnos, no se puede asegurar que hayan estado atentos a la misma.

La docente expuso de forma clara y reiteradas veces las consignas y los pasos a realizar. Pide silencio reiteradas veces a los alumnos interfiriendo con la clase.

Los alumnos debían traer a la clase los ejercicios realizados dados con anterioridad, se pudo observar que muchos de los alumnos no cumplieron con la consigna debido a que se olvidaron o porque no les interesó hacerlo. La docente pasó banco por banco revisando esto, colocando mayormente notas negativas o bajas, explicando que avisó que iba a suceder eso. Buscaba colocar límites e imponer respeto bajo amenazas.

La docente se aseguraba que todos estén prestando atención y que dejen de charlar. El nivel atencional del curso era corto y muy fluctuante. Invitaba a algunos de los alumnos a que realicen los ejercicios en el pizarrón para corregir y explicar los mismos entre todos. Eran siempre los mismos los que quieren participar y aprender, algunos de los alumnos que querían pasar al frente no trajeron los ejercicios resueltos desde casa por lo tanto la docente les negó la posibilidad de pasar a hacerlos como consecuencia de sus actos.

Se asegura que todos estén comprendiendo los ejercicios planteados y va explicando a medida que se iban resolviendo, mediante preguntas de forma oral teniendo en cuenta los conocimientos previos, además, se observaba que estaba predispuesta a contestar dudas de los alumnos.

Son la minoría los que les interesa comprender y aprender, hacen callar a sus otros compañeros y se destacaba frustración por querer llegar al resultado final. Se observaba poca retroalimentación e interacción entre docente y alumnos, la docente se comunicaba con los alumnos a través de gritos, elevando e imponiendo mucho su voz.

Con respecto a las diferentes estrategias y recursos para las explicaciones, utilizó pizarrón y fotocopias con los ejercicios. La docente inicia tema nuevo con lectura de fotocopia que los alumnos tenían para poder seguirla y simultáneamente iba realizando ejemplos de los ejercicios en el pizarrón para que puedan relacionar teoría – práctica, también les recuerda que en esas fotocopias tienen links de videos explicativos por si no comprenden o lo quieren repasar en casa para poder resolver las actividades.

Por último, se pudo observar que la docente logra un cierre de clase evaluando con preguntas de forma oral lo que trabajaron en la clase y dando las indicaciones para

la clase siguiente, esto lo realiza tomando unos segundos del recreo ya que no hicieron silencio durante la hora y no la dejaron explicar.

Segunda clase:

Inicia la clase solicitando que saquen la carpeta y busquen los ejercicios que tenían que traer resueltos.

Les informa que la semana siguiente tiene evaluación del tema que están trabajando, la docente expresó: “si no entendieron el tema hasta hoy están en problemas, si les va mal en la evaluación tendrán que rendir en diciembre y no les voy a explicar, yo explico durante el año no a esa altura”.

Nuevamente, invita a los alumnos a que pasen al pizarrón para resolver los ejercicios para controlarlos y corregirlos entre todos, se observa que aplica la misma estrategia y herramienta que la clase anterior.

Se pudo observar que estaban prestando más atención que en la clase observada con anterioridad, pero no lo realizan en silencio.

Solicita reiteradas veces que hagan silencio y guarden los celulares. La docente iba recorriendo los bancos resolviendo dudas de los alumnos.

A partir del error y de la metodología de resolución empleada por una de las alumnas que pasó al frente, explica una manera más simple de resolver el ejercicio llegando al mismo resultado.

Los alumnos interesados, motivados en comprender y aprender les piden silencio a sus otros compañeros.

Se puede destacar que se presentaron tres acontecimientos distractores provenientes del contexto que interfirieron en la clase, afectando el hilo de la misma y por consiguiente el nivel atencional que se había logrado se perdió. Luego, se retoma la explicación y con dificultad se logra que hagan silencio nuevamente y se concentren.

Los alumnos le solicitan a la docente que la próxima clase realicen un repaso para antes de la evaluación programada. La profesora les anticipa que ella va a realizar el repaso siempre y cuando todos los alumnos traigan la clase que viene los ejercicios y actividades resueltos.

Mientras que uno de los alumnos resolvía sus dudas con la profesora, algunos de los alumnos se paran, deambulan por el curso, charlan entre ellos cada vez más fuerte, juegan con avioncitos de papel y toman mate.

La docente logra que vuelvan a sus lugares, hagan silencio y presten atención, pero este suceso dura poco tiempo y los mismos alumnos comienzan a hacer ruidos

con el banco, sus manos y realizan ruidos de animales, interfiriendo completamente la clase, distrayendo al resto de sus compañeros.

Por último, guía las actividades – realiza correcciones y ajustes durante la clase en función de los ejercicios brindados. Les explica que en Matemática es necesario que practiquen los ejercicios hasta que les salgan correctamente y se los aprendan.

### **5.3.3. Observaciones de clase de Lengua, tercero D (Bachillerato de Diseño):**

#### Primera clase:

Podemos destacar como significativo que durante la clase de Lengua de tercer año D del Instituto Padre Valentín Bonetti se pudo observar que, la docente trataba de motivar y alentar a los alumnos a realizar las actividades propuestas, las mismas se llevaron a cabo en un ambiente motivador y desafiante de manera organizada. Se pudo observar poco interés por parte de los alumnos, no se puede asegurar que hayan estado atentos a la misma. La docente expuso de forma clara las consignas y los pasos a realizar, mostraba predisposición ante las dudas, se asegura que todos hayan comprendido lo que tenían que hacer, para luego poder hacer puesta en común, debatir lo que trabajaron.

Se tuvo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, lo que estaban realizando la clase anterior repasándolo para poder avanzar.

Se observó que los chicos estaban más dispersos y charlatanes que en la clase anterior, por esto, la docente tuvo que “frenar varias veces” la explicación y la clase para pedirles silencio de forma reiterada, no la escuchaban ya que estaban charlando entre ellos.

Varios de los alumnos en lugar de realizar las actividades dadas utilizaban el celular o charlaban, se les llamó la atención ante esto. Se observa un nivel atencional bajo y muy fluctuante, estaban bastante dispersos. Luego comenzaron a deambular por el aula, la docente pide que tomen asiento y trabajen.

No se observa a los alumnos motivados ni interesados, hacen silencio, pero no prestan atención verdaderamente. La docente buscaba que piensen, que relacionen lo que están viendo con la realidad, la actualidad.

Al momento de realizar la puesta en común de las actividades, son pocos y casi siempre los mismos los que quieren participar respondiendo las preguntas que realiza de forma oral la docente. Y logra guiar las actividades – realiza correcciones y ajustes de las actividades.

Con respecto a los recursos, la docente utiliza un micrófono para que los alumnos puedan escuchar bien. Se utilizaron pocas estrategias.

Para finalizar, la profesora no logró realizar un cierre de la clase, les indica lo que van a hacer la clase siguiente, pero fue la minoría de los alumnos los que la escucharon.

#### Segunda clase:

En esta segunda clase los alumnos observaron la película “Robin Hood” retomando lo trabajado la clase anterior, el recurso utilizado fue una película.

Se puede destacar que, los alumnos ingresaron tranquilos y entusiasmados. El lugar estaba organizado para que se sienten en mesones, ante esto se observó que los alumnos se ubicaron como se sientan en el curso diariamente.

Les brindó las consignas de forma clara, así como las normas de convivencia, sobre todo por el uso del celular. Los alumnos charlaban entre ellos hasta que la profesora colocó la película, hicieron silencio y comenzaron a prestar atención. Se hacen callar entre ellos.

Con respecto al nivel atencional, los alumnos por periodos cortos de tiempo lograban mantener un nivel atencional adecuado. Se observó que al pasar los minutos comenzaron a cansarse, se distraían y charlaban con más énfasis. Algunos van realizando las actividades que les indicó la profesora con anterioridad, otros van comentando las escenas de la película entre ellos, otros no la ven directamente.

La docente interviene para realizar aclaraciones y comentarios de la película, para que vayan resolviendo las actividades propuestas a medida que avanzaba la película.

Si bien no fue necesario que la profesora detenga la película o interrumpa la clase para pedir silencio, si le llama la atención a un grupo que no paraban de hablar y no de la película, decide pedirle a una de las alumnas que se cambie de lugar.

Por último, la profesora logró realizar un cierre de la clase preguntándoles lo que habían visto de la película hasta el momento, ya que no les dio el tiempo para terminarla. Fue la minoría de los alumnos los que la escucharon.

#### **5.3.4. Observaciones de clase de Matemáticas, tercero “D” (Bachillerato de Diseño):**

##### Primera clase:

Podemos destacar como significativo que durante la clase de Matemáticas de tercer año “D” del Instituto Padre Valentín Bonetti se pudo observar que, la docente trataba de motivar y alentar a los alumnos a realizar las actividades propuestas, las mismas se llevaron a cabo en un ambiente motivador y desafiante de manera organizada. Se pudo observar interés por parte de los alumnos, no se puede asegurar que hayan estado atentos a la misma. La docente expuso de forma clara las consignas y los pasos a realizar, mostró predisposición ante las dudas.

Se tuvo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, la docente les propone realizar un repaso de los contenidos ya que están próximos a rendir una evaluación. Los alumnos hicieron silencio y prestaron atención a los ejercicios que comenzó a explicar la docente en el pizarrón, realizándoles preguntas de forma oral.

Se pudo observar que la docente les proporciona seguridad a los alumnos (reduciendo ansiedad y miedos), trata de tranquilizarlos para que puedan pensar y realizar los ejercicios para sacarse las dudas antes del examen. Además, se destaca que hay interacción y retroalimentación entre los alumnos y la docente. Se aseguró que todos estén comprendiendo.

La docente toma errores como punto de partida, explicando los mismos cuando invita a algunos alumnos a que pasen a resolver los ejercicios. A su vez, la docente les había brindado con anterioridad los resultados de los ejercicios para que puedan realizarlos en casa, nuevamente podemos observar como la docente buscaba motivarlos y reducir ansiedad, brindarles seguridad.

Les recuerda a los alumnos que no pueden usar el celular en clase, y que ese repaso que estaban realizando es para que puedan superar con buena nota la evaluación, les recuerda que es el momento de manifestar si no entendieron algo, que aprovechen la situación. Había libertad para que los alumnos puedan expresar sus ideas y emociones.

Con respecto al nivel atencional de los alumnos, se pudo observar que si bien era fluctuante se mantuvo por un largo periodo de tiempo.

Las estrategias y recursos empleados son pizarrón y fotocopias. Y, por último, logra realizar un cierre de clase que evalúa los aprendizajes con preguntas de forma oral y brindando las consignas e indicaciones para la clase siguiente.

#### Segunda clase:

Se inicia la clase solicitando silencio y que guarden los celulares. La profesora les informa a los alumnos que de la evaluación que rindieron la clase anterior solo aprobaron 9 alumnos. Ella realiza un mea culpa y les expresa que existe la posibilidad de que no se haya explicado el tema correctamente, que no hayan comprendido, que el examen haya sido muy complejo o que también, no estudiaron lo suficiente, como corresponde para poder resolver la evaluación.

Les comenta que a ella realmente le importa que entiendan, aprendan y que puedan aprobar la materia, por lo tanto, les tomará un recuperatorio la clase siguiente. A los alumnos se los observaba atentos e interesados por lo que estaba explicando la profesora.

Les pide silencio para poder comenzar con la clase y les recuerda que un compañero está rindiendo el examen por lo tanto cuando el finalice les entregará los exámenes.

Comienza a explicar algunos ejercicios de los que tenían que traer resueltos de casa. Invita a los alumnos a que pasen a resolverlos al pizarrón para poder corregirlos entre todos y resolver las dudas que se iban presentando.

Un distractor proveniente del contexto interfiere en el hilo de la clase, repercutiendo en el silencio y en el nivel atencional de la misma. Luego, retoman desde donde estaban volviendo al silencio y a resolver los ejercicios indicados.

La docente pasea por el curso, pasa banco por banco respondiendo dudas de los alumnos, ayudándolos cuando se les presenta alguna dificultad, es decir, esta predispuesta ante las dudas. Además, les insiste reiteradas veces que traten de resolver los ejercicios antes de que lo realizaran sus compañeros en el pizarrón, que no esperaran a copiarlo.

Se pudo observar que las estrategias, recursos y herramientas para brindar las explicaciones son pizarrón, fotocopias y la profesora explicaba algunos ejercicios con fibrones de diferentes colores para marcar bien los datos y pasos que tenían que seguir para poder arribar al resultado final.

Los alumnos se observaban interesados, predispuestos, motivados por aprender, comprender y participar.

Les recuerda nuevamente que no pueden usar el celular en clase, imponiendo la voz, remarcándoles que al próximo que vea con el celular lo va a sancionar y si se acerca algún padre a quejarse les va a explicar que el celular no se usa en clase.

La docente los motivaba, reducía ansiedades y temores, les explica que en Matemáticas es muy importante practicar los ejercicios, que no todos tienen facilidad o habilidad para este tipo de temas pero que lo importante es intentarlo, estudiar, los incentiva a preguntar, que se saquen las dudas, que no tengan vergüenza y participar.

Les recuerda nuevamente lo del recuperatorio, les pide prolijidad y claridad al momento de resolverlo y les da las indicaciones para la clase siguiente.

#### **5.4. Resultados descriptivos y gráficos de los Cuestionarios a docentes**

##### **5.4.1. Cuestionario a docentes de Matemática de tercer año "A" y "D" del Instituto Padre Valentín Bonetti.**

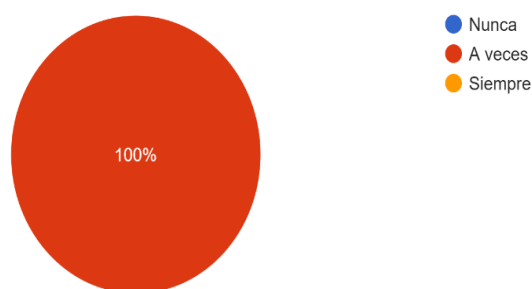
A partir del cuestionario aplicado a los docentes de tercer año “A” y “D”, teniendo en cuenta los parámetros Nunca, A veces y Siempre, se puede observar que las docentes de Matemática consideran que:

### Gráficos:

#### Gráfico N°1:

Los alumnos no logran prestar atención en clase

2 respuestas

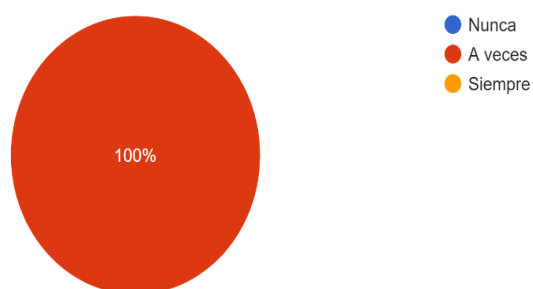


El siguiente gráfico nos muestra que tanto la docente de tercero A como la de tercero D consideran en un 100% que los alumnos **a veces** logran prestar atención en clase.

#### Gráfico N°2:

No escucho a la/el profesor de Matemáticas porque no me interesa lo que está explicando

2 respuestas

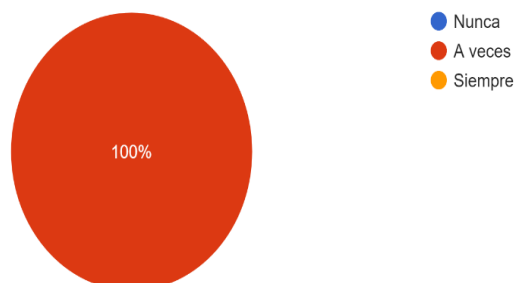


Las docentes consideran en un 100% que **a veces** no escuchan a los profesores de Matemática porque no les interesa lo que están explicando.



### Gráfico N°3:

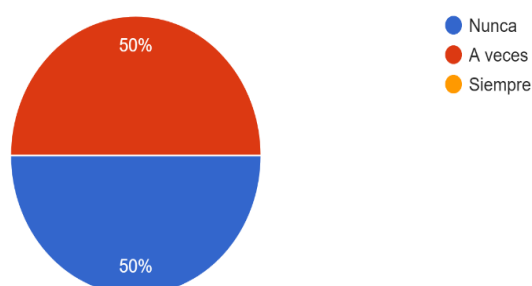
Los alumnos cometen errores en los exámenes porque se distraen y hay que bajarles puntos  
2 respuestas



Este gráfico nos muestra que las docentes de Matemática piensan que **a veces** los alumnos cometen errores en los exámenes porque se distraen y hay que bajarles puntos.

### Gráfico N°4:

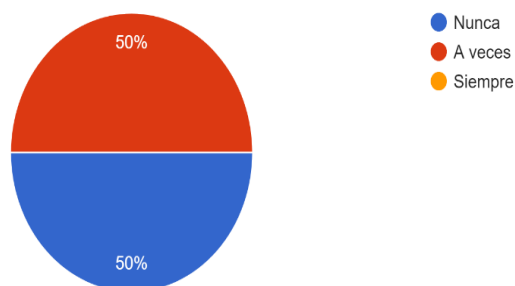
Los alumnos se ponen tan nerviosos ante los exámenes que no se pueden concentrar  
2 respuestas



Aquí podemos observar que las docentes consideran que **nunca** y **a veces** los alumnos no se pueden concentrar en los exámenes, debido a que se ponen nerviosos.

### Gráfico N°5:

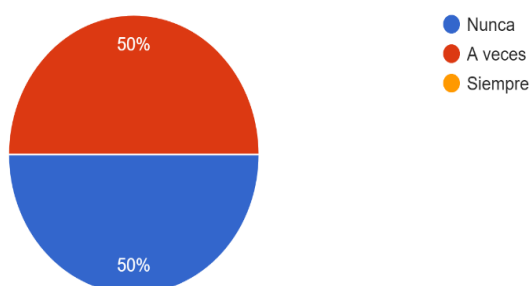
No se pueden concentrar en clase de Matemáticas porque hablan todo el tiempo  
2 respuestas



Nuevamente, observamos que las docentes piensan que **nunca** y **a veces** los alumnos al hablar constantemente no se pueden concentrar en la clase de Matemática.

### Gráfico N°6:

Les cuesta estudiar porque el material de clase esta desorganizado  
2 respuestas

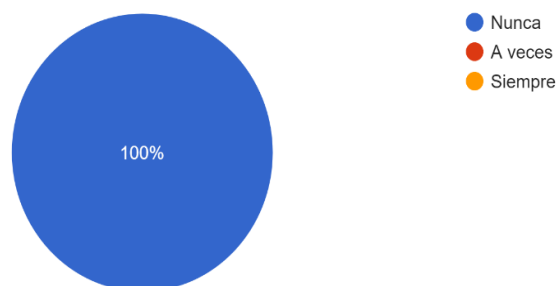


Este gráfico nos muestra que las profesoras de Matemáticas consideran que **a veces** y **nunca** a los alumnos les cuesta estudiar porque el material de clase está organizado.

### Gráfico N°7:

No les interesa a los alumnos nada de lo que les doy en clase de Matemáticas

2 respuestas

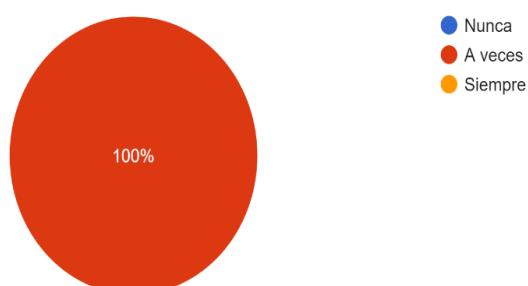


Las docentes de Matemática coinciden en que **nunca** les interesa a los alumnos nada de lo que les enseñan en clase.

### Gráfico N°8:

Les gusta escuchar las explicaciones que les doy en la clase de Matemáticas

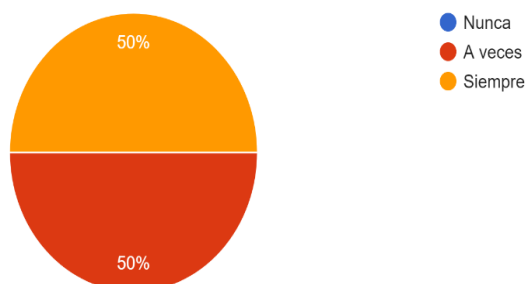
2 respuestas



Las docentes de Matemática coinciden en que **a veces** a los alumnos les gusta escuchar las explicaciones que les dan en clase.

### Gráfico N°9:

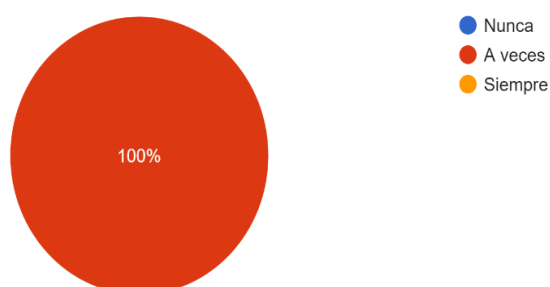
Los alumnos se sienten estimulados a opinar, plantear preguntas y pensar por sí mismos  
2 respuestas



Este gráfico nos muestra que para las docentes de Matemática **a veces** y **siempre** los alumnos se sienten estimulados para opinar, plantear preguntas y pensar por sí mismos.

### Gráfico N°10:

Los alumnos suelen hacer como máximo lo que se les solicita y nada más  
2 respuestas

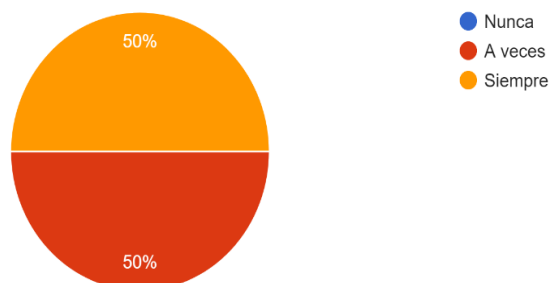


Este gráfico nos muestra que las docentes de Matemática coinciden en que los alumnos **a veces** suelen hacer como máximo lo que se les solicita y nada más.

### Gráfico N°11:

El rendimiento de los alumnos mejora si saben que tienen una recompensa después de rendir

2 respuestas

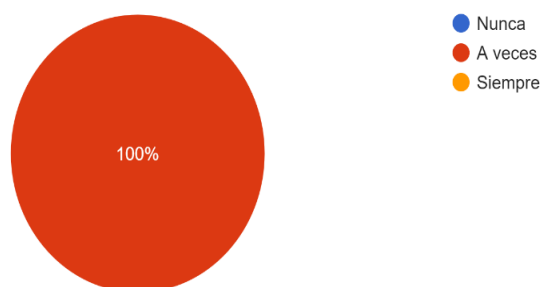


Aquí las docentes de Matemática nos indican que **a veces** y **siempre** el rendimiento de los alumnos mejora si saben que tienen una recompensa después de rendir.

### Gráfico N°12:

A los alumnos no les importa aprender, solo quieren aprobar las materias y pasar de año.

2 respuestas

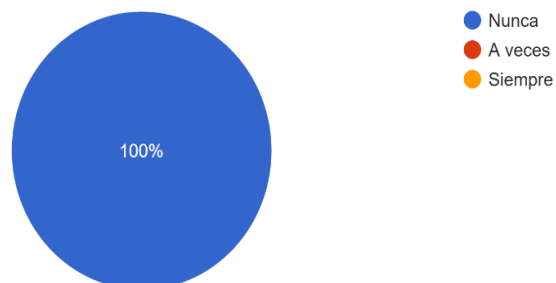


En este gráfico las docentes de Matemática coinciden en que **a veces** a los alumnos no les importa aprender, solo quieren aprobar las materias y pasar de año.

### Gráfico N°13:

Les disgusta que les pida opiniones sobre como quieren las clases.

2 respuestas

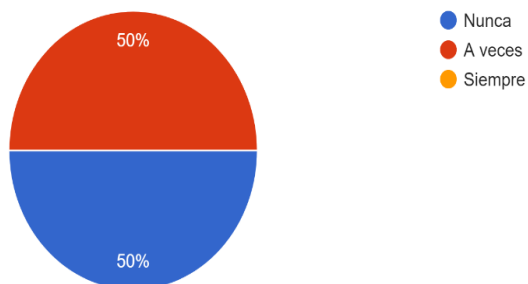


En este gráfico las docentes de Matemática manifiestan que **nunca** les disgusta a los que les pidan opiniones a los alumnos sobre cómo quieren las clases.

### Gráfico N°14:

Los alumnos piensan que la escuela no sirve para nada

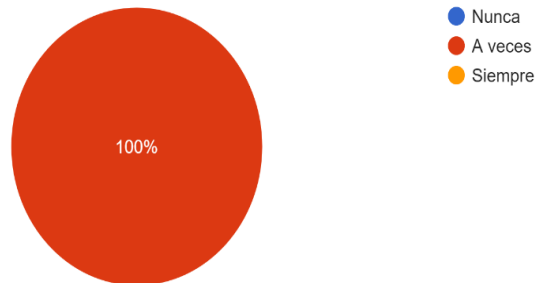
2 respuestas



Las docentes de Matemática manifiestan que **nunca** y **a veces** los alumnos piensan que la escuela no sirve para nada.

### Gráfico N°15:

Los alumnos estudian y prestan atención porque les importa su futuro  
2 respuestas



Las docentes de Matemática expresan que **a veces** los alumnos estudian y prestan atención porque les importa su futuro.

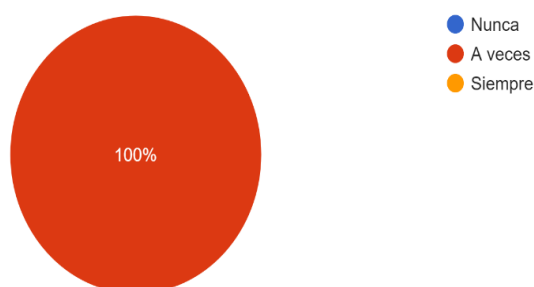
#### 5.4.2. Cuestionario a docentes de Lengua de tercer año A y D del Instituto Padre Valentín Bonetti

A partir del cuestionario aplicado a la docente de Lengua de tercero A y D quien dicta en ambas divisiones, se puede observar que teniendo como parámetros los valores Nunca, A veces y Siempre, considera:

#### Gráficos:

#### Gráfico N°1:

Los alumnos no logran prestar atención en clase  
1 respuesta

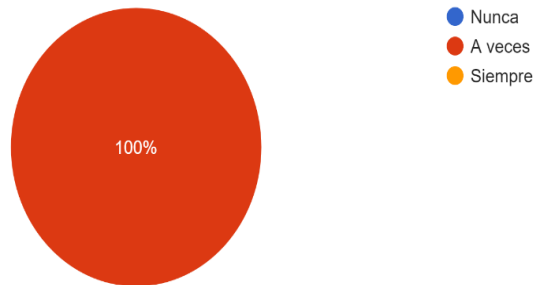


El siguiente gráfico nos indica que la docente de Lengua considera que **a veces** los alumnos logran prestar atención en clase.

### Gráfico N°2:

No escucho a la/el profesor de Lengua porque no me interesa lo que está explicando

1 respuesta

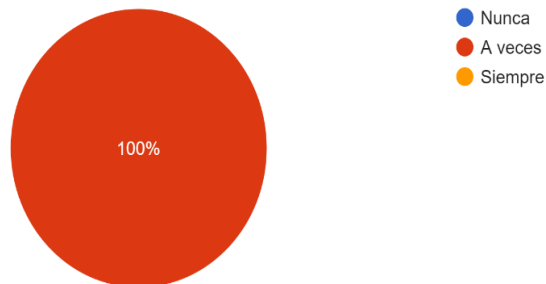


El siguiente gráfico nos indica que la docente de Lengua considera que **a veces** los alumnos la escuchan porque les interesa lo que les está explicando.

### Gráfico N°3:

Los alumnos cometen errores en los exámenes porque se distraen y hay que bajarles puntos

1 respuesta



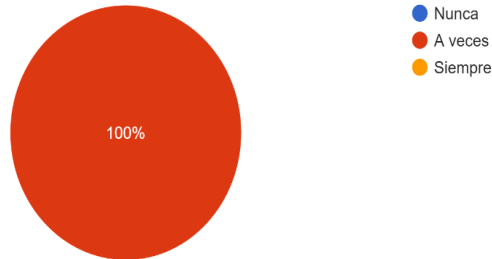
En este gráfico observamos que la docente de Lengua piensa que **a veces** los alumnos cometen errores en los exámenes porque se distraen y hay que bajarles puntos.



#### Gráfico N°4:

Los alumnos se ponen tan nerviosos ante los exámenes que no se pueden concentrar

1 respuesta

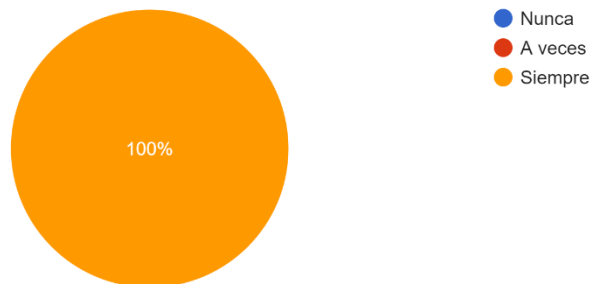


En este gráfico observamos que la docente de Lengua piensa que **a veces** los alumnos no se pueden concentrar en los exámenes, debido a que se ponen nerviosos.

#### Gráfico N°5:

No se pueden concentrar en clase de Lengua porque hablan todo el tiempo

1 respuesta

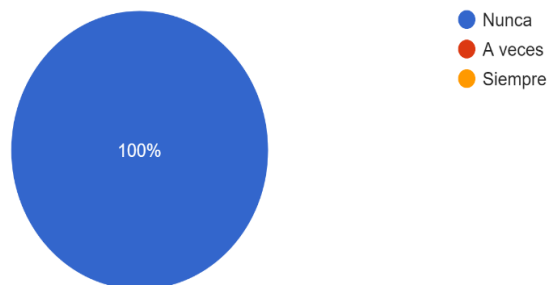


Aquí la docente de Lengua expresa que **siempre** los alumnos al hablar constantemente no se pueden concentrar en clase.

#### Gráfico N°6:

Les cuesta estudiar porque el material de clase esta desorganizado

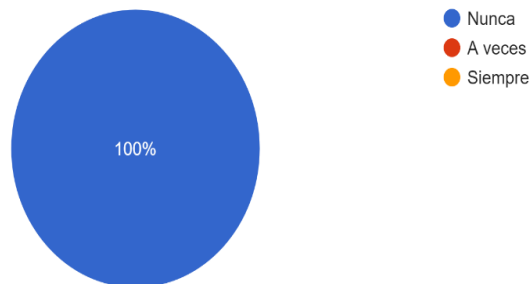
1 respuesta



Aquí la docente de Lengua expresa que **nunca** a los alumnos les cuesta estudiar debido a que el material de clase está organizado.

**Gráfico N°7:**

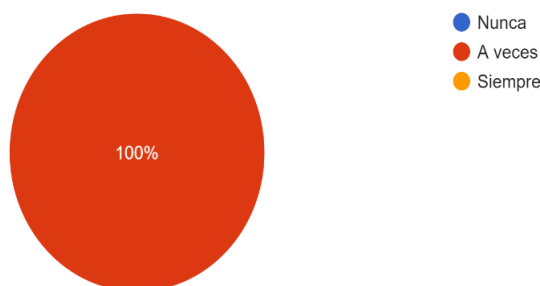
No les interesa a los alumnos nada de lo que les doy en clase de Lengua  
1 respuesta



En el siguiente gráfico observamos que la docente de Lengua considera que **nunca** les interesa a los alumnos lo que se les enseña en clase.

**Gráfico N°8:**

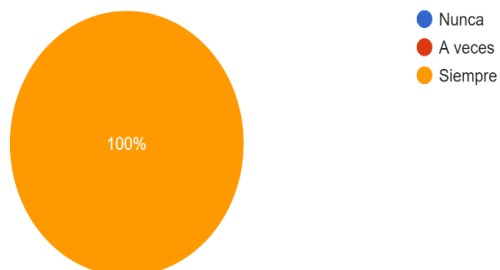
Les gusta escuchar las explicaciones que les doy en la clase de Lengua  
1 respuesta



En el siguiente gráfico observamos que la docente de Lengua considera que **a veces** a los alumnos les gusta escuchar las explicaciones que les da en clase.

### Gráfico N°9:

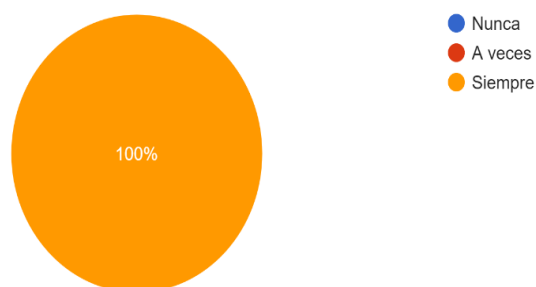
Los alumnos se sienten estimulados a opinar, plantear preguntas y pensar por sí mismos  
1 respuesta



La docente de Lengua considera que los alumnos **siempre** se sienten estimulados para opinar, plantear preguntas y pensar por sí mismos.

### Gráfico N°10:

Los alumnos suelen hacer como máximo lo que se les solicita y nada más  
1 respuesta

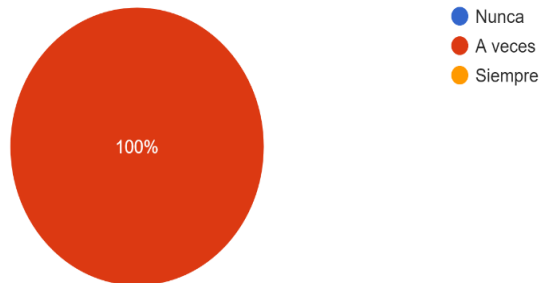


La docente de Lengua considera que los alumnos **siempre** hacen como máximo lo que se les solicita y nada más.

### Gráfico N°11:

El rendimiento de los alumnos mejora si saben que tienen una recompensa después de rendir

1 respuesta

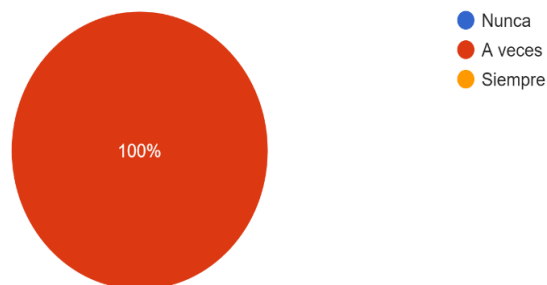


En el siguiente gráfico observamos que la profesora de Lengua piensa que **a veces** el rendimiento de los alumnos mejora si saben que tienen una recompensa después de rendir.

### Gráfico N°12:

A los alumnos no les importa aprender, solo quieren aprobar las materias y pasar de año.

1 respuesta

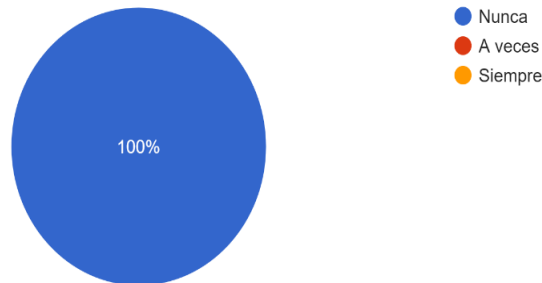


En el siguiente gráfico observamos que la docente de Lengua piensa que **a veces** a los alumnos no les importa aprender, solo quieren aprobar las materias y pasar de año.

### Gráfico N°13:

Les disgusta que les pida opiniones sobre como quieren las clases.

1 respuesta

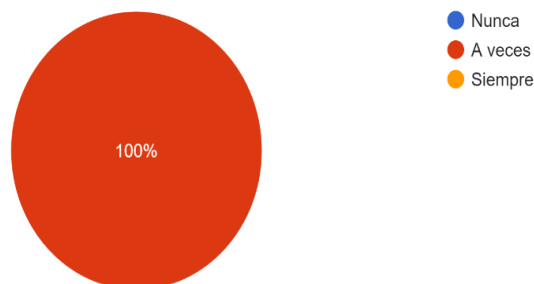


La docente de Lengua expresa que **nunca** les disgusta que les pidan opiniones a los alumnos sobre cómo quieren las clases.

### Gráfico N°14:

Los alumnos piensan que la escuela no sirve para nada

1 respuesta

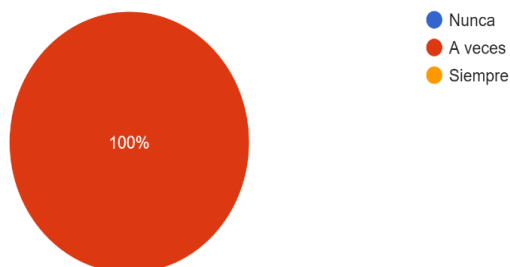


La docente de Lengua expresa que **a veces** los alumnos piensan que la escuela no sirve para nada.

### Gráfico N°15:

Los alumnos estudian y prestan atención porque les importa su futuro

1 respuesta



En el siguiente gráfico observamos que la docente de Lengua considera que **a veces** los alumnos estudian y prestan atención porque les importa su futuro.

### 5.4.3. Resultados descriptivos y gráficos del Cuestionarios de Atención

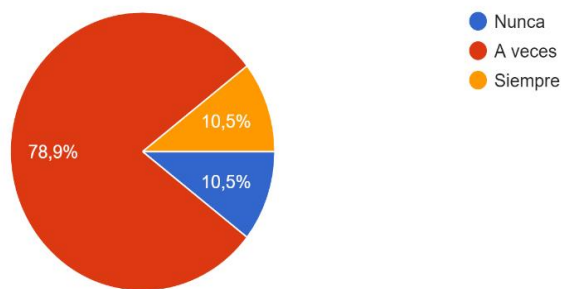
#### Resultados del cuestionario de Atención, tercero D del Instituto Padre Valentín Bonetti:

En el siguiente cuestionario se utilizó como opción de respuesta los parámetros Nunca, A veces y Siempre, donde los alumnos debían seleccionar la opción con la cual se sintieran más identificados dependiendo cada afirmación.

#### Gráficos:

##### Gráfico N°1:

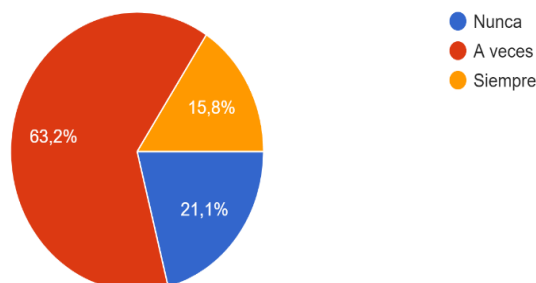
No logro prestar atención en clase  
19 respuestas



El siguiente gráfico nos indica que el 78,9% de los alumnos consideran que **a veces** no logran prestar atención en clase, dejando un 10,5% que indican que les sucede **siempre** y **nunca** respectivamente.

##### Gráfico N°2:

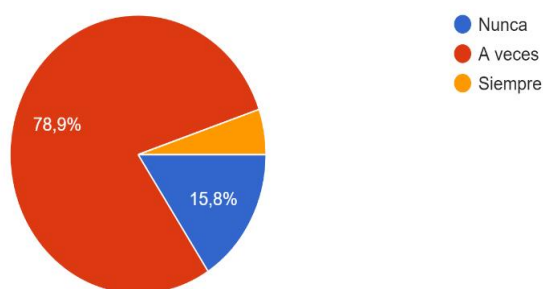
No escucho a los profesores porque me distraigo fácil  
19 respuestas



El siguiente gráfico nos indica que el 63,2% de los alumnos consideran que **a veces** no escuchan a los profesores porque se distraen fácil, un 15,8% que indican que les sucede **siempre** y un 21,1% **nunca**.

### Gráfico N°3:

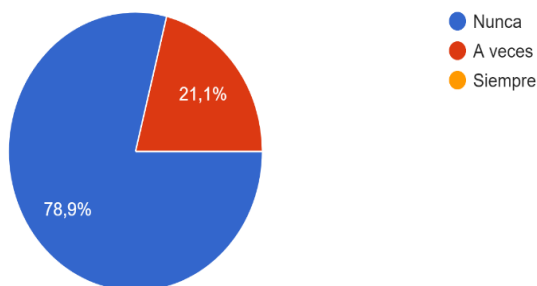
No escucho a la/el profesor de Lengua porque no me interesa lo que está explicando  
19 respuestas



Este gráfico nos muestra que el 78,9% de los alumnos consideran que **a veces** no escuchan a la profesora de Lengua porque no les interesa lo que está explicando y un 15,8% que indican que les sucede **nunca**.

### Gráfico N°4:

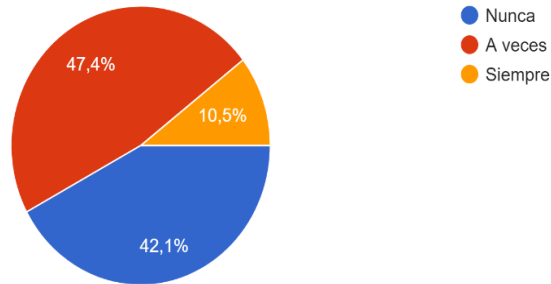
No escucho a la/el profesor de Matemáticas porque no me interesa lo que está explicando  
19 respuestas



Este gráfico nos muestra que el 78,9% de los alumnos consideran que **nunca** no escuchan a la profesora de Matemáticas porque no les interesa lo que está explicando y un 21,1% que indican que les sucede **a veces**.

### Gráfico N°5:

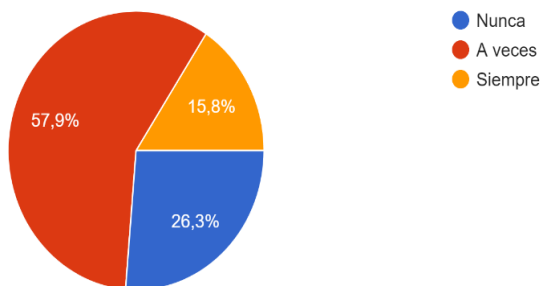
Cometo errores en los exámenes porque me distraigo y me bajan puntos  
19 respuestas



El 47,4% de los alumnos consideran que **a veces** cometen errores en los exámenes porque se distraen y le bajan puntos, un 42,1% que indican que **nunca** les sucede esto y un 10,5% **siempre**.

### Gráfico N°6:

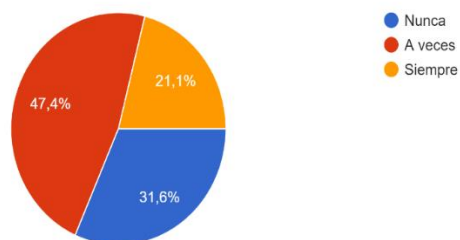
Se a lo que le tengo que prestar atención pero no logro hacerlo  
19 respuestas



El 57,9% de los alumnos consideran que **a veces** saben a lo que le tienen que prestar atención, pero no logran hacerlo, un 26,3% que indican que **nunca** les sucede esto y un 15,8% **siempre**.

### Gráfico N°7

Me pongo tan nervioso en los exámenes que no me puedo concentrar  
19 respuestas

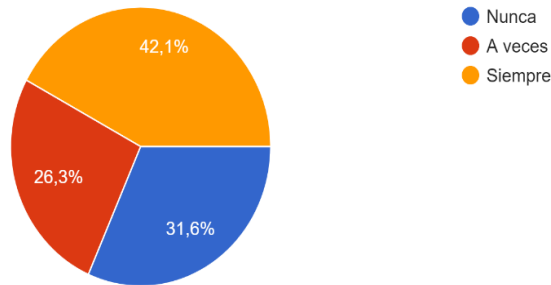




En el siguiente gráfico podemos observar que el 47,4% de los alumnos consideran que **a veces** se ponen tan nerviosos en los exámenes que no se pueden concentrar, un 31,6% que indican que **nunca** les sucede esto y un 21,1% **siempre**.

### Gráfico N°8:

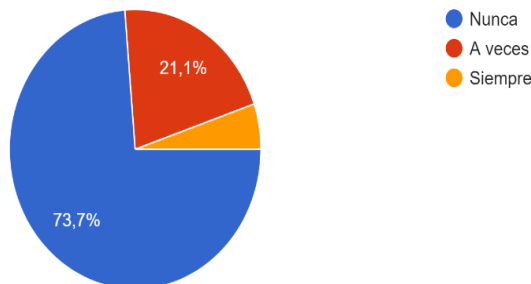
No me puedo concentrar en la clase de Lengua porque mis compañeros hablan todo el tiempo.  
19 respuestas



En el siguiente gráfico podemos observar que el 42,1% de los alumnos consideran que **siempre** no se pueden concentrar en la clase de Lengua porque sus compañeros hablan todo el tiempo un 31,3% que indican que **nunca** y un 26,3% les sucede **a veces**.

### Gráfico N°9:

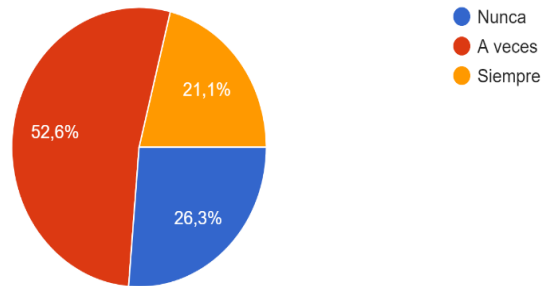
No me puedo concentrar en la clase de Matemáticas porque mis compañeros hablan todo el tiempo.  
19 respuestas



Aquí podemos observar que el 73,7% de los encuestados consideran que **nunca** no se pueden concentrar en la clase de Matemáticas porque sus compañeros hablan todo el tiempo y un 21,1% les sucede **a veces**.

### Gráfico N°10:

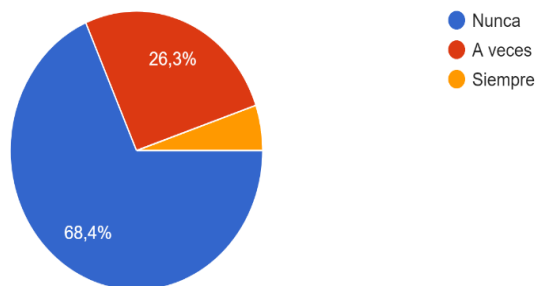
Me cuesta estudiar o aprender temas nuevos porque no me concentro  
19 respuestas



El 52,6% de los encuestados consideran que **a veces** les cuesta estudiar o aprender temas nuevos porque no se concentran, un 26,3% les sucede **nunca** y el 21,1% **siempre**.

### Gráfico N°11:

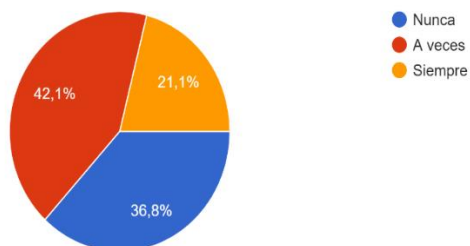
Me cuesta estudiar porque el material de clase esta desorganizado  
19 respuestas



El 68,4% de los encuestados consideran que **nunca** les cuesta estudiar porque el material de clase esta desorganizado y un 26,3% les sucede **a veces**.

### Gráfico N°12:

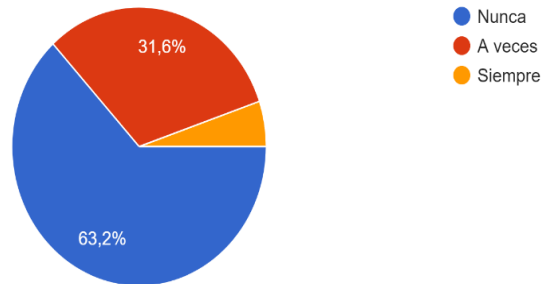
No me concentro en clase de Lengua porque charlo mucho  
19 respuestas



En este gráfico podemos observar que de los alumnos encuestados el 42,1% consideran que **a veces** no se concentra en clase de Lengua porque charla mucho, un 36,6% les sucede **nunca** y dejando un 21,1% para los que consideran que es **siempre**.

### Gráfico N°13:

No me concentro en clase de Matemáticas porque charlo mucho  
19 respuestas



En este gráfico podemos observar que de los alumnos encuestados el 63,2% consideran que **nunca** no se concentra en clase de Matemáticas porque charla mucho y un 31,6% les sucede **a veces**.

### 5.4.4. Resultados descriptivos y gráficos del Cuestionario de Motivación

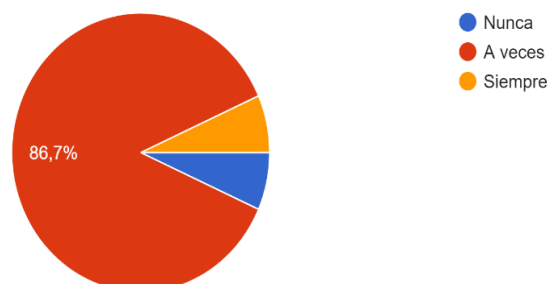
#### Resultados del cuestionario de Motivación, tercero D del Instituto Padre Valentín Bonetti:

En el siguiente cuestionario se utilizó como opción de respuesta los parámetros Nunca, A veces y Siempre, donde los alumnos debían seleccionar la opción con la cual se sintieran más identificados dependiendo cada afirmación.

#### Gráficos:

##### Gráfico N°1:

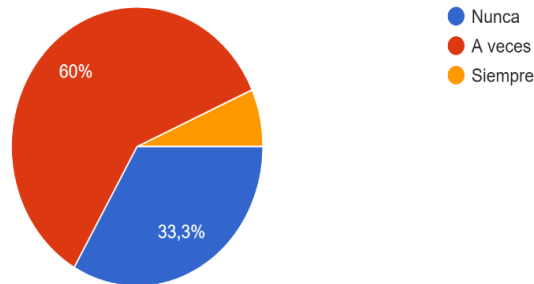
Las tareas que son difíciles las dejo de lado sin dificultad.  
15 respuestas



En este gráfico podemos observar que de los alumnos encuestados el 86,7% consideran que **a veces** las tareas que son difíciles las dejan de lado sin dificultad.

### Gráfico N°2:

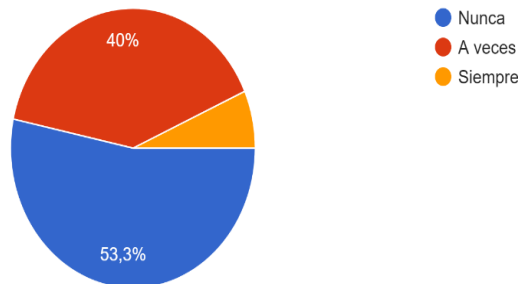
No me interesa nada de lo que me dan en clase de Lengua  
15 respuestas



En este gráfico podemos observar que el 60% de los alumnos consideran que **a veces** no les interesa nada de lo que le dan en la clase de Lengua y un 33,3% piensa que es **nunca**.

### Gráfico N°3:

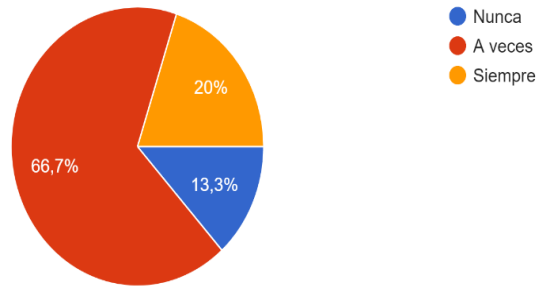
No me interesa nada de lo que me dan en clase de Matemáticas  
15 respuestas



En este gráfico podemos observar que el 53,3% de los alumnos consideran que **nunca** no les interesa nada de lo que le dan en la clase de Matemáticas y un 40% piensa que es **a veces**.

#### Gráfico N°4:

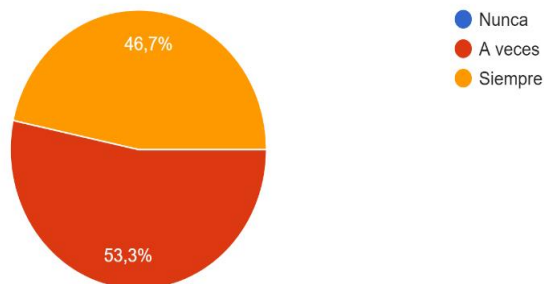
Me gusta escuchar las explicaciones de la/el profesor de Lengua  
15 respuestas



El 66,7% de los alumnos consideran que **a veces** les gusta escuchar las explicaciones de la profesora de Lengua, un 20% piensa que es **siempre** y un 13,3% **nunca**.

#### Gráfico N°5:

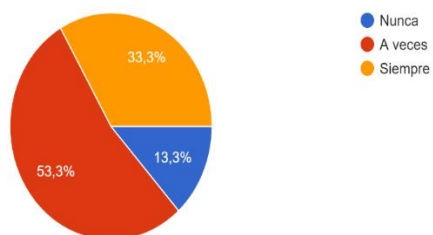
Me gusta escuchar las explicaciones de la/el profesor de Matemáticas  
15 respuestas



El 53,3% de los alumnos consideran que **a veces** les gusta escuchar las explicaciones de la profesora de Matemáticas y un 46,7% piensa que es **siempre**.

#### Gráfico N°6:

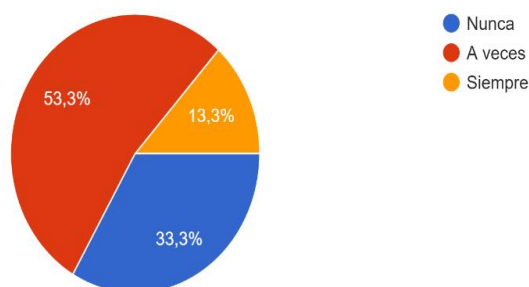
Me siento estimulado a opinar, plantear preguntas y pensar por mí mismo  
15 respuestas



En este gráfico observamos que el 53,3% de los alumnos consideran que **a veces** se sienten estimulados a opinar, plantear preguntas y pensar por sí mismos, un 33,3% piensa que es **siempre** y un 13,3% **nunca**.

### Gráfico N°7:

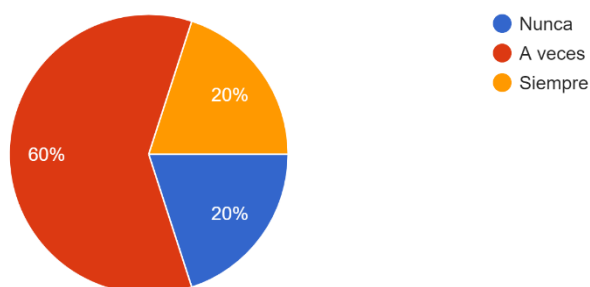
Nadie te ayuda a aprender a estudiar  
15 respuestas



En este gráfico observamos que el 53,3% de los alumnos piensan que **a veces** nadie te ayuda a aprender a estudiar, un 33,3% piensa que es **nunca** y un 13,3% **siempre**.

### Gráfico N°8:

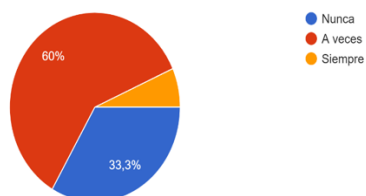
Empiezo tareas en clase que no suelo terminar  
15 respuestas



Aquí observamos que, de los alumnos, el 60% piensan que **a veces** empiezan tareas en clase que no suele terminar, un 20% piensa que es **nunca** y el otro 20% **siempre**.

### Gráfico N°9:

Muchas veces dejo de lado mis planes porque no confío lo suficiente en mí  
15 respuestas

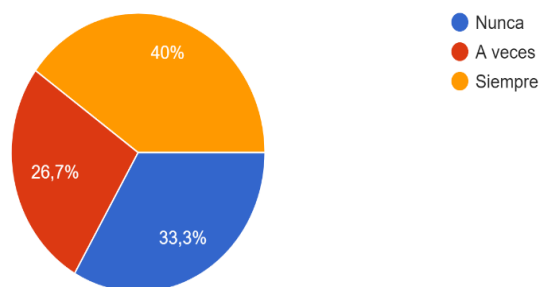


Aquí observamos que, de los alumnos, el 60% piensan que **a veces** muchas veces dejan de lado sus planes porque no confían lo suficiente en sí mismos y un 33,3% piensa que es **nunca**.

#### Gráfico N°10:

Cuando no cumplo con la tarea como se debe, la crítica de los demás me produce ansiedad.

15 respuestas

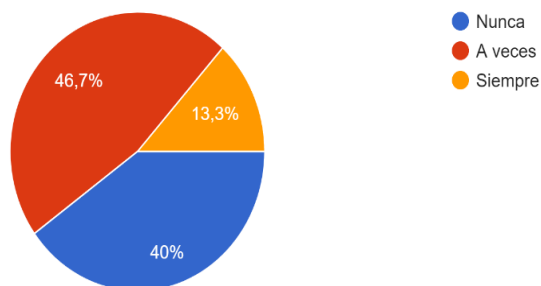


En este gráfico observamos que el 40% de los alumnos piensan que **siempre** cuando no cumplen con la tarea como se debe, la crítica de los demás les produce ansiedad, un 33,3% piensa que es **nunca** y un 26,7% **a veces**.

#### Gráfico N°11:

Me gusta hacer tareas difíciles para desafiarme

15 respuestas

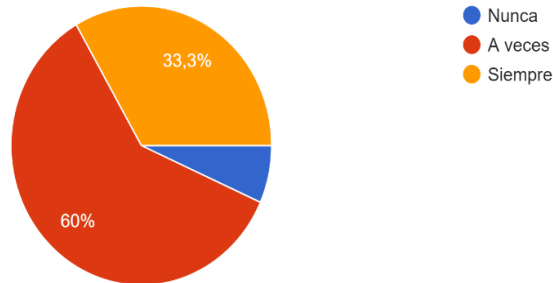


En este gráfico observamos que el 46,7% de los alumnos piensan que **a veces** les gusta hacer tareas difíciles para desafiarse, un 40% piensa que es **nunca** y un 13,3% **siempre**.

### Gráfico N°12:

Yo hago, como máximo, lo que me piden; y no mas.

15 respuestas

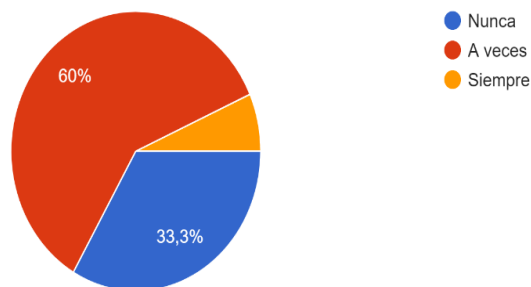


El siguiente gráfico nos muestra que el 60% de los alumnos consideran que **a veces** hacen como máximo lo que le piden y no más, y un 33,3% piensa que es **siempre**.

### Gráfico N°13:

Normalmente me esfuerzo mas que mis compañeros.

15 respuestas

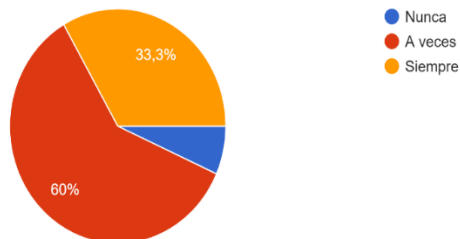


El siguiente gráfico nos muestra que el 60% de los alumnos consideran que **a veces** normalmente se esfuerzan más que sus compañeros, y un 33,3% piensa que es **nunca**.

### Gráfico N°14:

Después de rendir un examen estoy nervioso hasta que me dan la nota.

15 respuestas



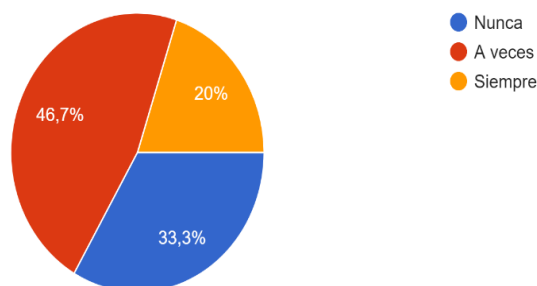


Aquí podemos observar que el 60% de los alumnos consideran que **a veces** después de rendir un examen están nerviosos hasta que les dan la nota, y un 33,3% piensa que es **siempre**.

#### Gráfico N°15:

Mi rendimiento mejora si tengo una recompensa después de rendir.

15 respuestas

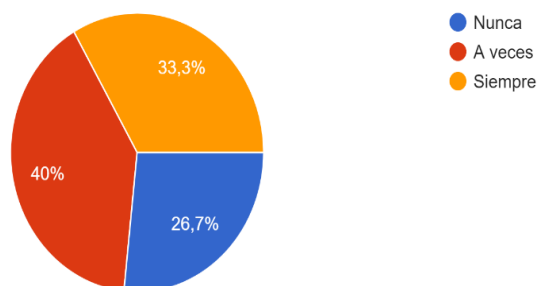


Podemos observar que el 46,7% de los alumnos consideran que **a veces** su rendimiento mejora si tienen una recompensa después de rendir, un 33,3% piensa que es **nunca** y un 20% **siempre**.

#### Gráfico N°16:

Cuando desapruebo un examen me afecta mucho

15 respuestas

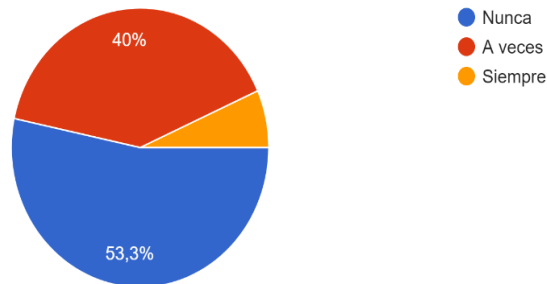


El gráfico nos muestra que de los alumnos encuestados el 40% piensan que **a veces** cuando desaprobaban un examen les afecta mucho, un 33,3% piensa que es **siempre** y un 26,7% **nunca**.

### Gráfico N°17:

Sentir tensión o nervios antes de un examen o situación difícil me ayuda a prepararme mejor.

15 respuestas

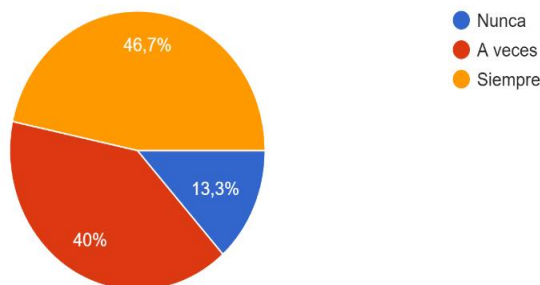


El gráfico nos muestra que de los alumnos encuestados el 53,3% piensan que **nunca** sentir tensión o nervios antes de un examen o situación difícil los ayuda a prepararse mejor y un 40% piensa que es **a veces**.

### Gráfico N°18:

Trabajar duro y constante me lleva al éxito.

15 respuestas

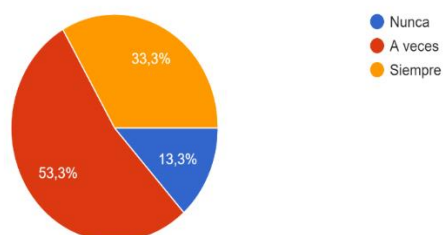


Podemos observar que de los alumnos encuestados el 46,7% piensan que **siempre** trabajar duro y constante los lleva al éxito, un 40% piensa que es **a veces** y un 13,3% **nunca**.

### Gráfico N°19:

Mi propia falta de voluntad se demuestra al comparar mi rendimiento con el de los demás.

15 respuestas

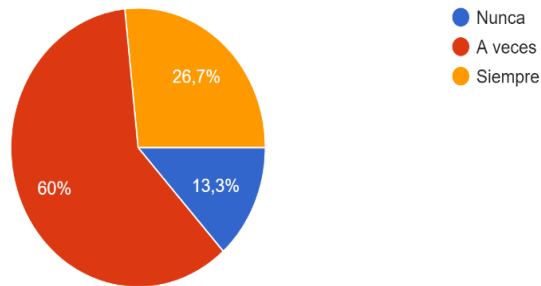


Podemos observar que el 53,3% de los alumnos encuestados consideran que **a veces** su propia falta de voluntad se demuestra al comparar su rendimiento con el de los demás, un 33,3% piensa que es **siempre** y un 13,3% **nunca**.

### Gráfico N°20:

Soy de esas personas que dejan todo para ultimo momento, pero es cuando mejor rindo.

15 respuestas

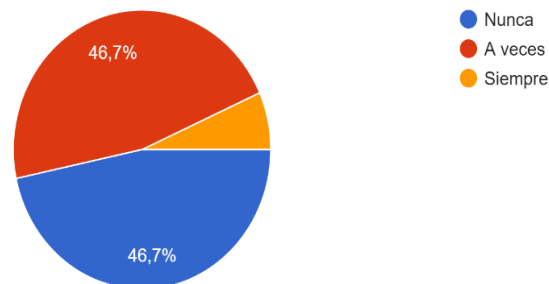


En este gráfico podemos observar que el 60% de los alumnos encuestados consideran que **a veces** son de esas personas que dejan todo para último momento, pero es cuando mejor rinden, un 26,7% piensa que es **siempre** y un 13,3% **nunca**.

### Gráfico N°21:

Los que me conocen saben que no soy buen estudiante.

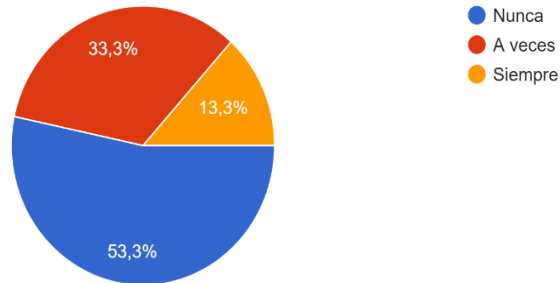
15 respuestas



En este gráfico podemos observar que el 46,7% de los alumnos encuestados consideran que **a veces** los que los conocen saben que no son buenos estudiantes y otro 46,7% **nunca**.

### Gráfico N°22:

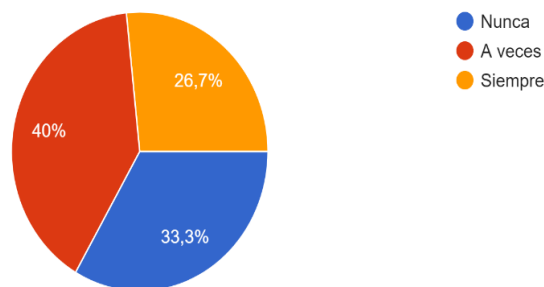
Yo se, que aunque me esfuerce, no entiendo lo que me explican en clase de Lengua  
15 respuestas



En este gráfico podemos observar que de los alumnos encuestados, el 53,3% piensan que **nunca** saben que aunque se esfuerce, no entienden lo que les explican en clase de Lengua, un 33,3% **a veces** y otro 13,3% **siempre**.

### Gráfico N°23:

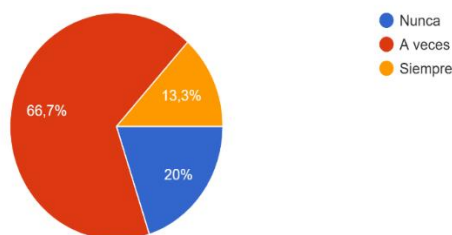
Yo se, que aunque me esfuerce, no entiendo lo que me explican en clase de Matemáticas  
15 respuestas



En este gráfico podemos observar que, de los alumnos encuestados, el 40% piensan que **a veces** saben que, aunque se esfuerce, no entienden lo que les explican en clase de Matemáticas, un 33,3% **nunca** y otro 26,7% **siempre**.

### Gráfico N°24:

Me va mal en los exámenes aunque tengo buenos profesores.  
15 respuestas

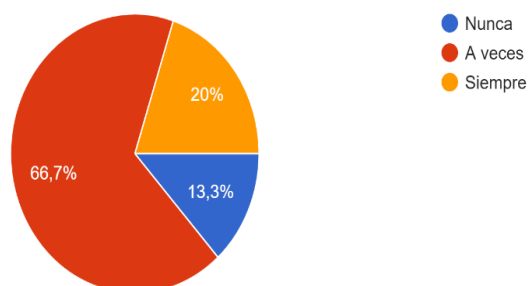


En este gráfico podemos observar que, el 66,7% de los alumnos expresan que **a veces** les va mal en los exámenes, aunque tienen buenos profesores, un 20% **nunca** y el 13,3% **siempre**.

#### Gráfico N°25:

No me importa aprender, solo quiero aprobar las materias y pasar de año.

15 respuestas

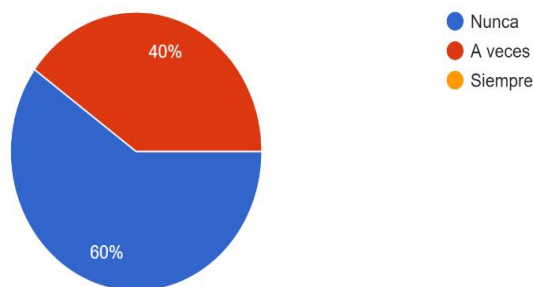


El siguiente gráfico nos muestra que, el 66,7% de los alumnos expresan que **a veces** no les importa aprender, solo quiere aprobar las materias y pasar de año, un 20% **siempre** y el 13,3% **nunca**.

#### Gráfico N°26:

Me disgusta que la/el profesor de Lengua nos pida opiniones sobre como queremos las clases.

15 respuestas

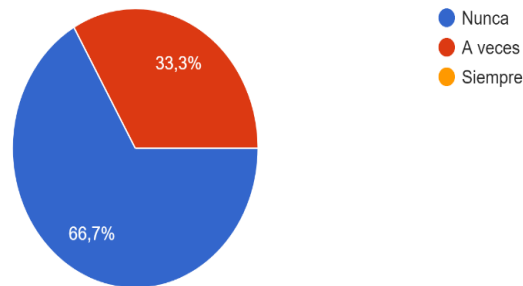


El siguiente gráfico nos muestra que, el 60% de los alumnos expresan que **nunca** les disgusta que la profesora de Lengua les pida opiniones sobre cómo quieren las clases y un 40% **a veces**.

### Gráfico N°27:

Me disgusta que la/el profesor de Matemáticas nos pida opiniones sobre como queremos las clases.

15 respuestas

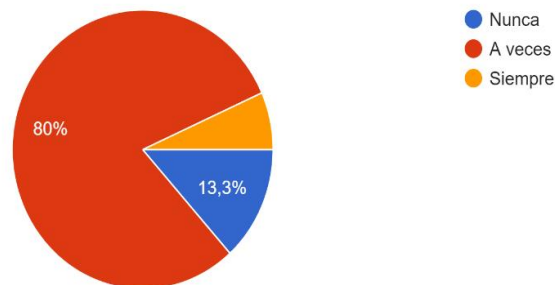


El siguiente gráfico nos muestra que, el 66,7% de los alumnos expresan que **nunca** les disgusta que la profesora de Matemáticas les pida opiniones sobre cómo quieren las clases y un 33,3% **a veces**.

### Gráfico N°28:

Rara vez puedo decir que me gustó una clase de Lengua

15 respuestas

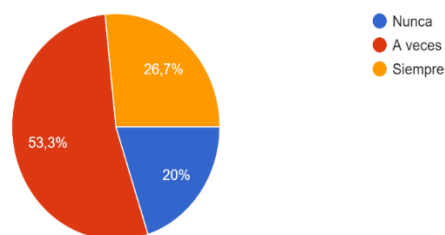


En este gráfico observamos que, de los alumnos encuestados, el 80% considera que **a veces** rara vez pueden decir que les gustó una clase de Lengua y un 13,3% **nunca**.

### Gráfico N°29:

Rara vez puedo decir que me gustó una clase de Matemáticas

15 respuestas

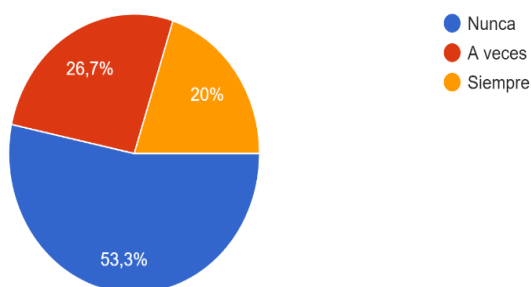


En este gráfico observamos que, de los alumnos encuestados, el 53,3% considera que **a veces** rara vez pueden decir que les gustó una clase de Matemáticas, un 26,7% **siempre** y un 20% **nunca**.

### Gráfico N°30:

Cuando falto o me perdí en una explicación, no me esfuerzo por ponerme al día.

15 respuestas

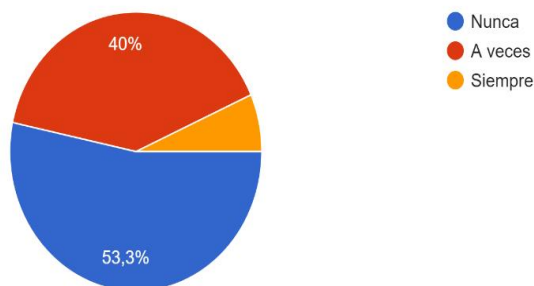


En este gráfico observamos que, de los alumnos encuestados, el 53,3% considera que **nunca** cuando faltan o se pierden una explicación, no se esfuerzan por ponerse al día, un 26,7% **a veces** y un 20% **siempre**.

### Gráfico N°31:

Pienso que la escuela no sirve para nada.

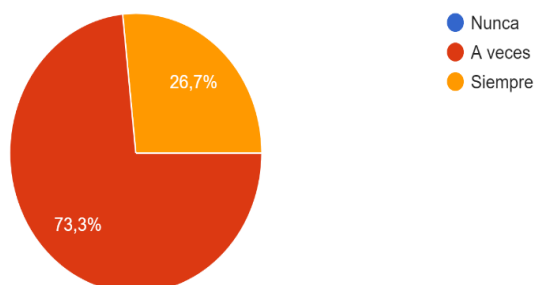
15 respuestas



Aquí observamos que, el 53,3% de los alumnos encuestados expresan que **nunca** piensan que la escuela no sirve para nada y un 40% **a veces**.

### Gráfico N°32:

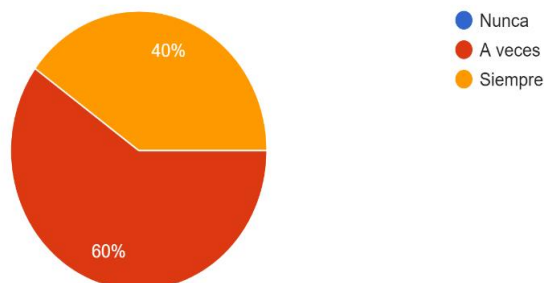
Durante la clase solo pienso en que termine.  
15 respuestas



Observamos que, el 73,3% de los alumnos encuestados expresan que **a veces** durante las clases piensan en que termine y un 26,7% les sucede **siempre**.

### Gráfico N°33:

Suelo entender todo en clase porque la/el profesor de Lengua explica bien.  
15 respuestas



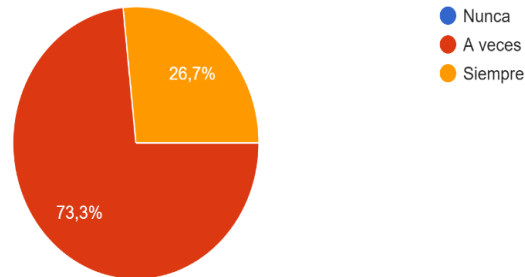
En este gráfico observamos que, el 60% de los alumnos piensan que **a veces** suelen entender todo en clase porque la profesora de Lengua explica bien y un 40% les sucede **siempre**.



### Gráfico N°34:

Suelo entender todo en clase porque la/el profesor de Matemáticas explica bien.

15 respuestas

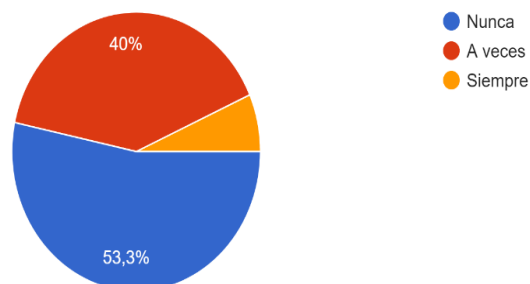


En este gráfico observamos que, el 73,3% de los alumnos piensan que **a veces** suelen entender todo en clase porque la profesora de Matemáticas explica bien y un 26,7% les sucede **siempre**.

### Gráfico N°35:

Es fácil atender a la/el profesor de Lengua, porque casi ningún compañero interrumpe, molesta.

15 respuestas

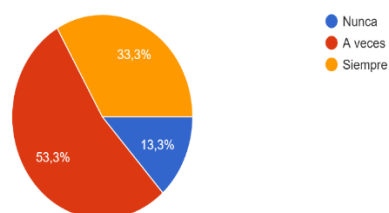


En el siguiente gráfico observamos que, el 53,3% de los alumnos piensan que **nunca** es fácil atender a la profesora de Lengua, porque casi ningún compañero interrumpe, molesta y un 40% les sucede **a veces**.

### Gráfico N°36:

Es fácil atender a la/el profesor de Matemáticas, porque casi ningún compañero interrumpe, molesta.

15 respuestas

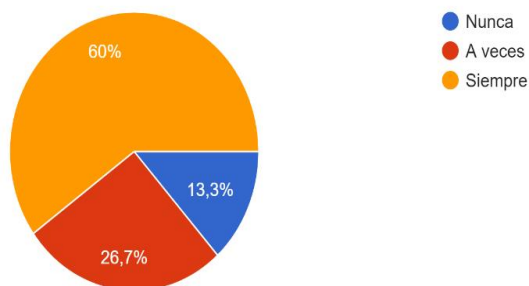


En el siguiente gráfico observamos que, el 53,3% de los alumnos piensan que **a veces** es fácil atender a la profesora de Matemáticas, porque casi ningún compañero interrumpe, molesta, un 33,3% **siempre** y un 13,3% les sucede **nunca**.

### Gráfico N°37:

Estudio y presto atención porque me importa mi futuro.

15 respuestas

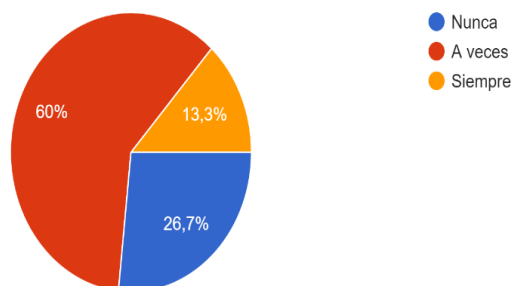


Podemos observar que, de los alumnos, el 60% piensan que **siempre** estudian y prestan atención porque les importa su futuro, un 26,7% **a veces** y un 13,3% les sucede **nunca**.

### Gráfico N°38:

No se necesita ser ningún genio para hacer los trabajos que nos manda la/el profesor de Lengua, son fáciles y aburridos.

15 respuestas

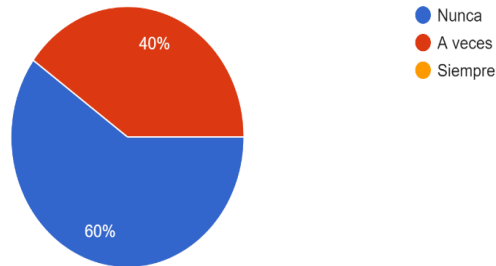


Podemos observar que, de los alumnos, el 60% piensan que **a veces** no se necesita ser ningún genio para hacer los trabajos que nos manda la profesora de Lengua, son fáciles y aburridos, un 26,7% **nunca** y un 13,3% les sucede **siempre**.

### Gráfico N°39:

No se necesita ser ningún genio para hacer los trabajos que nos manda la/el profesor de Matemáticas, son fáciles y aburridos.

15 respuestas

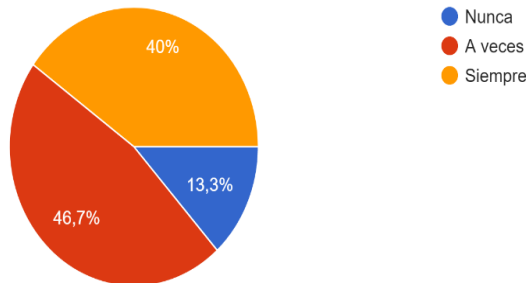


En este gráfico podemos observar que, el 60% de los alumnos encuestados piensan que **nunca** no se necesita ser ningún genio para hacer los trabajos que nos manda la profesora de Matemáticas, son fáciles y aburridos, y un 40% **a veces**.

### Gráfico N°40:

La/el profesor de Lengua se preocupa por enseñarnos cómo usar en la vida diaria lo que aprendemos en clase.

15 respuestas

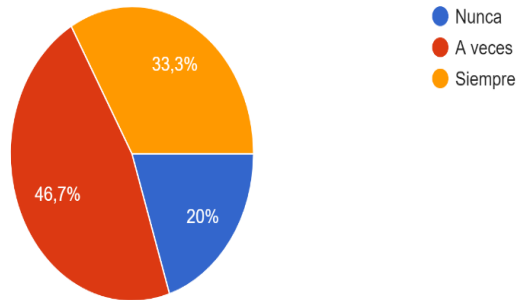


En este gráfico podemos observar que, el 46,7% de los alumnos encuestados piensan que **a veces** la profesora de Lengua se preocupa por enseñarles cómo usar en la vida diaria lo que aprenden en clase, un 40% **siempre** y un 13,3% **nunca**.

### Gráfico N°41:

La/el profesor de Matemáticas se preocupa por enseñarnos cómo usar en la vida diaria lo que aprendemos en clase.

15 respuestas

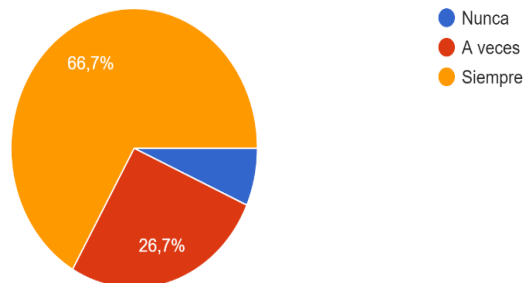


Este gráfico nos muestra que, el 46,7% de los alumnos encuestados piensan que **a veces** la profesora de Matemáticas se preocupa por enseñarles cómo usar en la vida diaria lo que aprenden en clase, un 33,3% **siempre** y un 20% **nunca**.

### Gráfico N°42:

Muchas veces la/el profesor de Lengua tiene que dejar de explicar porque hay gente hablando o molestando.

15 respuestas

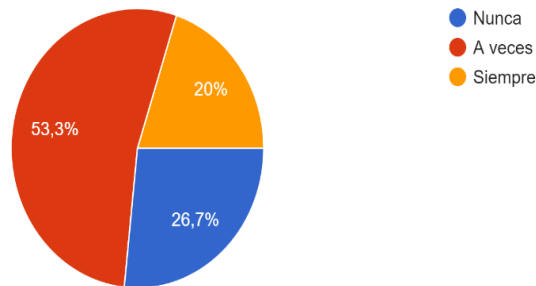


Este gráfico nos muestra que, el 66,7% de los alumnos encuestados piensan que **siempre** muchas veces la profesora de Lengua tiene que dejar de explicar porque hay gente hablando o molestando y un 26,7% **a veces**.

### Gráfico N°43:

Muchas veces la/el profesor de Matemáticas tiene que dejar de explicar porque hay gente hablando o molestando.

15 respuestas



Este gráfico nos muestra que, el 53,3% de los alumnos encuestados piensan que **a veces** muchas veces la profesora de Matemáticas tiene que dejar de explicar porque hay gente hablando o molestando, un 26,7% piensa que es **nunca** y un 20% **siempre**.

#### 5.4.5. Resultados descriptivos y gráficos del Cuestionario de Motivación

##### Resultados del cuestionario de Motivación, tercero A del Instituto Padre Valentín Bonetti:

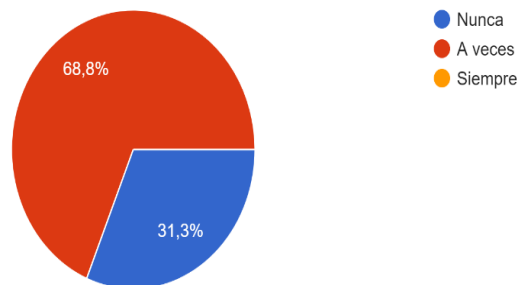
En el siguiente cuestionario se utilizó como opción de respuesta los parámetros Nunca, A veces y Siempre, donde los alumnos debían seleccionar la opción con la cual se sintieran más identificados dependiendo cada afirmación.

##### Gráficos:

##### Gráfico N°1:

Las tareas que son difíciles las dejo de lado sin dificultad.

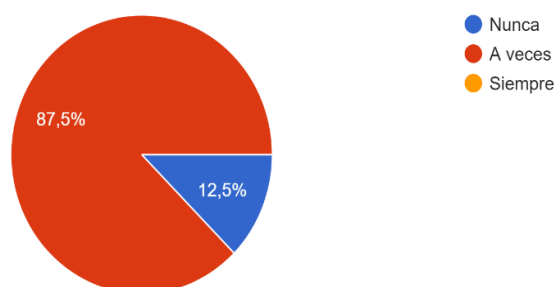
16 respuestas



En el siguiente gráfico podemos observar que, el 68,8% de los alumnos encuestados piensan que **a veces** las tareas que son difíciles las dejan de lado sin dificultad y un 31,3% piensan que es **nunca**.

### Gráficos N°2:

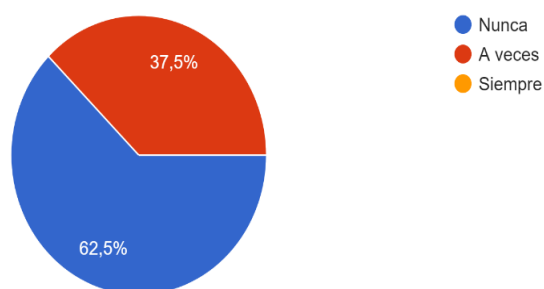
No me interesa nada de lo que me dan en clase de Lengua  
16 respuestas



En el siguiente gráfico podemos observar que, el 87,5% de los alumnos encuestados piensan que **a veces** no les interesa nada de lo que les dan en clase de Lengua y un 12,5% piensan que es **nunca**.

### Gráfico N°3:

No me interesa nada de lo que me dan en clase de Matemáticas  
16 respuestas

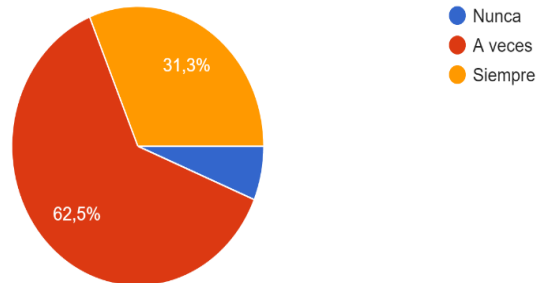


En este gráfico observamos que, el 62,5% de los alumnos encuestados piensan que **nunca** no les interesa nada de lo que les dan en clase de Matemáticas y un 37,5% piensan que es **a veces**.

#### Gráfico N°4:

Me gusta escuchar las explicaciones de la/el profesor de Lengua

16 respuestas

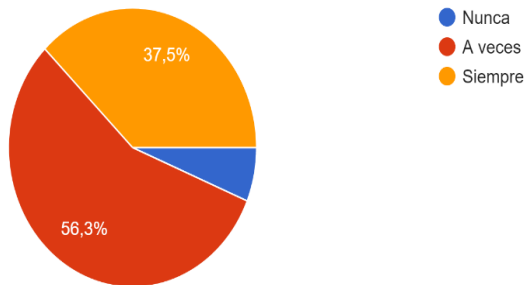


En este gráfico observamos que, el 62,5% de los alumnos encuestados piensan que **a veces** les gusta escuchar las explicaciones de la profesora de Lengua y un 31,3% piensan que es **siempre**.

#### Gráfico N°5:

Me gusta escuchar las explicaciones de la/el profesor de Matemáticas

16 respuestas

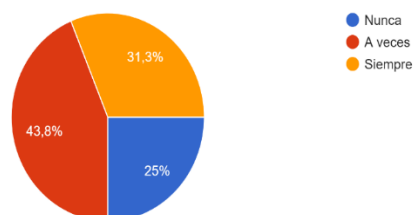


En este gráfico observamos que, el 56,3% de los alumnos encuestados piensan que **a veces** les gusta escuchar las explicaciones de la profesora de Matemáticas y un 37,5% piensan que es **siempre**.

#### Gráfico N°6:

Me siento estimulado a opinar, plantear preguntas y pensar por mí mismo

16 respuestas

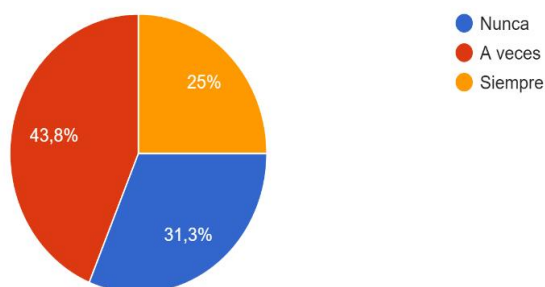


Aquí podemos observar que, de los alumnos, el 43,8% piensan que **a veces** se sienten estimulados a opinar, plantear preguntas y pensar por sí mismos, un 31,3% piensan que es **siempre** y un 25% considera que es **nunca**.

#### Gráfico N°7:

Nadie te ayuda a aprender a estudiar

16 respuestas

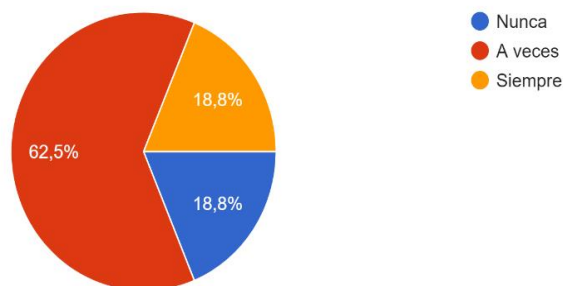


Podemos observar que, de los alumnos, el 43,8% consideran que **a veces** nadie los ayuda a aprender a estudiar, un 31,3% piensan que es **nunca** y un 25% considera que es **siempre**.

#### Gráfico N°8:

Empiezo tareas en clase que no suelo terminar

16 respuestas

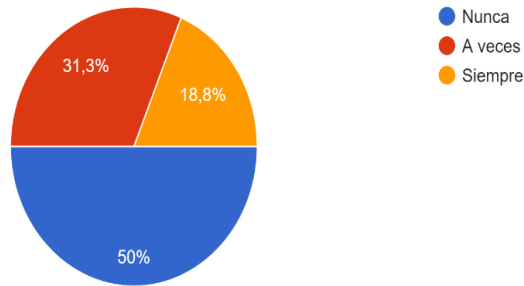


En este gráfico podemos observar que el 62,5% de los alumnos expresan que **a veces** empiezan tareas en clase que no suelen terminar, un 18,8% piensan que es **nunca** y otro 18,8% considera que es **siempre**.



### Gráfico N°9:

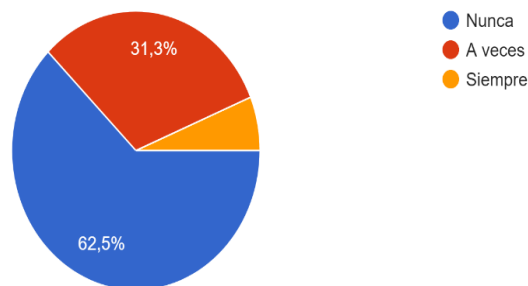
Muchas veces dejo de lado mis planes porque no confío lo suficiente en mi  
16 respuestas



En el siguiente gráfico observamos que el 50% de los alumnos expresan que **nunca** muchas veces dejan de lado sus planes porque no confían lo suficiente en sí mismos, un 31,3% piensan que es **a veces** y otro 18,8% considera que es **siempre**.

### Gráfico N°10:

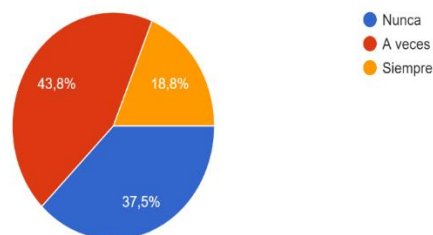
Cuando no cumplo con la tarea como se debe, la critica de los demás me produce ansiedad.  
16 respuestas



En el siguiente gráfico observamos que el 62,5% de los alumnos expresan que **nunca** cuando no cumplen con la tarea como se debe, la crítica de los demás les produce ansiedad y un 31,3% piensan que es **a veces**.

### Gráfico N°11:

Me gusta hacer tareas difíciles para desafiarme  
16 respuestas

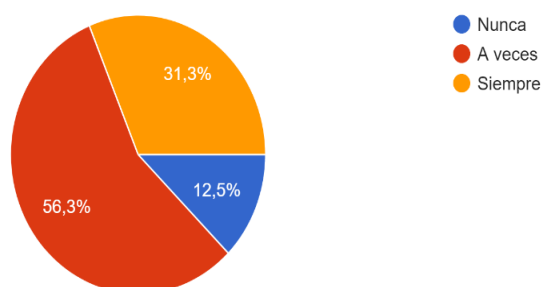


En este gráfico observamos que el 43,8% de los alumnos consideran que **a veces** les gusta hacer tareas difíciles para desafiarse, un 37,5% piensan que es **nunca** y un 18,8% **siempre**.

### Gráfico N°12:

Yo hago, como máximo, lo que me piden; y no mas.

16 respuestas

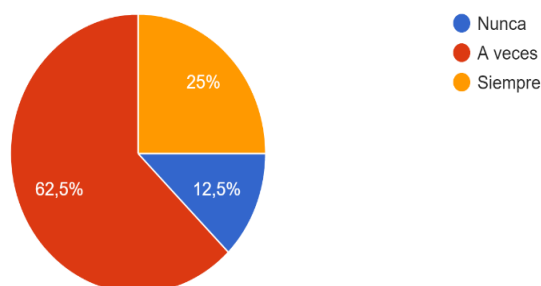


Acá podemos observar que el 56,3% de los alumnos encuestados consideran que **a veces** hacen como máximo, lo que se le pide y no más, un 31,3% expresan que es **siempre** y un 12,5% **nunca**.

### Gráfico N°13:

Normalmente me esfuerzo mas que mis compañeros.

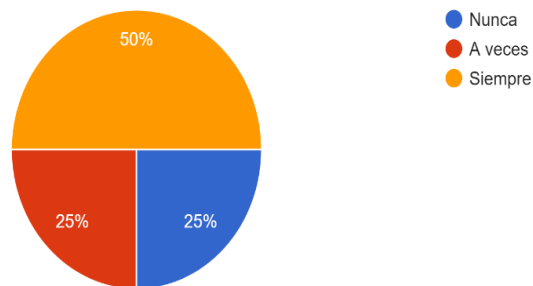
16 respuestas



Podemos observar que, de los alumnos encuestados, el 62,5% piensan que **a veces** normalmente se esfuerzan más que sus compañeros, un 25% expresan que es **siempre** y un 12,5% **nunca**.

### Gráfico N°14:

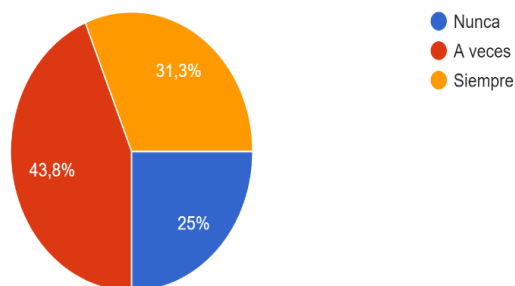
Después de rendir un examen estoy nervioso hasta que me dan la nota.  
16 respuestas



El siguiente gráfico nos muestra que, de los alumnos encuestados, el 50% piensan que **siempre** después de rendir un examen están nerviosos hasta que le dan la nota, un 25% expresan que es **a veces** y otro 25% **nunca**.

### Gráfico N°15:

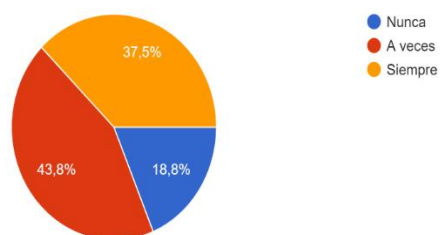
Mi rendimiento mejora si tengo una recompensa después de rendir.  
16 respuestas



El siguiente gráfico nos muestra que, de los alumnos encuestados, el 43,8% piensan que **a veces** su rendimiento mejora si tienen una recompensa después de rendir, un 31,3% expresan que es **siempre** y otro 25% **nunca**.

### Gráfico N°16:

Cuando desapruébo un examen me afecta mucho.  
16 respuestas

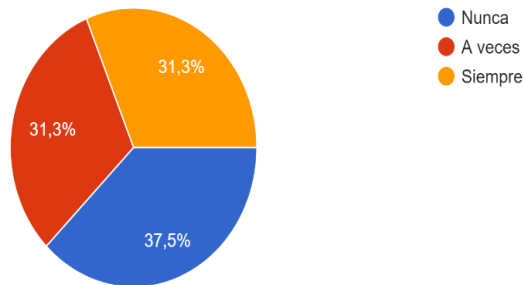


En este gráfico observamos que, el 43,8% de los alumnos encuestados, piensan que **a veces** cuando desapruaban un examen les afecta mucho, un 37,5% expresan que es **siempre** y otro 18,8% **nunca**.

### Gráfico N°17:

Sentir tensión o nervios antes de un examen o situación difícil me ayuda a prepararme mejor.

16 respuestas

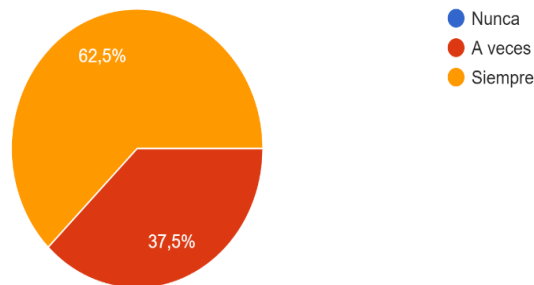


En este gráfico observamos que, el 37,5% de los alumnos encuestados, piensan que **nunca** sentir tensión o nervios antes de un examen o situación difícil les ayuda a prepararse mejor, un 31,3% expresan que es **siempre** y otro 31,3% **a veces**.

### Gráfico N°18:

Trabajar duro y constante me lleva al éxito.

16 respuestas

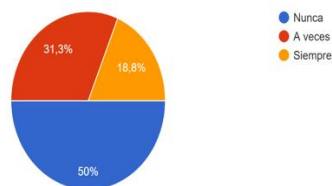


Aquí observamos que, el 62,5% de los alumnos encuestados, piensan que **siempre** trabajar duro y constante los lleva al éxito y un 37,5% consideran que es **a veces**.

### Gráfico N°19:

Mi propia falta de voluntad se demuestra al comparar mi rendimiento con el de los demás.

16 respuestas

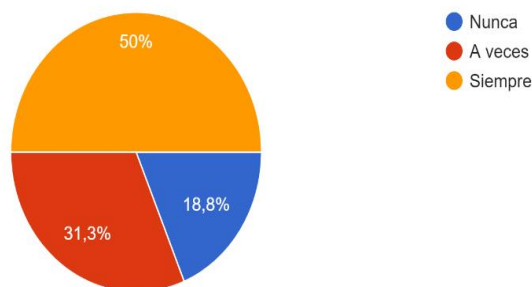


Aquí observamos que, el 50% de los alumnos encuestados, piensan que **nunca** su propia falta de voluntad se demuestra al comparar su rendimiento con el de los demás, un 31,3% **a veces** y un 18,8% consideran que es **siempre**.

#### Gráfico N°20:

Soy de esas personas que dejan todo para ultimo momento, pero es cuando mejor rindo.

16 respuestas

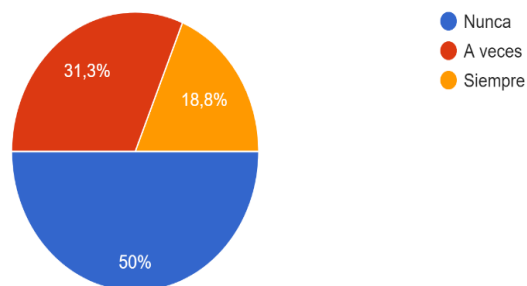


En este gráfico podemos observar que, el 50% de los alumnos, piensan que **siempre** son de esas personas que dejan todo para último momento, pero es cuando mejor rinden, un 31,3% **a veces** y un 18,8% consideran que es **nunca**.

#### Gráfico N°21:

Los que me conocen saben que no soy buen estudiante.

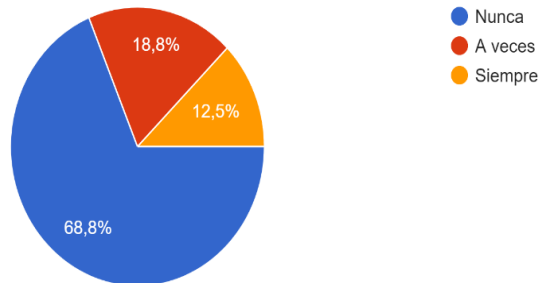
16 respuestas



En este gráfico podemos observar que, el 50% de los alumnos, piensan que **nunca** los que los conocen saben que no son buenos estudiantes, un 31,3% **a veces** y un 18,8% expresan que es **siempre**.

### Gráfico N°22:

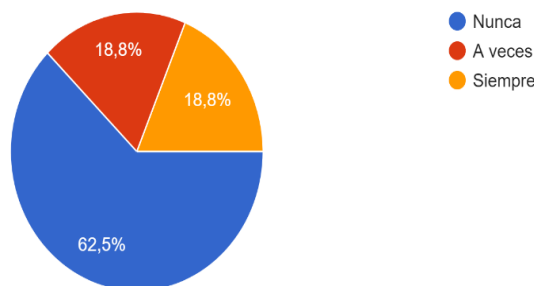
Yo se, que aunque me esfuerce, no entiendo lo que me explican en clase de Lengua  
16 respuestas



En el siguiente gráfico observamos que, el 68,8% de los alumnos, consideran que **nunca** saben que, aunque se esfuerzan, no entienden lo que les explica en clase de Lengua, un 18,8% **a veces** y un 12,5% expresan que es **siempre**.

### Gráfico N°23:

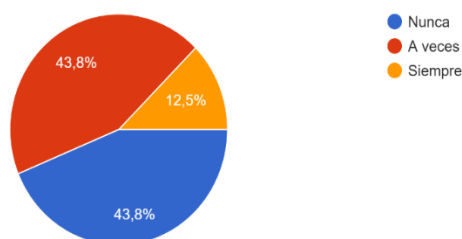
Yo se, que aunque me esfuerce, no entiendo lo que me explican en clase de Matemáticas  
16 respuestas



En el siguiente gráfico observamos que, el 62,5% de los alumnos, consideran que **nunca** saben que, aunque se esfuerzan, no entienden lo que les explica en clase de Matemáticas, un 18,8% **a veces** y otro 18,8 % expresan que es **siempre**.

### Gráfico N°24:

Me va mal en los exámenes aunque tengo buenos profesores.  
16 respuestas

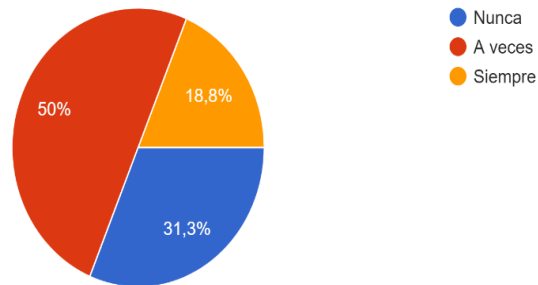


En este gráfico observamos que, de los alumnos, el 43,8%, piensan que **nunca** les va mal en los exámenes, aunque tengan buenos profesores, otro 43,8% **a veces** y otro 12,5 % expresan que es **siempre**.

#### Gráfico N°25:

No me importa aprender, solo quiero aprobar las materias y pasar de año.

16 respuestas

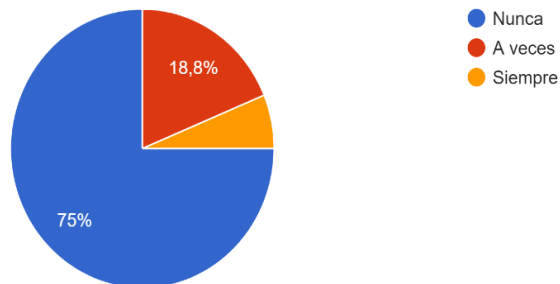


En este gráfico observamos que, de los alumnos, el 50%, piensan que **a veces** no les importa aprender, solo quieren aprobar las materias y pasar de año, otro 31,3% **nunca** y otro 18,8 % expresan que es **siempre**.

#### Gráfico N°26:

Me disgusta que la/el profesor de Lengua nos pida opiniones sobre como queremos las clases.

16 respuestas

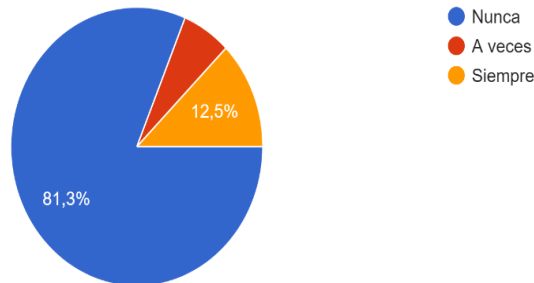


En el siguiente gráfico observamos que, de los alumnos, el 75%, piensan que **nunca** les disgusta la profesora de Lengua les pida opiniones sobre cómo quieren las clases y otro 18,8% **a veces**.

### Gráfico N°27:

Me disgusta que la/el profesor de Matemáticas nos pida opiniones sobre como queremos las clases.

16 respuestas

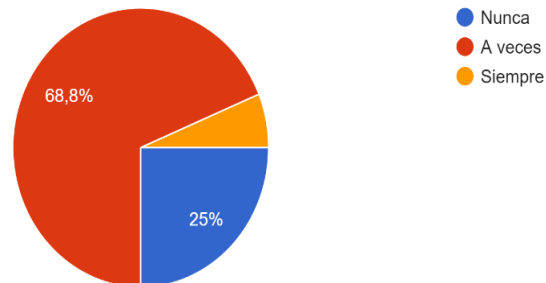


En el siguiente gráfico observamos que, de los alumnos, el 81,3%, piensan que **nunca** les disgusta la profesora de Matemática les pida opiniones sobre cómo quieren las clases y otro 12,5% **siempre**.

### Gráfico N°28:

Rara vez puedo decir que me gustó una clase de Lengua

16 respuestas

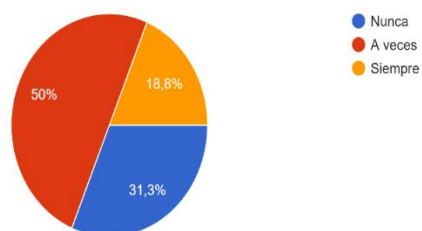


En este gráfico observamos que, el 68,8%, de los alumnos expresan que **a veces** rara vez pueden decir que les gustó una clase de Lengua y un 25% **nunca**.

### Gráfico N°29:

Rara vez puedo decir que me gustó una clase de Matemáticas

16 respuestas



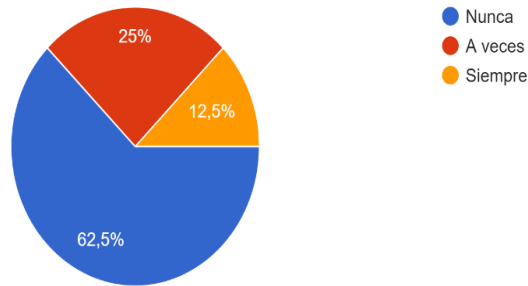


En este gráfico observamos que, el 50%, de los alumnos expresan que **a veces** rara vez pueden decir que les gustó una clase de Matemática, un 31,3% **nunca** y otro 18,8% **siempre**.

### Gráfico N°30:

Cuando faltó o me perdí en una explicación, no me esfuerzo por ponerme al día.

16 respuestas

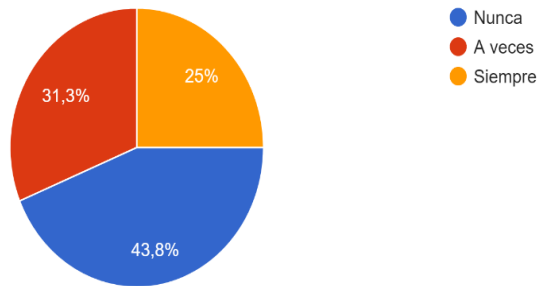


Acá observamos que, de los alumnos encuestados el 62,5%, expresan que **nunca** cuando faltan o se pierden en una explicación, no se esfuerzan por ponerse al día, un 25% **a veces** y otro 12,5% **siempre**.

### Gráfico N°31:

Pienso que la escuela no sirve para nada.

16 respuestas

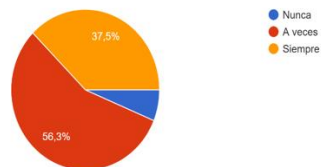


Acá observamos que, de los alumnos encuestados el 43,8%, expresan que **nunca** piensan que la escuela no sirve para nada, un 31,3% **a veces** y otro 25% **siempre**.

### Gráfico N°32:

Durante la clase solo pienso en que termine.

16 respuestas

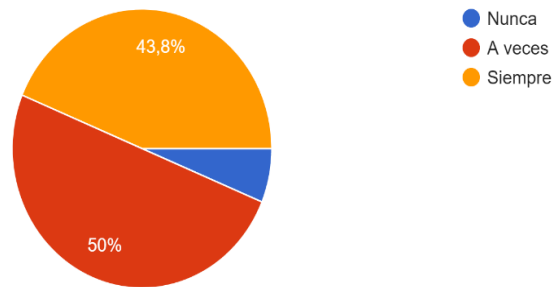


Observamos que, el 56,3%, de los alumnos consideran que **a veces** durante la clase solo piensan en que termine y otro 37,5% **siempre**.

### Gráfico N°33:

Suelo entender todo en clase porque la/el profesor de Lengua explica bien.

16 respuestas

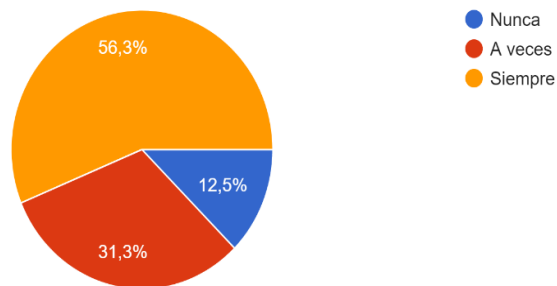


En el siguiente gráfico observamos que, el 50%, de los alumnos consideran que **a veces** suelen entender todo en clase porque la profesora de Lengua explica bien y otro 43,8% **siempre**.

### Gráfico N°34:

Suelo entender todo en clase porque la/el profesor de Matemáticas explica bien.

16 respuestas

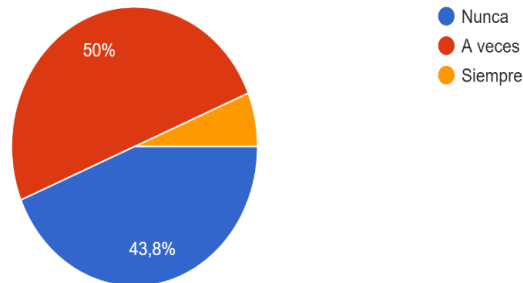


En el siguiente gráfico observamos que, el 56,3%, de los alumnos consideran que **siempre** suelen entender todo en clase porque la profesora de Matemática explica bien, otro 31,3% **a veces** y otro 12,5% **nunca**.

### Gráfico N°35:

Es fácil atender a la/el profesor de Lengua, porque casi ningún compañero interrumpe, molesta.

16 respuestas

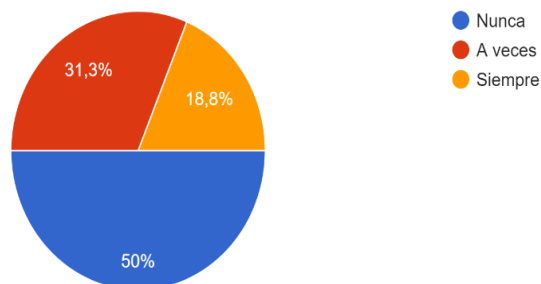


En este gráfico observamos que, el 50%, de los alumnos consideran que **a veces** es fácil atender a la profesora de Lengua, porque casi ningún compañero interrumpe, molesta y otro 43,8% **nunca**.

### Gráfico N°36:

Es fácil atender a la/el profesor de Matemáticas, porque casi ningún compañero interrumpe, molesta.

16 respuestas

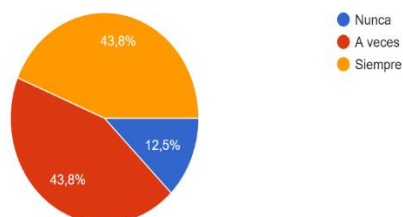


En este gráfico observamos que, el 50%, de los alumnos consideran que **nunca** es fácil atender a la profesora de Matemáticas, porque casi ningún compañero interrumpe, molesta, un 31,3% piensa que es **a veces** y otro 18,8% **siempre**.

### Gráfico N°37:

Estudio y presto atención porque me importa mi futuro.

16 respuestas

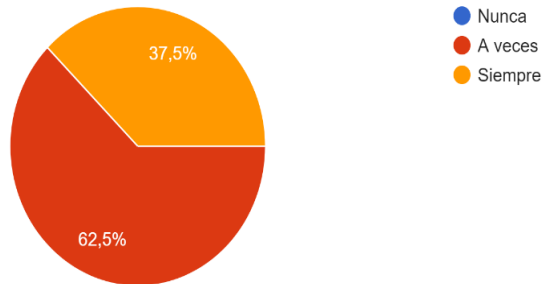


Podemos observar que, de los alumnos el 43,8%, que **siempre** estudian y prestan atención porque les importa su futuro, un 43,8% piensa que es **a veces** y otro 12,5% **nunca**.

### Gráfico N°38:

No se necesita ser ningún genio para hacer los trabajos que nos manda la/el profesor de Lengua, son fáciles y aburridos.

16 respuestas

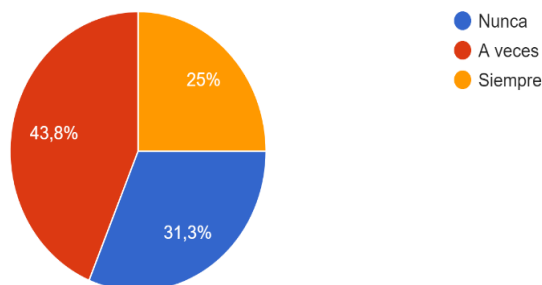


En el siguiente gráfico observamos que, de los alumnos el 62,5%, que **a veces** no se necesita ser un genio para hacer los trabajos que les manda la profesora de Lengua, son fáciles y aburridos y otro 37,5% considera que es **siempre**.

### Gráfico N°39:

No se necesita ser ningún genio para hacer los trabajos que nos manda la/el profesor de Matemáticas, son fáciles y aburridos.

16 respuestas

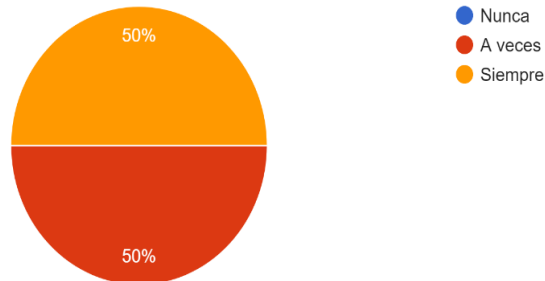


En el siguiente gráfico observamos que, de los alumnos el 43,8%, que **a veces** no se necesita ser un genio para hacer los trabajos que les manda la profesora de Matemática, son fáciles y aburridos, un 31,3% considera que es **nunca** y otro 25% **siempre**.

### Gráfico N°40:

La/el profesor de Lengua se preocupa por enseñarnos cómo usar en la vida diaria lo que aprendemos en clase.

16 respuestas

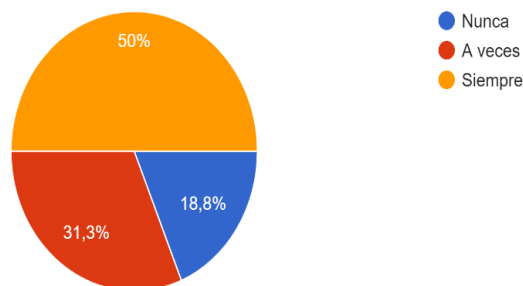


Este gráfico expresa que, el 50%, de los alumnos encuestados consideran que **a veces** la profesora de Lengua se preocupa por enseñarles cómo usar en la vida lo que aprenden en clase y otro 50% **siempre**.

### Gráfico N°41:

La/el profesor de Matemáticas se preocupa por enseñarnos cómo usar en la vida diaria lo que aprendemos en clase.

16 respuestas

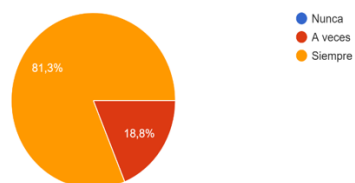


Este gráfico expresa que, el 50%, de los alumnos encuestados piensan que **siempre** la profesora de Matemática se preocupa por enseñarles cómo usar en la vida lo que aprenden en clase, un 31,3% **a veces** y otro 18,8% **nunca**.

### Gráfico N°42:

Muchas veces la/el profesor de Lengua tiene que dejar de explicar porque hay gente hablando o molestando.

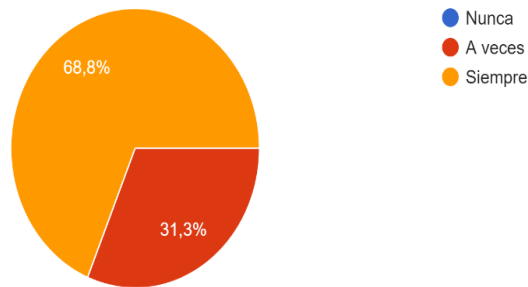
16 respuestas



En este gráfico observamos que, el 81,3%, de los alumnos encuestados piensan que **siempre** muchas veces la profesora de Lengua tiene que dejar de explicar porque hay gente hablando o molestando y otro 18,8% **a veces**.

#### Gráfico N°43:

Muchas veces la/el profesor de Matemáticas tiene que dejar de explicar porque hay gente hablando o molestando.  
16 respuestas



En este gráfico observamos que, el 68,8%, de los alumnos consideran que **siempre** muchas veces la profesora de Matemática tiene que dejar de explicar porque hay gente hablando o molestando y el 31,3% **a veces**.

#### 5.4.6. Resultados descriptivos y gráficos del Cuestionario de Atención

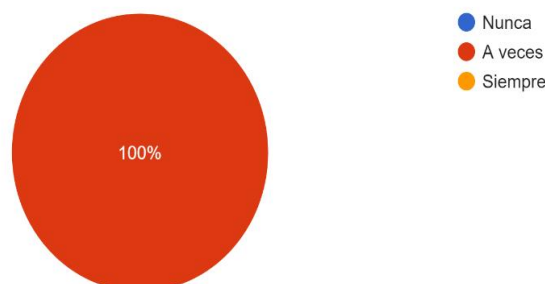
##### Resultados del cuestionario de Atención, tercero A del Instituto Padre Valentín Bonetti:

En el siguiente cuestionario se utilizó como opción de respuesta los parámetros Nunca, A veces y Siempre, donde los alumnos debían seleccionar la opción con la cual se sintieran más identificados dependiendo cada afirmación.

##### Gráficos:

##### Gráfico N°1:

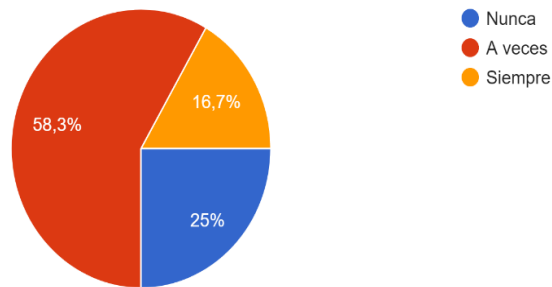
No logro prestar atención en clase  
12 respuestas



En este gráfico podemos observar que, de los alumnos encuestados, el 100%, consideran que **a veces** no logran prestar atención en clase.

### Gráfico N°2:

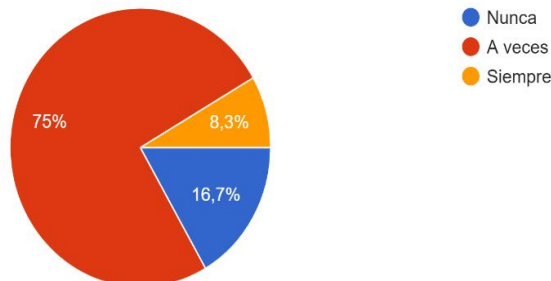
No escucho a los profesores porque me distraigo fácil  
12 respuestas



En este gráfico observamos que, el 58,3%, de los alumnos consideran que **a veces** no escuchan a los profesores porque se distraen fácil, otro 25% **nunca** y el 16,7% **siempre**.

### Gráfico N°3:

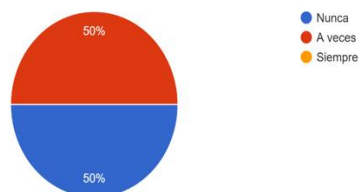
No escucho a la/el profesor de Lengua porque no me interesa lo que está explicando  
12 respuestas



El siguiente gráfico nos muestra que, de los alumnos encuestados el 75%, consideran que **a veces** no escuchan a la profesora de Lengua porque no les interesa lo que está explicando, un 16,7% **nunca** y otro 8,3% **siempre**.

### Gráfico N°4:

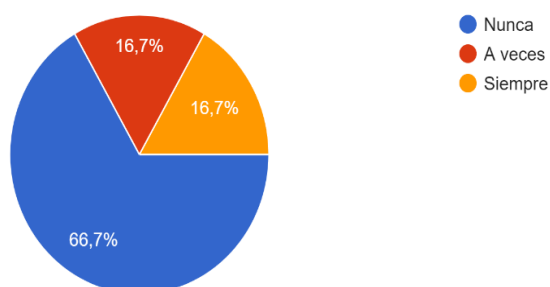
No escucho a la/el profesor de Matemáticas porque no me interesa lo que está explicando  
12 respuestas



El siguiente gráfico nos muestra que, de los alumnos encuestados el 50%, consideran que **a veces** no escuchan a la profesora de Matemática porque no les interesa lo que está explicando y el otro 50% **nunca**.

### Gráfico N°5:

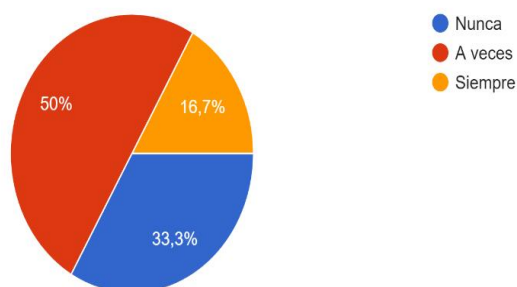
Cometo errores en los exámenes porque me distraigo y me bajan puntos  
12 respuestas



Este gráfico nos muestra que, de los alumnos encuestados el 66,7%, consideran que **nunca** cometen errores en los exámenes porque se distraen y les bajan puntos y el 16,7% dice que es **a veces** y **siempre** respectivamente.

### Gráfico N°6:

Se a lo que le tengo que prestar atención pero no logro hacerlo  
12 respuestas

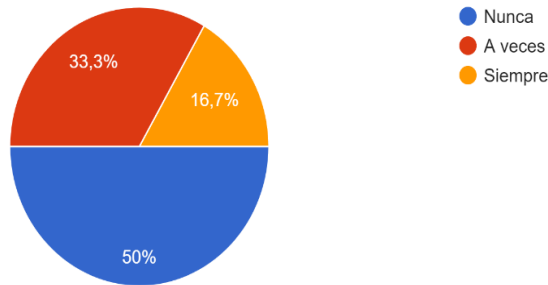


Aquí observamos que, el 50%, de los alumnos expresan que **a veces** saben a lo que tienen que prestar atención, pero no logran hacerlo, el 33,3% piensa que es **nunca** y otro 16,7% **siempre**.



### Gráfico N°7:

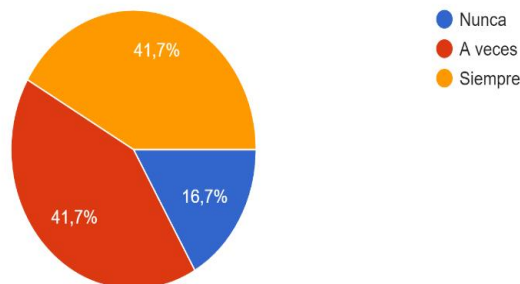
Me pongo tan nervioso en los exámenes que no me puedo concentrar  
12 respuestas



Podemos observar que, el 50%, de los alumnos expresan que **nunca** se ponen tan nerviosos en los exámenes que no se pueden concentrar, el 33,3% piensa que es **a veces** y otro 16,7% **siempre**.

### Gráfico N°8:

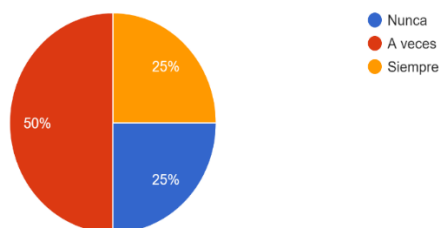
No me puedo concentrar en la clase de Lengua porque mis compañeros hablan todo el tiempo.  
12 respuestas



Observamos que, de los alumnos el 41,7%, expresan que **siempre** y **a veces** respectivamente, no se pueden concentrar en clase de Lengua porque sus compañeros hablan todo el tiempo y el 16,7% restante consideran que es **nunca**.

### Gráfico N°9:

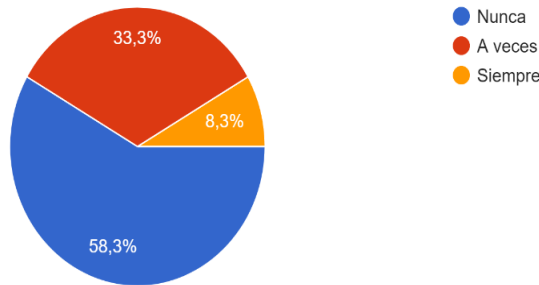
No me puedo concentrar en la clase de Matemáticas porque mis compañeros hablan todo el tiempo.  
12 respuestas



En el siguiente gráfico observamos que, de los alumnos el 50%, expresan que **a veces** no se pueden concentrar en clase de Matemática porque sus compañeros hablan todo el tiempo y el 25% consideran que es **nunca** y **siempre**.

**Gráfico N°10:**

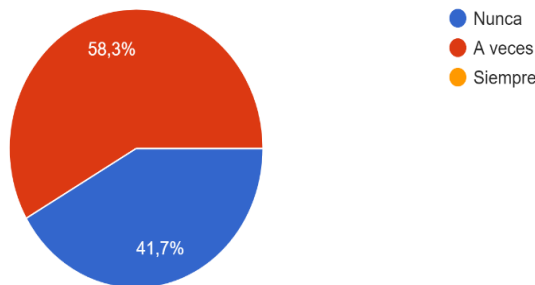
Me cuesta estudiar o aprender temas nuevos porque no me concentro  
12 respuestas



En el siguiente gráfico observamos que, el 58,3%, de los alumnos consideran que **nunca** les cuesta estudiar o aprender temas nuevos porque no se concentran, el 33,3% piensan que es **a veces** y el 8,3% **siempre**.

**Gráfico N°11:**

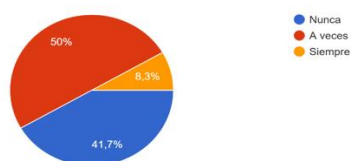
Me cuesta estudiar porque el material de clase esta desorganizado  
12 respuestas



En el siguiente gráfico observamos que, el 58,3%, de los alumnos consideran que **a veces** les cuesta estudiar porque el material de clase esta desorganizado y el 41,7% piensan que es **nunca**.

**Gráfico N°12:**

No me concentro en clase de Lengua porque charlo mucho  
12 respuestas

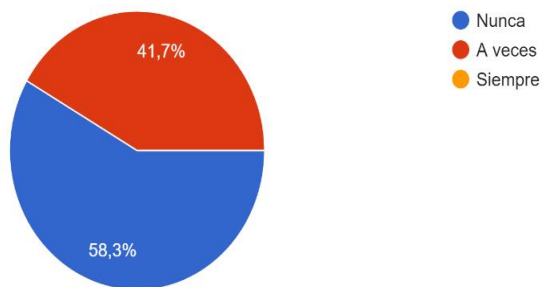


El siguiente gráfico nos muestra que, de los alumnos encuestados, el 50%, consideran que **a veces** no se concentran en la clase de Lengua porque charla mucho, el 41,7% piensan que es **nunca** y el 8,3% **siempre**.

**Gráfico N°13:**

No me concentro en clase de Matemáticas porque charlo mucho

12 respuestas



El siguiente gráfico nos muestra que, de los alumnos encuestados, el 58,3%, consideran que **nunca** no se concentran en la clase de Matemática porque charla mucho y el 41,7% piensan que es **a veces**.

# DISCUSIÓN

En el presente trabajo se intenta investigar la relación existente entre la atención y la motivación en el rendimiento académicos de adolescentes de tercer año de las escuelas de gestión privada Papa Francisco y Valentín Bonetti en las áreas de Lengua y Matemática de la provincia de Mendoza, Argentina.

La misma se llevó a cabo teniendo en cuenta las características del enfoque mixto, predominantemente cualitativo, es decir, se realizaron observaciones de clases como herramienta principal, de las asignaturas de Lengua y Matemáticas, y aplicación de cuestionarios de autoría propia, en alumnos de tercer año de secundaria, en dos instituciones educativas.

Como se expuso con anterioridad, se seleccionaron dichos cursos debido a que es un año "bisagra" tanto en el desarrollo del ser humano como en la trayectoria escolar. Teniendo en cuenta los datos e información recolectada durante este trabajo, se puede decir que se coincide con lo expuesto en la investigación de Domínguez, Alonso "Motivación intrínseca y extrínseca: análisis en adolescentes gallegos" (2014), quien expone que la educación es un fenómeno complejo, reconoce la necesidad de atender educativamente la motivación de los alumnos y sentencia que muchas de las dificultades que se presentan en el aprendizaje tienen que ver con la falta de motivación del alumnado (Centeno, 2008). Esto se ve reflejado tanto en los resultados obtenidos en los cuestionarios como en las observaciones de clase que se realizaron.

Con respecto a las observaciones, tanto en el Colegio Papa Francisco como en el Instituto Padre Valentín Bonetti, se observó que la minoría de los alumnos prestan atención en clase, son pocos los que les interesa participar y aprender, no se los ve motivados, la mayoría de las clases se llevan a cabo de la misma manera, con las mismas metodologías y estrategias volviéndose clases magistrales y monótonas, que por supuesto no motivan a los alumnos y termina repercutiendo en los resultados de los exámenes de los alumnos, es decir, en su rendimiento académico.

Y si se consideran los cuestionarios, el 75% de los alumnos encuestados del Colegio Papa Francisco, consideran que generalmente hacen solo lo que se les solicita y no se esfuerzan más que eso, el 40% se identifican con que siempre no les interesa lo que les enseñan en las clases de Lengua, y el 53,3% les sucede a veces en las clases de Matemática, esto también lo podemos observar en las respuestas del Instituto Padre Valentín Bonetti donde los alumnos contestaron que coinciden en que a veces en un 56,3% en tercero "A" y 60% en tercero "D", hacen solo lo que se les solicita y no se esfuerzan más que eso, en cuanto a las clases de Lengua el 60% y el 87,5% a veces no les interesa lo que les enseñan en dicha clase.

No obstante, se difiere con Otis, Grouzet y Pelleter (2005) quienes, en la investigación ya citada con anterioridad, exponen que al llegar a la adolescencia los alumnos presentan una menor motivación intrínseca y tiene una mayor motivación extrínseca, en relación con el proceso escolar. En este trabajo, se considera que si bien es baja la motivación proveniente de los adolescentes, no es menor que la motivación brindada por el docente, es decir, se piensa que existe una clara relación entre dichos tipos de motivación (intrínseca y extrínseca) y que ambas son bajas e inadecuadas, pero debemos recordar que nos estamos refiriendo a una etapa del desarrollo donde los alumnos van creciendo, van tomando una mayor autonomía, mayor independencia y si bien los docentes pueden y deben motivarlos, guiarlos, ayudarlos, son los alumnos quienes deben comenzar a tomar consciencia de la responsabilidad de su rendimiento y de su aprendizaje, que dependen de ellos mismos. Esto, también se pudo observar, cuando los docentes revisaban si los alumnos cumplían con las tareas dadas, si los alumnos traían o no los ejercicios resueltos desde casa, y eran la minoría los que cumplían y los que se preocupaban por las consecuencias de sus actos o incluso en las actividades realizadas en clase. Esto coincide con los resultados de los cuestionarios donde nos dicen que, el 60% de los alumnos de tercer año del Colegio Papa Francisco piensan que a veces empiezan tareas en clase que no suelen terminar, y los alumnos del Instituto Padre Valentín Bonetti coinciden con ellos en un 60% en tercero "A" y un 62,5% en tercero "D"

Pero si se coincide con dichos autores en que la motivación y el interés en la mayoría de los alumnos están dirigidos a metas de desempeño o también llamadas de resultado, es decir, su objetivo principal es obtener buenas calificaciones para aprobar y no les preocupa ningún aspecto referido al aprendizaje, esto se confirma ya que en el Instituto Padre Valentín Bonetti, el 50% en tercero "A" y el 66,7% en tercero "D" piensan que a veces no les importa aprender, solo quieren aprobar las materias y pasar de año, y en el Colegio Papa Francisco, expresan que es siempre en un 40%.

Por otra parte, si bien se quiere convalidar lo que expone en su investigación Alonso Tapia, motivar en la adolescencia. Teoría, evaluación e intervención (1992), este autor nos explica que le preocupa el elevado porcentaje de alumnos que presentan una gran falta de interés por el estudio, por lo escolar, y este desinterés proviene por la dificultad de comprender las explicaciones de los profesores, por comprender y aprender la información brindada por los textos escolares y la elevada experiencia de fracaso, se pudo observar durante las observaciones que se realizaron de las clases, donde la falta de motivación era notoria, además, en general, las explicaciones de los docentes eran

siempre las mismas, sin embargo los alumnos tienen otra opinión o una percepción distinta, ya que en las encuestas realizadas, en el Colegio Papa Francisco en la asignatura de Lengua el 80% de los alumnos de tercer año consideran que a veces “no encuentran dificultad en las tareas, no se tiene que ser un genio para resolverlas ya que son fáciles y aburridas”, mientras que en la asignatura de Matemática, el 53,3% piensan lo mismo. En cuanto al Instituto Valentín Bonetti, en tercero “D” en Lengua expresan que el 60% es a veces, en Matemática el 60% consideran que les sucede nunca. Mientras que en tercero “A” en Lengua el 62,5% de los alumnos coinciden en que es a veces y en Matemática es el 43,8%.

Igualmente, con respecto a las explicaciones brindadas por los profesores, por ejemplo, en el Colegio Papa Francisco, el 66,7% de los alumnos encuestados manifestaron que entienden la explicación que le dan en la clase de Lengua, pero el 66,3% expresan que les sucede a veces en las clases de Matemática. Y en el Instituto Valentín Bonetti, en tercero “A” el 68,8% piensan que nunca les sucede en las clases de Lengua y en Matemática 62,5%, con respecto a tercero “D”, ellos expresaron que el 53,3% piensan que en Lengua es nunca y un 40% a veces en Matemática.

En cuanto a la investigación realizada por Corredor – García, M. S, Bailey – Moreno J. Motivación y concepciones que alumnos de educación básica atribuyen a su rendimiento académico en Matemática (2020), expresan que el salón de clases no es favorable para el aprendizaje, aunque existen buenas relaciones interpersonales entre alumnos – alumnos y docentes – alumnos, además consideran que la responsabilidad, comprensión y gusto por la matemática esta dado por el buen rendimiento, en cambio el desorden, la indisciplina y la falta de atención en las explicaciones o clases son atribuibles al bajo rendimiento. Se coincide con lo expuesto en dicha investigación, esto quedó demostrado en las observaciones realizadas, donde los alumnos no estaban concentrados durante la hora de clase por más de que había feedback entre docentes y alumnos. Las horas de clase se veían interrumpidas por distractores, estímulos externos, personas que ingresaban a solicitar algo e incluso algunos alumnos que llegaban tarde, todo esto terminaba afectando el hilo conductor de la clase y, sobre todo, el nivel atencional, generando que se tenga que comenzar de cero la explicación buscando retomar la atención, es decir, el clima de clase toma un rol muy importante. Los alumnos del Instituto Valentín Bonetti expresaron en los cuestionarios que, en tercero “A” el 41,7% siempre no se concentran porque sus compañeros hablan todo el tiempo en clase de Lengua y en Matemática, el 50% expresan que es a veces. En tercero “D” en Lengua, el 42,1% piensa que es siempre y en Matemática 73,3% nunca.

Con respecto al Colegio Papa Francisco, los alumnos de tercer año manifestaron que el 61,1% a veces no se pueden concentrar porque sus compañeros hablan todo el tiempo en clase de Lengua y en Matemática les sucede nunca a un 55,6%.

Por otro lado, se puede inferir que existe una tendencia a tener mayor porcentaje positivo las preguntas que se realizaron en los cuestionarios que hacen referencia a la asignatura de Matemática en comparación con las de Lengua, consideramos que es así debido a que los alumnos piensan que les sirve más para su vida o futuro lo que ven en las clases de Matemática que lo que se les brinda en las clases de Lengua. En el Colegio Papa Francisco, el 61,1% de los alumnos manifiestan que a veces no escuchan a la profesora de Lengua porque no les interesa lo que les está explicando, en cambio en Matemática les sucede nunca al 77,8%. Y en el Instituto Valentín Bonetti en tercero "D" los alumnos consideran que no escuchan a la profesora de Lengua porque no les interesa las explicaciones en un 78,9% a veces y en la clase de Matemática les sucede en un mismo porcentaje (78,9%) pero nunca. Con respecto, a tercero "A" el 75% de los alumnos piensan que a veces no escuchan a la profesora de Lengua y a la de Matemática el 50% nunca.



# **CONCLUSIONES**

En el presente Trabajo Final de Licenciatura de la carrera de Psicopedagogía se avoca a tratar de investigar la relación que existe entre la atención y motivación en el rendimiento académico de adolescentes de tercer año de las escuelas de gestión privada Papa Francisco y Valentín Bonetti en las áreas de Lengua y Matemáticas de la provincia de Mendoza, Argentina.

Se puede concluir que, es posible afirmar la comprobación total de las hipótesis inicialmente planteadas, es decir, se considera que existe una relación entre la atención y la motivación que impacta en el rendimiento académico de los adolescentes en los estudiantes de tercer año de las escuelas secundarias de gestión privada Papa Francisco y Valentín Bonetti. Y como resultado de esta, se puede afirmar que, a mayor motivación, aumentará la atención y disminuirá el fracaso escolar en los estudiantes de tercer año de las escuelas secundarias de gestión privada Papa Francisco y Valentín Bonetti.

Se eligió seleccionar como muestra a los alumnos de tercer año de dos instituciones educativas para que la investigación sea más rica y certera.

Teniendo en cuenta las características de las investigaciones mixtas, para poder recabar información y llevar a cabo la investigación pertinente, se decidió utilizar como herramienta principal la observación. Asistimos a las siguientes instituciones: Colegio Papa Francisco e Instituto Padre Valentín Bonetti.

En ambas se observaron clases de las asignaturas de Lengua y Matemática de tercer año. Y, para poder cotejar lo observado, se aplicaron a los alumnos y a sus docentes de dichas asignaturas cuestionarios de autoría propia, a través del software "Google Forms" donde debían contestar según cuan identificados se sintieran con algunas afirmaciones relacionadas con la atención y la motivación en el ámbito educativo, teniendo como parámetros de respuestas: Nunca, A veces y Siempre.

Gracias a todo ellos se puede afirmar las hipótesis planteadas ya que, los alumnos no se veían interesados verdaderamente en aprender lo que les estaban explicando, no paraban de conversar entre ellos sin prestar atención a los docentes, cuando no traían las tareas resueltas y se rectificó con los resultados de los cuestionarios. En ambas instituciones, los alumnos piensan que no les sirve mucho lo que les dan en clase, que en ocasiones los profesores se ocupan en que ellos puedan comprender para que les sirve en la vida diaria, pero no están interesados en aprender, sin embargo, encontramos con ciertas contradicciones en sus opiniones y sus comportamientos en clase, esto es debido a que, como dijimos no se observaban comprometidos, ni preocupados y mucho menos siendo conscientes que su accionar en clase y su poco

interés por aprender y por cumplir con las tareas van a repercutir en su futuro, pero si se tienen en cuenta los resultados de los estudiantes en los cuestionarios, en ambas instituciones ellos expresaron que siempre estudian y prestan atención porque les importa su futuro (Colegio Papa Francisco: 66,7% e Instituto Padre Valentín Bonetti: A: 43,8%, D: 60%).

De este modo, gracias a las herramientas utilizadas y los resultados de la muestra, se pudo arribar a la conclusión de que, tanto en el Colegio Papa Francisco como en ambos bachilleratos (A y D) del Instituto Padre Valentín Bonetti, hay una mayor preferencia por las clases de la asignatura de Matemática, ya que los alumnos expresaron que consideran que “les sirve más” o les interesa un poco más (53.3% y 62,5%) lo que ven en dicha materia en comparación con las clases de Lengua, que las actividades que se les brindan son un poco más complejas y les gusta escuchar las explicaciones de las clases de Matemáticas (46,7%, 56,3%).

Siguiendo con la idea de que, existe esta contradicción entre el comportamiento observado de dichos adolescentes y sus opiniones, se les aplicaron cuestionarios a los docentes para conocer su opinión o visión. Y podemos concluir que, en el Colegio Papa Francisco los profesores de Lengua y Matemática, coinciden en que:

- A veces los alumnos no logran prestar atención en clase y no escuchan a los profesores porque no les interesa lo que les están enseñando.
- Los alumnos a veces cometen errores en los exámenes porque se distaren y hay que bajarles puntos. Se ponen tan nerviosos ante los exámenes que no se pueden concentrar. No se pueden concentrar en las clases porque hablan todo el tiempo.
- A veces no les interesa a los alumnos nada de lo que se les da en las clases de Lengua y Matemáticas, pero les gusta escuchar las explicaciones de dichas materias.
- Siempre el rendimiento de los alumnos mejora si saben que tienen una recompensa después de rendir
- A veces a los alumnos no les interesa aprender, solo les interesa pasar de año.
- A veces los alumnos estudian y prestan atención porque les importa su futuro.

Y difieren en que:

- A los alumnos les cueste estudiar porque el material de clase esta desorganizado, ya que el profesor de Matemáticas manifestó que nunca sucede eso y la profesora de Lengua expresó que a veces sucede.

- Los alumnos se sienten estimulados a opinar, plantear preguntas y pensar por sí mismos, la profesora de Lengua manifestó que esto sucede a veces y el de Matemáticas expresó que siempre sucede.
- Para el profesor de Matemáticas los alumnos siempre suelen hacer como máximo lo que se les solicita y nada más, pero para la docente de Lengua esto sucede a veces.
- Para el profesor de Matemáticas los alumnos nunca les disgusta que les pidan opiniones sobre cómo quieren las clases y piensan que la escuela no sirve para nada y la profesora de Lengua considera que esto sucede a veces.

En cuanto a la opinión de los docentes de Lengua y Matemática del Instituto Padre Valentín Bonetti, se concluye que coinciden en:

- A veces los alumnos no logran prestar atención en clase y no escuchan a los profesores porque no les interesa lo que les están enseñando.
- Los alumnos a veces cometen errores en los exámenes porque se distaren y hay que bajarles puntos y una de las docentes de Matemáticas coincide con la de Lengua en que, se ponen tan nerviosos ante los exámenes que no se pueden concentrar.
- Una de las docentes de Matemáticas coincide en que nunca les cuesta estudiar porque está el material de clase desorganizado.
- Nunca no les interesa a los alumnos nada de lo que se les da en las clases de Lengua y Matemáticas. Y les gusta escuchar las explicaciones de dichas materias.
- Los alumnos se sienten estimulados a opinar, plantear preguntas y pensar por sí mismos, la profesora de Lengua manifestó que esto sucede siempre y una de las profesoras de Matemáticas expresó lo mismo.
- A veces el rendimiento de los alumnos mejora si saben que tienen una recompensa después de rendir, coinciden en respuesta la docente de Lengua y una de las de Matemáticas.
- A veces a los alumnos no les interesa aprender, solo les interesa pasar de año.
- La profesora de Lengua y una de Matemáticas coinciden en que siempre les disgusta que les pidan opiniones sobre cómo quieren las clases. Y la profesora de Lengua manifestó que a veces los alumnos piensan que la escuela no sirve para nada, una de las profesoras de Matemáticas expresó lo mismo.
- A veces los alumnos estudian y prestan atención porque les importa su futuro.

Y difieren en que:

- Una de las profesoras de Matemática expresó que nunca los alumnos se ponen tan nerviosos ante los exámenes que no se pueden concentrar, mientras que la profesora de Lengua expresó que es a veces.
- Los alumnos no se pueden concentrar en clase porque hablan todo el tiempo, las profesoras de Matemática expresan que es a veces y nunca, mientras que la profesora de Lengua expresa que es siempre.
- Una de las profesoras de Matemática contestó que a veces a los alumnos les cuesta estudiar porque el material de clase está desorganizado, y la profesora de Lengua expresó que es nunca.
- Según una de las profesoras de Matemática a veces les disgusta que les pidan opiniones sobre cómo quieren las clases, y según la de Lengua esto es siempre.
- Para las profesoras de Matemáticas los alumnos a veces suelen hacer como máximo lo que se les solicita y nada más, pero para la docente de Lengua esto sucede siempre.
- Según una de las profesoras de Matemática siempre el rendimiento de los alumnos mejora si saben que tienen una recompensa después de rendir, mientras que la docente de Lengua expresa que es a veces.
- La profesora de Lengua manifestó que a veces los alumnos piensan que la escuela no sirve para nada y una de las profesoras de Matemáticas expresó que es nunca.

Partiendo de las observaciones realizadas se concluye que, en ambas instituciones durante las horas de clase, el nivel atencional adecuado de los alumnos era muy breve y fluctuante, si bien los docentes trataban de asegurarse de que todos estén prestando atención y escuchando, los alumnos se distraían con mucha facilidad, y las metodologías y recursos empleados tampoco eran de mucha ayuda para poder mantener a la atención de forma activa. Esto se pudo ratificar con los resultados de los cuestionarios donde, los alumnos expresaron que a veces no escuchan a los profesores porque se distraen fácil (Colegio Papa Francisco: 55,6% e Instituto Padre Valentín Bonetti: A: 58,3%, D: 63,2%). Y a veces no logran prestar atención en clase (66,7%, 100% y 78,9%).

Además, teniendo en cuenta los distractores provenientes del exterior que tampoco colaboraban a que se pueda sostener el hilo conductor de la clase y mucho menos la atención. Y en este caso, no se puede dejar de mencionar como principal distractor los celulares, en ambas instituciones el uso de dichos aparatos durante las clases era notorio, por más de que los docentes marcaran reiteradas veces que no lo

podían utilizar a excepción de que se les indicara lo contrario para emplear la tecnología como herramienta de trabajo y remarcando las consecuencias de su uso, los alumnos persistían utilizándolo. Esto provocaba no solo que los alumnos no escucharan las clases, que no prestaran atención a las explicaciones, sino también que terminaba afectando incluso a la minoría de los alumnos que, si estaban concentrados y no estaban usando el celular, ya que los docentes debían interrumpir la clase para realizar el llamado de atención correspondiente.

Por otro lado, el nivel atencional de los alumnos se veía afectado debido a que conversaban mucho entre ellos, sobre todo los que no estaban interesados en las clases, esto lo pudimos corroborar con los cuestionarios aplicados. En el Colegio Papa Francisco, el 61,1% de los alumnos expresaron que a veces no se pueden concentrar en las clases de Lengua porque los compañeros hablan todo el tiempo y en el Instituto Padre Valentín Bonetti, el 41,7% de los alumnos de tercero "A", expresaron que piensan que esto sucede siempre y en tercero "D" fue el 42,1%.

Teniendo en cuenta la información y los resultados obtenida durante todo este trabajo de investigación, es posible inferir que se lograron alcanzar los objetivos planteados al inicio, es decir, se logró evaluar la atención durante las horas de clases de los alumnos de tercer año de secundaria en las asignaturas de Lengua y Matemática. Y se logró evaluar la motivación durante las horas de clases de los alumnos de tercer año de secundaria en las asignaturas de Lengua y Matemática. Además, se pudo describir la relación existente entre la atención y la motivación en el rendimiento académico de los alumnos de tercer año de secundaria. Esto quedó demostrado ya que, como se ha mencionado con anterioridad, se focalizó en los adolescentes debido a que se considera que ellos están en una etapa importante de su desarrollo y a nivel educativo es un año "bisagra", donde ya no son tan niños ni demasiado grandes, donde van tomando más protagonismo, van tomando decisiones propias, es decir, adquieren mayores responsabilidades y autonomía.

Ahora bien, con respecto a la motivación, como se ha planteado en este trabajo, existen muchos autores que la definen y clasifican de diferentes maneras, pero se cite a quien se cite o se utilice la terminología que se utilice, todos coinciden que, a grandes rasgos, existen dos tipos: motivación intrínseca y motivación extrínseca. Estos están presentes durante toda la vida de las personas, sucede que van a ir variando a medida que pase el tiempo, en algunas ocasiones va a predominar la proveniente de la persona (intrínseca) y otras veces predominará la proveniente del exterior, de terceros (extrínseca). En el caso de esta etapa evolutiva y educativa a la que se refiere, teniendo

en cuenta lo recabado, se infiere que, si bien ambas están presentes y su nivel no es el adecuado para un buen proceso de aprendizaje, el tipo de motivación que se observa como predominante es el de tipo intrínseca. Por su puesto que lo que ocurre en el contexto es de gran importancia, como lo es el clima de clase, dónde y cómo se dictan las clases, además, la tarea y rol del docente son imprescindibles, pero el alumno es quien debe ser responsable de su accionar, de cumplir con lo solicitado e incluso es el responsable de prestar atención en clase, porque por más de que el docente se esmere en cambiar la forma en que se dictan las clases, su metodología, modifique las herramientas y estrategias, generando que estas comiencen a ser más motivadoras, novedosas y entretenidas, el prestar atención, cumplir con las consignas, es decir, ser responsable y comprender que depende de ellos es únicamente propio de dichos alumnos.

Por otro lado, se considera que la atención es una función cognitiva muy importante en la vida diaria de las personas, está presente en todo proceso o tarea que se quiere llevar a cabo. Desde la psicopedagogía se cree que es una de las funciones principales para el proceso de aprendizaje. Se sabe que sin la presencia de esta y sobre todo sin su adecuado uso y nivel, es imposible realizar una apropiación adecuada de la información y llegar a que dicho aprendizaje sea significativo.

Para finalizar, desde mi opinión, la educación es una temática muy importante, que va a estar en auge siempre porque atraviesa a toda sociedad. Desde la psicopedagogía es muy importante abarcar y detectar las problemáticas o necesidades que se presentan en este ámbito. Cuando se planteó investigar esta posible relación entre la atención y la motivación que termina impactando en el rendimiento de los alumnos, fue debido a que logre percatarme de la importancia que tiene la motivación y la atención en el aprendizaje de grande, y solo logré verlo una vez que me encontraba en mi etapa Universitaria, donde era yo quien estaba decidiendo verdaderamente que quería estudiar, donde tomé consciencia de mi responsabilidad y autonomía, y fue en ese instante en el que me visualice algunos años atrás en la secundaria, más específicamente unos 8 años atrás, y comprendí que mi rendimiento académico, mi trayectoria escolar hubiese sido más exitosa, más enriquecedora y hubiese aprendido más si alguien me motivaba adecuadamente y me explicaba esta relación. Al comenzar las observaciones de las clases, al introducirme en el campo y contexto que quería investigar comprendí que el tiempo transcurrido desde que me senté en esos bancos de secundaria en un aula, pero las clases seguían siendo las mismas, los contenidos eran

los mismos, las metodologías y recursos empleados eran los mismos, por consiguiente, el nivel atencional, motivacional y la consciencia de los alumnos era la misma.

A causa de esto, se considera que es muy importante replantear las necesidades de la educación y de los alumnos, los roles que les toca cumplir, se debería replantear el currículum, las herramientas, estrategias y recursos para dictar las clases. Es por esto, que se sugiere que se continúe investigando esta temática, incluso ampliando más la muestra de la investigación con otras instituciones educativas.



## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## Referencias bibliográficas:

Alonso Tapia Jesús, *Motivar en la adolescencia. Teoría, evaluación e intervención*, Universidad autónoma de Madrid, Primera parte, Capitulo 1, 1992.

Álvarez Miguel Angel, (2013). *Principios de Neurociencias para psicólogos*. Paidós.

Álvarez Luis, González Castro Paloma, Núñez José Carlos, González Pienda Julio Antonio, Álvarez David y Bernardo Ana, (2007). *Desarrollo de los procesos atencionales mediante "actividades adaptadas"*. Universidad de Oviedo. Papeles del Psicólogo, 2007. Vol. 28(3), pp. 211-217. [Desarrollo de los procesos atencionales.pdf](#)

Broc Cavero Miguel Angel, (2006). *Motivación y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria y bachillerato LOGSE*. Universidad de Zaragoza. Revista de Educación, 340. Mayo-agosto 2006, pp. 379-414.

Calderón Caterina, Gustems Josep, *Motivación y adolescencia*. Aula de innovación educativa. 2006, n. 153-154, julio-agosto; p. 52-56.

Corredor-García, M. S., & Bailey-Moreno, J. (2020). *Motivación y concepciones que alumnos de educación básica atribuyen a su rendimiento académico en matemáticas*. Revista Fuentes, 22(1), 127–141. [9834-Texto del artículo-38825-1-10-20200525.pdf](#)

Domínguez Alonso, José; Pino-Juste, Margarita R, - *Motivación intrínseca y extrínseca: análisis en adolescentes gallegos* - International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 1, núm. 1, 2014, pp. 349-358.

Fernández-Castillo, A., & Gutiérrez Rojas, M. E. (2009). *Atención selectiva, ansiedad, sintomatología depresiva y rendimiento académico en adolescentes*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7(1), 49-76.

González Pienda Julio Antonio, (2003). El rendimiento escolar, un análisis de las variables que lo condicionan. Universidad de Oviedo. Revista Galego portuguesa de psicoloxía e educación nº 7 (vol. 8) ano 7º-2003 issn: 1138-1663.

Huertas Juan Antonio, (2001). *Motivación. Querer aprender*. Aique Grupo Editor. (Primera edición, 1997).

Lamas Rojas Héctor, (2008). *Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico*. Sociedad Peruana de Resiliencia. [LAMAS.pdf](#)

León Benito, (2008). *Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria*. Universidad de Extremadura. [Desarrollo de los procesos atencionales.pdf](#)

López – González Luís, Amutio Alberto, Oriol Xavier y Bisquerra Rafael, (2016). *Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) de estudiantes de*

*secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico.* Revista de Psicodidáctica, 2016, 21(1), 121-138.

Llera Beltrán Jesús A, (2003). *Estrategias de aprendizaje.* Universidad Complutense de Madrid. Revista de Educación, 332, pgs. 55-73. [Lectura-estrategias-de-aprendizaje.pdf](#)

Naves Suárez, Javier; Fernández Vallines, Adriano; San Pedro Veledo, María Belén y González González de Mesa, Carmen. *TARGET: un modelo para la mejora de las necesidades psicológicas, la motivación y el fair-play en escolares de primaria.* Revista Inclusiones Vol: 6 num Especial (2019): 73-97. [revista inclusiones\[3548\].pdf](#)

Núñez José Carlos, (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico.* Universidad de Oviedo. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009 ISBN- 978-972-8746-71-1

Núñez del Río María Cristina, López Biencinto Chantal, Molina Carpintero Elvira y García García Mercedes, (2013). *Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje, y motivación en educación secundaria.* Perfiles educativos. vol. XXXVI, núm. 145, 2014. [1-s2.0-S0185269814706385-main.pdf](#)

Ojeda Ojeda Diana Marcela, (2014). *Influencia de la atención y las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico.* Universidad Internacional de la Rioja, Master Universitario en Neuropsicología y Educación. [ojeda ojeda atencion.pdf](#)

Otero Martínez Carmen, Martín López Eva, León del Barco Benito y Vicente Castro Florencio, (2009). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria.* Revista Galego portuguesa de psicoloxía e educación. Vol. 17, (1,2), Ano 13º-2009 ISSN: 1138-1663.

Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S., Gaeta, M.L. (2014). *Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO.* Universitas Psychologica, 13(2), 781-798. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aars.

Unicef, Cibilis Juan Pablo y Rodriguez Carmen (2021). *Características de la adolescencia.* [Ficha 1 - Características de la adolescencia UNICEF.pdf](#)

Unicef, Cibilis Juan Pablo y Rodriguez Carmen (2021). *Neurodesarrollo.* [Ficha 2 - Neurodesarrollo UNICEF.pdf](#)

# **ANEXOS**

## 6. Anexos

### 6.1. Anexo A: Grilla de observación de clase – Autoría propia

ITEMS A OBSERVAR	Observación
Motiva a los alumnos.	Se detalla la misma en el Capítulo 5: Presentación y análisis de los resultados
Mantiene buena comunicación con los alumnos.	
Se observa interés por parte de los alumnos.	
Expone de forma clara.	
Guía las actividades – realiza correcciones y ajustes.	
Tiene en cuenta los conocimientos previos de los alumnos.	
Proporciona seguridad a los alumnos (reduciendo ansiedad y miedos)	
Se asegura que todos los alumnos comprendan en clase.	
Se asegura que todos estén prestando atención.	
Tiene que frenar varias veces la clase para que hagan silencio.	
Las consignas son dadas con claridad.	
Los recursos resultan atractivos y adecuados.	
Utiliza diferentes estrategias, recursos en una misma explicación.	
Hay interacción y retroalimentación entre alumnos y docentes.	
Hay libertad para expresar ideas y emociones de los alumnos.	
Muestra predisposición ante dudas de los alumnos.	
Los alumnos se observan motivados.	
Quieren participar en clase.	
Sostienen un adecuado nivel de atención.	
Se logra un cierre de clase que evalúa el logro de los aprendizajes.	

La clase se desarrolla en un ambiente motivado y desafiante	
Se percibe interés por aprender.	
Toma el error como punto de partida.	

## 6.2. Anexo B: Cuestionario de Atención para alumnos.

1. No logro prestar atención en clase.
  - Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
2. No escucho a los profesores porque me distraigo fácil.
  - Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
3. No escucho a la/el profesor de Lengua porque no me interesa lo que está explicando.
  - Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
4. No escucho a la/el profesor de Matemáticas porque no me interesa lo que está explicando.
  - Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
5. Cometo errores en los exámenes porque me distraigo y me bajan puntos.
  - Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
6. Se a lo que le tengo que prestar atención, pero no logro hacerlo.
  - Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
7. Me pongo tan nervioso en los exámenes que no me puedo concentrar.
  - Nunca.
  - A veces.

- Siempre.
8. No me puedo concentrar en clase de Lengua porque mis compañeros hablan todo el tiempo.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
9. No me puedo concentrar en clase de Matemáticas porque mis compañeros hablan todo el tiempo.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
10. Me cuesta estudiar o aprender temas nuevos porque no me concentro.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
11. Me cuesta estudiar porque el material de clase esta desorganizado.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
12. No me concentro en clase de Lengua porque charlo mucho.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
13. No me concentro en clase de Matemáticas porque charlo mucho.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.

### **6.3. Anexo C: Cuestionario de Motivación para alumnos.**

1. Las tareas que son difíciles las dejo de lado sin dificultad.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
2. No me interesa nada de lo que me dan en clase de Lengua.
- Nunca.

- A veces.
  - Siempre.
3. No me interesa nada de lo que me dan en clase de Matemáticas.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
4. Me gusta escuchar las explicaciones de la/el profesor de Lengua.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
5. Me gusta escuchar las explicaciones de la/el profesor de Matemáticas.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
6. Me siento estimulado a opinar, plantear preguntas y pensar por mí mismo.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
7. Nadie te ayuda a aprender a estudiar.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
8. Empiezo tareas en clase que no suelo terminar.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
9. Muchas veces dejo de lado mis planes porque no confío lo suficiente en mí.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
10. Cuando no cumplo con la tarea como se debe, la crítica de los demás me produce ansiedad.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.



11. Me gusta hacer tareas difíciles para desafiarme.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
12. Yo hago, como máximo, lo que me piden; y no más.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
13. Normalmente me esfuerzo más que mis compañeros.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
14. Después de rendir un examen estoy nervioso hasta que me dan la nota.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
15. Mi rendimiento mejora si tengo una recompensa después de rendir.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
16. Cuando desapruébo un examen me afecta mucho.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
17. Sentir tensión o nervios antes de un examen o situación difícil me ayuda a prepararme mejor.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
18. Trabajar duro y constante me lleva al éxito.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
19. Mi propia falta de voluntad se demuestra al comparar mi rendimiento con el de los demás.

- Nunca.
- A veces.
- Siempre.

20. Soy de esas personas que dejan todo para último momento, pero es cuando mejor rindo.

- Nunca.
- A veces.
- Siempre.

21. Los que me conocen saben que no soy buen estudiante.

- Nunca.
- A veces.
- Siempre.

22. Yo sé, que, aunque me esfuerce, no entiendo lo que me explican en clase de Lengua.

- Nunca.
- A veces.
- Siempre.

23. Yo sé, que aunque me esfuerce, no entiendo lo que me explican en clase de Matemáticas.

- Nunca.
- A veces.
- Siempre.

24. Me va mal en los exámenes, aunque tengo buenos profesores.

- Nunca.
- A veces.
- Siempre.

25. No me importa aprender, solo quiero aprobar las materias y pasar de año.

- Nunca.
- A veces.
- Siempre.

26. Me disgusta que la/el profesor de Lengua nos pida opiniones sobre cómo queremos las clases.

- Nunca.
- A veces.
- Siempre.

27. Me disgusta que la/el profesor de Matemáticas nos pida opiniones sobre cómo queremos las clases.

- Nunca.
- A veces.
- Siempre.

28. Rara vez puedo decir que me gustó una clase de Lengua.

- Nunca.
- A veces.
- Siempre.

29. Rara vez puedo decir que me gustó una clase de Matemáticas.

- Nunca.
- A veces.
- Siempre.

30. Cuando falto o me perdí en una explicación, no me esfuerzo por ponerme al día.

- Nunca.
- A veces.
- Siempre.

31. Pienso que la escuela no sirve para nada.

- Nunca.
- A veces.
- Siempre.

32. Durante la clase solo pienso en que termine.

- Nunca.
- A veces.
- Siempre.

33. Suelo entender todo en clase porque la/el profesor de Lengua explica bien.

- Nunca.
- A veces.
- Siempre.

34. Suelo entender todo en clase porque la/el profesor de Matemáticas explica bien.

- Nunca.
- A veces.
- Siempre.

35. Es fácil atender a la/el profesor de Lengua, porque casi ningún compañero interrumpe, molesta.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
36. Es fácil atender a la/el profesor de Matemáticas, porque casi ningún compañero interrumpe, molesta.
- Siempre.
  - A veces.
  - Siempre.
37. Estudio y presto atención porque me importa mi futuro.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
38. No se necesita ser ningún genio para hacer los trabajos que nos manda la/el profesor de Lengua, son fáciles y aburridos.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
39. No se necesita ser ningún genio para hacer los trabajos que nos manda la/el profesor de Matemáticas, son fáciles y aburridos.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
40. La/el profesor de Lengua se preocupa por enseñarnos cómo usar en la vida diaria lo que aprendemos en clase.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
41. La/el profesor de Matemáticas se preocupa por enseñarnos cómo usar en la vida diaria lo que aprendemos en clase.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.

42. Muchas veces la/el profesor de Lengua tiene que dejar de explicar porque hay gente hablando o molestando.

- Nunca.
- A veces.
- Siempre.

43. Muchas veces la/el profesor de Matemáticas tiene que dejar de explicar porque hay gente hablando o molestando.

- Nunca.
- A veces.
- Siempre

#### **6.4. Anexo D: Cuestionario para docentes de Lengua y Matemáticas.**

1. Los alumnos no logran prestar atención en clase.

- Nunca.
- A veces.
- Siempre.

2. No escucho a la/el profesor de Matemáticas porque no me interesa lo que está explicando.

- Nunca.
- A veces.
- Siempre.

3. Los alumnos cometen errores en los exámenes porque se distraen y hay que bajarles puntos.

- Nunca.
- A veces.
- Siempre.

4. Los alumnos se ponen tan nerviosos ante los exámenes que no se pueden concentrar.

- Nunca.
- A veces.
- Siempre.

5. No se pueden concentrar en clase de Matemáticas porque hablan todo el tiempo.

- Nunca.
- A veces.

- Siempre.
6. Les cuesta estudiar porque el material de clase esta desorganizado.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
7. No les interesa a los alumnos nada de lo que les doy en clase de Matemáticas.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
8. Les gusta escuchar las explicaciones que les doy en la clase de Matemáticas.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
9. Los alumnos se sienten estimulados a opinar, plantear preguntas y pensar por sí mismos.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
10. Los alumnos suelen hacer como máximo lo que se les solicita y nada mas.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
11. El rendimiento de los alumnos mejora si saben que tienen una recompensa después de rendir.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
12. A los alumnos no les importa aprender, solo quieren aprobar las materias y pasar de año.
- Nunca.
  - A veces.
  - Siempre.
13. Les disgusta que les pida opiniones sobre cómo quieren las clases.
- Nunca.
  - A veces.

➤ Siempre.

14. Los alumnos piensan que la escuela no sirve para nada.

➤ Nunca.

➤ A veces.

➤ Siempre.

15. Los alumnos estudian y prestan atención porque les importa su futuro.

➤ Nunca.

➤ A veces.

➤ Siempre.