



**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
Y ARTES DE CHIAPAS**

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

TESIS

**ASPECTOS MOTIVACIONALES EN
ALUMNOS DE PSICOLOGÍA PARA
LA ELECCIÓN DE ESTA
LICENCIATURA**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

GEORDILETTE GIL SANTOS

DIRECTOR DE TESIS:

DR. GERMÁN ALEJANDRO GARCÍA LARA

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

24 de Agosto de 2021





Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
Dirección de Servicios Escolares
Departamento de Certificación Escolar
Autorización de impresión



Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
4 de agosto del 2021

C. Geordilette Gil Santos
Pasante de la Licenciatura en Psicología

Realizado el análisis y revisión correspondiente a su trabajo recepcional denominado "Aspectos motivacionales en alumnos de psicología para la elección de esta licenciatura" en la modalidad de tesis.

Nos permitimos hacer de su conocimiento que esta Comisión Revisora considera que dicho documento reúne los requisitos y méritos necesarios para que proceda a la impresión correspondiente, y de esta manera se encuentre en condiciones de proceder con el trámite que le permita sustentar su examen profesional.

ATENTAMENTE

Revisores

Mtra. Alma Mercedes Urtecho Pineda

Mtra. Alma Yesenia Hernández Ovando

Dr. Oscar Cruz Pérez

Firmas:

Agradecimientos

No me alcanzarían las palabras para agradecer a todas y cada una de las personas que me han acompañado durante este camino, este camino que fue un sube y baja de emociones, aunque al principio este fin parecía tan lejano, esta aventura ha concluido, pero antes hay algunas personas a las que me gustaría tanto agradecerles como dedicarles esta investigación a la cual le puse, tiempo, enojos, felicidad y lágrimas; primero que todo, deseo expresar mi más sincero agradecimiento al Dr. Germán Alejandro García Lara, quien es el director de la presente investigación, gracias Dr. por su paciencia y dedicación, aun cuando la situación mundial se puso difícil no desistió y se las ingenió para que nosotros lográramos nuestro objetivo.

Así mismo; dedico esta investigación a todos y cada uno de mis maestros que me guiaron en este camino tan bello de la psicología, de todos me llevo un sabio aprendizaje; a mis compañeros que me apoyaron cuando tenía dudas y por supuesto a mis amigas de la licenciatura, que no tengo que nombrarlas porque ellas saben quiénes son, gracias por hacer este viaje más agradable; equipo dinamita.

La vida se encargó de que estuviera doblemente bendecida y es por eso que me regaló dos madres maravillosas; una me regaló la vida y la otra me la devolvió, Mayra Santos e Iraís Santos las amo y admiro; sin duda, todo este esfuerzo es por y para ustedes, gracias por apoyarme siempre; también agradezco profundamente a mis padres; Josué Wong, gracias papi porque siempre me has cuidado y amado desde el segundo uno que me conoció y gracias papá Juan Gil, por estar de nuevo en mi vida, este regalo que me diste lo valoro y atesoro por siempre, y claro que a Vero le agradezco también. Así también a mis hermanos Josué, Raúl, Zagith, Donna, Morthon, Karla, Juan jr y Emilio, sin duda son mi motivación.

También quisiera agradecerle a una persona que estuvo de principio a fin en este camino, sin duda fue la persona con la que más lloré, me enojé, lamenté, grité y celebré, gracias por todos y cada uno de los días en los que tuviste que ponerte a estudiar un tema desconocido

para explicarme, por ayudarme a estudiar en cada examen y exposición, te amo Rubén Nango, gracias por siempre estar y ser mi salvavidas.

Y por último y no menos importante, quiero agradecerme a mí, porque solamente yo sé por todo lo que pasaba en mi mente y mi corazón y aun así todos los días me esforzaba. Se lo dedico a mi niña interior de 6 años, el pasado no nos atormentará más; lograste uno de tus objetivos y estoy muy orgullosa de ti, te amo y te pido perdón por todos los momentos que te odié. Hemos sido muy duras, pero ha rendido frutos.

Gracias familia, aún no puedo creer que alguien tan simple como yo, tenga personas tan maravillosas a su lado, los amo.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

JUSTIFICACIÓN

OBJETIVOS

GENERAL

ESPECÍFICOS

CAPÍTULO I. METODOLOGÍA

1.1 ENFOQUE, TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO	16
1.2 INSTRUMENTOS	16
1.3 POBLACIÓN Y MUESTRA	21
1.4 HIPÓTESIS	21
1.5 VARIABLES	22
1.6 PROCEDIMIENTO	22
1.7 ANÁLISIS DE LOS DATOS	23

CAPÍTULO II. MOTIVACIÓN ESCOLAR A NIVEL UNIVERSITARIO

2.1 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DE LA MOTIVACIÓN	24
2.2 MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	30
2.3 MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA	32
2.4 MOTIVACIÓN ESCOLAR	34
2.5 MOTIVACIÓN DE LOGRO	36
2.6 EL AVANCE DE LA PSICOLOGÍA	42

CAPÍTULO. III RESULTADOS

3.1 DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS	47
3.2 CONFIABILIDAD	51
3.3 PUNTAJE DE MEDIAS	51
3.4 PRUEBA T PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES	53
3.5 ANOVA PARA VARIABLES INDEPENDIENTES	53
3.6 CORRELACIÓN	59

CONCLUSIONES

REFERENCIAS

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

La elección de una profesión es una de las decisiones más importantes que se habrá de tomar en la vida, ya que implica seleccionar el tipo de trabajo en el que se va a desempeñar durante cierto período de tiempo. Por ello, el llevar a cabo adecuadamente esta elección implica una reflexión cuidadosa sobre todos los aspectos relacionados, de modo que la decisión que finalmente se tome sea lo más acertada posible y esté basada en un conocimiento profundo de nuestra realidad personal y laboral, así como del mercado laboral y las posibilidades que éste nos ofrece.

El presente trabajo de investigación se integra de 3 capítulos, siendo el capítulo I relacionado con la metodología, donde se explica que el presente estudio se basa en un enfoque cuantitativo el cual permite la recolección y medición de datos a través de un procedimiento estandarizado de tipo correlacional y no experimental, con una temporalidad transversal, lo que significa que no manipula la variable, que en este caso sería la motivación; la población y muestra, la integran estudiantes de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, de distintos grupos de primer semestre, tercer semestre y séptimo (A), (B), (C); es decir, 200 personas que actualmente cursan los semestres anteriormente señalados en la licenciatura de psicología, los instrumentos que evaluarán a los estudiantes son la Escala Atribucional de Motivación de Logro – Modificada (EAML-M) la cual está tomada de la Escala de Motivación de Manassero y Vázquez (1997, 1998) y el Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje (EMPA) (1998), para posteriormente analizar los datos.

En el capítulo II, se conceptualiza la motivación, se habla y se conceptualiza esta misma tanto en general, como cada una de las que están implicadas al momento de la toma de decisiones al elegir la carrera, es decir, la motivación extrínseca, motivación intrínseca, motivación escolar y motivación de logro, todas y cada una de ellas se explican más a fondo en este próximo apartado.

Finalmente y de acuerdo a los datos obtenidos, tanto en los análisis como en los apartados teóricos; en el capítulo III donde se presenta información estadística acerca de los datos sociodemográficos, así como estadísticos de correlación y comparación entre variables dependientes y atributivas, las cuales son edad, sexo, religión, semestre, escolaridad y ocupación de los padres, así mismo se informan los resultados de la correlación entre la suma total de la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML-M) y la suma total del Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje (EMPA). Así como las diferencias estadísticamente significativas a partir de las variables atributivas y dependientes que ya se han mencionado con anterioridad.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A través de los años, la necesidad de tener un título universitario se ha vuelto indispensable, ya que cada vez más la situación laboral se ha complejizado; sin embargo, el deseo de superarse a sí mismo de los jóvenes de hoy en día es solamente un motivo de los diversos que existen es por esto que se llega a la siguiente interrogante: ¿qué motivos para la elección de esta carrera presentan los estudiantes de la licenciatura en psicología en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas?

Si bien la motivación juega un papel de suma importancia al tomar una decisión, esta se puede apreciar como el motor de aprendizaje, como una chispa que permite incentivar el desarrollo académico y lograr el éxito mismo. En su etimología, motivación proviene del latín “motus” es decir “movimiento” según Osorio Orbes & Chandi (2015) se define como un proceso que impulsa al ser humano a iniciar una conducta y mantenerla, ya sea por interés propio (factores internos) o por obtener un beneficio (factores externos); es decir, si una persona se encontrase motivada, es probable que lo demuestre en su conducta.

No existe una sola definición o una sola teoría que abarque el significado de motivación, por lo contrario existen varios enfoques y teorías que la abordan, como la teoría conductual, en que se utilizan conceptos de recompensa e incentivo para explicar la motivación; la teoría cognitiva de la motivación que plantea que la conducta depende de la interpretación que hacen los individuos de la información; es decir, indican el caso concreto del estudiante que guía sus pensamientos hacia su motivación.

La motivación en sí invita al movimiento, a no quedar estancados, a ir en búsqueda de aquello que interesa a la persona, es la sensación de querer sobresalir, según González-Cabanach *et al.* (1996). Habría alumnos que se mueven por la curiosidad, el conocimiento o el reto de aprender; sin embargo, existen otros alumnos que desafortunadamente eligen una carrera que no les gusta o que no era su primera opción a elegir, ya sea por seguir el negocio

familiar, porque los padres consideran que dicha carrera no le va a sustentar una vida plena etc. Estas son algunas de las muchas razones por las que una persona realiza actividades que no le llenan completamente; es decir, la motivación puede ir en un orden ascendente y descendente, la cual acompaña al individuo a sentirse o no realizado.

La elección de los estudios universitarios contribuye, en cierto modo, tal y como señalan Mungarro-Robles y Zayas-Pérez (2009) a perfilar la vida del estudiante, afectando a su vida personal, familiar, profesional y laboral.

Con respecto a la elección de la carrera, esta se entiende como el primer eslabón que permite desentrañar cómo y por qué el estudiante logrará sus metas trazadas. Resultan aspectos importantes la motivación por la carrera y su ejercicio eficiente (Maslow, 1943). La elección de la carrera universitaria depende de diversos componentes presentes en el proceso de ingreso a la universidad. Esta elección, en muchos casos se ve influida por elementos intervinientes como la afiliación a otros compañeros, motivaciones extrínsecas e intrínsecas, las relaciones interpersonales y el poder académico adquisitivo, todos ellos en beneficio de una elección segura que propiciará en los jóvenes la formulación de metas de aprendizaje, reconocimiento o autorrealización.

Morris y Maisto (2001) situaron en la jerarquía de motivaciones a la autorrealización como una necesidad importante en el contexto académico, por lo tanto los alumnos empiezan a pensar en las situaciones económicas y ya no tanto académicas; asimismo, comienzan a interesarse en dichos beneficios que su carrera universitaria traerá consigo, si bien es importante que los alumnos mantengan sus metas definidas para que así estos estén motivados a realizar una carrera, los jóvenes pueden enfrentarse a emociones desagradables durante el lapso del proceso de autorrealización; no obstante, estas emociones negativas suelen ser positivas algunas veces, debido a que crean fortaleza en los jóvenes, así como desarrolla habilidades que pueden ser implementadas a futuro.

En algún momento de su vida pasada, el alumno se enfrenta a diversas situaciones tanto agradables, como desagradables, a esto se le llaman experiencias, debido a esto, el alumno

ha forjado su vivir y muchas veces toman este tipo de experiencias como una meta para estudiar, o dicho de otro modo, lo toman como un incentivo. Como ya se ha mencionado anteriormente, existe la motivación intrínseca y extrínseca, según Morris y Maisto (2005), la primera se refiere a la motivación proporcionada por la actividad en sí misma y la segunda a la motivación que se deriva de las consecuencias de la actividad.

El alumno no únicamente se motiva por lo que acontece a su alrededor, sino también por las emociones que experimenta a lo largo de su vida, independientemente de la cultura, sexo o las diferentes formas de pensar de cada uno de ellos.

Por otro lado, desde el punto de vista de Arana, Meilán y Pérez (2006) la psicología consiste en el conocimiento popular sobre las personas y sus comportamientos (costumbres o hábitos); es decir, es la carrera que se interesa por dichos comportamientos e incluso por la forma en la que un individuo actúa, se desenvuelve o sobrelleva su vida cotidiana.

Es importante señalar que según las estadísticas para el 2013, el estado de Chiapas contaba con 31 escuelas de psicología donde una sola era institución pública según estudios de la revista dilemas contemporáneos (2016), por otra parte, es muy probable que esta cifra haya aumentado en este periodo de tiempo, ya que el interés por esta carrera ha ido en un incremento notable.

Para el 2013 la información que arrojan las bases de datos de la ANUIES confirmó que la carrera de Psicología en México es principalmente una carrera de mujeres.

De acuerdo con los datos reportados se sabe que se matriculan alrededor de 75 por ciento más mujeres que hombres, egresan entre 78 y 80 por ciento más mujeres que hombres, y se titula 80 por ciento más mujeres que hombres.

Cano (2008) identificó diversos motivos desde lo planteado por cuatro enfoques motivacionales. El primero de ellos, el enfoque conductual, argumenta que la elección de la carrera estaría influenciada por la obtención de recompensas externas, como prestigio y salario.

El segundo, el enfoque social, refiere que el aspirante a partir de la lectura que haga de profesionales del ramo y de sus propias competencias. En tercera instancia está el enfoque cognoscitivo de la motivación, el cual explica que lo que mueve a los estudiantes son factores intrínsecos como el deseo de aprender, curiosidad, interés por la tarea; y por último, el enfoque humanista, el cual refiere que lo fundamental para el estudiante es la necesidad de autorrealizarse y explotar sus potencialidades.

Respecto a los motivos extrínsecos, según Aimino (2011) dicha elección puede estar influenciada por beneficios que podría sacar de ella, por ejemplo, ganar dinero, tener un trabajo independiente, ser alguien en la vida. De la Mano, Moro y Da Graca (2013) encontraron que la percepción social de la carrera, el logro de estatus y las expectativas laborales juegan un papel importante al momento de seleccionar carrera.

Por lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué motivos para la elección de esta carrera presentan los estudiantes de la licenciatura en psicología en la Universidad de Ciencias y Artes Chiapas en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas?

JUSTIFICACIÓN

La motivación tiende a ser un factor importante en la vida escolar de un estudiante, más aún de un joven universitario, ya que, se considera que estos están en una constante búsqueda de incentivos que los inspire o los oriente a una toma de decisiones que se les presente en su vida diaria.

La oferta y demanda para la formación profesional del Licenciado en Psicología han crecido en forma exponencial en los últimos treinta años, lo mismo que los conocimientos con aportes teóricos y científicos de las diferentes áreas de la Psicología; por ello, es momento de cuestionarse si es válido, especialmente en escuelas privadas con matrículas reducidas, que en realidad no pueden ofrecer un abanico de materias optativas con todos los enfoques de la Psicología, prometer formaciones profesionales que permitan salir al mundo laboral a competir en campos tan diversos como son el clínico, el educativo, el social y el laboral; se deberá hacer un estudio social y del mercado de trabajo que posibilite conocer, en cada entidad federativa, el psicólogo clínico, educativo u organizacional que se requiere.

Gúzman y Castillo, (2008, p. 32) plantean que:

...La rigidez del currículo se denota en que un poco más del 90% de las materias son obligatorias y que la mayoría de las instituciones no tienen áreas de especialidad, lo que señala las escasas oportunidades que tiene el estudiante de Psicología para hacer sus propias rutas de formación o de llevar sólo aquellos cursos apegados a sus necesidades e intereses. La poca coherencia curricular se identificó en que al estudiar la estructura y colocación de las materias, aparentemente no hay criterios claros para ubicar una determinada asignatura en un semestre o en otro, ya que se podría asignar en otro espacio distinto a dónde están y al parecer no afectaría la organización curricular.

Por otro lado, es importante considerar que la mayoría de los egresados son mujeres que en su mayoría, no tienen ni buscan una movilidad geográfica después del egreso, y que

además, en general, prefieren cursar un posgrado cerca de su lugar de origen, aunque éste no sea un medio para mejorar su formación profesional en el ambiente laboral en el que se desarrollan. Los datos recabados inducen a reflexionar que el problema no radica en “una tendencia incontrolada al crecimiento y expansión anárquicos con la lógica del mercado como único criterio regulador” (Preciado y Corral, 1989:5), sino que la crisis de la profesión del psicólogo, como mencionaba Millán (1982), continúa siendo un desfase e incoherencia de los currículos de Psicología, no sólo en relación con las necesidades sociales, sino también en referencia al mercado de trabajo.

Una profesión es una decisión relevante en la vida de los seres humanos, ya que en la mayoría de los casos esta es la actividad ejercida durante toda la vida además de ser herramienta económica para sustento diario. En este caso elegir una profesión como lo es la psicología ahora más demandada que en otros tiempos al ser una amplia rama de conocimiento tanto en niveles educativos, clínicos, organizacional, según Colina (2016). A partir de finales de los años sesenta es cuando se comienza a notar el crecimiento de los programas de estudio en Psicología, y para principios de los años ochenta, los investigadores reportan, con tono de preocupación, el crecimiento desmesurado de programas de Licenciatura en Psicología en todo el país. Sin embargo y de acuerdo con el anuario estadístico de ANUIES (2019) la matrícula únicamente de este año en la universidad de Ciencias y Artes de Chiapas es de 722 alumnos, de los cuales se titularon 122 personas.

La importancia de la presente investigación radica en esos incentivos que el joven necesita para sentirse atraído por dicha licenciatura; este trabajo busca analizar información que proporcione conocer algunos “puntos” que lleven a la elección de dicha licenciatura, puesto que la demanda que esto implica en la actualidad resulta exhaustivo, son conflictos familiares, culturales, escolares, laborales etc... En los que es preciso intervenir y nada mejor que un psicólogo para llevar a cabo esta labor.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- Analizar la relación entre los distintos factores motivacionales que presentan los jóvenes para tomar la decisión de estudiar la licenciatura en psicología en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los niveles que presentan los factores de la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes.
- Comparar los motivos de toma de decisiones para ingresar a la licenciatura en psicología, a partir de variables sociodemográficas.

CAPÍTULO I. METODOLOGÍA

1. 1 ENFOQUE, TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO

El enfoque a emplear es el cuantitativo, el cual permite la recolección y medición de datos a través de un procedimiento estandarizado.

Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 125) plantean que:

...el enfoque cuantitativo usa la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y a probar hipótesis establecidas previamente en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística, para establecer con exactitud patrones de comportamientos en una población.

El estudio realizado es de tipo descriptivo, ya que se “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández *et al.*, 2014, p.92); con un diseño no experimental por lo que no se manipulan deliberadamente las variables, con una temporalidad transversal, pues se recolectan datos en un solo momento y tiempo único (Hernández *et al.*, 2014, p. 155).

1.2 INSTRUMENTOS

Para la evaluación de la motivación se aplicó la Escala Atribucional de Motivación de Logro – Modificada (EAML-M) la cual está tomada de la Escala de Motivación de Manassero y Vázquez (1997, 1998) en contextos educativos, inspirada en el modelo motivacional de Weiner,

basado en las atribuciones causales (atribución-emoción-acción). El análisis factorial de la EAML-M muestra una estructura conformada por cinco subescalas: motivación de interés, motivación de tarea/Capacidad, motivación de esfuerzo, motivación de exámenes y motivación de interacción.

La EAML-M está conformada por 30 ítems de diferencial semántico, que se valoran sobre una gradación de 1 a 6 puntos; los ítems se presentan con las puntuaciones contrabalanceadas en sentido creciente y decreciente para evitar sesgos. Las puntuaciones más altas en cada ítem corresponden al sentido de la motivación más favorable por lograr el éxito académico. El puntaje total en cada dimensión refleja el nivel de motivación de logro correspondiente a cada caso, así como el puntaje total del test refleja el nivel de motivación de logro en el contexto de aprendizaje de la asignatura. Dado que el puntaje máximo de cada ítem es 6 y el mínimo 1, el puntaje máximo por sujeto es de 180 y el mínimo de 30.

Las diferencias de la EAML-M con respecto a la escala de Manassero y Vásquez (1998) corresponden a las siguientes características:

- a) la forma de presentación de los reactivos, formulándolos en este caso como preguntas, para mejorar su comprensión, pero manteniendo la estructura de ítems de diferencial semántico;
- b) la amplitud de la escala, considerando en este caso una escala de 1 a 6, en vez de la escala original de 1 a 9;
- c) la exclusión de la dimensión motivación de competencia del profesor;
- d) la inclusión de la dimensión motivación de interacción. En el apéndice se presentan los ítems que conforman la EAML-M.

Dimensión o factor	Ítems causales
	Ítems no causales
Interés y esfuerzo	P11 (Interés) P4 (Esfuerzo) P9 (Importancia de las notas) P13 (Satisfacción por el estudio)

	P15 (Afán por tener buenas notas) P16 (Persistencia) P17 (Auto exigencia) P20 (Disposición para aprender)
Interacción con profesor	P12 (Profesor y desempeño) P27 (Persistencia) P28 (Compromiso) P29 (Habilidad para el aprendizaje) P30 (Nivel de interacción)
Tarea/Capacidad	P6 (Tarea) P8 (Capacidad) P5 (Confianza) P7 (Probabilidad de éxito) P18 (Constancia) P22 (Frecuencia de éxito)
Influencia de los pares sobre las habilidades para el aprendizaje	P25 (Pares y habilidades) P23 (Persistencia) P24 (Compromiso)
Examen	P14 (Examen) P1 (Satisfacción con la nota) P2 (Auto cumplimiento) P3 (Justicia)
Interacción colaborativa con pares	P19 (Interacción colaborativa) P10 (Desempeño) P21 (Satisfacción logro compartido) P26 (Nivel de interacción)

Con el propósito de estimar la validez de constructo de la Escala Atribucional de Motivación de Logro, se realizó el análisis factorial exploratorio, de componentes principales con rotación ortogonal. La discriminación interna de cada uno de los ítems de la escala se estimó mediante los valores de las correlaciones ítem-test correspondientes. La estimación de la confiabilidad de la escala y de cada una de las dimensiones identificadas mediante el análisis factorial se realizó utilizando los valores correspondientes al alfa de Cronbach con un valor obtenido para la escala que es bastante bueno: 0,9026.

La estimación de la validez de constructo de la EAML-M se realizó mediante análisis factorial exploratorio, de componentes principales, con rotación ortogonal. El valor obtenido para la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) es de 0,864 y el test de esfericidad de Bartlett arrojó una significancia $p < 0,001$. Ambos valores son muy buenos y hacen factible la aplicación del análisis factorial a la EAML-M. En la solución inicial, el método de rotación Varimax alcanza la convergencia después de 8 iteraciones. Los resultados, en cuanto a varianza total explicada, indican que los primeros siete componentes tienen valores propios mayores a la unidad y en conjunto explican el 65,239% de la varianza común.

También se utilizó el Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje (EMPA) (1998), instrumento formado por 33 ítems, que proporciona información relativa a la motivación intrínseca, extrínseca y global con α de Cronbach de .83, .93 y .93 respectivamente. Los baremos de interpretación del cuestionario para cada tipo de motivación están divididos en función del sexo y de la edad, proporcionando de esta forma comparaciones entre los grupos de iguales de forma fiable.

Se trata de un estudio descriptivo de poblaciones mediante encuestas con muestras probabilísticas. Para construir el instrumento definitivo, se siguieron las etapas propuestas por Sierra (1994, 1995). Por ello, el primer paso fue la determinación de los objetivos y formulación de las hipótesis. A continuación, se establecieron las variables y se operativizaron para poder elaborar y planificar la correspondiente escala de valoración.

Se trata de un instrumento formado por 58 ítems que fue aplicado mediante entrevista a una muestra de 50 estudiantes. Posteriormente, tras la eliminación y/o modificación de los ítems atendiendo a las aplicaciones realizadas, se llevó a cabo una evaluación del cuestionario a través de expertos. Una vez realizada y contrastada dicha evaluación, se adaptó el instrumento y se obtuvo un cuestionario formado por 46 ítems. Fue ésta versión la que se aplicó vía online a través de una plataforma configurada para el estudio a los estudiantes. Tras su aplicación se realizaron los correspondientes análisis estadísticos de fiabilidad y validez (que a continuación se detalla) y que dará lugar a la versión final del instrumento formado por 33 ítems.

El cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje (EMPA) mide tanto la motivación global, como la motivación intrínseca y extrínseca del alumnado.

Para su corrección es necesario, en primer lugar, calcular las puntuaciones de dichos tipos de motivación. Se realizó sumando los valores otorgados a cada una de las respuestas de los ítems que componen cada tipo, siendo éstos ítems los siguientes Quevedo (2011):

- Motivación extrínseca: ítems 1, 2, 5, 7, 10, 11, 12, 14, 21 y 22.
- Motivación intrínseca: ítems 3, 4, 6, 8, 9, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 y 33.

Al realizar el análisis de los resultados, se diferencian por sexo y edad. Una vez que se han obtenido las puntuaciones directas referidas a la motivación global, extrínseca e intrínseca, se deben pasar a puntuaciones centiles para facilitar su comprensión. Estas puntuaciones van de 0 a 100, el valor de 50 correspondería a la motivación media de los estudiantes, correspondiendo valores por debajo de este con una baja motivación y valores superiores a una elevada motivación.

Para el cálculo de las puntuaciones centiles se debe tomar el valor directo obtenido y buscarlo en los baremos. Los baremos se separaron en función del sexo y grupo de edad para cada una de las subescalas. Así pues, al transformar una puntuación directa se debe buscar en la “tabla de baremación” según el tipo de motivación (intrínseca o extrínseca) que se pretenda medir y del sexo del estudiante. Seguidamente se deberá ir a la columna que corresponda a su grupo de edad.

Llegados a este punto se puede obtener una medida global de motivación. Para ello, en primer lugar, se debe sumar la puntuación de todos los ítems anteriores o las puntuaciones de motivación intrínseca y extrínseca. Una vez obtenida la puntuación se pasará a puntuaciones centiles mediante el mismo procedimiento que anteriormente se ha comentado, es decir, mirando en el anexo correspondiente (Anexos 6 y 7) a qué centil corresponde una puntuación

en función del sexo y la edad del estudiante. La interpretación de la escala centil es igual que la anteriormente expuesta.

El alfa de Cronbach global del instrumento fue de .937. Se confirma que posee una adecuada fiabilidad al igual que las dos subescalas que componen el cuestionario (motivación extrínseca e intrínseca) Quevedo (2011).

1.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población total de la facultad de psicología en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas es de 1,015 alumnos, de los cuales se trabajará con 200 matriculados de esta misma, ubicado en el libramiento norte poniente de la Ciudad capital de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, con el fin de tener un resultado fiable en nuestra investigación se ha escogido una muestra según menciona Clark-Carter (2002) “Cuanto mayor sea la muestra, tanto menor será el rango del intervalo de confianza para el mismo nivel de confianza; es decir, podemos determinar con mayor exactitud el parámetro de la población” (pág. 165).

Con respecto a lo anterior se utilizó un muestreo por conglomerados de los distintos grupos de primer semestre, tercer semestre y séptimo (A), (B), (C); es decir, 200 personas que actualmente cursan los semestres anteriormente señalados en la licenciatura de psicología.

1.4 HIPÓTESIS

A mayor motivación de logro, mayor motivación en el proceso de aprendizaje.

HI: Existe diferencia significativa entre los motivos de los estudiantes para elegir la carrera de psicología en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas por sexo.

HO: No existe diferencia significativa entre los motivos de los estudiantes para elegir la carrera de psicología en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas por sexo.

1.5 VARIABLES

Atributivas

Edad: f. Tiempo que ha vivido una persona (RAE, 2019, s/p).

Ocupación: f. Trabajo o cuidado que impide emplear el tiempo en otra cosa (RAE, 2019, s/p)

Escolaridad: El grado promedio de escolaridad nos permite conocer el nivel de educación de una población determinada (INEGI, 2019, s/p)

Religión: es un sistema de creencias, costumbres y símbolos establecidos en torno a ideas de la divinidad o de lo sagrado. (Imaginario, 2019, s/p)

Dependiente

Motivos: m. Causa o razón que mueve para algo (RAE, 2019, s/p)

Aptitudes: f. Habilidad natural para adquirir cierto tipo de conocimientos o para desenvolverse adecuadamente en una materia (RAE, 2019, s/p)

1.6 PROCEDIMIENTO

El trabajo de investigación se llevó a cabo en las instalaciones de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, en el cual previamente se solicitó el permiso adecuado para la aplicación de test estandarizados anteriormente mencionados, en los 200 alumnos de los diferentes semestres de la licenciatura de psicología.

Se les citó en una fecha de la primera semana de febrero para aplicar la prueba EAML-M y posteriormente la prueba de EMPA, debido a que se puede aplicar de manera colectiva o individual se optó por la primera opción, aplicándoselas a los alumnos una semana después de haberles aplicado la primer evaluación, de igual forma, se les dieron las instrucciones necesarias, indicándoles que no es una prueba de tiempo y que contestaran de la forma lo más sincera posible, se les leyeron las instrucciones del manual en voz alta hasta que ellos indicaron que les quedó claro.

Con la finalidad de optimizar la fiabilidad de los resultados se aseguró la cooperación y perfecta comprensión de la tarea que se les propuso. Por tal motivo, de manera previa a la aplicación de la prueba, se aseguró haber establecido una relación cordial y de confianza con las personas a evaluar, además de brindar la indicación que sus resultados son para fines de investigación y confidencial, la duración de la aplicación fue de aproximadamente una hora. El material necesario, fue un lápiz nº2 y/o lapicero, protocolo y/o manual de aplicación para cada alumno que participó.

1.7 ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para el análisis de datos se utilizó el SPSS versión 21.0 para Windows. Se creó un fichero en que se registraron las variables de cada uno de los instrumentos aplicados. Una vez realizada dicha captura se procedió a realizar la correcta captura de los datos. Más adelante se procedió a procesar los datos mediante análisis de frecuencia de las variables sociodemográficas, se obtuvo el nivel de confiabilidad de la prueba mediante el coeficiente alpha de Cronbach.

Los estadísticos descriptivos se obtienen para la escala en su conjunto y su respectiva subescalas. Se establecieron medidas de comparación a través de la prueba T de student entre las variables dependientes y las atributivas, así como de correlación bivariada de Pearson.

CAPÍTULO II. MOTIVACIÓN ESCOLAR A NIVEL UNIVERSITARIO

2.1 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DE LA MOTIVACIÓN

A lo largo de la historia, se ha analizado el término motivación, debido a esto, es muy frecuente observar cómo al paso del tiempo pierde el significado trascendente y se convierte en un término trillado, pero desde su epistemología, la palabra motivación invita a cambiar la manera de ver las cosas, por ello se convierte en el impulso que necesita la persona para moverse, como aquella *gasolina indispensable para el cerebro*, también se le ha atribuido como aquella que es capaz de mover piedras cuadradas; es decir, motivación es como un motor lleno de engranes que al atorarse una de ellas afecta áreas indispensables para el buen funcionamiento del motor, cada una de ellas trabajan en conjunto.

En pleno siglo XXI, los jóvenes universitarios descuidan esta parte fundamental de su vida, sin metas ni propósitos.

El diccionario de la Real Academia Española (2019), señala que motivación es el conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona; es decir, primero se le debe entender como un todo, en la motivación, no existe un término, una teoría, etc. En su lugar están las teorías, los términos, que hacen de una palabra, un océano de investigación, sin embargo, se busca enfatizarla en la relación con la toma de decisión al elegir una carrera.

De acuerdo con Herrera *et al.* (2004, citado en Naranjo Pereira, 2009) la evolución histórica de la interpretación sobre la motivación puede resumirse de la siguiente manera:

Entre la década de 1920 hasta mediados de la década de 1960, el tema de la motivación estuvo asociado con la investigación experimental, sobre aspectos como la conducta motora, el instinto y el impulso. En ese periodo, se buscaba determinar qué es lo que conduce a un organismo a restaurar su estado de equilibrio u homeostasis, con base en factores externos determinantes de la motivación, como los refuerzos. Después de la década de 1960, aparecieron las teorías cognitivas de la motivación, centradas en la experiencia consciente, el interés por la motivación de rendimiento y su importancia, junto con los logros en la vida personal. Por ejemplo, la teoría de Atkinson, que señala que la motivación de rendimiento se determina por el valor otorgado a la meta y las expectativas por lograrla, teniendo en cuenta las características de las personas con alta o baja necesidad de rendimiento, ansiedad y control interno. A partir de la década de 1970 hasta la actualidad, la tendencia está marcada por las teorías cognitivas, en las que se destaca la importancia de algunos de sus elementos constitutivos; entre ellos, el autoconcepto, como elemento central de las teorías motivacionales.

Algunos autores, abordan el término “motivación”, a partir de teorías como las cognitivo conductual (estimulo-respuesta), humanista (pirámide de Maslow), entre otras, las cuales tratan de explicar cómo funciona la motivación en el ser humano es decir, como responden según sus impulsos y deseos y crean una determinada acción. Se ha planteado que la motivación se da en base a una necesidad; las personas se mueven a través de motivos, es decir, en la búsqueda de satisfacer ciertas necesidades. Esto implica que una vez satisfecha la necesidad, se reduce el impulso que motivó la conducta (Ferrell y Hirt, 2003; Robbins y Coulter, 2005), citado en Araya-Castillo y Pedreros-Gajardo, 2013. Por ello, continuamente el ser humano o carece de necesidades o busca crear nuevas en base a lo que desea. Existen dos tipos de necesidades; la primera es innata y la segunda es aprendida, la innata corresponde a las necesidades tales como: comer, dormir, abrigo, vivienda, la correspondiente a la aprendida se observa en satisfacer cuestiones sociales o de ego, esto quiere decir que el ser humano puede vivir sin las necesidades secundarias, sin embargo la vida sería menos placentera (Hampton, 2000; Araya-Castillo & Pedreros-Gajardo, 2013).

De acuerdo con Maslow (1943) las personas se encuentran motivadas por cinco tipos de necesidades: fisiológicas (alimento, agua y abrigo), de seguridad (protección, orden y estabilidad), sociales (afecto, amistad y sentido de pertenencia), autoestima (prestigio, status y autoestima) y autorrealización (autosatisfacción). Estas necesidades humanas están ordenadas según una jerarquía, donde unas son prioritarias y solo cuando estas están cubiertas, se puede ascender a necesidades de orden superior (Santrock, 2002; García 2008, Naranjo Pereira, 2009). Las necesidades se satisfacen en el siguiente orden, primero, las necesidades básicas (fisiológicas y de seguridad) y luego las necesidades secundarias (social, autoestima y autorrealización). Esto es porque las personas buscan satisfacer sus necesidades básicas y luego ascender en la búsqueda de satisfacer necesidades más complejas (Daft, 2004 citado en Araya-Castillo & Pedreros-Gajardo, 2013). Un aspecto importante en la Teoría de Maslow es que una vez satisfechas una serie de necesidades, estas dejan de fungir como motivadores (Robbins y Coulter, 2005; Araya-Castillo & Pedreros-Gajardo, 2013). Esto implica que para motivar a los alumnos en la realización de sus trabajos, proyectos, tareas y demás es necesario permitirles satisfacer sus necesidades insatisfechas.

Alderfer (1969) realiza algunas críticas a la Teoría de Maslow (Naranjo, 2009), lo cual lleva a que su trabajo se diferencie en tres aspectos (Bonillo y Nieto, 2002). La primera diferencia y al parecer la más obvia es que reduce las cinco necesidades de la pirámide de Maslow a tan solo tres. Estas necesidades son las de existencia (necesidad de bienestar físico), relación (relaciones interpersonales) y crecimiento (desarrollo y crecimiento personal).

Así mismo, Alderfer (1969) argumenta que en la aparición de una nueva necesidad, no es imprescindible que se hayan cubierto de manera suficiente las inferiores. Además, una diferencia que hace este autor es que encontró que el movimiento de la jerarquía de necesidades no es sólo en orden ascendente, por cuanto las personas pueden retroceder en la jerarquía con el objetivo de satisfacer una necesidad ya satisfecha.

La teoría de McClelland (1961) señala que existen tres motivaciones en las personas, las cuales son las necesidades de logro, afiliación y poder. Algunos autores sostienen que estas necesidades son motivaciones sociales, ya que se aprenden de una manera no consciente, al

enfrentarse activamente al medio. Dado esto, su importancia radica en que predisponen a las personas a comportarse en formas que afectan de manera crítica el desempeño en muchos trabajos y tareas (Naranjo, 2009). Debido a lo anterior, las personas con una alta necesidad de logro, buscan distinguirse por hacer bien las cosas y disfrutan de situaciones en las que pueden tomar responsabilidades. Asimismo, las personas que tienen una alta necesidad de poder, buscan controlar a los demás y que se haga lo que ellas desean. Por su parte, las personas con una alta necesidad de afiliación tienden a interesarse y a pensar con frecuencia acerca de la calidad de sus relaciones personales (Santrock, 2002). Una comparación de la teoría de McClelland con los estudios de Maslow, permite señalar que el poder podría considerarse una clase particular de necesidad social o de estimación, por referirse a las relaciones con las personas y el estatus; también puede guardar relación con la necesidad de seguridad.

La afiliación es un sinónimo suavizado de lo que Maslow llama necesidad social; en tanto que el logro puede recordar algunos patrones conductuales relativos a la autoestima o la autorrealización (Daft, 2004).

La teoría de las expectativas de Vroom mencionan García (2008), Trechera (2005) y Valdés (2005) señalan que las personas se motivan a realizar cosas y esforzarse por lograr un alto desempeño para alcanzar una meta si creen en su valor, si están seguras de que lo que harán contribuirá a lograrla y si saben que una vez que alcancen la meta recibirán una recompensa, de tal manera que el esfuerzo realizado ha valido la pena.

García (2008) explica que:

... En mayor detalle, la teoría de Vroom señala que la motivación de las personas para hacer algo estará determinada por el valor que asignen al resultado de su esfuerzo (ya sea positivo o negativo), multiplicado por la confianza que tienen de que sus esfuerzos contribuirán materialmente a la consecución de la meta (p. 11).

Para Vroom (1964), la motivación es el resultado de tres variables: valencia, expectativas e instrumentalidad. La valencia se refiere al valor que la persona aporta a cierta

actividad, el deseo o interés que tiene en realizarla. Las expectativas se definen como las creencias sobre la probabilidad de que un acto irá seguido de un determinado resultado. La instrumentalidad se refiere a la consideración que la persona hace respecto de que, si logra un determinado resultado, este servirá de algo.

De acuerdo con lo anterior, si una persona no se siente capaz, piensa que el esfuerzo realizado no va a tener repercusión o no tiene interés por la tarea, no tendrá motivación para llevarla a cabo. Porter y Lawer (1968) elaboraron un modelo de motivación más completo basado en la teoría de las expectativas de Vroom (García, 2008) que propone que el desempeño en la realización de tareas o el cumplimiento de metas está determinado esencialmente por el esfuerzo aplicado. También, influye la habilidad de la persona, sus conocimientos y destrezas para realizar el trabajo y su percepción de lo que es la tarea requerida. El desempeño permite obtener recompensas intrínsecas, tales como la sensación de logro o autorrealización, y recompensas extrínsecas, como el prestigio.

Entre estas teorías, hay un modelo de fijación de metas u objetivos; para ello hay que tener en cuenta el significado de una meta u objetivo, es decir, es aquello que la persona intenta alcanzar; el fin de una acción (Trechera, 2005). Los factores que debe contemplar un objetivo para que motive son:

- El conocimiento, ya que se debe conocer la meta y los medios requeridos para alcanzarla.
- La aceptación, debido a que debe existir acuerdo sobre lo que se desea realizar.
- La dificultad, que significa que las metas deben ser difíciles, pero no imposibles. Deben suponer un reto, pero no han de ser inalcanzables.
- La especificidad, puesto que cuanto más concreto sea el objetivo, más fácil será aportar el esfuerzo para lograrlo.

Según Locke y Latham (citados por Trechera, 2005) en el establecimiento de metas se debe resaltar que el objetivo es el que orienta la acción; es decir, anima a realizar estrategias y planes de acción. Al centrar la atención, la persona selecciona qué actuaciones son importantes y se conduce en consecuencia. Para lograr una meta se tienen que plantear las alternativas

idóneas. El objetivo, a su vez, sirve para regular el esfuerzo. Al tener claro qué es lo que se debe hacer, la persona puede programar sus acciones más fácilmente para lograrlo. Asimismo, el objetivo permite que se trabaje de una manera más persistente; además, se presenta como aquello que con esfuerzo y persistencia se puede alcanzar.

Valdés (2005) señala que las teorías sobre motivación pueden clasificarse en dos grandes grupos: las de contenido y las de proceso. Las primeras estudian y consideran aspectos que pueden motivar a las personas, tales como las necesidades, las aspiraciones y el nivel de satisfacción. Las segundas estudian y tienen en cuenta el proceso de pensamiento por el cual la persona se motiva.

Existe otro elemento de gran importancia en el proceso de aprendizaje y motivación: la ansiedad. Se considera que se aprende no solo cuando el comportamiento va seguido de estados positivos o recompensas, sino también cuando los sucede una reducción de la tensión.

García (2008) explica:

...La reducción de ansiedad asociada con el comportamiento que ayuda a resolver los problemas contribuye en parte a reforzar dicho comportamiento. Si competir contra un estándar de excelencia recompensa al individuo reduciendo la ansiedad, la necesidad de logro se fortalece. Si las relaciones afectuosas y amistosas con otros van asociadas al éxito, la necesidad de afiliación se fortalece; y si la persuasión y el dominio están asociadas con el éxito, se fortalece la necesidad de poder (p. 6).

Se supone que si un alumno es aceptado para iniciar sus estudios en alguna universidad, puede proceder de una familia nuclear que económicamente se encuentra estable, él está motivado ya que cumplió sus propias expectativas previas al ingreso a la profesión; ahora bien, inicia clases y es para el alumno un entorno agradable, cumple con sus expectativas, trabaja arduamente en el desempeño de sus trabajos, entiende las indicaciones que le dan y las cumple en tiempo, disfruta de lo que hace y aprende constantemente, sin embargo, al paso de los meses este mismo alumno comienza a tener falta de interés del cual él mismo le había dado a

su carrera, el alumno presta mayor atención a las amistades, las diversiones y cosas que giran en su entorno, que parecen ser un tanto más llamativas, postergando así sus estudios.

Según este ejemplo, se pretende enmarcar a la motivación como la base para que surjan elementos precisos para el logro de una meta en particular; sin embargo, la motivación no es la encargada de la perseverancia, es cierto que es la piedra angular, que cuando se pierde el estímulo es bueno recordar lo que me apasiona, pero no quiere decir que será la encargada de mi éxito, sin antes colocar frente del alumno, disciplina, o dicho de otra manera estrategias que ayuden a lograr el aprendizaje y por ende el rendimiento desea de acuerdo con

En muchas ocasiones sucede lo que al alumno de nuevo ingreso, la inconsistencia de motivos y el círculo vicioso conllevará al alumno a no activar sus acciones en pro del éxito a obtener. Por ello, se debe acompañar a la motivación con la suma de otros factores, que si bien su duración es corta y subjetiva para cada individuo, no se puede negar su existencia, pero si se puede añadir a esta, elementos que permitan y prolonguen la duración de esta energía a la cual se le ha llamado motivación, pues solo así, se le da a la motivación un valor agregado y se acompaña de elementos que resulten competentes para la o las personas interesadas.

2.2 MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

En un primer momento se encuentra a Ospina (2006) quien menciona que la motivación intrínseca eclosiona de la propia persona, está bajo su dominio y tiene como objetivo la experimentación de la autorrealización, por el logro de la meta, movido especialmente por la curiosidad y el descubrimiento de lo nuevo. Un ejemplo claro es un hobby, o bien los alumnos intrínsecamente motivados toman el aprendizaje en sí mismo como una finalidad y los incentivos para aprender se encuentran en la propia tarea, por lo cual persiguen la resolución de ella y “tienden a atribuir los éxitos a causas internas como la competencia y el esfuerzo”. Por lo tanto, si un alumno tiene tendencias hacia un lado intrínseco, no se puede considerar “bueno o malo”, no existe, no hay un término como tal, ya que ambos energizan a la persona, que al final es lo que se busca, que la persona se mueva de

donde está, que sea útil, consigo mismo y no necesariamente con los demás, es importante mencionar que es casi imposible encontrar a una persona en el área laboral motivados intrínsecamente e incluso trabajadores con estas motivaciones necesitan comer, lo cual hace necesario otras formas de compensación, además este término denominado “motivación intrínseca” se mantiene en un constante debate, ya que algunos autores aseguran que no existe o bien se confunden fines y medios, por lo tal es un poco complicado abordar a la motivación intrínseca.

Por esa razón se hace mención que ninguna va en contra de la otra, en todo caso, pueden relacionarse. Adjuntando beneficios de los ya mencionados, se puede decir que la motivación intrínseca es poderosa herramienta para superar algunas de las barreras que dificultan la transmisión de conocimiento entre los individuos. En concreto, la motivación intrínseca favorece el desarrollo de grupos informales al margen de las estructuras formales, lo cual permite la rápida resolución de problemas, la transferencia de las mejores prácticas y el desarrollo de habilidades profesionales al compartir experiencias y conocimiento tácito (Wenger y Snyder, 2000). O sea, en grupos cuya finalidad es un apoyo sin fines lucrativos, donde el conocimiento se expande a los demás sin competición de ser mejor que los demás. Se dice entonces que la motivación intrínseca es aquella que lleva inherente el interés. En todo caso los alumnos con una orientación al dominio intrínseco de los contenidos de aprendizaje, atribuyen el éxito y fracaso en sus estudios al esfuerzo invertido en su aprendizaje.

Se observa entonces cómo esta preferencia intrínseca es una herramienta de las cuales se desearía tener en el aula de clases, sin embargo, podría haber pocos alumnos intrínsecamente motivados, como se mencionará más adelante el sistema educativo actual está basado en factores externos, por estímulos y respuestas, por reforzadores que alientan al alumnos hacia cuestiones que están fuera de sí, dejando en segundo término al ente, valdría la pena reconsiderar al individuo como capaz de alcanzar sus propias metas si así se lo propone.

Algunos autores como Cázares Castillo, A. (2009) señalan ejemplos que indican la posibilidad en las que el alumno que está intrínsecamente motivado vera el dominio de su aprendizaje como aquel deseo del estudiante por incrementar su entendimiento sobre un

tópico o materia hasta dominarlo, incrementa el valor de la tarea, la importancia y la dedicación, entonces cuando un estudiante decide que dominar un contenido es importante para él, puesto que es un aprendizaje significativo (relacionado a problemas reales y/o aspectos de la vida cotidiana); esto se hace patente cuando decide utilizar estrategias profundas de información como la elaboración, la búsqueda de información y el pensamiento crítico en su manejo del contenido de aprendizaje, logrando la auto eficacia que tiene un alumno al creer que es capaz de lograr ciertos créditos para sí.

Esta capacidad que adquiere el alumno para hacer suyo el conocimiento crea en él una satisfacción para continuar sus estudios y alcanzar su propósito, sin adjuntarse créditos externos o depender de otras instancias, si no de su propia preparación e interés en el quehacer dentro de su institución.

2.3 MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA

Caso contrario a la motivación intrínseca, se encuentran a las personas con una orientación extrínseca, la cual es menos complicado de entender, en la que existen mayor número de personas o al menos eso parece ser, es decir son aquellas personas que se muestran estar preocupados por mostrar su habilidad; especialmente cuando el éxito se logra con poco esfuerzo, y atribuyen su éxito a su habilidad, no a su esfuerzo. Es decir son aquellas actividades en las cuales los motivos que impulsan la acción son ajenos a la misma de esta manera asume al aprendizaje como un medio para lograr beneficios. Esto se refiere a incentivos o reforzadores externos a la propia persona y actividad. Según Perry y Porter, (1982); que menciona a Trevilla, (2009) los alumnos se encuentran extrínsecamente motivados cuando son capaces de satisfacer sus necesidades de forma indirecta, especialmente, por medio de las compensaciones monetarias.

Esta situación, en muchas ocasiones se ve reflejada en la estructura escolar, como apoyos a la educación en becas, al menos en México se ofertan becas como: inicia tu carrera, prospera, manutención y apoyo a transporte, alimentos, becas para servicio social y

culminación de licenciaturas, entre muchas otras, todo esto con la intención de que muchos alumnos de bajos recursos no dejen los estudios y puedan así obtener el éxito que desean. Sin embargo, como un dato a rescatar se puede mencionar a Martínez y Valdelamarque (2017) que indican que pese a que Chiapas es una de las entidades con mayor cantidad de alumnos becados, también se trata del estado con el mayor rezago educativo de su población mayor de 15 años, seguida por Oaxaca y Michoacán. A partir de esto se puede argumentar que además de recibir dichos aportes de Gobierno inciden otros factores que no permiten al alumno decidirse por alguna licenciatura.

Para mencionar otros autores de los que explican el fenómeno extrínseco, se remonta a los aportes de la psicología conductual, entre ellos se encuentra a (Skinner, 1948) quién indica que sólo las condiciones externas al organismo refuerzan o extinguen la conducta. La conducta puede tener lugar en términos de refuerzo positivo (recompensa) o de refuerzo negativo (castigos). Los refuerzos positivos añaden algo a la situación existente y los reforzadores y castigos, ya sean positivos o negativos eliminan algo de una situación determinada. Desde esta teoría se puede apreciar como los refuerzos positivos o negativos invitan al individuo a ejecutar una determinada acción, por ello, los programas educativos tienen una marcada tendencia a seguir con estos modelos, desde la escuela tradicional hasta la actualidad es manejado este tipo de herramientas y técnicas, entre estas herramientas se pueden encontrar ejemplos como la economía de fichas, la línea base y otras técnicas que pueden servir para impulsar al alumno.

Mencionan Hernández y Sánchez (2010) que en el contexto educativo, Skinner defendía que el uso de las recompensas y refuerzos positivos de la conducta correcta era, pedagógicamente, más eficaz que utilizar el castigo para tratar de cambiar una conducta no deseada. Años más tarde, en investigaciones relacionadas con el aprendizaje, se demostró que la aplicación de refuerzos positivos fomenta el enfoque superficial de aprendizaje en el que los estudiantes tratan de “salir del paso” ante las demandas académicas para evitar castigos o recibir recompensas (premios materiales), lo cual resulta poco útil o inadecuado. Aunado a esto se puede hablar del exceso de recompensas que pueden disminuir el interés por el aprendizaje y acrecentar el interés por el premio. Como menciona Baron (2004) las acciones realizadas

nada más para obtener recompensas externas, es probable que las recompensas recibidas disminuya la motivación.

A partir de lo mencionado, no existe forma alguna de exclusión entre los motivadores extrínsecos e intrínsecos pues entre estos dos hay una relación, el alumno requiere de activadores internos y/o externos para que conjuntamente trabajen en relación al éxito que se quiere obtener, es entonces cuando se hace aún más evidente que la motivación influye sobre el pensamiento del estudiante y, por ende, en el resultado del aprendizaje.

2.4 MOTIVACIÓN ESCOLAR

La motivación en el aula, es conveniente mencionar que los conceptos emoción y motivación tienen una estrecha relación, y si se busca estudiar al alumno en relación a su motivación, se debe comentar en un breve espacio a la emoción, diversos autores mencionan que existe un vínculo entre esta y la motivación. Así por ejemplo, explica Bisquerra (2000) que:

...Desde la neurofisiología también se ha comprobado la relación entre emoción y motivación. Las estructuras neuronales y los sistemas funcionales responsables de la motivación y de la emoción, a menudo coinciden, conformando un cerebro motivacional/emocional conocido con el nombre de Sistema Límbico (p. 166).

Cuando se genera una emoción se produce una predisposición a actuar. Es una motivación reactiva; es decir, la conducta es motivada como respuesta a las condiciones del medio. La emoción depende de lo que es importante para la persona. Alonso (1992, citado en Pereira, 2009) se refiere a dos problemas motivacional-afectivos que enfrentan con frecuencia algunas personas estudiantes, los cuales pueden atribuirse a las condiciones poco favorables en la institución educativa y al uso incorrecto de la dimensión afectiva por parte del personal docente.

Estos problemas motivacional-afectivos se refieren a la denominada indefensión y a la desesperanza aprendida. El abandono aparece como un patrón de comportamiento entre los once y los doce años de edad. Estudiantes con este comportamiento atribuyen el éxito académico a causas externas, cambiantes y fuera de su control.

Decidirse por una carrera, es algo importante y es por esto, que las emociones están involucradas, debido a que lo esencial sería guiarse por lo que verdaderamente interesa, gusta o emociona, puede ser, como ya se mencionó una motivación intrínseca o extrínseca, debido a las diversas experiencias que se viven a lo largo de la vida.

El pensamiento de los estudiantes parece indicar que no siempre lo transmitido por los docentes es de relevancia para los estudiantes; sin embargo, no parece haber evidencia de que los estudiantes hagan propuestas a los maestros sobre lo que sí les sería relevante aprender. Además, mantienen consistentemente la expectativa de que sea el docente quien les explique y los deje sin dudas, lo que reduce la posibilidad de que los estudiantes localicen y utilicen otras fuentes de información para aprender lo que sí les sea relevante.

El profesor forma parte de la influencia hacia el alumno, es el que le dará las herramientas a este para salir al mundo y enfrentarse a este, el profesor juega un papel importante, debido a que el alumno puede tomar a este como una motivación extrínseca, es bien sabido que en el nivel medio superior los jóvenes cursan clases de psicología y es ahí donde algunos se informan sobre dicha licenciatura.

Si se logra crear un entorno agradable, donde el joven tenga herramientas, que le ayuden a elegir oportunidades de superación personal este sin duda cambiará de perspectiva, aumentando sus motivaciones intrínsecas y sumando ahora más motivaciones extrínsecas.

Al respecto, Bandura (1993), en su teoría cognoscitiva social, refiere que la motivación se considera como el producto de dos fuerzas principales, la expectativa del individuo de alcanzar una meta y el valor de esa meta para él mismo. Es decir la recompensa deberá cumplir con lo que el joven anhela, que esto sea la piedra donde edifique para lograr su propósito, si la

oferta es alta y clara, el alumno no se verá limitado a querer lograrlo, en cambio si la oferta es baja y turbia, muy probable el joven no busque aquel propósito. Es aquí donde la escuela cumple un papel muy importante, es el de proporcionar a sus alumnos ofertas que le ayuden a elegir correctamente basándose en información que ésta le proporciona.

Si lo que se busca es impulsar al joven para que tenga interés por una licenciatura, como tal psicología, los estímulos que se le ofrezcan serán de gran interés, por lo tanto el joven encontrará su consistencia dentro de la institución, sin embargo es probable que no en todos los alumnos requieren de impulsos externos, otros en el camino encontraran su motivación desde adentro y serán capaces de sobreponerse a las adversidades, por lo tanto desde la propia motivación el alumno rendirá más académicamente y como se dijo anteriormente se verá reflejado en el comportamiento, puesto que logrará metas que usualmente no habría logrado, entonces podemos decir que la motivación escolar ya sea intrínseca como enfocarse en el área clínica, aprender sobre el comportamiento humano o informarse sobre las diversas ramas de esta licenciatura y así mismo involucrarse o relacionarse con personas que tengan el mismo interés que el alumno.

2.5 MOTIVACIÓN DE LOGRO

McClelland, Atkinson, Clark y Lowell (1953) plantean que se

...trata de una motivación aprendida a través de la interacción social, que mueve a la persona a conducir sus esfuerzos y sus acciones, de manera persistente en busca de un desempeño exitoso que alcance o sobrepase estándares de excelencia (p.198).

Esta teoría tiene su aplicativo en el ámbito educacional, en la elaboración teórica de Atkinson donde este empieza de la existencia de un motivo general de logro y se propone un modelo motivacional. La motivación de logro es la resultante de dos necesidades, una de ellas es obtener éxito y la otra de evitar un fracaso, es decir dirigiendo la conducta hacia la realización, lo más importante que se debe entender es que, si la motivación de los estudiantes

hacia el éxito llega a ser superior a su motivación de fracaso, su persistencia en la tarea se verá aumentada siempre que estén experimentando un fracaso moderado (Atkinson, 1964). Pero hay que tener en cuenta que si los estudiantes están experimentando un éxito muy fácil podría disminuir la motivación en los estudiantes con motivación de logro alto. Covington y Roberts (1994) sugieren cuatro aproximaciones diferentes al logro según la combinación de niveles de éxito y evitar el fracaso.

Los estudiantes resignados al fracaso son aquellos que tienen bajo tanto el de evitar el fracaso y el de aproximarse al éxito, aquí existe una total desatención por lo que va a rendir; los estudiantes orientados al éxito tienen un bajo motivo de evitar el fracaso pero un alto motivo por aproximarse al éxito, mostrándose más en actividades de logro sin estar pendiente que fracase; los estudiantes que evitan el fracaso son aquellos que tienen un alto motivo de evitar el fracaso pero un bajo motivo de aproximarse al éxito, se preocupan más en no fracasar que en alcanzar un logro en la tarea; y por último los estudiantes sobre esforzados ellos tienen un alto motivo de evitar un fracaso al igual de aproximarse, son aquellos que están muy comprometidos en actividades de logro pero también están pendientes de no fracasar. Garrido (1998) define la motivación como

...la tendencia a conseguir una buena ejecución en situaciones que implican competencia con una norma o un estándar de excelencia, siendo la ejecución evaluada como éxito o fracaso, por el propio sujeto o por otros (p.334).

Las variables explicativas expectativa-valor donde el individuo brinda aquello que está aprendiendo, estará determinado por lo que él apuesta por la tarea, es decir que él crea en el valor de esa tarea, pero si el individuo considera que todo está mal entonces su motivación estará muy disminuida, juega también un papel importante las expectativas percibidas por su entorno que puede ser su familia, amigos o profesores. La motivación de logro está muy relacionada con la motivación intrínseca ya que en investigaciones realizadas el logro es un tipo de orientación hacia el aprendizaje, un estudiante con una orientación al dominio prioriza la tarea y no en sus habilidades generando estrategias de soluciones y por ende mejora el desempeño, un estudiante con orientación desatendida es aquel cuya postura personal se centra en las deficiencias personales, debido a un afecto negativo o a la falta de capacidad, por último

un estudiante con orientación hacia el desempeño es aquel cuya preocupación personal por el resultado es más que el proceso mismo; para ellos lo importante es solo ganar, generando así un concepto que la felicidad es el resultado del triunfo.

Otra definición que se encuentra de motivación de logro es aquella que la determina como la principal causa del desarrollo de las sociedades y le atribuye la función impulsora del desarrollo histórico de los pueblos, señalándolo como el motivo que ha impulsado al hombre hacia el alcance de altos grados de realización, éxito o logro, tanto material como cultural (Colmenares y Delgado, 2008).

Si se coloca al hombre como una persona que está preparada para los grandes estándares de realización tanto interna como externamente teniendo el éxito deseado, y todo esto relacionado con el proceso de enseñanza aprendizaje, cada vez que el individuo alcance el logro será previa evaluación es decir lo que pueda rendir y ello conllevará a una situación que será considerada conveniente o no para él. En las primeras definiciones que tenían de motivación de logro se hacía referencia básicamente al valor que se debe tener a una tarea considerada muy difícil, se ha utilizado ello a través de los años ampliándolo aún más tal como la inclusión de logros para el individuo o su valor informativo, ello constituiría una actividad valiosa.

Un aspecto de importancia, aunque no ha sido tomado muy en cuenta, tiene que ver con procesos de evolución y con una consideración que el infante como individuo tome un papel más activo en tales procesos, esto es que los estándares de la motivación de logro puede considerarse como jornadas culturales en común a las experiencias de aprendizaje de los niños que pertenecen a cierta cultura. Es decir que los niños deben aprender que los estándares de éxito se basan frecuentemente en resultados relativos, de este modo aprenden conceptos culturales relativos a la conducta de cada género de forma apropiada ya que se hallan motivados. Según Tapia (1997) la motivación por el logro “Es principalmente un proceso interpersonal y depende de un alto grado de los procesos interpersonales que se desarrollan en el aula” (p. 36).

La motivación de logro no solo depende del mismo individuo sino de su entorno, toma en cuenta el aspecto emotivo y no solo la característica intelectual que presenta el individuo, entonces tanto los compañeros o profesores forman parte de la posible consecución del logro, tanto en el plano objetivo o en el sancionador.

Sin embargo, es importante mencionar algunos de los motivos presentes y de igual forma importantes en este ámbito, uno de ellos es la motivación por interés, en la cual están implícitos algunos factores como la importancia de las calificaciones, la satisfacción en el estudio, afán por sacar buenas calificaciones y las ganas de aprender; aunque de acuerdo con Manassero y Vásquez (1998), parece obvia la relación evidenciada en este factor entre la causa denominada Interés y su operacionalización, diversificada a través de las expresiones utilizadas en los factores ya señalados; es imprescindible señalar la importancia que se le conceden a las calificaciones escolares, la satisfacción en el estudio, el afán por sacar buenas notas y las ganas de aprender. Es razonable pensar que un alumno que «tiene interés», entre otros posibles indicadores, concede importancia a las notas, alcanza una cierta satisfacción cuando estudia, se afana por sacar buenas notas y tiene ganas de aprender. Por ello, a este factor representaría el nivel de motivación de logro centrado en la causa Interés.

En cuanto a la motivación por tarea y la capacidad del alumno para el estudio, Weiner (1986) relaciona la posibilidad de cambiar las expectativas de las personas respecto a sus resultados de logro con la dimensión de estabilidad (percepción de la estabilidad de las causas), de modo que una atribución del logro a causas estables tiende a mantener las expectativas de obtener el mismo resultado en el futuro; por ejemplo fracaso posterior si se obtuvo un fracaso atribuido a causas estables, en tanto que una atribución a causas inestables aumenta la probabilidad de cambiar el resultado por ejemplo, mayor esperanza de éxito, si se obtuvo un fracaso anterior atribuido a causas inestables.

Otro factor importante es el esfuerzo, éste, de acuerdo con Manassero y Vásquez (1998), es una de las causas más frecuentes de atribución de resultados, esto puede relacionarse con las exigencias autoimpuestas respecto al estudio, la persistencia que el alumno emplee en la tarea así como constancia en el trabajo ante las dificultades, no parece necesario recurrir a

ninguna teoría para significar que esforzarse en los estudios puede ser descrito perfectamente mediante términos como la constancia, la persistencia en la tarea y la autoexigencia.

La influencia de los exámenes es importante en la determinación de la calificación y para Manassero y Vásquez (1998) mencionan que es un elemento causal directo, y como elementos asociados la satisfacción con la calificación pasada, el grado en que las calificaciones corresponden a lo que el alumno esperaba (autocumplimiento de las expectativas) y la relación de justicia entre notas asignadas y merecimientos alcanzados por el estudio. Este factor se refiere siempre a la percepción del alumno respecto a las calificaciones obtenidas en el pasado próximo, en lo que se refiere a la satisfacción, el autocumplimiento de expectativas y la justicia de estas, relacionadas estructuralmente con la influencia percibida de los exámenes en la nota obtenida. Generalmente los exámenes suelen ser el método habitual de evaluación en las asignaturas sobre las que se ha atribuido en el estudio, de modo que este factor viene a subrayar que los descriptores de la percepción de los alumnos respecto a su rendimiento está ligado al grado de influencia de los exámenes. Desde esta perspectiva, el examen no es equiparable a una tarea escolar de las que se realizan diariamente en clase, sino que se trata, principalmente, de un instrumento de evaluación, y por ello, está justificado que no aparezca relacionado con la causa que se ha denominado tarea, y no debe confundirse con ella. En suma, este factor no sólo mantiene su identidad, sino que sirve para discriminar su posición respecto a las tareas escolares.

Racionalmente, el aburrimiento se podría relacionar, bien con el interés, o bien con la capacidad pedagógica del profesor para producir actividades de aprendizaje atractivas y productivas; el análisis elucida este dilema racional en favor de la capacidad del profesor, la motivación por interés asigna a la percepción del aburrimiento en las clases del alumnado una concomitancia más intensa con la capacidad del profesor que con el propio interés del alumno. Este hecho, por sí mismo, puede tener implicaciones obvias y profundas respecto a la práctica educativa en las aulas (Manassero y Vásquez, 1998).

Gámez y Marrero (2003) encontraron en un grupo de estudiantes de la Universidad de la Laguna (España) que el principal motivo para estudiar psicología era la superación de

problemas afectivos y preocupación por las relaciones interpersonales, en segundo lugar aspectos relacionados con logro y prestigio, ya que dicen buscar autonomía y un trabajo prestigioso. Otros estudios presentan resultados similares, como por ejemplo, los realizados por Cattaneo y Ruiz (2005), quienes identificaron en un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional de Comahue, que las metas para estudiar psicología están relacionadas con la superación de problemas afectivos y la búsqueda de logro y prestigio; o los efectuados por Durán, González y Rodríguez (2009), quienes identificaron en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad de Girona como motivo predominante la superación de problemas afectivos y preocupación por las relaciones sociales.

También evidenciaron cambios significativos en los motivos de acuerdo al semestre, por ejemplo, los estudiantes de primer semestre reportaron mayor necesidad de resolver los problemas afectivos que los de cursos superiores, y respecto a los motivos intrínsecos, los de primer semestre mostraron mayor interés por estos que sus compañeros de otros niveles. Rovella; Sans de Uhrlandt; Solares; Delfino y Díaz (2008) por su parte, encontraron en un grupo de estudiantes de primer semestre de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina), que la elección para estudiar psicología se basó en primera medida en la satisfacción de necesidades afiliativas, es decir, la búsqueda de pares que los acepten y puedan establecer lazos de amistad.

En otra investigación realizada años más adelante, Rovella, Pitoni, Delfino, Díaz y Solares (2011) encontraron como principal motivo, factores asociados con afiliación, y en segunda instancia los relacionados con búsqueda de poder y prestigio. Resultados similares halló García (2011) en un grupo de estudiantes de la Universidad Católica de Argentina, donde evidenció que el factor más importante para elegir psicología es el de afiliación e interés por las personas.

Otras razones fueron encontradas por Castañeda (2014), quien trabajando con estudiantes de primer semestre de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala, sobre qué los mueve a estudiar las carreras de Psicología Clínica y de Psicología Industrial, señalaron las siguientes razones: obtener el título profesional, ampliar conocimientos, ser autosuficientes e

interés como piensa y actúa el hombre; también denotaron interés por una profesión que les brinde la posibilidad de ayudar a los otros.

Gámez, Marrero, Díaz y Urrutia (2015), por su parte, encontraron en estudiantes de psicología de la Universidad de La Laguna, que las metas de logro tienen mayor peso al momento de elegir psicología, las siguen las de poder, afiliación y superación de motivos personales.

2.6 EL AVANCE DE LA PSICOLOGÍA

Durante el desarrollo de la psicología como ciencia, se han ido consolidando sus propuestas teóricas; el psiquismo humano ha sido estudiado desde diferentes perspectivas, lo cual ha generado la existencia de diversos movimientos, escuelas y teorías; cada uno de ellos ha debido elaborar métodos y procedimientos de estudio propios que han enriquecido ese cúmulo de conocimientos que constituye la ciencia psicológica, tratando siempre de demostrar sus hipótesis o propuestas teóricas a la luz de métodos de variada naturaleza, que han permitido a estas corrientes alcanzar un alto grado de desarrollo científico, de poder predictivo y de aplicación práctica.

Hasta el año 1960, las únicas instituciones de educación superior que ofrecían la carrera de Psicología, como parte de sus planes de estudio, eran la UNAM y la Ibero, esta última de sostenimiento privado y ambas en la ciudad de México.

Es a partir de finales de los años sesenta cuando se comienza a notar el crecimiento de los programas de estudio en Psicología, y para principios de los años ochenta, los investigadores reportan, con tono de preocupación, el crecimiento desmesurado de programas de Licenciatura en Psicología en todo el país. Millán refiere (1982) que en 1970 existían 13 Escuelas de Psicología y que al inicio de 1980 se contaba ya con 54 en el país.

Por su parte, Preciado y Rojas (1989) comentan que: “El crecimiento vertiginoso y desproporcionadamente acelerado de su enseñanza profesional constituye, con todo, el suceso más destacado en la historia reciente de la Psicología en México” (Preciado y Rojas, 1989). Diecinueve años después, Guzmán y Núñez (2008) señalaban también el crecimiento de la oferta y la demanda educativa de los programas de Psicología. Dichos autores reportan, que en la UNAM, los estudios en Psicología tienen el tercer lugar en demanda de estudios y que esta solo es superada por las carreras de Medicina y Derecho; por otro lado, apoyándose en los datos reportados en el 2007 tanto por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) como la Secretaría de Educación Pública (SEP), indican la existencia de 204 instituciones con programas de Licenciatura en Psicología en el país (Gúzman & Núñez, 2008).

Sin embargo, en la actualidad el crecimiento de la formación de estudiantes en esta disciplina es aún mayor, según datos de la ANUIES (2020) existen un total 730 programas de psicología vigentes en todo el país, con un total de 181,151 alumnos que ingresan a las diferentes escuelas año con año, esto claro, teniendo en cuenta que en su mayoría es alrededor de un 75% de mujeres que ingresan a esta.

En este sentido, las ciencias del comportamiento como la psicología adquieren una importancia fundamental en el mundo de hoy en el que el ser humano modifica sus estilos de vida, a veces sin darse cuenta totalmente, por lo que corre el riesgo de ser rebasado por los cambios e incluso desplazado por los avances técnicos y científicos. La complejidad del ser humano se hace más evidente por la complejidad del mundo al que se enfrenta, pero ante esta complejidad se necesita una visión más amplia del conocimiento ya que una perspectiva simple no basta para entenderla y explicarla de manera adecuada (Peiró, 2003).

Como lo ha hecho notar el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) en sus reuniones para definir el perfil del psicólogo, es importante hacer explícita la necesidad del trabajo conjunto de carácter interdisciplinario. La participación de especialistas provenientes de distintas disciplinas en el estudio de los fenómenos del comportamiento requiere entendimientos mutuos, lenguajes traducibles de una ciencia a la

otra, saber enfrentarse a los fenómenos de la propia disciplina y a aspectos que son mejor tratados en otras, de tal manera que el perfil del psicólogo deberá tener una formación que le permita desarrollar el contacto con otros profesionistas para enfocar en forma interdisciplinaria los problemas que el psicólogo llegará a enfrentar en su práctica profesional (Figueroa, Reyes y López, 2005).

La Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, forma parte del CNEIP, es una universidad pública estatal localizada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez en Chiapas, México. Actualmente es considerada, después de la Universidad Autónoma de Chiapas, como la segunda máxima casa de estudios del estado de Chiapas, esta universidad ofrece la licenciatura en psicología, de acuerdo con la página de la UNICACH (2020) esta busca

Formar profesionistas en el área de la Psicología Clínica y Educativa que a través de los conocimientos teórico-prácticos adquiridos, puedan actuar ética y eficientemente ante problemáticas del comportamiento humano en los contextos clínico y educativo, evaluando los mismos a fin de proponer e implementar soluciones que contribuyan al bienestar de la salud mental y al desarrollo óptimo del proceso de enseñanza-aprendizaje del individuo, de acuerdo a los valores culturales que demanda la sociedad.
(s/p)

Es una licenciatura, que de acuerdo con su plan de estudios vigente consta de 9 semestres, la cual incluye 49 materias obligatorias y 8 electivas, para el año 2020, la UNICACH obtuvo una matrícula de 791 alumnos.

El perfil de egreso sugiere, que después de su formación, el psicólogo se podría desempeñar en las áreas educativa y clínica; sin embargo,

...puede desempeñarse profesionalmente en los diversos sectores institucionales (laboral, social, educativo y de salud); así como en el ejercicio profesional libre. Las posibilidades son amplias y favorecedoras, ya que cada vez se cobra mayor conciencia

de la necesidad de insertar al psicólogo en los diferentes sectores sociales de nuestra comunidad (UNICACH, 2018, tríptico).

Es claro, que el programa promete la posibilidad de laborar en cualquiera de las áreas de la Psicología, a pesar de que el perfil de egreso no pareciera indicar la formación profesional en el área laboral ni en la social; es decir, no se especifica que el egresado, dependiendo de las materias optativas que elija, podrá desarrollar las competencias en tal o cual campo laboral de la Psicología, pero no en todos ellos.

Desde el siglo XIX, momento en que se instaura la historia como disciplina (Cruz, 1996) las mujeres han ocupado preferentemente un lugar silenciado, de anonimato y de reproducción, que sólo ha sido quebrado gracias al surgimiento de una "Nueva historia" (Le Goff, Chartier y Revel, 1978). Durante las mutaciones políticas e ideológicas de la década de los años sesenta y setenta, ligadas a los movimientos feministas, la historia "renovada" introduce en sus contenidos también la historia de las mujeres y, gracias a la urgencia por hacerla, escribirla e investigarla reformula su "espíritu y objetivos" (Perrot, 1988).

La historia de la psicología no permanece ajena a estas características del pensamiento histórico y reproduce sus factores constructivos y selectivos. En la medida que va registrando las contribuciones teóricas, científicas y profesionales, constituye y realza como personajes visibles a protagonistas predominantemente masculinos. Como señalan Russo y O'Connell (1993), aunque las mujeres han sido líderes y contribuyentes importantes en la psicología aplicada, la negación histórica que ha hecho de los campos aplicados la psicología académica ha llevado a una falta de apreciación del número, calidad y diversidad de las contribuciones femeninas.

Aunque han feminizado la disciplina, los aportes más reconocidos de esta, son estudios realizados por hombres, sin embargo; si se considera la creciente participación femenina en la disciplina en las últimas décadas, que ha llevado incluso al estudio del fenómeno denominado por los estadounidenses "feminización de la psicología" (Women's Programs Office, 1988) se hace evidente y perentoria la necesidad de un registro acabado y objetivo de sus trabajos. Ello facilitará tanto el debido reconocimiento de los aportes de mujeres pioneras y contemporáneas,

como su inclusión en los registros históricos permitiendo la superación de las paradojas aún vigentes.

Aún sin el reconocimiento dado hacia las mujeres en los diversos estudios, es bien sabido que es una de las disciplinas más feminizadas, Con el paso de los años, el mundo de la psicología se ha redireccionado hacia una preeminencia de público femenino. Las clases en las facultades de Psicología de todas las universidades se ven cada vez más pobladas por mujeres, parece ser que la profesión de ser psicólogo se ha convertido en “patrimonio” del sexo femenino.

En relación a esto, Ceberio (2020) plantea algunas razones generales por las cuales ocurre esto y son las siguientes:

- Capacidad para relacionar hechos y emoción
- Locuacidad y capacidad de traducir en palabras lo que se piensa
- Capacidad asociada al recuerdo y la memoria
- Facilidad para la observación de detalles y el lenguaje paraverbal
- Empatía
- Simultaneidad
- Actitud de protección afectiva y cuidado
- Histrionismo
- La terapia es un espacio íntimo
- La actitud de curiosidad
- Construcción de hipótesis
- Confianza

En síntesis, el desarrollo de esta ciencia ha ido en ascenso, no únicamente en teorías, en investigaciones, sino también en su matrícula; y es porque año con año, más jóvenes tienen el interés de estudiar esta licenciatura, cada uno presentando motivos personales que les llevan a su elección. Si bien, la motivación extrínseca juega un papel muy importante al tomar esta decisión, no se debe olvidar que la motivación intrínseca es fundamental; es decir, si estos alumnos están más motivados intrínsecamente, esto se verá mayormente reflejado en el aprendizaje y posteriormente en su desempeño como estudiantes y profesionales; asimismo, se

espera que haya un mayor compromiso con la misma licenciatura y por supuesto con ellos mismos para alcanzar sus propias expectativas.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

En este apartado se presenta información estadística acerca de los datos sociodemográficos, así como estadísticos de correlación y comparación entre variables dependientes y atributivas. Por ello en primer lugar se presenta información sobre la edad, sexo, religión, semestre, escolaridad y ocupación de los padres.

3.1 DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Tabla 1. Edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
18 a 20	54	27.0
21 a 23	138	69.0
24 en adelante	8	4.0
Total	200	100.0

Del total de casos, 138 (69.0%) se corresponde al rango de edad de 21 a 23 años, 54 (27.0%) a escolares de 18 a 20 y 8 (4.0%) de 24 años en adelante (tabla 1)

Tabla 2. Sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	125	62.5
Hombre	75	37.5
Total	200	100.0

Respecto al sexo, 125 (62.5%) son mujeres y 75 (37.5%) hombres (tabla 2)

Tabla 3. Religión

Religión	Frecuencia	Porcentaje
Católico	100	50.0
Cristiano	22	11.0
Pentecostés	4	2.0
Otro	7	3.5
Sin religión	67	33.5
Total	200	100.0

En cuanto a la religión, 100 (50.0%) profesa la religión católica, 67 (33.5%) no profesan una religión, 22 (11.0%) a la religión cristiana, 4 (2.0%) a la religión pentecostés y 7 (3.5%) a otra religión (tabla 3)

Tabla 4. Semestre

Semestre	Frecuencia	Porcentaje
Primero y Segundo	19	9.5
Tercero y cuarto	15	7.5
Quinto y sexto	61	30.5
Séptimo y octavo	105	52.5
Total	200	100.0

De acuerdo con los resultados, 105 (52.5%) de los estudiantes pertenecen a séptimo y octavo semestre, 61 (30.5%) a quinto y a sexto, 19 (9.5%) a primero y segundo, y 15 (7.5%) a tercero y cuarto semestre (tabla 4).

Tabla 5. Escolaridad Madre

Escolaridad Madre	Frecuencia	Porcentaje
Primaria	27	13.5
Secundaria	68	34.0
Preparatoria	51	25.5
Universidad	54	27.0
Total	200	100.0

Del total, 68 (34.0%) de las madres de los estudiantes terminaron la secundaria, 54 (27.0%) la universidad, 51 (25.5%) la preparatoria, y 27 (13.5%) la primaria (tabla 5).

Tabla 6. Escolaridad Padre

Escolaridad Padre	Frecuencia	Porcentaje
Primaria	23	11.5
Secundaria	20	10.0
Preparatoria	91	45.5
Universidad	66	33.0
Total	200	100.0

Con respecto a la escolaridad de los padres de los jóvenes, 91 (45.5%) culminó la preparatoria, 66 (33.0%) universidad, 23 (11.5%) la primaria, y 20 (10%) secundaria. (Tabla 6)

Tabla 7. Ocupación madre

Ocupación Madre	Frecuencia	Porcentaje
Especializada	119	59.5
Media	34	17.0
Superior	40	20.0
Sin ocupación	7	3.5
Total	200	100.0

En el caso de la ocupación de la madre de los estudiantes, 119 (59.5%) cumple con una labor especializada, 40 (20.0%) superior, 34 (17.0%) media, y 7 (3.5%) no llenaron el formato (tabla 7)

Tabla 8. Ocupación padre

Ocupación Padre	Frecuencia	Porcentaje
Especializada	99	49.5
Media	38	19.0
Superior	42	21.0
Sin ocupación	21	10.5
Total	200	100.0

De acuerdo a los datos obtenidos respecto a la ocupación de los padres, 99 (49.5%) es especializada, 42 (21.0%) superior, 38 (19.0%) media y 21 (10.5%) no contestaron (tabla 8)

3.2 CONFIABILIDAD

La consistencia interna global de la Escala Atribucional de Motivación de Logro – Modificada (EAML-M) arrojó un coeficiente de Alfa de Cronbach con índice satisfactorio de ($\alpha = .835$), mientras que el Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA) obtuvo un índice satisfactorio de ($\alpha = .856$) (tabla 9).

Tabla 9. Confiabilidad

Escalas	Alfa de Cronbach	N de elementos
EAM-L	.832	30
EMPA	.809	33

3.3 PUNTAJE DE MEDIAS

Respecto a los puntajes de medias obtenidos en las dimensiones de las escalas de EAML y EMPA, se procedió a multiplicar el número total de reactivos de cada dimensión por el puntaje máximo total a alcanzar en cada reactivo. A partir del puntaje total obtenido, se dividió este en cuatro cuartiles, denominándoseles como bajo, normal bajo, normal alto y alto. Para la dimensión interés y esfuerzo de la escala EAML, se obtiene una $M = 39.6$, que la ubica en el nivel alto; siguiendo con la misma escala, en la dimensión interacción profesor, se alcanza una $M = 18.5$, que la ubica en el nivel normal alto; en la dimensión de tarea y capacidad se percibe una $M = 22.5$ que indica un nivel normal alto; posteriormente en la dimensión influencia de padres se obtiene una $M = 6.0$ que la ubica en un nivel normal bajo; la dimensión de examen se encuentra en una $M = 10.6$, ubicándola en un nivel normal bajo, la última dimensión de la escala EAML es la de interacción, que refleja una $M = 15.7$, esto indica un nivel normal alto. Para la segunda escala; EMPA, en la dimensión de motivación extrínseca se obtiene una $M = 26.2$, que la ubica en el nivel normal alto y finalmente para la motivación intrínseca alcanza una $M = 80.1$, con un nivel normal alto. (Tabla 10). Resulta evidente que los

atributos de motivación de logro, explorados a partir de la EAML, el de Interés y esfuerzo, resulta el más relevante para los estudiantes, esto es, aquellos aspectos que se conciben como el interés por obtener resultados favorables frente a situaciones que de acuerdo con Manassero y Vásquez (2000) demandan mayor compromiso, haciendo lo necesario para lograrlo; los atributos de Interacción con el profesor, Tarea y capacidad y el de Interacción, se ubican en un nivel normal alto, lo que sugiere ciertos elementos motivacionales para estos rubros; y, con menor puntaje se refieren los de Influencia de padres y Examen. Para la EMPA, se observa que tanto motivación extrínseca e intrínseca se ubican en puntajes normales altos, sin embargo, cabe señalar que la motivación extrínseca se concibe en esta posición únicamente por un punto, a diferencia de la motivación intrínseca, entonces, esto hace reflexionar que, aunque están al mismo nivel, la segunda es más prominente.

Tabla 10. Puntaje de medias

Escalas	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación	Cuartil 1	Bajo Cuartil 2	Normal-bajo	Cuartil 3	Normal-alto Cuartil 4	Alto
EAML Interés y esfuerzo	200	23.00	48.00	39.6050	7.15787	1-12	13-24	25-37	38-48		
EAML Interacción profesor	200	9.00	29.00	18.5900	5.55212	1-7	8-15	16-22	23-30		
EAML Tarea y capacidad	200	13.00	30.00	22.5400	3.41272	1-9	10-18	19-27	28-36		
EAML Influencia padres	200	2.00	12.00	6.0500	2.83685	1-4	5-9	10-14	15-18		
EAML Examen	200	3.00	18.00	10.6600	3.14865	1-6	7-12	13-18	19-24		
EAML Interacción	200	9.00	22.00	15.7150	3.64695	1-6	7-12	13-18	19-24		
EAML TOTAL	200	83.00	148.00	113.1600	15.94067						
EMPA motivación extrínseca	200	16.00	39.00	26.2600	6.44204	1-12	13- 25	26-37	38-50		
EMPA motivación intrínseca	200	50.00	103.00	80.1600	12.10733	1-28	29-57	58-86	87-115		
EMPA TOTAL	200	68.00	142.00	106.4200	14.57725						

3.4 COMPARACIÓN DE CASOS A PARTIR DE LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA T DE STUDENT PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES

Al aplicar el estadístico t de student, para comparar la variable de sexo, esto teniendo en cuenta que es la única variable dicotómica y la suma total de las escalas EAML Y EMPA, se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres. Para la EAML, las mujeres obtuvieron una M: 117.07 y los hombres una m=106.6400 (sig.=000); y para la EMPA las mujeres obtuvieron una M=112.0560 y los hombres una M=97.0267 (sig. = .000) (tabla 11).

Tabla 11. Comparación entre las variables sexo y la suma total de EAML y EMPA

	Sexo	N	Media	Sig.
Escala EAML	Femenino	125	117.0720	.000
	Masculino	75	106.6400	
Escala EMPA	Femenino	125	112.0560	.000
	Masculino	75	97.0267	

3.5 ANOVA PARA VARIABLES INDEPENDIENTES

Se aplica ANOVA el cual es un estadístico utilizado cuando la variable tiene tres o más opciones de respuesta, lo que se realiza con las variables edad, grado y grupo, escolaridad madre, escolaridad padre, ocupación de la madre y ocupación del padre; ahora al aplicar el estadístico ANOVA de un solo factor, en la subprueba Tarea y Capacidad de la escala EAML, se obtienen diferencias entre los alumnos de 18 a 20 años (M= 21.20) y los alumnos de 21 a 23 años (M= 23.02) (sig.= .002) (Tabla 12).

Tabla 12. ANOVA de escala EAML, tarea y capacidad

	Edad	N	Media	Sig.
Escala EAML, Tarea y Capacidad	18 a 20	54	21.20	.002
	21 a 23	138	23.02	.002

Con respecto a la suma total de la EAML, se encuentran diferencias entre los estudiantes de primero y segundo ($M= 89.68$), con respecto a los quinto y sexto ($M= 101.97$) ($\text{sig.} = .008$); entre los de primero y segundo y los de séptimo y octavo ($M= 105.43$) ($\text{sig.} = .000$). De forma similar, para la subprueba Interés y Esfuerzo de la EAML, entre los estudiantes de primero y segundo ($M= 33.21$) y los de quinto y sexto ($M= 39.46$) ($\text{sig.} = .004$). Para finalizar, en la subprueba de Interacción de la EAML, entre los de tercero y cuarto ($M= 12.53$) y los quinto y sexto ($M= 15.98$) ($\text{sig.} = .005$); y entre los de tercero y cuarto ($M= 12.53$) y séptimo y octavo ($M=16.11$) ($\text{sig.} = .002$) (Tabla 15).

Tabla 15. Escala grado y grupo de prueba EAML

	Grado y grupo	N	Media	Sig.
Prueba EAML Suma Total	Primero y segundo	19	89.68	
	Quinto y sexto	61	101.97	.008
Prueba EAML, Interés y Esfuerzo	Primero y segundo	19	33.21	
	Quinto y sexto	61	39.46	.004
Prueba EAML, Interacción	Tercero y cuarto	15	12.53	
	Quinto y sexto	61	15.98	.005
	Tercero y cuarto	15	12.53	
	Séptimo y octavo	105	16.11	.002

Por otra parte, en la prueba EAML, subprueba Interés y Esfuerzo se obtiene una diferencia estadísticamente significativa en la variable escolaridad madre, entre aquellas de primaria (M=43.33) y las de preparatoria (M = 37.90) (sig. = .006); entre las de primaria (M=43.33) y de la universidad (M= 37.54) (sig. = .003). Asimismo, en la subprueba Interacción Profesor; entre aquellos con escolaridad universitaria (M= 16.63) y los de secundaria (M= 19.82) (sig. = .008). De manera análoga se encuentra la subprueba Examen, entre los de nivel primaria (M = 13.30) y secundaria (M= 10.50) (Sig. = .000); entre los de primaria (M= 13.30) y preparatoria (M= 10.53) (sig. = .001) y finalmente; entre los de primaria y con escolaridad universitaria (M= 9.67) (sig. = .000), (Tabla 14).

Tabla 14. Escala escolaridad madre de prueba EAML

	Escolaridad madre	N	Media	Sig
Prueba EAML, Interés y Esfuerzo	Primaria	27	43.33	
	Preparatoria	51	37.90	.006
	Primaria	27	43.33	
	Universidad	54	37.54	.003
Prueba EAML, Interacción Profesor	Universidad	54	16.63	
	Secundaria	68	19.82	.008
Prueba EAML, Examen	Primaria	27	13.30	
	Secundaria	68	10.50	.000
	Primaria	27	13.30	
	Preparatoria	51	10.53	.001
	Primaria	27	13.30	
	Universidad	54	9.67	.000

A continuación en la prueba EAML, subprueba examen con respecto a la variable de escolaridad padre, se encuentran diferencias estadísticamente significativa entre primaria (M = 13.30) y preparatoria (M = 10.53) (sig. = .000), asimismo se encuentra entre primaria y universidad (M = 9.67) (Sig. = .000) y por último entre preparatoria con universidad, (Tabla 15).

Tabla 15. Escala escolaridad padre de prueba EAML

Prueba EAML, Examen	Escolaridad padre	N	Media	Sig.
	Primaria	27	13.30	
	Preparatoria	51	10.53	.000
	Primaria	27	13.30	
	Universidad	54	9.67	.000
	Preparatoria	51	10.53	
	Universidad	54	9.67	.003

En torno a la prueba EAML, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las siguientes subpruebas, para empezar, en la subprueba Interés y Esfuerzo se encuentra entre ama de casa (M = 37.68) y sin ocupación (M= 47.57) (Sig. = .004) así como entre sin ocupación y superior (M = 37.73) (Sig. = 004). De acuerdo a la subprueba Examen se aprecian entre la ocupación especializada (M = 40.329) y ama de casa (M = 37.68) (Sig. = .013), entre especializada y sin ocupación (M = 7.29) (Sig. = 00.3). También se aprecian diferencias significativas en la subprueba Interacción entre la ocupación de ama de casa (M = 14.15) y superior (M= 17.20) (Sig. 002). Aunado a esto en la prueba EMPA se aprecian diferencias estadísticamente significativas en la subprueba de Motivación Extrínseca entre la ocupación de ama de casa (M = 29.0) y sin ocupación (M = 18.71) (Sig. = .000) (Tabla 16).

Tabla 16. Escala de ocupación madre de prueba EAML

	Ocupación madre	N	Media	Sig.
Prueba EAML, Interés y Esfuerzo	Ama de casa	34	37.68	
	Sin ocupación	7	47.57	.004
	Sin ocupación	7	47.57	
Prueba EAML, Examen	Superior	40	37.73	.004
	Especializada	119	40.32	
	Ama de casa	34	37.68	.013
	Especializada	119	11.41	
Prueba EAML, Interacción	Sin ocupación	7	7.29	.003
	Ama de casa	34	14.15	
	Superior	40	17.20	.002
Prueba EMPA, Motivación Extrínseca	Ama de casa	34	29.0	
	Sin ocupación	7	18.71	.000

Finalmente y con respecto a la prueba EAML, variable ocupación padre se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la suma total entre ocupación especializada (M = 106.40) y media (M = 90.87) (Sig. 000); entre media y superior (M = 104.10) (Sig. = .000). Así entonces en la subprueba de Interacción Profesor se aprecian entre especializada (M = 20.10) y media (M = 13.37) (Sig. = .000), entre media y superior (M = 19.02) (Sig. = .000) y entre media y sin ocupación (M = 20.05) (Sig. = .000). En la subprueba de Tarea y Capacidad se obtiene entre la ocupación especializada (M = 23.34) y sin ocupación (M = 20.05) (Sig. = .000). Asimismo en la subprueba Influencia de Padres entre la ocupación especializada (M = 6.11) y media (M = 3.92) (Sig. = .000) y entre especializada y sin ocupación (M = 7.33) (Sig. = .000). Además también se obtiene en la subprueba de Examen entre la ocupación especializada (M = 11.97) y media (M = 9.92) (Sig. = .001), entre especializada y superior (M = 9.52) (Sig. = .000),

entre especializada (M = 11.97) y sin ocupación (M = 8.10) y finalmente entre ocupación superior y especializada (Sig. = .000) (Tabla 17).

Tabla 17. Escala ocupación padre de prueba EAML

	Ocupación padre	N	Media	Sig.
EAML, suma total	Especializada	99	106.40	
	Media	38	90.87	.000
	Media	38	90.87	
	Superior	42	104.10	.000
Prueba EAML, Interacción Profesor	Especializada	99	20.10	
	Media	38	13.37	.000
	Media	38	13.37	
	Superior	42	19.02	.000
	Media	38	13.37	
Prueba EAML, Tarea y Capacidad	Especializada	29	23.34	
	Sin ocupación	21	20.05	.000
Prueba EAML, Influencia y Padres	Especializada	99	6.11	
	Media	38	3.92	.000
	Especializada	99	20.05	
	Sin ocupación	21	7.33	.000
Prueba EAML, Examen	Especializada	99	11.97	
	Media	38	9.92	.001
	Especializada	99	11.97	
	Superior	42	9.52	.000
	Especializada	99	11.97	
	Sin ocupación	21	8.10	.000
	Superior	42	9.52	
	Especializada	99	11.97	.000

3.6 CORRELACIÓN

Al aplicar el estadístico de correlación bivariada de Pearson, se obtiene una relación moderada entre la suma total de la escala EAML y la suma total de la escala EMPA ($r = .416^{**}$) (tabla 18).

Tabla 18. Correlación de Escala EAML Y EMPA

Escala EAML	Correlación de Pearson	1	.416**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	200	200
Escala EMPA	Correlación de Pearson	.416**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	200	200

CONCLUSIONES

La motivación es un factor importante para la elección de la carrera de psicología así como también para las diferentes carreras que existen, lo mismo en diversos aspectos de la vida; ésta siempre estará presente, para obtener una alta motivación dentro del aspecto educativo y es importante señalar que no solo se ve involucrado los aspectos pedagógicos, si no que también las áreas personales, familiares, sociales, económicas y culturales.

A nivel de resultados, hay una correlación moderada según R de Pearson, entre la suma total de la escala EAML y la suma total de la escala EMPA, ya que de acuerdo con De la Mano, Moro y Da Graca (2013) la percepción social de la carrera, el logro de estatus y las expectativas laborales juegan un papel importante al momento de seleccionar una carrera, es decir, su proceso de aprendizaje está impulsado por la motivación de logro.

La comparación entre la escala EAML con los datos sociodemográficos indican que los alumnos tienen diversas motivaciones para la elección de la carrera de psicología, por ejemplo, se aprecia que los alumnos de 21 a 23 años se encuentran más motivados en comparación de los de 18 años, es decir, a mayor edad, mayor motivación; así como los alumnos de semestres más avanzados como quinto, sexto, séptimo y octavo semestre se encuentran aún más motivados en cuestión de interés y esfuerzo que los de niveles inferiores, así mismo como en interacción, es decir que a mayor edad y mayor trayectoria o experiencia tienen los alumnos en dicha carrera existe mayor interés en esta.

En el estudio realizado por Gámez y Marrero (2003) con estudiantes del primer y segundo curso de la carrera de psicología, exploraron el papel de las metas sociales, como agentes motivadores de los estudiantes a la hora de elegir la carrera de psicología, encontrándose que lo que lleva a los estudiantes a elegir esta carrera son: la superación de problemas afectivos y la preocupación por las relaciones interpersonales; por el logro y el prestigio; por los logros asociados a motivos afiliativos y al poder; esto se confirma mediante los siguientes datos obtenidos, ya que se aprecia que los alumnos que se encuentran mayor

motivados en cuanto a interés y esfuerzo se refiere, son los que tienen padres y madres que no cuentan con una educación superior, es decir, su motivación de logro está influenciada por estos aspectos extrínsecos ya que de acuerdo con Parra, Madrigal, Redondo, Vale, y Navarro, (2009) se habla de cinco niveles socioculturales que afectan en la decisión vocacional: cultura amplia, subcultura, comunidad, escuela y uno de ellos la familia, ésta ya sea por varias razones, entre ellas, da estatus tener un hijo en la universidad y hay mejoras en la condición económica teniendo en cuenta que hay mayor posibilidad de encontrar un buen empleo que permita ayudarle a estos mismos o incluso hermanos; así mismo y partiendo desde el interés y esfuerzo relacionado con la motivación intrínseca por el conocimiento, de acuerdo con Cano (2008) lo que mueve a los estudiantes son factores intrínsecos como el deseo de aprender, curiosidad e interés por la tarea.

Como dato importante, cabe señalar que los resultados de las medias obtenidas de las pruebas EAML y EMPA arrojaron datos interesantes, los cuales, como se mencionan anteriormente, confirman que los alumnos de psicología están mayormente motivados intrínsecamente, esto podría verse reflejado con que la mayoría de los padres de los alumnos encuestados no cuentan con una educación superior, es decir, con una carrera universitaria; esto puede influir en los alumnos a querer superarse y esto lo reflejan en el interés y esfuerzo, ya que este factor, de acuerdo con Manassero y Vásquez (2000) se asocia con dimensiones internas, inestables y controlables, las cuales otorgan mayor probabilidad de éxito a quien las posee. Hay que mencionar que es un dato satisfactorio, ya que se da por hecho que los alumnos, verdaderamente tienen interés por la licenciatura, y desmiente la creencia de ser una licenciatura “complementaria”, ya que existen estudios, de acuerdo con Graña (2008) de que si bien menciona que la psicología era ya una carrera feminizada desde los años 70, existen estudios, en donde de acuerdo con Araiza (2007) menciona que las pocas mujeres que habían, como Rhoda Unger o Naomi Weisstein pensaban que quizá no eran lo suficientemente buenas psicólogas. Ya que en ese entonces existía esta idea patriarcal, de que los mejores, eran los hombres, a tal grado que llegaron a pensar las mujeres, que para ser buenas psicólogas tenían que comportarse como hombres. Ahora caemos en cuenta que no se trata del género, se trata del interés, de los motivos intrínsecos, de estudiar algo que apasione al alumno y esto influya en su aprendizaje, se trata del esfuerzo que se está reflejando en las pruebas.

A modo de síntesis, se obtiene que los alumnos presentan tanto motivos intrínsecos como el interés sobre la carrera de acuerdo a sus conocimientos, aprender más de ellos; como extrínsecos de los cuales estos son más ya que están más influenciados por la motivación de logro ya sea por tener un estatus importante, apoyar a la familia; así como ya se mencionó anteriormente, el no repetir lo de sus padres y conseguir una carrera universitaria, en fin son diversos factores que están implicados en estos, de igual forma como ya se mencionó, la psicología es una carrera que ha tomado fuerza a través de los años y afortunada o desafortunadamente cada día se le da más importancia a estos, debido a que cada vez se necesita más a los psicólogos para atravesar situaciones personales, esto basándose desde un punto general de acuerdo a lo investigado.

Es importante señalar que la muestra se restringe a una cantidad de 200 alumnos de psicología de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, sería interesante considerar datos de diversas escuelas, tanto particulares, como públicas para ampliar la muestra y esto tenga un mayor alcance.

Asimismo sería interesante que en futuras investigaciones se desarrollen trabajos que consideren variables familiares; como la comunicación en el entorno familiar, también sería importante incluir la cultura, la subcultura o su comunidad para enriquecer de más información y obtener mayores y mejores resultados.

REFERENCIAS

- Aimino, A. (2011). Estudio sobre motivaciones e intereses en la elección de carrera de los ingresantes universitarios de la Universidad Nacional de Villa María 2006. *Las marcas neoliberales en la elección de carrera* [tesis de maestría]. Facultad Regional de Buenos Aires, Universidad Tecnológica Nacional. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://posgrado.frba.utn.edu.ar/prod-cient/tesis/MDU-2011-Aimino.pdf>
- Alonso, J. (1992). *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos?* Madrid: Universidad.
- Alderfer, C. P. (1969). "An empirical test of a new theory of human needs". *Organizational Behavior and Human Performance*, 142 - 175.
- ANUIES (2013). *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*. Recuperado de: <http://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES (2020). *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*. Recuperado de: <http://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Arana, J. M., Meilán, J. J., Pérez, E. (2006). El concepto de psicología vol. 8. *Revista Interoceánica de Psicología y Educación de Distrito Federal*, 116-119. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/802/80280107.pdf>
- Araiza, A. (2007). Pasado, presente y futuro. Notas de un seminario impartido por Rhoda Unger. Num.12. *Psicología de las mujeres y de género*, pp. 146-147. Recuperado de: <file:///C:/Users/52961/Downloads/74433-Texto%20del%20art%C3%ADculo-94899-1-10-20071119.pdf>
- Araya-Castillo, L., & Pedreros-Gajardo, M. (2013). Análisis de las teorías de motivación de contenido: una aplicación al mercado laboral de Chile del año 2009. *Revista de Ciencias Sociales*, 45-61.
- Atkinson, J. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton: Van Nostrand Autónoma/Instituto de Universidad Autónoma/
- Baron, R. (2004). *Fundamentos de psicología*. México: Prentice Hall/Pearson.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning, *Business Review*, 139 - 145.

- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Cisspraxis.
- Bonillo, D. y Nieto, F. (2002) La satisfacción laboral como elemento motivador del empleado. *Trabajo*, 11. 189-200.
- Cano, M. (2008). Motivación y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5 (13), 6-9.
- Castañeda, M. (2014). *Motivos, expectativas e intereses de la elección de las carreras de Psicología Clínica y Psicología Industrial en estudiantes de primer año de la Universidad Rafael Landívar*. Trabajo de Grado en Psicología Clínica, Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Cázares, A. (2009). El papel de la motivación intrínseca. *Revista de Medios y Educación*, 9, 73-85.
- Cattaneo, M. & Ruiz, R. (2005). ¿Qué metas se proponen los estudiantes al elegir la carrera de psicología? *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Ceberio, M. (2020). *¿Por qué hay más mujeres que estudian psicología? 12 razones neurocientíficas. La mente es maravillosa*. Recuperado de: <https://lamenteesmaravillosa.com/por-que-hay-mas-mujeres-estudian-psicologia/>
- Colina, A. (2016). La oferta y demanda de formación profesional del Psicólogo en México. *Revista Dilemas Contemporáneos*, 3. Recuperado de <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/205>
- Colmenares, M. y Delgado, F. (2008). Aproximación teórica al estado de la relación entre rendimiento académico y motivación de logro en educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(3), 604-613.
- Covington, M & Roberts, B. (1994). Self-worth and college achievement: Motivational and personality correlates. En: Pintrich, Paul R. (Ed); Brown, Donald R. (Ed); Weinstein, Claire Ellen (Ed). *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie*, (pp. 157-187). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clark-Carter, D. (2002). *Investigación cuantitativa en psicología: del diseño experimental al reporte de investigación*. México, D.F.: Oxford University Press
- Cruz, M. (1996). *Filosofía de la historia*. Barcelona: Paidós
- Daft, L. (2004). *Administración*. México D.F: Thompson Educational Psychologist.

- De la Mano, M.; Moro, M. & da Graca, M. (2013). Motivaciones en la elección de carrera universitaria: Metas y objetivos de los estudiantes de Grado en el Área de Biblioteconomía y Documentación en las universidades de Salamanca y Coímbra. *IV Encontro iberoamericano: globalização, Ciência, Informação. Faculdade de Letras Universidades*, 4-6.
- Durán, M., González, A. & Rodríguez, M. (2009). Motivacions de carrera, creences irracionals i competència personal en estudiants de psicologia. *Revista d'Ensenyament de la Psicologia: Teoria i Experiència*, 5 (1), 50-63.
- Figueroa Rodríguez, S., Reyes Lagunes, I. y López, S. A. D. (2005). El CNEIP como instancia para la mejora educativa en Psicología.: Notas para la planeación estratégica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(1), 5-19.
- Ferrell, O. & Hirt, G. (2003). *Introducción a los negocios en un mundo cambiante* (Cuarta edición) México:McGraw-Hill.
- Gámez, E., Marrero, H., Díaz, J. & Urrutia, M. (2015). ¿Qué esperan encontrar los alumnos en los estudios de psicología? Metas y motivos personales de los estudiantes en su primer año en la universidad. *Anales de psicología*, 31 (2), 589-599. Recuperado de https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282015000200022
- Gámez, M. (2003). Metas y motivos en la elección de la carrera universitaria. *Un estudio comparativo entre psicología, derecho y biología: canales de psicología*. Recuperado de https://www.um.es/analesps/v19/v19_1/12-19_1.pdf
- Garrido, I. (1986) La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento. *Psicothema* Vol.10, No. 002, pp. 333-351. Recuperado de <file:///C:/Users/52961/Downloads/Dialnet-MotivacionDeLogroDiferenciasRelacionadasConElGener-2860502.pdf>
- Graña, F. (2008) El asalto de las mujeres a las carreras universitarias "masculinas": cambio y continuidad en la discriminación de género. *Praxis educativa* num.12, Argentina. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153112902008.pdf>
- González, R. Valle, A. Núñez, J. y González, J. (1996) Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8 (45-61). Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/4.pdf>

- García, A. E. (2008). Motivación individual. *Administración, motivación y organización*. Recuperado de: <http://grupos.emagister.com/documento/administracionmotivacionyorganizacion/1048-38669>
- García, M. (2011). Estudio sobre las metas de elección de carrera en los estudiantes que ingresan a la Pontificia Universidad Católica Argentina. Nano. Recuperado de <http://www.uca.edu.ar/mailling/ingreso/2011-08-Estudiosobre-las-metas-de-eleccion-de-carrera-Lic-Ines-Garcia-Ripa.pdf>
- García, P. M. y Ruiz, M. (2008) Configuraciones organizativas en sectores dinámicos y hostiles: adecuación al contexto sectorial, coherencia interna y resultados. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa* 32. 111-148. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-cuadernos-economia-direccion-empresa-cede-324-resumen-configuraciones-organizativas-sectores-dinamicos-hostiles-S1138575807700932>
- Gúzman, C., & Núñez P. (2008). Análisis curricular de la formación del psicólogo en México. México: UNAM- Fac. De Psic.
- Hampton, R.(2000) Administración. Tercera edición. Mexico: McGraw-Hill.
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, L. (2014) *Metodología de la investigación* (6ª edición). México D.F: Mac Graw Hill Education.
- Hernández, F. & Sánchez, J. (2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones desde la investigación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 3, 17-25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015214002.pdf>
- Herrera, F. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5 (154 – 155). Recuperado de <https://ricoei.org/RIE/article/view/2885>
- Herreros, J. L. (2005). Psicología Online. Recuperado de: <https://www.psicologia-online.com/>
- Le Golf, J., Chartier, R., & Revel, J. (1978). *Le nouvelle histoire*. París: CEPL.
- Martínez, T. & Valdelamarque, J. (2017). Millones de mexicanos en rezago educativo. El financiero. Recuperado de: <http://www.elfinanciero.com.mx/economia/hay31-millones-de-mexicanos-en-rezago-educativo.html>
- Manassero, M y Vásquez, A (1998) Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, vol. 10, núm. 2, pp. 333-351. Recuperado de <http://www.psicothema.es/pdf/169.pdf>

- Manassero, M. y Vázquez, A (1997) *Atribución causal aplicada a la orientación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Maslow, A. H. (1943). *A Theory of Human Motivation*. *Psychological Review*, 370-396. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1943-03751-001>
- McClelland, D., Atkinson, J. Clark, R. & Lowell, E. (1953). *The achievement motive*. Nueva York: Appleton-Century-Clofts.
- Millán B., P. (1982). La psicología mexicana: una profesión en crisis. *Revista de Educación Superior*(43), 49-92. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/43/1/4/es/la-psicologia-mexicana-una-profesion-en-crisis>
- Morris, C. G., Maisto, A. A. (2005). *Introducción a la psicología* (Duodécima edición). México: Pearson.
- Mungarro, G. y Zayas, F. (2009) Elección de carrera docente. En X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz (México). Área 16 Sujetos de la educación. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/presentaciones/0254-F.pdf
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 153-170 Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 159. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/562/56209917.pdf>
- Osorio J. & Chandi K. (2015). Motivación para el aprendizaje en estudiantes de la Universidad de Cuenca. (Tesis doctoral) Universidad de Cuenca. Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/23533/1/tesis.pdf>
- Parra, A., Madrigal, A., Redondo, S., Vale, P. y Navarro, E. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. España: CIDE
- Peiró, J. M. (2003). La enseñanza de la Psicología en Europa. Un proyecto de titulación europea. *Papeles del Psicólogo*, 86, 25-33. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/778/77808603.pdf>

- Pereira, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 153 - 170. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Perrot, M. (1988). ¿Es posible una historia de mujeres? Lima: Flora Tristán
- Perry, J. & Porter, L. (1982): Factors affecting the context for motivation in Public organizations. *Academy of Management Review*, 7(1), pp. 89-98. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/257252>
- Pizarro, R., & Crespo, N. (2000). Inteligencia múltiples y aprendizajes escolares. Recuperado de <http://www.uniacc.cl/talon/antiguos/talonaquiles5/tal5-1.htm>
- Porter, L., Lawler, E. (1968). *Las actitudes de gestión y rendimiento*. Homewood, Illinois: RD Irwin
- Preciado, H., & Rojas, L. (1989). Notas sobre la Enseñanza de la Psicología en México: Estado Actual y Perspectivas de Desarrollo. *Revista de Educación Superior*, 18(72), 1-8. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/72/1/5/es/notas-sobre-la-ensenanza-de-la-psicologia-en-mexico-estado-actual-y>
- Quevedo R., Ariza, T., y Buela, G. (2015). Evaluación de la satisfacción del profesorado de Ciencias con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XX1*, 18, 45-70. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4862723>
- Quevedo V., y Quevedo, R. (2010). Programa Zenódoto: herramienta de gestión para profesorado de centros de educación infantil, primaria, secundaria y universitaria. *Revista Digital Universitaria*, 11, 1-16. Recuperado de <https://www.unamonlinea.unam.mx/recurso/83041-programa-zenodoto-herramienta-de-gestion-para-profesorado-de-centros-de-educacion-infantil-primaria-secundaria-y-universitaria>
- Robbins, S. & Coulter, M. (2005) *Administración*. Octava edición. Pearson Prentice Hall.
- Rovella, A., U, Solares., E, Delfino., D. y Díaz, D. (2008) Motivo de logro y elección de la carrera de psicología. *Rev. Electrónica. psicol. polít.* 2008, vol.6, n.18, pp. 93-100. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1669-35822008000300006&script=sci_arttext

- Rovella, A., Pitoni, D., Delfino, Díaz, H. & Solares, E. (2011). La motivación para estudiar psicología, un estudio comparativo. Ponencia III Congreso Internacional de Práctica profesional en Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Russo, N., y O'Connell, A. (1993). Women in psychotherapy: Selected contributions, En D. Fredheim (Ed.), History of psychotherapy: A century of change (pp. 493-527). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Santrock, J. (2002). Psicología de la educación. México: McGraw-Hill.
- Sierra, B. (1994). Tesis doctorales y trabajos de investigación científica (1a. ed.). Madrid: Paraninfo.
- Sierra, B. (1995). Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios (1a. ed.). Madrid: Paraninfo.
- Skinner, B. (1948). Walden Dos. New York: Macmillan.
- Tapia, J. (1997) Motivar para el aprendizaje. España: Edebé
- Trechera, J. (2005). Saber motivar: ¿El palo o la zanahoria? Recuperado de: <http://www.psicologia-online.com/articulos/2005/motivacion.shtml>
- Trevilla C. (2009). El papel de la motivación intrínseca sobre la transmisión de conocimiento y su efecto sobre la eficiencia. El caso de una organización sin fines de lucro. Nuevas tendencias en dirección de empresas, 2-3. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/5200971_El_papel_de_la_motivacion_intrinseca_sobre_la_transmision_de_conocimiento_y_su_efecto_sobre_la_eficiencia_El_caso_de_una_organizacion_sin_fines_de_lucro
- Universidad de ciencias y artes de Chiapas (2020) *Oferta educativa*. Recuperado de: <https://www.unicach.mx/?tag=79ec86027216e1e063ced8354b6214ebLTFew> [Fecha de acceso: 20 de noviembre de 2020]
- Valdés, C. (2005). Motivación. Consultado el 12 de noviembre de 2020, recuperado de: <http://www.gestiopolis.com/canales5/rrhh/lamotici.htm>
- Vroom, V. (1964). Work and motivation. New York: Wiley.
- Weiner, B. (1986). An Attributional Theory of Motivation and Emotion. New York: Springer-Verlag.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. Harvard

Women's Programs Office (1988). *Women in the American Psychological Association*; 198B. Washington, D.C.: American Psychological Association.



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

Folio

Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML-M) MANASSERO, M., & VÁZQUEZ

Edad: _____ Sexo: _____ Religión _____ Nombre _____

Grado y grupo _____

Escolaridad del padre: (a) Primaria (b) Secundaria (c) Preparatoria

(d) Universidad

Escolaridad de la madre: (a) Primaria (b) Secundaria (c) Preparatoria

(d) Universidad

¿A qué se dedican tus padres?

Lea detenidamente cada reactivo y conteste con sinceridad lo que se le pregunta. Recuerde, NO es un examen, no hay respuestas buenas o malas.

1. ¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes en relación con tus notas del semestre anterior?

TOTALMENTE SATISFECHO 6 5 4 3 2 1 NADA SATISFECHO

2. ¿Cómo relacionas las notas que obtuviste y las notas que esperabas obtener en el semestre anterior?

PEOR DE LO QUE ESPERABAS 1 2 3 4 5 6 MEJOR DE LO QUE ESPERABAS

3. ¿Qué tan justas son tus notas del semestre anterior en relación con lo que tú merecías?

TOTALMENTE JUSTAS 6 5 4 3 2 1 TOTALMENTE INJUSTAS

4. ¿Cuánto esfuerzo haces tú actualmente para sacar buenas notas?

NINGUN ESFUERZO 1 2 3 4 5 6 MUCHO ESFUERZO

5. ¿Cuánta confianza tienes en sacar buena nota en este semestre?

MUCHA CONFIANZA 6 5 4 3 2 1 NINGUNA CONFIANZA

6. ¿Cuánta dificultad encuentras en las tareas que realizas en este semestre?

MUY DIFÍCILES 1 2 3 4 5 6 MUY FÁCILES

7. ¿Cuánta probabilidad de aprobar crees que tienes en este semestre?

MUCHA PROBABILIDAD 6 5 4 3 2 1 NINGUNA PROBABILIDAD

8. ¿Cómo calificas tu propia capacidad para estudiar en este semestre?

MUY MALA 1 2 3 4 5 6 MUY BUENA

9. ¿Qué tan importantes son para ti las buenas notas de este semestre?

MUY IMPORTANTES PARA MÍ 6 5 4 3 2 1 NADA IMPORTANTES PARA MÍ

10. ¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tus compañeros en tu desempeño en este semestre?

NO INFLUYE NADA 1 2 3 4 5 6 INFLUYE MUCHO

11. ¿Cuánto interés tienes por estudiar este semestre?

MUCHO INTERÉS 6 5 4 3 2 1 NINGÚN INTERÉS

12. ¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tu(s) profesor(es) en tu desempeño en este semestre?

NO INFLUYE NADA 1 2 3 4 5 6 INFLUYE MUCHO

13. ¿Cuántas satisfacciones te proporciona estudiar este semestre?

MUCHAS SATISFACCIONES 6 5 4 3 2 1 NINGUNA SATISFACCIÓN

14. ¿En qué grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir la nota que merecerías en este semestre?

DISMINUYE MI NOTA 1 2 3 4 5 6 AUMENTA MI NOTA

15. ¿Cuánto afán tienes de sacar buenas notas en este semestre?

MUCHO AFÁN 6 5 4 3 2 1 NINGÚN AFÁN

16. ¿Cómo describes tu persistencia al no haber podido hacer una tarea o esta te salió mal?

- ABANDONO LA TAREA 1 2 3 4 5 6 SIGO ESFORZÁNDOME AL MÁXIMO
17. ¿Cómo calificas las exigencias que te impones a tí mismo respecto al estudio de este semestre?
EXIGENCIAS MUY ALTAS 6 5 4 3 2 1 EXIGENCIAS MUY BAJAS
18. ¿Cómo describes tu conducta cuando haces un problema difícil de este semestre?
ABANDONO RÁPIDAMENTE 1 2 3 4 5 6 SIGO TRABAJANDO HASTA EL FINAL
19. ¿Cuánta importancia le das tú a la colaboración entre compañeros para estudiar y realizar las tareas de este semestre?
MUCHA IMPORTANCIA 6 5 4 3 2 1 NINGUNA IMPORTANCIA
20. ¿Cuántas ganas tienes de aprender este semestre?
NINGUNA GANA 1 2 3 4 5 6 MUCHÍSIMAS GANAS
21. ¿Cuánta satisfacción te produce el hecho de que tus compañeros tengan tan buenas notas como tú en este semestre?
MUCHA SATISFACCIÓN 6 5 4 3 2 1 NINGUNA SATISFACCIÓN
22. ¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea que has empezado?
NUNCA TERMINO CON ÉXITO 1 2 3 4 5 6 SIEMPRE TERMINO CON ÉXITO
23. ¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu persistencia en las tareas difíciles de este semestre?
INFLUYE MUCHO 6 5 4 3 2 1 NO INFLUYE NADA
24. ¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu compromiso para lograr un buen desempeño en este semestre?
NO INFLUYE NADA 1 2 3 4 5 6 INFLUYE MUCHO
25. ¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender este semestre?
INFLUYE MUCHO 6 5 4 3 2 1 NO INFLUYE NADA
26. ¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tus compañeros en el trabajo desarrollado en este semestre?
NINGUNA INTERACCIÓN 1 2 3 4 5 6 MUCHA INTERACCIÓN
27. ¿Cuánta influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre tu persistencia en las tareas difíciles de este semestre?
INFLUYE MUCHO 6 5 4 3 2 1 NO INFLUYE NADA
28. ¿Cuánta influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre tu compromiso para tener un buen desempeño?
NO INFLUYE NADA 1 2 3 4 5 6 INFLUYE MUCHO
29. ¿Cuánta influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender este semestre?
INFLUYE MUCHO 6 5 4 3 2 1 NO INFLUYE NADA
30. ¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tu(s) profesor(es) en el trabajo desarrollado en este semestre?
NINGUNA INTERSACCIÓN 1 2 3 4 5 6 MUCHA INTERACCIÓN



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

INSTRUCCIONES					
A continuación, se te van a presentar unas preguntas para evaluar tu nivel de motivación. Señala con una "x" la casilla que mejor corresponda con tu situación y recuerda que solo debes marcar una sola respuesta en cada una de las preguntas. Por favor responde con sinceridad	Casi nada (1)	Un poco (2)	Algunas veces (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
1. Intento ser buen estudiante porque así mis padres hablan bien de mí					
2. Me preocupa lo que piensan de mí los compañeros(as) de clase cuando saco malas notas.					
3. Estudio y estoy atento en clase para mejorar mis notas.					
4. Cuando llego a casa, lo primero que hago son los deberes para luego tener más tiempo libre.					
5. Cuando el profesor(a) me pregunta en clase, me preocupa que mis compañeros(as) se rían de mí por no saber la respuesta.					
6. Cuando saco buenas notas me sigo esforzando y estudio igual o más					
7. Estudio y hago las tareas porque me gusta cómo el profesor(a) da las clases.					
8. Me siento bien conmigo mismo cuando saco buenas notas.					
9. Estudio y hago las tareas porque me gusta aprender a resolver los problemas que el profesor(a) me manda en clase.					
10. Me gusta que los compañeros(as) de clase me feliciten por sacar buenas notas.					
11. Estudio y hago las tareas porque así el profesor(a) se lleva mejor conmigo.					
12. Me gusta que el profesor(a) me felicite por ser buen estudiante.					
13. Estudio y hago las tareas de clase para aprender a ser mejor persona en la vida.					
14. Me preocupa lo que el profesor(a) piensa de mí cuando me comporto mal en clase y no estudio.					
15. Estudio e intento sacar buenas notas para aprender a tomar decisiones correctas sin ayuda de nadie.					
16. Estudio para tener más aciertos y cometer menos errores en la vida.					
17. Estudio porque me gusta y me divierte aprender.					
18. Estudio e intento sacar buenas notas para poder tener un buen futuro cuando sea mayor.					
19. Estudio y hago las tareas porque me gusta ser responsable.					
20. Me gusta que el profesor(a) me mande tareas difíciles para aprender más.					
21. Estudio y hago las tareas para que mi profesor(a) me considere un buen alumno(a).					
22. Estudio más cuando el profesor(a) utiliza materiales variados y divertidos para explicar la clase.					
23. Estudio e intento sacar buenas notas porque me gusta superar obstáculos y mejorar día a día.					
24. Si pudieras escoger entre estudiar o no estudiar, ¿estudiarías?			No	Depende	Sí
25. Estudio y hago las tareas para poder resolver, por mí mismo, los problemas que me surjan en la vida.					
26. Me siento mal cuando hago bien un examen y el resultado es peor del que esperaba.					
27. ¿Te gustaría, ahora mismo, estar haciendo otras cosas en lugar de estar en clase?			No	Depende	Sí
28. Estudio para aprender a cambiar cosas de mi vida que no me gustan y quiero mejorar.					
29. Estudio para comprender mejor el mundo que me rodea y así, poder actuar mejor en él.					
30. Me animo a estudiar más cuando saco buenas notas en algún examen.					
31. Cuando las tareas de clase me salen mal, las repito hasta que me salgan bien.					
32. Estudio más y mejor en clase cuando me gusta lo que el profesor(a) está explicando.					
33. ¿Te gusta estudiar?					