



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**TESIS**

**“MOTIVACIÓN DIDÁCTICA Y APRENDIZAJE EN LAS  
INSTITUCIONES EDUCATIVAS ESTATALES DEL NIVEL  
INICIAL DEL DISTRITO DE HUACHO, 2013”**

**PARA OPTAR TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN NIVEL  
INICIAL**

**ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN INICIAL Y ARTE**

**POR LAS BACHILLERES:**

**RETUERTO PEÑA MARISSA MARGARITA Y  
MONTES NICHU VERONIKA JHANET**

**NOVIEMBRE DEL 2013  
HUACHO - PERÚ**

## **DEDICATORIA**

*RETUERTO PEÑA, MARISSA M.*

*A mis padres por todo el apoyo que me brindaron incondicionalmente y por ellos siempre han sido la razón de todo mi esfuerzo.*

*MONTES NICHU, VERÓNICA J.*

*A mis padres y a toda mi familia, así como a mis maestros que fueron un gran ejemplo para mí.*

## **AGRADECIMIENTO**

*RETUERTO PEÑA, MARISSA M.*

*A Dios por haberme permitido lograr mis metas.*

*A mis padres por haberme educado por las sendas del bien con valores mortales.*

*A la Mg. Lupita Rosales Huasupoma por su orientación en la realización de este trabajo de investigación.*

*MONTES NICHU, VERÓNICA J*

*A Dios por haberme permitido lograr mis metas.*

*A mis padres por haberme dado la vida y haberme formado y apoyado para ser lo que soy.*

*A la Mg. Lupita Rosales Huasupoma por su orientación en la realización de este trabajo de investigación.*

# ÍNDICE

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCION

## CAPÍTULO I

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1	DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA.....	12
1.2	FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	13
	1.2.1 Problema general.....	13
	1.2.2 Problemas específicos.....	13
1.3	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	13
	1.4.1 Objetivo general.....	13
	1.4.2 Objetivos específicos.....	13
1.4	JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	14
	1.4.1 Justificación social.....	14
	1.4.2 Justificación práctica.....	14
	1.4.3 Justificación teórica.....	14
	1.4.4 Justificación metodológica.....	14

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

2.1	ANTECEDENTES O ESTUDIOS PREVIOS.....	15
2.2	BASES TEÓRICAS.....	16
I.-	MOTIVACIÓN DIDÁCTICA.....	16
	1.1 Concepto.....	16
	1.2 Motivación por edades.....	21
	1.3 Variables personales de la motivación.....	25
	1.4 Estado emocional.....	26
	1.5 El aprendizaje y las emociones.....	27
	1.6 La motivación en el aula.....	28

1.7	La motivación escolar ¿Cómo lograrla?.....	34
1.7.1	Que las actividades propuestas se acerquen más a sus intereses.....	34
1.7.2	Más valoración del tiempo que los alumnos necesitan para la resolución de problemas.....	38
1.8	Significado y teorías de la motivación.....	39
1.8.1	Significado.....	39
1.8.2	Teorías de la motivación.....	40
1.8.3	Precisiones de la motivación escolar.....	50
II.-	EL APRENDIZAJE.....	54
2.1	Aspectos teóricos y conceptuales.....	54
2.1.1	Concepto.....	54
2.1.2	Aprendizaje y condicionamiento.....	57
2.1.3	Teorías del Aprendizaje.....	59
2.1.4	Inteligencia y aprendizaje.....	60
2.1.5	El currículo y el aprendizaje.....	61
2.2	Otros aspectos significativos del aprendizaje.....	61
2.2.1	Psicología de la educación.....	62
2.2.2	Teorías de la psicología de la educación.....	62
2.2.3	Teoría de la motivación.....	62
2.2.4	Teorías de la enseñanza.....	62
2.2.5	Tendencias actuales.....	64
2.2.6	Orientación cognitiva.....	65
2.2.7	Orientación psicosocial.....	69
2.2.8	Orientación ecológica.....	70
2.2	DEFINICIONES CONCEPTUALES.....	74
2.4	FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS.....	76
2.4.1	Hipótesis general.....	76
1.4.2	Hipótesis específicas.....	76

CAPÍTULO III  
METODOLOGÍA

3.1	DISEÑO METODOLÓGICO.....	77
3.1.1	Tipo.....	77
3.1.2	Enfoque.....	77
3.2	POBLACIÓN Y MUESTRA.....	77
3.2.1	Población.....	77
3.2.2	Muestra.....	77
3.3	Operacionalización de variables.....	80
3.4	Técnicas e Instrumentos de recolección de datos.....	81
3.4.1	Técnicas a emplear.....	81
3.4.2	Descripción de los instrumentos.....	81
3.5	Técnicas para el procesamiento y análisis de la información.....	82

CAPÍTULO IV  
RESULTADOS

4.1.	Presentación de cuadros, gráficos e interpretaciones.....	83
4.2	Prueba de hipótesis.....	105

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1	DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	109
5.2	CONCLUSIONES.....	111
5.2	RECOMENDACIONES.....	113
	FUENTES DE INFORMACIÓN.....	114

ANEXOS:

- Matriz de consistencia
- Instrumentos de investigación.

## RESUMEN

Objetivo: Determinar la relación que existe entre la motivación didáctica y el Aprendizaje de los alumnos de las Instituciones Educativas Estatales del Nivel Inicial del Distrito de Huacho, 2013. Método: El método científico se utiliza en El nivel de análisis, síntesis y correspondencia no experimental y la estimación de correlación entre las metodologías incluye el análisis de la relación de variables: motivación didáctica y aprendizaje, también es una investigación cuantitativa de investigación. Resultados: El estudio permitió verificar que la motivación didáctica tiene una relación directa con el aprendizaje en los estudiantes de las instituciones educativas estatales del nivel inicial del distrito de Huacho. Conclusión: La motivación didáctica tiene una relación directa en un grado muy alto de correlación (0,881) con el aprendizaje de los estudiantes de las instituciones educativas estatales del nivel inicial del distrito de Huacho, 2013.

*Palabras claves: Motivación, didáctica, aprendizaje, interés.*

## **ABSTRACT**

Objective: To determine the relationship between the didactic motivation and the Aprendizaje of the students of the State Educational Institutions of the Initial Level of the District of Huacho, 2013. Method: The scientific method is used at the level of analysis, synthesis and non-experimental correspondence and the estimation of correlation between the methodologies includes the analysis of the relationship of variables: didactic motivation and learning, it is also quantitative research. Results: The study allowed to verify that the didactic motivation has a direct relationship with the learning in the students of the state educational institutions the initial level the district of Huacho. Conclusion: La didactic motivation has a direct relationship in a very high degree of correlation (0.881) with the learning of students of state educational institutions the initial level the district of Huacho,2013.

*Keywords: Motivation, didactics, learning, interest.*

# INTRUDUCCIÓN

La motivación didáctica de los alumnos del Nivel Inicial en sus distintos momentos, tales como la motivación antes de clase, la motivación durante la clase y la motivación escolar después de clase definitivamente están directamente relacionados con su aprendizaje y estos muchas veces configuran la forma y el grado en que los alumnos desarrollan una serie de habilidades y destrezas como parte de su aprendizaje, por ello el trabajo didáctico del profesor tiene que estar dirigido a aplicar nuevas estrategias de motivación con el propósito de optimiza el desarrollo de las diversas capacidades del alumno.

En tal sentido la presente tesis se ha realizado con la finalidad de conocer la relación que existe entre la Motivación Didáctica que realizan los docentes y el Aprendizaje de los alumnos en las Instituciones Educativa Estatales del Nivel Inicial del Distrito de Huacho. Para su desarrollo se ha dividido en cinco capítulos.

En el Capítulo I se trata del planteamiento del problema de investigación, en mismo que consideramos los puntos como descripción del problema, la formulación del I mismo, los objetivos de investigación y la justificación del estudio.

El Capítulo II, está destinado al Marco Teórico en el mismo que tratamos los Antecedentes Teóricos, las Bases Teóricas dentro del cual se ha considerado los temas relacionados con las variables en estudio tales como la Motivación Didáctica y sus respectivos momentos de aplicación. En este mismo capítulo también se realizado un tratamiento teórico de la variable Aprendizaje y sus respectivos tópicos específicos: definiciones, tipos, factores del aprendizaje y sus enfoques y las principales teorías del aprendizaje. Se ha consignado también las definiciones básicas conceptuales y la formulación de hipótesis.

En Capítulo III: De la Metodología, tratamos sobre el diseño metodológico, tipos y enfoques, la población y a la muestra de estudio, la operacionalización de variables, las técnicas de recolección de datos, así como las técnicas para el procesamiento y el análisis de datos.

El Capítulo IV signado con el nombre de resultados de la Investigación está destinado a explicar la presentación de los cuadros, gráficos, cuadros e interpretaciones de datos. Así mismo en este mismo capítulo consignamos el proceso de la prueba de hipótesis.

Finalmente, en el Capítulo V se consigna la discusión de resultados, las conclusiones a las que se ha arribado como resultado de todo el proceso de investigación, así como las recomendaciones pertinentes para el tratamiento de la problemática explicada y detallada en la presente tesis.

Los autores.

# CAPÍTULO I

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1 DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA

El proceso de aprendizaje que se desarrolla en el alumno desde que ingresa a la escuela, está determinado por una serie de variables o hechos que de una u otra forma han configurado las características que presenta en un momento dado. El aprendizaje en el niño se expresa cuando este demuestra que ha desarrollado una serie de capacidades y competencias que previamente han sido organizadas en áreas curriculares y que a su vez constituye un proceso interno neurofuncional que tiene lugar en cerebro humano.

El aprendizaje como proceso de interacción social del niño con sus compañeros, con el docente con su familia, etc., se desarrolla de manera más eficaz cuando el alumno que es el protagonista del proceso de su formación requiere estar motivado, es decir, preparado adecuadamente para aprender de acuerdo a sus necesidades, y sus preferencias.

Refiriéndonos en forma concreta a los alumnos de las Instituciones Educativas Estatales del Nivel inicial del Distrito de Huacho el aprendizaje en los últimos tiempos se ha visto afectado por ciertas deficiencias, expresados en bajas calificaciones, poca participación en certámenes académicos y científicos, y otras manifestaciones que demuestran poco interés por una buena formación. Las variables que están relacionadas con este hecho problemático son aún desconocidas, pero se presume que es la deficiente e inadecuada motivación de los alumnos de este nivel básico.

El problema del deficiente aprendizaje y desarrollo de capacidades y competencias curriculares en los alumnos del Nivel Inicial de las Instituciones Educativas Estatales del Distrito ya mencionado afecta de manera preocupante a toda la comunidad educativa: alumnos, docentes, padres de familia y autoridades, es por ello, que hemos decidido llevar a cabo esta investigación para determinar con detalle y objetividad la variable que se relaciona directamente con el problema de estudio.

## **1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

### **1.2.1 Problema general.**

¿En qué medida la Motivación Didáctica se relaciona con el Aprendizaje de los Alumnos de las Instituciones Educativas Estatales del Nivel Inicial del Distrito de Huacho, 2013?

### **1.2.2 Problemas específicos**

- a) ¿Qué relación existe entre la motivación didáctica antes de clase y el aprendizaje de los alumnos del nivel inicial?
- b) ¿Cómo se relaciona la motivación didáctica durante la clase y el aprendizaje de los alumnos del nivel inicial?
- c) ¿En qué medida la motivación didáctica después de clase se relaciona con el aprendizaje de los alumnos del nivel inicial?

## **1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.4.1 Objetivo general**

Determinar la relación que existe entre la Motivación Didáctica y el Aprendizaje de los alumnos de las Instituciones Educativas Estatales del Nivel Inicial del Distrito de Huacho, 2013.

### **1.4.2 Objetivos específicos**

- a. Determinar la relación que existe entre la motivación didáctica antes de clase y el aprendizaje de los alumnos del nivel inicial.
- b. Conocer la relación que existe entre la motivación didáctica durante la clase y el aprendizaje de los alumnos del nivel inicial.
- c. Analizar la motivación didáctica después de clase para determinar la relación con el aprendizaje de los alumnos del nivel inicial.

## **1.4 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

La presente investigación es conveniente realizarla porque se necesita conocer la relación que existe entre la Motivación Didáctica y el Aprendizaje de los alumnos de las Instituciones Educativas Estatales del Nivel Inicial del Distrito de Huacho.

#### **1.4.1 Justificación social**

Este estudio posee relevancia social por cuanto sus resultados permitirán mejorar el aprendizaje de los niños del Nivel Inicial mediante nuevas estrategias de motivación escolar.

#### **1.4.2 Justificación práctica**

El valor y utilidad práctica del presente estudio es que se podrá resolver el problema metodológico de investigación planteado, así como verificar la consistencia de la hipótesis de investigación.

#### **1.4.3 Justificación teórica**

El valor teórico de la investigación radica en la posibilidad de incorporar a la teoría científica los resultados de la investigación, en tanto se demuestre la relación entre las variables en estudio.

#### **1.4.4 Justificación metodológica**

Los instrumentos y técnicas de investigación utilizadas en el presente estudio podrán ser utilizados en otros estudios similares, puesto que serán validadas con los resultados que se obtengan a través de ellas.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1 ANTECEDENTES O ESTUDIOS PREVIOS**

##### **1. ANTECEDENTES**

A.- Gary Dessler 1979"La motivación refleja el deseo de una persona de llenar ciertas necesidades. Puesto que la naturaleza y fuerza de las necesidades específicas es una cuestión muy individual, es obvio que no vamos a encontrar ninguna guía ni métodos universales para motivar".

"La motivación puede definirse simplemente como la dirección e intensidad del esfuerzo". (Sage, 1977. "Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico". Editorial Ariel, SA).

B.- Luis Arturo Quesada Oviedo (2007) en el poder de la motivación dice: Las personas actúan por diferentes motivaciones. Si sabemos cuáles son y se asignan tareas en función a estas, aprovecharemos mejor los potenciales del personal en las compañías y aumentaremos su productividad.

C. David Maclelland en 1998 realizó un trabajo de investigación titulado programa motivacional excelencia para mejorar el desempeño laboral en la ciudad de México en estudiantes universitarios e hizo un seguimiento de sus actividades laborales catorce años después encontró que el ochenta y tres por ciento habían tenido puntuaciones altas en este orden de ideas definió la variable motivacional como una orientación general a alcanzar cierto estándar de excelencia.

D.- Marshall en el año 2000 señala que la motivación es el impulso de superación en relación a un criterio de excelencia

E.- En el año 2009 el investigador Gustavo Rodríguez Fuentes en su tesis doctoral titulada Motivación, Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico en Estudiantes de E.S.O, llegó a la siguiente conclusión:

Los resultados de este trabajo nos permiten sugerir la pérdida de implicación en el estudio por razones de interés con el paso del primer al segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (E. S. O.). De hecho, los estudiantes de segundo ciclo parecen esforzarse en el estudio porque les gusta o les parece interesante lo que estudian o porque disfrutan con lo que aprenden en menor medida que los estudiantes de los primeros años. Al mismo tiempo los estudiantes de los primeros años de secundarias expresan una mayor preocupación por la valoración social y por evitar castigos que los estudiantes del segundo ciclo de la E.S.O. En este sentido, las diferencias son significativas entre los estudiantes del primer y segundo ciclo de secundaria obligatoria en cuanto a la implicación en el estudio por el deseo de ser elogiado por los padres, profesores y amigos y evitar los castigos, enfrentamientos o las consecuencias negativas y las pérdidas que implica el bajo rendimiento.

## **2.2 BASES TEÓRICAS**

### **I.- MOTIVACIÓN DIDÁCTICA**

#### **1.2 Concepto:**

La motivación es la fuerza que nos mueve a realizar actividades. Estamos motivados cuando tenemos la voluntad de hacer algo y, además, somos capaces de perseverar en el esfuerzo que ese algo requiere durante el tiempo necesario para conseguir el objetivo que nos hayamos propuesto<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Castro Rodríguez, Juan. "La Motivación en el Aula". Universidad "Pedro Ruiz Gallo". Lambayeque. Perú.

En los seres humanos, la motivación engloba tanto los impulsos conscientes como los inconscientes. Las teorías de la motivación en psicología, establecen en nivel de motivación primario, que se refiere a la satisfacción de las necesidades elementales, como respirar, comer, etc. y un nivel secundario referido a las necesidades sociales, como el logro o afecto.

La motivación es uno de los factores, junto con la inteligencia y el aprendizaje previo, que determinan si los estudiantes logran los resultados académicos apetecidos. En este sentido la motivación es un medio con relación a otros objetivos. El alumno es un sujeto activo del aprendizaje. Si el aprendizaje es significativo, es que existe una actividad favorable por parte del alumno lo que quiere decir que existe motivación.

Lo que se aprende ha de contactar con las necesidades del individuo de modo que exista interés en relacionar necesidades y aprendizaje. Cada individuo se verá motivado en la medida en que sienta comprometida su personalidad y en la medida en que la información que se le presente signifique algo.

Factores que inciden en la motivación de un estudiante<sup>2</sup>.

- Factores relacionados con la situación vital de cada uno: Familiares, profesionales, sociales.
- Factores personales: Cognitivos, de personalidad, estudios previos, estrategias de aprendizaje disponibles, experiencias y sentimientos.
- Factores relacionados con la actividad del estudio o tarea a realizar: aspectos institucionales (recursos disponibles, gestión y cultura del centro), característica del curso (evaluación, titulación), en relación con el profesorado.

---

<sup>2</sup> Dolors Quimpier, J. "Estrategias de Enseñanza. Métodos Interactivos". Horsori Editorial. Barcelona – España.

El psicólogo estadounidense Abraham Maslow diseñó una jerarquía motivacional en seis niveles que, según él explicaban la determinación del comportamiento humano. Este orden de necesidades sería el siguiente: (1) fisiológicas, (2) de seguridad, (3) amor y sentimientos de pertenencia, (4) prestigio, competencia y estima sociales, (5) autorrealización, y (6) curiosidad y necesidad de comprender el mundo circundante.

Ninguna teoría de la motivación ha sido universalmente aceptada. En primer lugar, muchos psicólogos, dentro del enfoque del conductismo, plantearon que el nivel mínimo de estimulación hacía a un organismo comportarse de forma tal que trataba de eliminar dicha estimulación, ocasionando un estado deseado de ausencia de estimulación. De hecho, gran parte de la fisiología humana opera de este modo. Sin embargo, las recientes teorías cognitivas de la motivación describen a los seres humanos intentando optimizar, antes que eliminar, su estado de estimulación. Con ello, estas teorías resultan más eficaces para explicar la tendencia humana hacia el comportamiento exploratorio, la necesidad - o el gusto- por la variedad, las reacciones estéticas y la curiosidad.

La motivación escolar constituye uno de los factores psico educativos que más influyen en el aprendizaje. Esta no se restringe a la aplicación de una técnica o método de enseñanza en particular, por el contrario, la motivación escolar conlleva una compleja interrelación de diversos componentes cognitivos, afectivos, sociales y de carácter académico que se encuentran involucrados y que de una u otra forma tienen que ver con las actuaciones de los alumnos como la de sus profesores. De igual forma es un hecho que la motivación estará presente en todo acto de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico, ya sea de manera explícita o implícita y sólo podrá interpretarse analizando las incidencias y características propias de los actores y comunidad educativa implicada (Díaz y Hernández 2002 p. 64 )

Los factores que determinan la motivación por aprender y el papel del profesor están dados en el plano pedagógico donde la motivación significa proporcionar o fomentar motivos, es decir, estimular la voluntad por aprender y en el contexto escolar en donde la motivación del estudiante permite explicar en qué medida los alumnos invierten su atención y esfuerzo en determinados asuntos que pueden ser o no los que desean sus profesores, pero en todo caso se relacionan con sus experiencias subjetivas, su disposición para involucrarse en las actividades propuestas (.Díaz y Hernández 2002, p. 69 ).

Se plantea desde la perspectiva cognitiva y humanista que el papel del profesor en el ámbito de la motivación está centrado en inducir motivos a sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos para realizar las actividades de manera voluntaria, dando así significado al trabajo realizado, de manera que los alumnos desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social “motivación por el aprendizaje”.

El dominio de la motivación requiere tanto para el profesor como para su alumno que comprendan que existe interdependencia entre los siguientes aspectos:

- a) Las características y exigencias de la tarea o actividad;
- b) Las metas o propósitos que se establecen;
- c) El fin que se busca con su realización.

Por lo tanto, son tres los propósitos que se desean conseguir con la motivación: despertar interés en el alumno y llamar su atención; estimular el deseo de aprender que implica constancia y esfuerzo, dirigiendo estos intereses y esfuerzo hacia el logro de los fines.

Por lo tanto, se puede decir que el papel de la motivación en el logro del aprendizaje significativo se relaciona con la necesidad de fomentar en el alumno el interés y el esfuerzo necesario, siendo la labor del profesor ofrecer la dirección y la guía pertinente en cada situación.

Hay ciertos mitos acerca de la motivación escolar los que deben ser definitivamente erradicados. Estos son:

- La motivación escolar es un proceso exclusivamente endógeno, interpersonal, donde intervienen poco los factores interpersonales o sociales.
- La disposición favorable para el aprendizaje es inherente a la personalidad del alumno y está determinado por su ambiente familiar o contexto socioeconómico.
- La motivación es un proceso afectivo, me gusta o no me gusta.
- La motivación es un proceso que se origina al inicio de una actividad o tarea del aprendizaje.
- Para motivar a los alumnos lo más importante es disponer de un buen sistema de recompensa o premio de sus logros.
- Los buenos alumnos están motivados por el aprendizaje en si mismos, los malos estudiantes, por las recompensas externas que pueden obtener.
- Los profesores no son responsables de la motivación de sus alumnos.
- Es poco probable que se llegue a mejorar la motivación por aprender en alumnos con historia de fracaso escolar, con algún tipo de discapacidad, apática o ansiosa. (Díaz y Hernández 2002).

## **1.2 Motivación por edades**

Las características psicoevolutivas de los niños que nos orientan sobre sus necesidades, intereses y capacidad por otra, las variedades de contenidos nos facilitaran más recursos para aumentar la motivación.

- De de 0 a 2 años. Para Samira Thoumi, la motivación procede de tres niveles de manifestación en la persona: la física, la mental y la individual. Al enfocar su trabajo sobre los niños de 0 a 2 años, presta especial atención al desarrollo madurativo cerebral, la inteligencia emocional y la competencia individual. Con base en la teoría de las inteligencias múltiples profundiza en la organización cerebral, convencida de que un buen desarrollo de las habilidades humanas deviene en una verdadera aprehensión del aprendizaje.

- De 3 a 5 años. A esta edad sigue disfrutando con las actividades físicas (trepar, columpiarse, deslizarse,..); aunque su juego es todo movimiento, combinará éste con actividades más tranquilas. Dedicará más tiempo continuado a una sola tarea. Características:

Muestra mayor autonomía, tanto a nivel motriz como afectivo.

Va perfeccionando su habilidad manual.

En su juego se refleja mucho la gran imaginación que tiene llegando a confundir lo real con lo irreal. Los temores que puede llegar a sentir de forma más acusada suelen ser producto de su imaginación. Demuestra sus miedos; son miedos específicos: a la oscuridad, a los animales,..

Se refleja claramente en su juego lo que llamamos "juego simbólico", que es aquel en el que el niño asigna a cada objeto o juguete de su actividad un papel o rol; a través de este

juego, el niño expresará sus conflictos internos, sus deseos y miedos...Observar este tipo de juego puede ser de gran ayuda para conocer cómo vive el niño lo que ocurre a su alrededor.

Por lo general, le cuesta compartir sus juguetes con otros niños o necesita llevarlos consigo adonde vaya.

Son muy sociables; aun cuando realicen una actividad individual junto a otro niño, suele ir conversando con aquel.

Son muy habladores y preguntones (los famosos e inacabables por qué), que ya se inician en el año anterior.

Lenguaje y memoria se desarrollan mucho a esta edad.

En el lenguaje apenas comete errores. Si se detectan sería motivo de consulta con el especialista infantil. Es conveniente reeducar el lenguaje del niño antes de que se inicie en el aprendizaje de la lecto-escritura, pues se agravaría su problema.

En cuanto a la memoria, no olvidemos que retendrá siempre con más facilidad aquello que sea de su interés y ahora lo hará claramente.

Hay una gran necesidad de afirmarse como persona: ahora es capaz de imitar a los adultos en muchas cosas. La identificación con éstos va a ser fundamental en su evolución. Generalmente, se identificará con el progenitor del mismo sexo, lo cual ayudará a niño a aceptar su propio sexo. Si faltase dicho progenitor debería fomentarse la identificación con otro adulto del mismo sexo que el niño. Otras identificaciones complementarias (con hermanos, abuelos, maestros...) contribuirán a acabar de perfilar las características del niño/a; estas últimas explicarían la diversidad de caracteres entre hermanos.

Alrededor de los 4 años, descubrirá de forma natural la diferencia anatómica entre los diferentes sexos, y será uno de los intereses presentes. Intentará verificar cada vez que le sea posible esas diferencias, tanto con otros niños como con sus padres. Será algo natural el hacerlo.

En el dibujo de la figura humana, es capaz de representar aquellas partes del cuerpo que conoce bien; a medida que vaya conociendo más, irá completando su dibujo.

- De 5 a 7 años. Esta es una edad fácil, más conformista. Los conocimientos adquiridos hasta ahora se organizan y solidifican.

Su motricidad es ahora más tranquila, lo cual le permite también disfrutar en espacios reducidos (el año anterior aún necesitaba espacios grandes). Su motricidad sigue perfeccionándose.

El niño expresará en sus dibujos lo que se conoce como "realismo intelectual", es decir, lo que dibuja no es la realidad (objetivamente hablando), sino los objetos tal y como son para él (lo que él sabe de ese objeto). Así observaremos transparencias entre un objeto y otro, desproporciones, falta de planos,..

El niño expresará con sus dibujos lo que no puede expresar de otro modo.

En el juego, se observan diferentes intereses según se trate de niños o niñas.

Aparecen los amigos inseparables de su mismo sexo.

Importante en esta edad, es que la lateralidad o predominio del lado derecho o izquierdo (de mano, ojo y pie), suele estar

bastante definida. Utilizará más y será más hábil con su mano dominante, sea una u otra.

Este proceso se va completando hasta los 6 años, pero ya se ha de ir definiendo, pues ha de estar claro antes de que se produzca el aprendizaje de la lectoescritura.

Una lateralidad poco clara complicará los aprendizajes y repercutirá en otras áreas de su vida. En estos casos, se le debe ayudar a lateralizarse, descubriendo cuál es su lado dominante.

Todavía no reconoce la derecha e izquierda en el cuerpo del otro.

Si se detectan defectos de pronunciación en el lenguaje será conveniente consultar a un especialista infantil.

Le gustan mucho los cuentos, pues, aunque aún no sabe leer pasa largos ratos mirando los dibujos.

Le gusta terminar lo que ha empezado, tanto en el juego como en la conversación. Le molesta dejar algo a medias.

Se encuentra en una actitud muy receptiva, en la que el mundo externo es muy importante.

- De 8 a 11 años; los niños están motivados por sí solo y el profesor cumple una función de animar, debe tomarse la actividad como "un juego. Deberá corregir fallos importantes y de uno en uno, no deberá criticar ni castigar porque dicha actuación podría acarrear consecuencias negativas.
- De 11 a 13 años; suelen abandonar porque no ven resultados. El profesor debe evitar el abandono, para lo cual debe adaptar las demandas de las clases a las habilidades bailarín.
- De 14 a 16 años; diferencias individuales respecto a los objetivos, estos deberán ser realistas, alcanzables,

desafiantes y flexibles.

El profesor debe evitar las comparaciones con el resto de los compañeros y potenciar la comparación consigo mismo. La percepción del éxito debe estar basada en la mejora personal.

- Adultos; el profesor establecerá los objetivos junto con el bailarín de forma que la comunicación sea la adecuada entre ambos, donde cada uno conozca las necesidades del otro. El trabajo en esta fase debe ser individual.

### **1.3 Variables personales de la motivación.**

- La expectativa, que hace referencia a la creencia de los estudiantes, respecto a sí mismos y frente a la realización de una determinada tarea. Aquí el autoconcepto, que es resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia.

¿Soy capaz de hacer esta tarea?

- El valor, que indica las metas de los estudiantes y sus creencias sobre la importancia e interés por la tarea. Las metas de aprendizaje elegidas dan lugar a diferentes modos de afrontar las tareas académicas y a distintos patrones motivacionales. Ellas se pueden situar entre dos polos que van desde una orientación extrínseca hasta una orientación intrínseca.

Así, mientras que unos estudiantes se mueven por el deseo de saber, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender, otros están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas como obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores y evasión de las valoraciones negativas.

¿Por qué hago esta tarea?

- El componente afectivo, que recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea. ¿Cómo me siento al hacer esta tarea?

Las emociones forman parte importante de la vida psicológica del estudiante y tienen una lata influencia en su motivación académica y en sus estrategias cognitivas (para la adquisición, el almacenamiento, la recuperación de la información) y por ende en su aprendizaje y rendimiento académico.

#### **1.4 Estado emocional**

Tener en cuenta que todos los factores que se pueden ver cuando se estudia el estado emocional de nuestros alumnos es muy importante ya que dependiendo de ello se dará el buen desarrollo del niño.

Según el doctor Ernesto Pimentel Díaz en su trabajo hecho en Santiago de Chile dice: Es importante conocer el estado mental del alumno. La ansiedad y la depresión pueden estar presentes con frecuencia, dado que la enfermedad o cirugía pueden significar una amenaza o pérdida para el paciente<sup>3</sup>.

Un aspecto importante es conocer los miedos específicos del paciente sobre su enfermedad o cirugía inminente. El alumno puede presentar miedos a la anestesia y el postoperatorio, a los tratamientos específicos (p, e sí va a ser doloroso), a la muerte (en enfermedades terminales) y al mismo proceso de enfermedad en curso.

Se sabe que el aprendizaje es el marco principal para el cognitivo del niño y depende de ellos su desarrollo personal y social.

En la investigación realizada por el doctor Alejandro Chumbes Chumbes en la ciudad de Trujillo dice: En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee,

---

<sup>3</sup> Pimentel Díaz, Ernesto. "Estado Emocional". 1999. Página Web.

sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con “mentes en blanco” o que el aprendizaje de los alumnos comience de "cero", pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio<sup>4</sup>.

### **1.5 El Aprendizaje y las emociones**

- Tanto el aprendizaje como el estado emocional van de la mano, pues si nuestro niño tiene un mal estado emocional por más que el aprendizaje sea bueno no se podrá desarrollar debidamente el niño.
- Según la doctora Luna Morales, Marisol en la investigación hecha en México dice: existen conductas claramente emocionales relacionadas con los procesos de construcción de una mente individual inteligente. Los procesos de conocimiento del entorno se adquieren en un proceso de evolución individual de inteligencia que selecciona estructuras internas relacionadas con la formación y características estructurales del cerebro y los elementos del sistema nervioso y las relaciona con las percepciones entorno, dando como resultado procesos mentales cada vez más complejos que constituyen literalmente una "Epigénesis" de las estructuras cognitivas, la interacción de estos factores son lo que conocemos como inteligencia<sup>5</sup>.
- ¿La habilidad de reaccionar emocionalmente está relacionado con la inteligencia del individuo? ¿Son los individuos más

---

<sup>4</sup> Chumbes Chumbes, Alejandro. "Aprendizaje". 1998. Página Web.

<sup>5</sup> Luna Morales, Marisol. "El Aprendizaje y las Emociones". Página Web.

inteligentes también los más emotivos? ¿Se les puede enseñar a los individuos a tener o adquirir determinados estados emocionales? ¿Lo hace esto más capaces de entender el mundo?

## **1.6 La motivación en el aula**

El término motivación se deriva del verbo latino movere, que significa 'moverse', 'poner en movimiento' o 'estar listo para la acción'. Cuando un alumno quiere aprender algo, lo logra con mayor facilidad que cuando no quiere o permanece indiferente. En el aprendizaje, la motivación depende inicialmente de las necesidades y los impulsos del individuo, puesto que estos elementos originan la voluntad de aprender en general y concentran la voluntad. De esta forma podemos ver que la motivación es un acto volitivo.

Cuando una persona desea aprender algo, las otras actividades no atraen sus esfuerzos. Se produce un cambio, un aumento de expectativa y luego de tensión, y ambos casos constituyen una disposición para aprender ese algo. Esto determina una movilización de energía, la cual se ha consumido cuando el aprendizaje ha sido llevado a cabo. Si el esfuerzo tiene éxito, la tensión también se alivia: La motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta.

Cuando un muchacho desea conquistar a una chica a la que le gusta patinar, y él no sabe hacerlo, tratará de aprender. Es muy probable que lo logre ya que existe un factor cognitivo-afectivo:

Él quiere conquistar a la muchacha, para hacerlo necesita aprender a patinar.

Él no sabe patinar (conflicto), por lo que dirigirá todas sus energías para lograrlo.

Lo mismo pasa con la motivación escolar, cuando el alumno se encuentra en un ambiente agradable, donde él es tomado como persona que siente, piensa y desea, entonces dirigirá sus energías para

aprender. Quizás al principio lo haga para agradar al maestro, para ser aceptado por su grupo; posteriormente, dependiendo de la habilidad del maestro, el alumno amará la materia.

¿Cuántas veces no hemos escuchado que un alumno escoge una carrera determinada por la influencia que tuvo un maestro en él?, también sucede lo contrario: hay alumnos que rechazan las carreras por experiencias negativas que tuvieron:

*“... uno de los supuestos centrales de los enfoques cognitivistas de la motivación es que las personas no sólo responden a situaciones externas o condiciones físicas, también lo hacen a sus percepciones de tales situaciones”*

Existen dos clases de motivaciones: motivación intrínseca y motivación extrínseca. La primera se refiere a la satisfacción personal que representa enfrentar con éxito la tarea misma. La segunda, dependen de lo que digan o hagan los demás acerca de la actuación del alumno, o de lo que él obtenga tangiblemente de su aprendizaje. Éstas dos se mezclan continuamente y, a veces resulta imposible separarlas, ya que la autoestima juega un papel muy importante.

El alumno pretende alcanzar con éxito sus estudios, ser valorado y obtener recompensas de ello; sin embargo, cuando no lo logra, y sufre alguna experiencia de vergüenza y humillación pueden surgir dos problemas emocionales afectivos: indefensión y desesperanza aprendida.

La indefensión es cuando los estudiantes atribuyen el éxito escolar a causas externas fuera de su control y a causas internas estables y no controlables. Por ejemplo:

El maestro me reprobó porque no me quiere.

Yo no sirvo para las matemáticas.

La desesperanza aprendida es cuando la conducta de los alumnos se orienta principalmente a evitar el fracaso escolar. Piensan que no importan lo que hagan ya que van a fracasar. No quieren participar porque sus ideas están mal. Antes de empezar cualquier actividad ya saben que van a estar mal. Son derrotistas en potencia y tienen muy baja autoestima.

El papel del maestro en este sentido es fundamental, ya que a través de sus actitudes, comportamiento y desempeño dentro del aula podrá motivar a los alumnos a construir su aprendizaje. Sin embargo, se tiene que considerar que la motivación no es permanente ni inmutable:

*“... La motivación no se activa de manera automática ni es privativa del inicio de la actividad o tarea, sino que abarca todo el episodio de enseñanza aprendizaje, y que el alumno así como el docente deben realizar deliberadamente ciertas acciones, antes, durante y al final, para que persista o se incremente una disposición favorable para el estudio”*

Como se puede apreciar, la motivación debe darse antes, durante y al final de la construcción del aprendizaje.

Sin ser una “receta”, existen algunas sugerencias que aquí se presentan para motivar a los alumnos antes, durante y después de las actividades o tareas:

**a) Manejo de la motivación “antes”:**

- Mantener una actitud positiva. Primero que nada, el maestro debe mostrar una actitud positiva, ya que los alumnos la captarán inmediatamente cuando entre al salón de clase.
- Generar un ambiente agradable de trabajo. El clima o la atmósfera del salón de clase debe ser cordial y de

respeto. Se debe evitar situaciones donde se humille al alumno.

- Detectar el conocimiento previo de los alumnos. Esto permitirá tener un punto de partida para organizar las actividades y detectar el nivel de dificultad que deberá tener. Asimismo, se podrá conocer el lenguaje de los alumnos y el contexto en el que se desenvuelven.
- Preparar los contenidos y actividades de cada sesión. Un maestro que llega a improvisar es detectado automáticamente por los alumnos, por lo cual pierde credibilidad y los desmotiva.
- Mantener una mente abierta y flexible ante los conocimientos y cambios. Hay que considerar que los conocimientos se construyen y reconstruyen día con día; que existen diferentes perspectivas para abordarlos ya que no son conocimientos acabados e inmutables.
- Generar conflictos cognitivos dentro del aula. Plantear o suscitar problemas que deba resolver el alumno, que activen su curiosidad e interés. Presentar información nueva, sorprendente, incongruente con los conocimientos previos del alumno para que éste sienta la necesidad de investigar y reacomodar sus esquemas mentales.
- Orientar la atención de los alumnos hacia la tarea. Tratar de que los alumnos tengan más interés por el proceso de aprender y no por las recompensas que puedan tener.
- Cuidar los mensajes que se dan. Tratar de no desmotivar a los alumnos diciendo que algo es muy difícil y que no van a poder con ello. Al contrario, hay que

alentarlos a que den su mayor esfuerzo y felicitarlos por ello.

**b) Manejo de la motivación “durante”:**

- Utilizar ejemplos y un lenguaje familiar al alumno. A partir del conocimiento previo del educando, el maestro puede conocer su forma de hablar y pensar. Utilizando esto se pueden dar ejemplos que los alumnos puedan relacionar con su contexto, sus experiencias y valores.
- Variar los elementos de la tarea para mantener la atención. Si el maestro siempre sigue las mismas actividades y procedimientos en todas las clases, los alumnos se aburrirán, ya que éstas se harán monótonas. Por ello, el maestro deberá tener una amplia gama de estrategias de aprendizaje para que los alumnos se motiven en la construcción de su aprendizaje.
- Organizar actividades en grupos cooperativos. Pueden ser exposiciones, debates, representaciones, investigaciones, etc. Las actividades en grupos cooperativos permitirán a los alumnos tener diferentes puntos de vista sobre el mismo material, por lo cual sus compañeros servirán de mediadores en su construcción del conocimiento.
- Dar el máximo de opciones posibles de actuación para facilitar la percepción de la autonomía. El alumno, aun cuando sea parte de un grupo, es un ser autónomo, que merece ser tomado en cuenta como tal; por lo cual, no debe ser tratado como uno más en la masa. Se debe respetar su individualidad dejándolo actuar y pensar por sí mismo.

- Mostrar las aplicaciones que pueden tener los conocimientos. Ejemplificar mediante situaciones diarias la relevancia de los contenidos. Muchas veces los alumnos dicen: para qué estudio esto si no me va a servir para nada. El maestro debe orientarlos para que lo apliquen en su realidad. Si es posible, guiarlos para que sean ellos quienes le encuentren sentido y digan para qué sirve.
- Orientarlos para la búsqueda y comprobación de posibles medios para superar las dificultades. Hay un dicho popular que dice: si le das un pez al hambriento, comerá ese día. Si le enseñas a pescar, comerá siempre. Esta analogía sirve para ejemplificar la labor del docente.

**c) Manejo de la motivación “después”:**

- Diseñar las evaluaciones de forma tal que no sólo proporcionen información del nivel de conocimientos, sino que también permitan conocer las razones del fracaso, en caso de existir. La evaluación debe permitir detectar las fallas del proceso enseñanza aprendizaje, para que el maestro y el alumno puedan profundizar en ellas y corregirlas.
- Evitar en lo posible dar sólo calificaciones. Se debe proporcionar a los alumnos información acerca de las fallas, acerca de lo que necesita corregir y aprender.
- Tratar de incrementar su confianza. Emitir mensajes positivos para que los alumnos se sigan esforzando, en la medida de sus posibilidades.
- Dar la evaluación personal en forma confidencial. No decir las calificaciones delante de todos. Es preferible

destinar un tiempo para dar la calificación en forma individual, proveyéndolos de la información necesaria acerca de las fallas y los aciertos; buscando de esta forma la retroalimentación del proceso enseñanza aprendizaje.

Éstas son sólo algunas recomendaciones para el manejo de la motivación dentro del aula, no es una receta de cocina, ya que cada profesor podrá agregar más a la lista, según la experiencia que haya tenido en su labor docente.

### **1.7 La motivación escolar ¿Cómo lograrla?**

Otros aspectos a considerar a la hora de lograr la motivación escolar son:

#### **1.7.1 Que las actividades propuestas se acerquen más a sus intereses.**

En este sentido los autores Carrasco y Basterretche, en su libro Técnicas y Recursos para motivar a los alumnos (1997, p.216 al 218) proponen lo siguiente:

- Las actividades deben regularse de tal forma que, a partir de lo más fácil, el alumno vaya obteniendo éxitos sucesivos.
- El grado de dificultad de la tarea ha de ser el más adecuado favoreciendo el próximo paso de los alumnos. Si la exigencia es poca porque la tarea es percibida como muy fácil, los alumnos pierden el interés. Si la dificultad es excesiva porque la tarea es percibida como muy difícil, pierden así mismo el interés todos los alumnos, especialmente los menos capaces.
- Por eso consiste en estimular el esfuerzo y en establecer una dificultad razonable para que una tarea sea posible.
- Para que las actividades sean de interés de los jóvenes deben reunir las siguientes cualidades:

- ✓ Que la actividad permita al alumno tomar decisiones razonables sobre cómo desarrollarla y ver las consecuencias de su elección;
- ✓ Que la actividad permita al alumno desempeñar un papel activo: investigar participar, etc.
- ✓ Que la actividad estimule al alumno a comprometerse en la investigación de las ideas y su aplicación a los problemas personales y sociales.
- ✓ Que la actividad implique al alumno con la realidad: tocando, manipulando, aplicando. Etc.
- ✓ Que la actividad pueda ser cumplida por los alumnos de diversos niveles de capacidad y con intereses distintos.
- ✓ Que la actividad estimule a los estudiantes examinar ideas, a aplicar los procesos intelectuales en nuevas situaciones.
- ✓ Que la actividad exija a los estudiantes a examinar temas o aspectos en los que no se detiene normalmente un estudiante.
- ✓ Que la actividad comprometa a los alumnos a la aplicación y dominio de reglas significativas, normas o disciplina.
- ✓ Para lograr dichas actividades se requiere :
  - ❖ Considerar medios y no fines;
  - ❖ Ser apropiadas al grado de madurez de los alumnos;
  - ❖ Han de ser variadas tanto en su contenido como en su forma de realización;
  - ❖ Deben ser asequibles a las posibilidades de la escuela y del mismo local;
  - ❖ Deben indicar con claridad lo que hay que hacer;
  - ❖ Hay que informar exactamente de cómo hay que hacer lo que se pide;

- ❖ Hay que exigir constancia en su realización;
- ❖ Durante la realización de las tareas es necesario la asistencia y estímulo del profesor a los alumnos;
- ✓ Se debe exigir a los alumnos una esmerada presentación de los trabajos que se le asignan;
- ✓ No se debe exigir ni más deberes, ni menos, de lo que cada uno puede;
- ✓ En consecuencia, hay que seleccionar todas las actividades cuidadosamente.
- ✓ Para lograr los requisitos mencionados anteriormente se requiere de una orientación psicológica, importa fundamentalmente que:
  - ❖ El alumno este bien motivado;
  - ❖ Que haya logrado una buena comprensión inicial para que las primeras realizaciones no estén llenas de errores y se obtengan respuestas correctas tan pronto sea posible;
  - ❖ La repetición necesaria para la fijación automática se haga cuando se ha obtenido la respuesta correcta ( si la reacción no es aún la adecuada, el que aprende no debe solamente repetir, sino buscar nuevas respuestas );
  - ❖ Los ejercicios deben corresponder al nivel de maduración del alumno.
- ✓ Para que las actividades logren el éxito deseado deberán darse las siguientes condiciones:
  - ❖ Deberán estar muy bien relacionados con los objetivos y con el contenido de la unidad que se estudia;
  - ❖ Deberán ser posibles, tanto en lo referente al tiempo requerido para su ejercitación como en lo que respecta al grado de dificultad que ofrece;

- ❖ Deberán ser: variadas, estimulantes e interesantes;
- ❖ Deberán estar precedidas de instrucciones completas y adecuadas;
- ❖ Deberán proponerse en el momento adecuado ( al comienzo de la clase o de la unidad, en su transcurso, si están relacionadas con una parte de la clase; a su término si el trabajo engloba todo el contexto de la clase o de la unidad );
- ❖ Se deberá exigir que los alumnos anoten, por escrito, tanto las tareas como las instrucciones, las cuáles deben escribirse en la pizarra y no sólo dictarse, a no ser que esos datos figuren en hoja impresa que se distribuirán entre los alumnos;
- ❖ Se deberá incentivar y motivar intensamente al que aprende, esa motivación dependerá fundamentalmente que el alumno haya captado la naturaleza del trabajo, su valor real y haya sido convencido de que podrá realizarlo porque no se sitúa más allá de su capacidad aunque puede constituir un desafío a su imaginación, creatividad tenacidad;
- ❖ Se deberá fijar el plazo de entrega de los trabajos. Una cierta premura tiene poder motivador. Se debe respetar el plazo para no ser injustos con los que han realizado el trabajo dentro del tiempo previsto;
- ❖ Se deberá corregir la tarea en el menor plazo posible. Así el alumno se verá beneficiado por el principio de refuerzo (los errores deben señalarse y analizarse, el trabajo debe ser apreciado y evaluado mediante conceptos, nota o simplemente comentarios, según el profesor juzgue más

conveniente para el alumno o la clase). También se puede orientar al estudiante para que él mismo corrija su trabajo, suministrándole el patrón de corrección y supervisándolo en esa actividad.

### **1.7.2 Más valoración del tiempo que los alumnos necesitan para la resolución de problemas.**

Los factores que condicionan la metodología son, además, elementos que constituyen el vitae, así como los recursos, el espacio, como también el tiempo. Por ejemplo, si nos proponemos llevar a cabo un nuevo aprendizaje en nuestros alumnos y con ello contamos con un corto espacio de tiempo, es probable que se busque una metodología efectiva a corto plazo aunque en detrimento de cierta calidad del aprendizaje, frente a otra metodología que nos asegure una mayor calidad del aprendizaje, pero que también requiere de otras posibilidades de distribución del tiempo más flexible o amplia.

## **1.8 Significado y teorías de la motivación**

### **1.8.1 Significado.**

La vida es fundamentalmente evolución, actividad y desarrollo. Todos estamos en continua actividad y hasta las personas más perezosas hacen una serie constante de actividades. ¿Por qué nos movemos, actuamos, nos interesamos por las cosas y nos inquietamos sin cesar?. El estudio de la motivación, pues, no es otra cosa que el intento de averiguar, desde el punto de vista de la psicología, a qué obedecen todas esas necesidades, deseos y actividades, es decir, investiga la explicación de las propias acciones humanas : ¿Qué es lo que motiva a alguien a hacer algo ? ¿Cuáles son los determinantes que incitan? Cuando se produce un comportamiento extraordinario de algún individuo siempre nos parece sospechoso. Frecuentemente

intentamos explicar el patrón diferente haciendo referencia a los motivos, por ejemplo, si alguien triunfa en la bolsa escucharíamos el típico comentario que cita el dinero como motivación para dicho individuo. Se trata de estudiar los impulsos, tendencias y estímulos que acosan constantemente nuestra vida y nuestro organismo y que nos llevan, queramos o no, a la acción. Basándonos en esta afirmación se puede decir que cualquiera que intente responder a estos interrogantes está intentando explicar la motivación. Los psicólogos que estudian la motivación procuran comprobar las explicaciones de estos hechos mediante el estudio experimental. Algunos psicólogos tratan de explicar la motivación desde los mecanismos fisiológicos. Por eso son importantes los descubrimientos relativos al control de la acción por partes del cerebro como el hipotálamo, el sistema activador reticular y el sistema límbico. Otros en cambio buscan los determinantes de la acción en términos de conducta y comportamientos.

Otro punto a destacar es que cuando hablamos de conducta motivada la estamos diferenciando claramente de conducta instintiva. Mientras una conducta instintiva no requiere "voluntad" por parte del sujeto, la conducta motivada sí que la requiere. Así pues no conviene confundir la motivación con los estímulos ni con los instintos; los tres impulsan a actuar, pero su origen y sus funciones son muy diferentes. Como su propio nombre indica la conducta motivada requiere un motivo por el cual ponerse en marcha. Una conducta está motivada cuando se dirige claramente hacia una meta. El motivo es algo que nos impulsa a actuar. El motivo se presenta siempre como un impulso, una tendencia, un deseo, una necesidad... No todos los motivos tienen un mismo origen, ni son de la misma intensidad, ni tienden hacia las mismas cosas. Pero, sin embargo, se puede decir que el campo de la motivación abarca la totalidad del psiquismo humano.

comprendiendo una gama amplísima de móviles que incitan al hombre constantemente a actuar. Así podemos señalar móviles que van desde los impulsos más elementales, como el hambre, el sueño..., hasta los más complicados y complejos como puede ser el impulso o deseo de cierta persona a ser ingeniero de telecomunicaciones, periodista, maestro... Así pues vemos que toda actividad está motivada por algo, y ese algo es lo que hemos llamado motivo. Motivo es, pues, lo que nos impulsa a la acción, a la actividad. Esta actividad motivada es como un circuito cerrado en el que se pueden distinguir tres momentos principales : motivo, conducta motivada y disminución o satisfacción de la necesidad.

### **1.8.2 Teorías de la motivación.**

Para analizar las teorías de la motivación vamos a hacer una clasificación basándonos en los problemas que surgen en el tratamiento sistemático de la motivación y, también, en las formas en la que estos problemas han sido tratados por los especialistas. De esta manera podremos hablar de: teorías homeostáticas, teorías del incentivo, teorías cognitivas, teorías fisiológicas, teorías humanistas...Así pues vamos a tratar cada una de las corrientes por separado para ver si podemos encontrar datos fiables sobre la motivación. Entre las teorías más comentadas tenemos:

- ❖ Teorías homeostáticas :
- ❖ De la reducción del impulso.
- ❖ Motivación por emociones.
- ❖ Teorías psicoanalíticas.
- ❖ Teorías de incentivos :
- ❖ Hedonismo.
- ❖ Teorías cognoscitivas :
- ❖ Disonancia cognoscitiva.
- ❖ Teoría de las expectativas.
- ❖ Teoría de esperanza-valor.

- ❖ Teorías fisiológicas.
- ❖ Teorías humanistas.

A continuación explicamos cada una de estas teorías que tratan acerca de la motivación, cuya finalidad es procurar una mayor abundancia de datos en conocimiento de esta categoría psicológica.

**a. Teorías homeostáticas de la motivación**

Este tipo de teorías explica las conductas que se originan por desequilibrios fisiológicos como pueden ser el hambre, la sed... Pero también sirven para explicar las conductas que originadas en desequilibrios psicológicos o mentales producidos por emociones o por enfermedades mentales que también suponen la reducción de una tensión que reequilibra el organismo.

La homeostasis es un mecanismo orgánico y psicológico de control destinado a mantener el equilibrio dentro de las condiciones fisiológicas internas del organismo y de la psiquis. Consiste en un proceso regulador de una serie de elementos que han de mantenerse dentro de unos límites determinados, pues de lo contrario peligraría la vida del organismo. Así conocemos que existe una serie de elementos y funciones que han de estar perfectamente regulados y cuyo desequilibrio sería de consecuencias fatales para la vida ; por ejemplo, la temperatura, la tensión arterial, cantidad de glucosa o de urea en la sangre... Estas y otras funciones están reguladas y controladas por los mecanismos homeostáticos, y cada vez que surge una alteración en uno de estos elementos y funciones, el organismo regula y equilibra la situación poniendo en marcha una serie de recursos aptos para ello. Entre los autores más representativos de esta corriente podemos señalar a Hull, a Freud y a Lewin entre otros.

**b. Teoría de la reducción del impulso**

Impulso es tendencia a la actividad generada por una necesidad. Esa necesidad, que es el estado de desequilibrio o malestar interno, es a su vez provocada por una carencia, por una falta de algo, en el organismo vivo.

La raíz de la conducta motivada emerge, en esta clase de explicaciones, de algún tipo de desequilibrio que perturba la estabilidad o constancia del medio interior del sujeto. El desequilibrio interior puede estar provocado por un déficit de lo que el organismo precisa para su existencia. Tales carencias externas provocan estados internos de necesidad, aparentemente muy diversos, pero coincidentes en sus efectos perturbatorios. Ese desequilibrio provoca en el organismo una exigencia de reequilibración que no cesa hasta que la carencia, o incluso, el exceso, ha sido eliminado y substituido por otro. Averiguar cómo provoca el desequilibrio esa exigencia de reequilibración es lo que pretenden las teorías motivacionales basadas en la homeostasis.

Dentro de esta perspectiva explicativa de la motivación podemos destacar a representantes como: Hull, Lewin...

Hull es, sin duda, el máximo representante de esta corriente. Basándose en las ideas de Thorndike sobre la motivación Hull elabora su teoría. La "satisfacción" de la que hablaba Thorndike fue reemplazada por "reducción de la necesidad", primeramente, y más tarde por el de "reducción del impulso". Según Hull:

"Cuando la acción de un organismo es un requisito para incrementar la probabilidad de supervivencia del individuo o de una especie en una determinada situación, se dice que está en un estado de necesidad. Dado que una necesidad, actual o potencial, usualmente precede y acompaña a la acción del organismo, suele decirse que la necesidad motiva o impulsa la actividad asociada. A causa de esta propiedad motivacional de las necesidades, éstas se

consideran como productoras de impulsos -drives- animales primarios.

Es importante advertir a este respecto que el concepto general de impulso (D) propende marcadamente a poseer el status sistemático de una variable interviniente o de una X nunca directamente observable"

La necesidad actúa, pues, como variable independiente, suscitando el impulso. Éste, integrado a su vez con otras variables intervinientes, contribuye a formar el potencial evocador de respuesta del que la conducta es función :

$$\text{Conducta} = f(sEr) = f(D * K * sHr).$$

sEr---- potencial evocador de respuesta.

D----- drive o impulso.

K----- motivación de incentivo o cantidad y calidad de la recompensa.

sHr ---- fuerza del hábito.

### **c. Teoría de la motivación por emociones**

Las emociones cumplen una función biológica preparando al individuo para su defensa a través de importantes cambios de la fisiología del organismo y desencadenando los comportamientos adecuados que sirven para restablecer el equilibrio del organismo. Cuando los estados emocionales son desagradables el organismo intenta reducirlos con un mecanismo más o menos equivalente al de la reducción del impulso. Por eso autores como Spence consideran a las emociones como factores motivantes.

### **d. Teoría psicoanalítica de la motivación**

Esta teoría está basada principalmente en los motivos inconscientes y sus derivaciones. Además, según la teoría

psicoanalítica las tendencias primarias son el sexo y la agresión. El desenvolvimiento de la conducta sexual sigue un modelo evolutivo que supone diversas elecciones de objeto hasta que se logra un afecto sexual maduro. Las modernas interpretaciones psicoanalíticas encuentran un lugar más amplio para los procesos del ego que el que tenían antes.

El punto de partida de Freud, máximo representante y fundador del psicoanálisis, es claramente homeostático. La tarea básica del sistema nervioso es preservar al organismo de una inundación estimular desequilibradora, y a la vez facilitar la consecución del placer y la evitación del dolor. Tanto las pulsiones (variables instintuales básicas que guían y movilizan la conducta del hombre) como el aparato que regula su acción, son conceptuadas en términos psíquicos, en el límite entre lo físico y lo mental. Desde el punto de vista de su origen, una pulsión es un proceso somático del que resulta una representación estimular en la vida mental del individuo. La función de la pulsión es facilitar al organismo la satisfacción psíquica que se produce al anular la condición estimular somática negativa. Para ello cuenta con una capacidad energética capaz de orientarse hacia el objeto cuya consecución remueve o anula la condición estimular dolorosa, provocando así placer. Esta teoría evoluciona a lo largo de su vida.

El modelo de motivación adoptado por Freud es un modelo hedonístico de tensión-reducción que implica que la meta principal de todo individuo es la obtención del placer por medio de la reducción o extinción de la tensión que producen las necesidades corporales innatas. La interpretación que Freud hace de la motivación se conoce con el nombre de psicodinámica, puesto que da una explicación de los motivos humanos en términos de hipotéticos conflictos activos subyacentes. Pero el principal problema de esta teoría es la falta de datos empíricos que la

apoyen. Aun así ha sido muy influyente dentro de la psicología en general y de este tema en particular.

#### **d. Teorías del incentivo**

La explicación de la motivación por incentivos se debe a autores como Young, Thorndike, Olds, Mc Clelland, Skinner, Ritcher.

Para empezar hay que reseñar que hay una relación profunda entre la psicología de la afectividad y el concepto de incentivo que se da al existir una conexión, más o menos total, entre los principios hedonistas y el tema de los incentivos.

Un incentivo es un elemento importante en el comportamiento motivado. Básicamente consiste en premiar y reforzar el motivo mediante una recompensa al mismo. El mono que ha realizado su numerito en el circo espera inmediatamente un terrón de azúcar, el camarero del bar espera la propina por un trabajo bien hecho, el niño que ha aprobado todas las asignaturas espera que su padre le compre la bicicleta que le prometió,... Todos éstos son incentivos y refuerzos de la conducta motivada. Los incentivos más importantes o comunes son el dinero, el reconocimiento social, la alabanza, el aplauso...

Un incentivo es un incitador a la acción, es un motivo visto desde fuera, es lo que vale para un sujeto, es lo que le atrae. Aunque la atracción puede estar fundada en operaciones distintas de la experiencia afectiva, no cabe duda que el placer y el dolor que experimentan los individuos en su interacción con las cosas forman una parte singularmente profunda de su conducta tanto apetitiva como evitativa. De la verdad indiscutible de que los organismos tienden en líneas generales a conseguir placer y evitar el dolor han partido las interpretaciones hedonistas del incentivo.

Pero estas teorías también explican cómo algunos motivos pueden llegar a oponerse a la satisfacción de las necesidades orgánicas básicas e incluso desencadenan comportamientos perjudiciales para el organismo. Este tipo de motivación por la búsqueda del placer explicaría, por ejemplo, el consumo de tabaco, el consumo de drogas.

Young es uno de los autores que más han documentado empíricamente la función motivadora de los incentivos, independientemente del valor homeostático para reducir una necesidad biológica o un impulso. Young nunca pretendió hacer de la teoría hedonista una alternativa del modelo homeostático, cuya base biológica le era patente. De todas formas sus estudios comprobaron el hecho de que a los organismos pueden motivarles los deseos de placer, tanto como los de reponer energías perdidas o los de reducir un impulso molesto.

Otros autores como Mc Clelland o James Olds también realizan sus aportaciones a este campo. Para Mc Clelland: "un motivo es una asociación afectiva intensa, caracterizada por una reacción anticipatoria de una meta, en base a la asociación previa de ciertos estímulos clave con reacciones afectivas de placer o dolor". Por otra parte Olds estudia los centros de placer y dolor del cerebro confirmando el gran poder motivacional de las experiencias afectivas que no tienen más función inmediata que el goce. Éste puede ir funcionar como un fin en sí mismo dissociado de toda utilidad homeostática o impulso-reductora.

#### **e. Teorías cognoscitivas**

Las teorías cognoscitivas están, fundamentalmente, basadas en la forma en que el individuo percibe o se representa la situación que tiene ante sí. Las teorías cognoscitivas incluyen el nivel de aspiración (relacionado con la fijación de una meta individual), la

disonancia (encargada de los impulsos al cambio asociados con las desarmonías que persisten frecuentemente después que se ha hecho una elección), y las teorías de esperanza-valor (que tratan de la realización de una decisión cuando son tenidos en cuenta las probabilidades y el coste o los riesgos).

Las teorías cognitivas de la motivación acentúan como determinantes de la conducta motivada, la percepción de la fuerza de las necesidades psicológicas, las expectativas sobre la consecución de una meta y el grado en el que se valora un resultado correcto.

Como autores más representativos de esta teoría podríamos citar a Festinger, Tolman, Weiner, Heider...

Entre las numerosas teorías que destacan el papel de los procesos cognoscitivos en la motivación, hay dos esencialmente señaladas: las que hacen uso de esos constructos que venimos llamando expectativas; y las que postulan un modelo dinámico conocido como disonancia cognoscitiva.

#### **f. Teoría de la disonancia cognoscitiva**

Festinger describe ciertas clases de comprensiones desequilibradas como disonantes que suponen que el sujeto se encuentre en tensión para evitar dicha disonancia. La clase de desacuerdo o falta de armonía que preocupa principalmente a Festinger es la consiguiente a tomar una decisión. Bajo dichas circunstancias se origina frecuentemente una falta de armonía entre lo que una hace y lo que uno cree, y por tanto existe una presión para cambiar ya sea la propia conducta o la creencia. Un concepto disonante de otro no es sino aquel, psicológicamente hablando, que para un sujeto resulta incompatible con otro, de tal forma que la aceptación de uno implica el rechazo del otro, o lo que es más frecuente le lleva a un intento de justificar una eventual

"reconciliación" de ambos. Por ejemplo, si un fumador habitual lee algo de la relación entre fumar y el cáncer de pulmón, la acción habitual y la nueva información son disonantes. Si se decide a seguir fumando, la disonancia se reducirá no creyendo la información sobre dicha relación. Si se decide, en cambio, por dejar de fumar, defenderá firmemente la información sobre la vinculación entre fumar y el cáncer de pulmón.

#### **g. Teorías de esperanza-valor**

Hay varias teorías diferentes de importancia para la motivación que no siempre son consideradas como psicológicas. Entre ellas se encuentran cierto tipo de "teorías de decisión" que han tenido principalmente su origen en la economía. En sus términos más simples, estas teorías económicas suponen que el individuo puede asignar valor o utilidad a posibles incentivos, y que hace su decisión de acuerdo con el riesgo supuesto. Está dispuesto a correr mayor riesgo por algo que valora más. Así se podría presentar en términos matemáticos :

$$\text{Elección} = f(\text{Valor}, \text{Probabilidad de consecución}).$$

#### **h. Teoría de las expectativas**

Esta teoría considera que hay una serie de determinantes mentales, a los que Tolman llama expectativas, que operarían como estructuras orientadoras de la acción. El sujeto anticipa, en cierto modo, los acontecimientos por procesos de pensamiento y la esperanza de alcanzar la meta es la que le mueve a la acción. La meta funcionaría, pues, como un incentivo.

#### **i. Teorías fisiológicas**

En la obra de Paulov no hay una doctrina emocional explícita, ni tampoco era fácil que la hubiera en que el sistema reticular activador aún estaba por descubrir de una manera efectiva. Sin embargo, hay dos aspectos en la obra de Paulov que manifiestan

una relación bastante directa con el problema de la motivación. Uno de ellos es el relativo a la excitación, que es el concepto central de la doctrina pavloviana; otro, el que se refiere al estímulo incondicionado y a las condiciones en que debe administrarse para que ejerza su función de refuerzo. Aparte del uso de recompensas y castigos, Paulov señaló la importancia del reflejo de orientación para el condicionamiento, tema que llegaba hasta donde era posible en su tiempo el problema de la activación y de motivos como el de la curiosidad.

El descubrimiento por Moruzzi y Magoun, en 1949, del sistema reticular activador, fue decisivo para dar una base fisiológica tangible a las teorías de la motivación.

#### **j. Teorías humanistas**

En el caso de las doctrinas humanísticas, más que de teorías científicas se trata de descripciones e interpretaciones de los motivos humanos, vinculadas de muy diferentes maneras a supuestos filosóficos, fenomenológicos, y existencialistas. El representante más destacado en este tipo de psicología de la motivación es G.W. Allport (1937-1961), cuya detección del fenómeno de la autonomía funcional de los motivos superiores en el hombre, difícil de encajar en los modelos biológicos de la reducción del impulso o en la explicación hedonista, planteó a la psicología positiva una pregunta que aún no ha sido respondida completamente. Allport cree que las motivaciones adultas se desarrollan a partir de sistemas motivacionales antecedentes, pero mantienen una independencia o autonomía funcional respecto a los mismos. La ley de la autonomía funcional de los motivos deja por tanto bien sentado que una cosa es el origen histórico de los motivos y otra su valor actual. Al principio, puede no haber interés en realizar una tarea, pero la ley del placer funcional señala que el

mero hecho de realizar la función produce placer y satisface al sujeto.

Maslow, otro representante de este grupo de teorías, organiza las motivaciones dentro de una escala jerárquica. Cuando una motivación está satisfecha, ocupa el lugar que, en adelante será la encargada de controlar la conducta del sujeto.

### **1.8.3 Precisiones de la motivación escolar**

Hemos estudiado las disposiciones motivacionales del hombre desde varios puntos de vista: basándose: en tendencias que orientan hacia una conducta (necesidad-tendencia-incentivo); en la forma en que el individuo percibe la situación que tiene ante sí (cognoscitivas) ; en motivos conscientes e inconscientes (psicoanalíticas). Ahora veamos específicamente que significa motivación escolar, para ello realizamos el siguiente análisis:

La motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas en cuanto a las habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto que comprende elementos como la autovaloración, autoconcepto.

Ambas variables actúan en interacción a fin de complementarse y hacer eficiente la motivación, proceso que va de la mano de otro, esencial dentro del ámbito escolar: el aprendizaje.

Dentro del estudio de variables motivacionales afectivas, las teorías de la motivación, y en particular el modelo de autovaloración de Covington, postulan que la valoración propia que un estudiante realiza se ve afectada por elementos como el rendimiento escolar y la auto percepción de habilidad y de esfuerzo.

Entre ellos, la auto percepción de habilidad es el elemento central, debido a que, en primer lugar, existe una tendencia en los individuos por

mantener alta su imagen, estima o valor, que en el ámbito escolar significa mantener un concepto de habilidad elevado ; y en segundo lugar, el valor que el propio estudiante se asigna es el principal activador del logro de la conducta, el eje de un proceso de autodefinición y el mayor ingrediente para alcanzar el éxito.

Esta autovaloración se da a partir de determinado desarrollo cognitivo. Esto es, autoperibirse como hábil o esforzado es sinónimo para los niños ; poner mucho esfuerzo es ser listo, y se asocia con el hecho de ser hábil. La razón se basa en que su capacidad de procesamiento, aún en desarrollo, no les permite manejar un control personal ni valorar las causas de éxito o fracaso, y por tanto establecer relaciones casuales.

En los niveles medio superior y superior, habilidad y esfuerzo no son sino sinónimos; el esfuerzo no garantiza un éxito, y la habilidad empieza a cobrar mayor importancia. Esto se debe a cierta capacidad cognitiva que le permite al sujeto hacer una elaboración mental de las implicaciones casuales que tiene el manejo de las autopercepciones de habilidad y esfuerzo. Dichas auto percepciones, si bien son complementarias, no presentan el mismo peso para el estudiante; de acuerdo con el modelo, percibirse como hábil (capaz) es el elemento central.

En este sentido, en el contexto escolar los profesores valoran más el esfuerzo que la habilidad. En otras palabras, mientras un estudiante espera ser reconocido por su capacidad (que es importante para su estima), en el salón de clases se reconoce su esfuerzo.

De lo anterior se derivan tres tipos de estudiantes:

*Los orientados al dominio.* Sujetos que tienen éxito escolar, se consideran capaces, presentan alta motivación de logro y muestran confianza en sí' mismos.

*Los que aceptan el fracaso.* Sujetos derrotistas que presentan una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendido, es decir, que han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible, y por lo tanto renuncian al esfuerzo.

*Los que evitan el fracaso.* Aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño; para "proteger" su imagen ante un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en el salón de clases, retraso en la realización de una tarea, trampas en los exámenes, etc. Este tipo de estudiante se abordará más adelante.

El juego de valores habilidad/esfuerzo empieza a ser riesgoso para los alumnos, ya que si tienen éxito, es decir, que se invirtió poco o nada de esfuerzo implica brillantez, esto es, se es muy hábil. Cuando se invierte mucho esfuerzo no se ve el verdadero nivel de habilidad, de tal forma que esto no amenaza la estima o valor como estudiante. En este caso el sentimiento de orgullo y la satisfacción son grandes.

Esto significa que en una situación de éxito, las autopercepciones de habilidad y esfuerzo no perjudican ni dañan la estima ni el valor que el profesor otorga. Sin embargo, cuando la situación es de fracaso, las cosas cambian. Decir que se invirtió gran esfuerzo implica poseer poca habilidad, lo que genera un sentimiento de humillación. Así, el esfuerzo empieza a convertirse en un arma de doble filo y en una amenaza para los estudiantes, ya que éstos deben esforzarse para evitar la desaprobación del profesor, pero no demasiado, porque en caso de fracaso, sufren un sentimiento de humillación e inhabilidad.

Dado que una situación de fracaso pone en duda su capacidad, es decir, su autovaloración, algunos estudiantes evitan este riesgo, y para ello emplean ciertas estrategias como la excusa y manipulación del esfuerzo, con el propósito de desviar la implicación de inhabilidad.

Como se había mencionado, algunas de estas estrategias pueden ser: tener una participación mínima en el salón de clases (no se fracasa pero tampoco se sobresale), demorar la realización de una tarea (el sujeto que estudia una noche antes del examen: en caso de fracaso, éste se atribuye a falta de tiempo y no de capacidad), no hacer ni el intento de realizar la tarea (el fracaso produce menos pena porque esto no es sinónimo de incapacidad), el sobreesfuerzo, el copiar en los exámenes y la preferencia de tareas muy difíciles (si se fracasa, no estuvo bajo el control del sujeto), o muy fáciles (de tal manera que aseguren el éxito). En otras palabras, se fracasa con "honor" por la ley del mínimo esfuerzo.

El empleo desmedido de estas estrategias trae como consecuencia un deterioro en el aprendizaje, se está propenso a fracasar y se terminara haciéndolo tarde o temprano.

## **II.- EL APRENDIZAJE**

### **2.1 ASPECTOS TEORICOS Y CONCEPTUALES**

#### **2.1.1 Concepto**

El Aprendizaje, como proceso interactivo de desarrollo y práctica de un conjunto de competencias y capacidades integrales, que logrará el alumno, supone la existencia de un conjunto de elementos, con los cuales hace posible su existencia. Estos elementos son: los perfiles, los objetivos, los contenidos, las estrategias, los medios y materiales didácticos, la evaluación, el tiempo, la infraestructura, etc. Sin estos elementos no sería posible lograr un aprendizaje exitoso. También, la acción y tiempo de aprender algo. En Psicología, es la actividad que sirve para adquirir alguna habilidad y que modifica de manera permanente las posibilidades del ser vivo. El aprendizaje tiene por finalidad la adquisición de hábitos y a la adquisición de conocimientos. Según el fin que se desea alcanzar, varían los procedimientos; se acude

a la atención, a la percepción, a la imaginación, a las asociaciones, etc.

Al respecto, Santiago Hernández Ruiz nos dice que “Aprender, según la tradición, es acumular conocimientos, adornar la memoria, con notas de cultura, memorizar. Aprender, del latín *aprehendere*, de *ad*, *a*; y *prehendere*, percibir: Adquirir conocimientos de alguna cosa por medio del estudio o la experiencia. Kilpatrick dice que aprender es, específicamente, adquirir nueva manera de actuar, lo que quiere decir que el aprendizaje tiene como finalidad orientar y estructurar la conducta del alumno. El aprender no es otra cosa que una repetición de acciones para confirmar éstas en destrezas, según la trayectoria de la observación, el análisis, la abstracción, la síntesis, la atención y la volición.

El aprendizaje consiste en desarrollar el elemento de respuesta en tal forma, que esta respuesta opere por sí misma, por medio del análisis, hasta desarrollar los lazos entre el elemento de respuesta y el elemento de situación, es decir, hasta formar un hábito, escribe Bode, al referirse al concepto que Thorndike tiene del aprendizaje. De esto se desprende que el aprendizaje se dirige especialmente a la formación de hábitos, con los elementos de situación, entendiéndose con el nombre de hábitos las respuestas adquiridas mediante la actividad previa”<sup>6</sup>

El Constructivismo es un amplio cuerpo de teorías que tienen en común la idea de que las personas, tanto individual como colectivamente, "construyen" sus ideas sobre su medio físico, social o cultural. De esa concepción de "construir" el pensamiento surge el término que ampara a todos. Puede denominarse como teoría constructivista, por tanto, toda aquella que entiende que el

---

<sup>6</sup> HERNÁNDEZ RUIZ, Santiago. *“Metodología General de la Enseñanza”*. 1960. Pág. 86

conocimiento es el resultado de un proceso de construcción o reconstrucción de la realidad que tiene su origen en la interacción entre las personas y el mundo. Por tanto, la idea central reside en que la elaboración del conocimiento constituye una modelización más que una descripción de la realidad.

Para muchos autores, el constructivismo constituye ya un consenso casi generalizado entre los psicólogos, filósofos y educadores. Sin embargo, algunos opinan que tras ese término se esconde una excesiva variedad de matices e interpretaciones que mantienen demasiadas diferencias. De hecho, algunos autores han llegado a hablar de "los constructivismos" (André Giordan), ya que mientras existen versiones del constructivismo que se basan en la idea de "asociación" como eje central del conocimiento (como Robert Gagné o Brunner), otros se centran en las ideas de "asimilación" y "acomodación" (Jean Piaget), o en la importancia de los "puentes o relaciones cognitivas" (David P. Ausubel), en la influencia social sobre el aprendizaje, etc.

Algunos autores han planteado la imposibilidad de obtener consecuencias pedagógicas claras del constructivismo por no ser ésta estrictamente una teoría para la enseñanza; sin embargo, lo cierto es que no es posible comprender las líneas actuales que impulsan la enseñanza moderna sin recurrir a las aportaciones del constructivismo. En España, por ejemplo, la reforma educativa consagrada por la LOGSE se asienta, desde el punto de vista didáctico, en ideas de tipo constructivista, aunque en un sentido muy amplio.

Aún teniendo en cuenta la amplia variedad de versiones que coexisten bajo el marbete del constructivismo, pueden destacarse unas pocas ideas fundamentales que caracterizan a esta corriente. Entre ellas está la de las "ideas previas", entendidas como construcciones o teorías personales, que, en ocasiones, han sido

también calificadas como concepciones alternativas o pre concepciones. Otra idea generalmente adscrita a las concepciones constructivistas es la del "conflicto cognitivo" que se da entre concepciones alternativas y constituirá la base del "cambio conceptual", es decir, el salto desde una concepción previa a otra (la que se construye), para lo que se necesitan ciertos requisitos.

Junto a los anteriores aspectos, el constructivismo se caracteriza por su rechazo a formulaciones inductivistas o empiristas de la enseñanza, es decir, las tendencias más ligadas a lo que se ha denominado enseñanza inductiva por descubrimiento, donde se esperaba que el sujeto, en su proceso de aprendizaje, se comportara como un inventor. Por el contrario, el constructivismo rescata, por lo general, la idea de enseñanza transmisiva o guiada, centrando las diferencias de aprendizaje entre lo significativo (Ausubel) y lo memorístico.

Como consecuencia de esa concepción del aprendizaje, el constructivismo ha aportado metodologías didácticas propias como los mapas y esquemas conceptuales, la idea de actividades didácticas como base de la experiencia educativa, ciertos procedimientos de identificación de ideas previas, la integración de la evaluación en el propio proceso de aprendizaje, los programas entendidos como guías de la enseñanza, etc.

### **2.1.2 Aprendizaje y condicionamiento.**

La psicología estudia el cambio que se produce en el organismo como resultado de la experiencia, esto es, el aprendizaje. Gran parte de su investigación se ha desarrollado utilizando animales de laboratorio. El enfoque conductista, el que más se ha ocupado de las formas elementales del aprendizaje, distingue dos tipos de condicionamiento: el condicionamiento clásico y el instrumental u operante.

El condicionamiento clásico también se conoce como condicionamiento pavloviano en honor de su descubridor, el fisiólogo ruso Iván Pávlov. Éste demostró que si un hecho arbitrario, el sonido de una campana, precede regularmente a un hecho biológicamente relevante (la comida de un animal), la campana pasará a ser una señal de comida y el animal salivará al escucharla, preparándose para comer. La respuesta del animal será, por tanto, un reflejo condicionado al sonido de la campana.

En el condicionamiento instrumental u operante, que aplicó B. F. Skinner, el énfasis recae en la conducta del animal y en las consecuencias de sus acciones. En general, si a una acción le sigue una recompensa, un refuerzo positivo, la acción se repetirá cuando el animal se encuentre en la misma situación. Por ejemplo, si un animal hambriento es recompensado con comida por girar a la derecha en un laberinto simple, tenderá a girar de nuevo a la derecha cuando se encuentre en el laberinto. Si la recompensa cesa, aparecerán otros tipos de comportamientos.

Estos dos tipos de investigación tratan de los aspectos más elementales de la experiencia del aprendizaje. En el condicionamiento clásico, la atención recae en la importancia de la asociación del estímulo condicionado y del no condicionado; en el instrumental u operante, recae en la utilización de refuerzos, negativos o positivos, para modificar la conducta. Dicho de otro modo, el primero se ocupa de qué clase de fenómenos aparecen juntos en el proceso de aprendizaje, mientras que el segundo trata de las consecuencias de las acciones. La mayoría de las situaciones reales de aprendizaje tienen, de hecho, características clásicas y operantes.

Las investigaciones sobre el aprendizaje humano son, naturalmente, más complejas que las del aprendizaje animal, y en rigor no se pueden limitar a los dos tipos de condicionamiento antes

expuestos. El aprendizaje humano y la memoria han sido estudiados con materiales verbales (como listas de palabras o relatos) o mediante tareas que implicaban habilidades motoras (como aprender a escribir a máquina o a tocar un instrumento). Estos estudios han resaltado la deceleración progresiva en la curva del aprendizaje (curva semejante a una función logarítmica, con gran rendimiento al comienzo que después se va haciendo más y más lento), y también la deceleración progresiva en la del olvido (justo después del aprendizaje se olvida más, con el tiempo se olvida menos).

En las últimas décadas, la investigación psicológica ha mostrado una atención cada vez mayor por el papel de la cognición en el aprendizaje humano, liberándose de los aspectos más restrictivos de los enfoques conductistas. Se ha hecho hincapié en el papel de la atención, la memoria, la percepción, las pautas de reconocimiento y el uso del lenguaje en el proceso del aprendizaje, y este enfoque ha pasado gradualmente del laboratorio a la práctica terapéutica.

Los procesos mentales superiores, como la formación de conceptos y la resolución de problemas, son difíciles de estudiar. El enfoque más conocido ha sido el del procesamiento de la información, que utiliza la metáfora 'computacional' para comparar las operaciones mentales con las informáticas, indagando cómo se codifica la información, cómo se transforma, almacena, recupera y se transmite al exterior. Aunque el enfoque del procesamiento de información ha resultado muy fructífero para sugerir modelos explicativos del pensamiento humano y la resolución de problemas en situaciones muy definidas, también se ha demostrado que es difícil establecer modelos más generales del funcionamiento de la mente humana a partir de pautas informáticas.

### **2.1.3 Teorías del aprendizaje.**

Diversas teorías del aprendizaje ayudan a los psicólogos a comprender, predecir y controlar el comportamiento humano. Por ejemplo, los psicólogos han desarrollado teorías matemáticas de aprendizaje capaces de predecir la posibilidad que tiene una persona de emitir una respuesta correcta; estas teorías son utilizadas para diseñar sistemas de aprendizaje programado por ordenador en asignaturas como lectura, matemáticas o idiomas. Para comprender la aversión emocional que le puede provocar a un niño la escuela, a veces se utiliza la teoría del condicionamiento clásico elaborada por Iván Pávlov. Para explicar el porqué un niño altera el orden en su clase, se puede apelar a la teoría del condicionamiento instrumental u operante de B. F. Skinner que describe cómo los refuerzos forman y mantienen una conducta determinada. La violencia en la escuela puede explicarse, en parte, a través de la teoría del psicólogo canadiense Albert Bandura que hace referencia a las condiciones en que se aprende a imitar modelos. La teoría del procesamiento de la información se emplea a su vez para comprender cómo se resuelven problemas utilizando analogías y metáforas.

#### **2.1.4 Inteligencia y aprendizaje.**

La inteligencia podría definirse como la capacidad para operar eficazmente con conceptos verbales abstractos. Esta definición se refleja en las preguntas de los tests de inteligencia infantiles. Dos de los más conocidos, el Stanford-Binet y el Weschler Intelligence Scale for Children (más conocido por WISC, versión infantil de la WAIS -Weschler Adult Intelligence Scale-, la prueba individual de inteligencia más famosa) se usan tanto para medir el desarrollo intelectual del niño como para predecir sus resultados académicos. Debido a que el aprendizaje escolar depende, al parecer, de la capacidad de razonamiento verbal, el contenido de estos tests es muy apropiado, como demuestra la relación que hay entre los

resultados de los tests de inteligencia y el éxito escolar. Sin embargo, las predicciones basadas exclusivamente en los tests de este tipo resultan imperfectas, porque no miden la motivación y el conocimiento sobre las capacidades necesarias para el éxito escolar es incompleto. Por otro lado, se ha cuestionado que los tests de inteligencia sean apropiados para niños de minorías étnicas, que pueden no responder adecuadamente a ciertos ítems debido a diferencias culturales o a la falta de comprensión del lenguaje empleado, más que por una deficiencia intelectual. Por ello, los tests de inteligencia deben interpretarse con sumo cuidado, dentro de un proceso de evaluación psicológica completo y profesional, y nunca de forma aislada, con capacidad explicativa y/o predictiva absoluta.

#### **2.1.5 El currículo y el aprendizaje.**

El Currículo es, en un sentido amplio, curso de enseñanza y aprendizaje sistemáticamente organizado; en un sentido restringido, secuencia de los temas de estudio en los distintos grados y niveles de enseñanza. Otras definiciones incluyen los programas de estudio de profesores y alumnos. Todo sistema de educación está basado en un proyecto curricular, pero en muchos países, especialmente en la Europa continental, América Latina y en algunas naciones de Asia, la palabra currículo no es muy familiar. Por lo general, currículo significa los programas de estudio e instrucción.

## **2.2 OTROS ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DEL APRENDIZAJE**

### **2.2.1 Psicología de la educación**

Es la aplicación del método científico al estudio del comportamiento de los individuos y grupos sociales en los ambientes educativos. La psicología de la educación no sólo se ocupa de la conducta de profesores y estudiantes, sino que

también se aplica a otros grupos como los ayudantes de los profesores, primera infancia, inmigrantes y tercera edad. Las áreas de estudio de la psicología de la educación se superponen inevitablemente con otras áreas de la psicología, incluyendo la psicología del desarrollo (del niño y del adolescente), la psicología social (grupos e instituciones, socialización), la evaluación psicológica y la orientación vocacional o educativa.

### **2.2.2 Teorías de la psicología de la educación**

Debido a la gran diversidad existente entre los alumnos, medios educativos y terrenos de estudio, no se ha formulado aún ninguna teoría global aplicable al conjunto de la psicología educativa. Por el contrario, los psicólogos trabajan en teorías sobre fenómenos concretos del aprendizaje, la motivación, el desarrollo y la enseñanza.

### **2.2.3 Teoría de la motivación**

La teoría de la atribución describe el papel de la motivación en el éxito o el fracaso escolar. El éxito en un examen, por ejemplo, podría ser atribuido a la buena suerte o al esfuerzo; la teoría predice el comportamiento de los alumnos en función de sus respuestas.

La teoría del psicólogo suizo Jean Piaget, que señala distintas etapas del desarrollo intelectual postula que la capacidad intelectual es cualitativamente distinta en las diferentes edades, y que el niño necesita de la interacción con el medio para adquirir competencia intelectual. Esta teoría ha tenido una influencia esencial en la psicología de la educación y en la pedagogía, afectando al diseño de los ambientes y los planes educativos, y al desarrollo de programas adecuados para la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias.

### **2.2.4 Teorías de la enseñanza**

El estudio científico de la enseñanza es relativamente reciente; hasta la década de 1950 apenas hubo observación sistemática o experimentación en este terreno, pero la investigación posterior ha sido consistente en sus implicaciones para el logro del éxito académico, concentrándose en las siguientes variables relevantes: el tiempo que los profesores dedican a la enseñanza, los contenidos que cubren, el porcentaje de tiempo que los alumnos dedican al aprendizaje, la congruencia entre lo que se enseña y lo que se aprende, y la capacidad del profesor para ofrecer directrices (reglas claras), suministrar información a sus alumnos sobre su progreso académico, hacerlos responsables de su comportamiento, y crear una atmósfera cálida y democrática para el aprendizaje.

**a. Teoría de la Instrucción**

El educador estadounidense Robert Gagné desarrolló una teoría jerarquizada que postula cómo algunos tipos de aprendizaje son requisitos previos de otros más complejos, y sus investigaciones han sido aplicadas con éxito para determinar estas secuencias en el aprendizaje.

**b. Aplicaciones**

En las escuelas, la psicología educativa se ha aplicado para crear un sistema de instrucción conocido como aprendizaje controlado, que se basa en la creencia de que la mayoría de los alumnos pueden alcanzar notable éxito si se siguen ciertos procedimientos, entre ellos: (1) el programa se divide en sucesivas unidades estructuradas de una forma lógica, cada una de dos semanas de duración; (2) los alumnos pasan un examen al final de cada unidad antes de pasar a la siguiente; (3)

hay suficientes alternativas para la enseñanza y la examinación con el objeto de que los alumnos puedan recuperar la materia si fracasan la primera vez, y (4) los alumnos determinan el tiempo que precisan para completar una unidad. Esta forma de instrucción tiene éxito normalmente en cursos que hacen hincapié en la adquisición de conocimientos.

Normalmente, en la investigación y el desarrollo de un programa educativo hay involucrados psicólogos educativos que intentan que los planes y las preguntas de los exámenes se adecuen a los objetivos pedagógicos específicos. Los planes así elaborados se evalúan y, si es necesario, se replantean sobre la base de los hallazgos empíricos, método también empleado para crear programas educativos televisados y de material pedagógico auxiliar.

Las técnicas de psicología educativa se emplean en los programas de formación de maestros. Algunos principios de la modificación de conducta se aplican a una amplia serie de problemas de la enseñanza como la reducción del nivel de ruido en las clases o el aumento del tiempo de estudio de los alumnos que dormitan durante las horas lectivas.

Los psicólogos de la educación han creado programas de formación permanente del profesorado para mejorar el aprendizaje de asignaturas como lectura o matemáticas, según los hallazgos empíricos recientes. Estos estudios demuestran que las investigaciones sobre la enseñanza pueden utilizarse para formar a los profesores, de manera que aumenten la capacidad de aprendizaje de sus alumnos.

### **2.2.5 Tendencias actuales**

Los psicólogos educativos se interesan cada vez más en cómo la gente recibe, interpreta, codifica, almacena y recupera la información aprendida. La comprensión de los procesos cognitivos ha esclarecido la resolución de problemas, la memoria y la creatividad. Debido a la aparición de nuevas teorías sobre las formas de aumentar la capacidad y aptitudes de un individuo, los psicólogos educativos también trabajan en la actualidad en el área del desarrollo de los tests psicológicos. El impacto de los últimos avances tecnológicos, como los microordenadores, será relevante durante las próximas décadas en el campo de la pedagogía. Las recientes leyes que exigen la integración de los niños discapacitados, con problemas emocionales e incluso de aprendizaje, ha extendido el campo de la investigación empírica, ya que las nuevas situaciones originadas por estos cambios requerirán de nuevas soluciones por parte de los psicólogos de la educación.

El objetivo de la psicología de la educación es descubrir las leyes y causas que rigen la conducta de los individuos en torno al proceso enseñanza-aprendizaje. Conocer y aceptar las distintas orientaciones y métodos que hoy se aplican en esta disciplina, es fundamental para su propio desarrollo científico.

Del manual psicología de la educación hemos seleccionado el apartado de su capítulo I, titulado "Historia, concepto y tendencias", que hace referencia al pluralismo epistemológico, es decir, a la pluralidad de enfoques y orientaciones.

### **2.2.6 Orientación cognitiva**

Los antecedentes del modelo cognitivo se localizan en la nueva orientación de la psicofisiología - que interpreta la conducta como algo más que la simple respuesta a los estímulos, y trata de

comprender el verdadero proceso de la conducta que es la mente humana-, en la cibernética y la teoría de la información- que conciben el organismo como una realidad activa que procesa y actúa sobre los mensajes- y en la corriente de la psicología cognitiva que pretende devolver a la psicología áreas de investigación ampliamente olvidadas pero que considera legítimas y posibles, busca no sólo predecir y controlar la conducta, sino también explicarla, opera con unos esquemas interpretativos alejados de la secuencia mecanicista estímulo-respuesta y más cercanos al procesamiento de la información, y atribuye la significación psicológica del cambio de conducta, no tanto a los sucesos externos del ambiente cuanto a complejas situaciones mentales y a mecanismos de carácter interior.

Cuatro grandes áreas centran el cuadro de la investigación: aprendizaje, estructura del conocimiento, solución humana de problemas y desarrollo cognitivo. Se ha investigado la ejecución de tareas complejas pero no cómo se aprenden; ahora se comienza a formular una teoría rigurosa del aprendizaje humano. Igualmente se investigan las condiciones ambientales y los procesos cognitivos que estructuran lo que se aprende. También se extiende el estudio a la solución humana de problemas y al desarrollo cognitivo, con tres aportaciones: tests, objetivos y tareas.

Aunque los tests separan claramente a los inteligentes de los que no lo son, se necesitan ahora tests diagnósticos que descubran el estilo cognitivo de una persona en las operaciones intelectuales más que su ubicación dentro de un universo determinado por el potencial mental, lo que conduce al estudio de las diferentes individualidades y de la dinámica de la mente. Como los procesos implicados en la solución de los tests son los mismos implicados en el aprendizaje escolar, la valoración de las

aptitudes cognitivas nos llevará a un diagnóstico de lo que está equivocado y a las clases de tareas escolares afectadas.

La psicología cognitiva contribuye a los problemas instruccionales mediante la delimitación de sus objetivos. Estos objetivos cognitivos se desarrollan mejor analizando los procesos psicológicos y estructuras consideradas suficientes para producir las conductas deseadas, que especificando las conductas necesitadas para tener éxito en los tests. Es decir, el supuesto es que los objetivos de la instrucción se puedan inferir de las tareas que los estudiantes ejecutarán durante la instrucción y después de ella.

Uno de los cometidos centrales de una teoría de la instrucción es el análisis de tareas, es decir, estudiar las tareas complejas que revelan los procesos psicológicos implicados, o sea, traducir descripciones de contenido en descripciones psicológicas de conducta o de competencia intelectual. En realidad, siempre que se analizan las ejecuciones y componentes hay análisis de tareas. Thorndike establece un análisis de tareas en términos de E-R o conexiones específicas entre conjuntos de estímulos y respuestas. Gagné ha presentado una teoría secuencialmente organizada pensando que la disposición de tareas según el orden de dificultad mejora el aprendizaje. Las jerarquías de aprendizaje son conjuntos de tareas dentro de las cuales se espera un transfer positivo de las más simples a las más complejas.

La gestalt se interesa, sobre todo, por la percepción de la estructura. El análisis de la tarea consiste en desplegar la estructura del problema más que en analizar la ejecución total. Sólo cuando se comprenden las estructuras de los problemas pueden generalizarse los principios derivados. Piaget, como se sabe, interpreta el desarrollo cognitivo en términos de una sucesión de estructuras lógicas universales, logrando, con el tiempo, explicar la

ejecución de una tarea mediante la descripción de las estructuras lógicas que subyacen en ella y de las estructuras que ontológicamente preceden y dan nacimiento a las actuales. Se discute si las estructuras de Piaget son enseñables, pudiendo constituir la base del currículo escolar. La teoría del procesamiento de la información implica la ejecución de tareas cognitivas en términos de acciones (internas o externas) que tienen lugar en un flujo temporal adecuado. En realidad, estudia cómo actúan los seres humanos (proceso) sobre los datos (información).

Hoy la psicología educativa, en esta línea de trabajo, constituye una fuerza teórica predominante en el campo de las ciencias de la conducta, habiendo logrado que los procesos mentales complejos se estudien y, además, de una manera rigurosamente científica. Por eso comienza a configurarse como una verdadera psicología de la instrucción, como ciencia prescriptiva del diseño educativo (Glaser 1978).

En los últimos años ha habido indicadores claros de este despegue cognitivo en el campo de la educación. Comienza con el libro de Hilgard (1964) que describe lo que ha de ser una teoría de la instrucción, distinguiendo ya entre teorías descriptivas y teorías prescriptivas de aprendizaje, y sigue con las conferencias organizadas por Gagné (1967) sobre aprendizaje y diferencias individuales (señalándose la necesidad de formular conceptualmente los procesos que intervienen entre estímulos y respuestas), la de Resnick (1976) sobre la inteligencia (que destaca los procesos cognitivos más que la inteligencia como ejecución), la de Klahr (1976) sobre conocimiento e instrucción (que estudia las estructuras cognitivas que distinguen al principiante del experto), la de Anderson (1977) sobre adquisición, organización y utilización del conocimiento (en la que se destaca como elemento central de los procesos de aprendizaje el concepto

de esquema), la de Lesgold (1978) que estudia la forma en que la psicología cognitiva podría contribuir al diseño y control de la instrucción, y la de Snow (1980) sobre aptitud, aprendizaje e instrucción que trata de colmar la vieja aspiración de Cronbach: la conciliación entre la psicología correlacional y la psicología experimental.

### **2.2.7 Orientación psicosocial**

La orientación psicosocial trata de aplicar los principios psicosociales a los problemas educativos y aborda los temas que interesan al funcionamiento social de los individuos y grupos en el ambiente escolar. Sin embargo, el punto de vista psicosocial no sólo representa la recuperación de una serie de tópicos, sino, sobre todo, de un enfoque concreto y específico, una posición intermedia entre la postura conductista skinneriana (que concibe el aprendizaje como resultado de un diseño adecuadamente elaborado y de una correcta programación de refuerzos, al sujeto como una entidad puramente reactiva a los estímulos, y el ambiente educativo ideal como el suministro de control preciso y resultados predictibles) y la posición cognitiva (dentro de la cual el aprendizaje es un proceso en el que los sujetos son seres activos -que desarrollan sus propias maneras de tratar sus ambientes y desarrollar su mejor potencial, y son capaces de tomar decisiones personales- y el ambiente ideal es aquel que permite la máxima elección personal y el desarrollo de todas sus potencialidades), posiciones ambas difícilmente conciliables por cuanto representan concepciones distintas sobre lo que los profesores son y deben ser.

Ambas tienen la misma limitación, y es que conciben al estudiante como el individuo que responde al ambiente programado por el profesor o realiza elecciones que reflejan sus necesidades personales, olvidando la perspectiva real de que el estudiante nunca está solo, ya que lleva tras de sí todo lo que la

familia y los iguales le han enseñado a creer sobre él mismo, sobre la realidad exterior y sobre las expectativas y normas de los otros dentro del ambiente social. Esta dimensión total de tratamiento educativo coincide con la tendencia psicológica actual que obliga a desplazar el foco de atención de los procesos intraindividuales a los procesos interpersonales. No se trata, pues, únicamente de considerar la vertiente social del estudiante individualmente considerado sino, sobre todo, el modo en que afectan las relaciones interpersonales dentro de la clase a la conducta escolar de los estudiantes.

La verdadera contribución de la orientación psicosocial a la teoría y práctica educativa está en el hecho de que es la única rama de la psicología cuyos conceptos, teorías y datos abarcan los fenómenos y procesos interpersonales. Y la educación es un fenómeno esencialmente interpersonal realizado a través de la cooperación interdependiente de dos personas, profesor y estudiante, que requiere para su análisis el aparato conceptual e instrumental de una disciplina psicosocial madura.

### **2.2.8 Orientación ecológica**

Dentro de la investigación educativa, la orientación ecológica es el resultado de diversas influencias teóricas que arrancan ya de Koffka y Lewin, pero de forma inmediata, de la psicología ecológica y de la psicología ambiental, desplazando la atención de los investigadores desde la consideración de las características individuales a la consideración del escenario de la conducta escolar. Se señala, por encima de todo, la necesidad de interpretar la conducta humana y escolar como una función de la interacción individuo-ambiente y de investigar esa conducta en su complejo contexto natural.

Los rasgos esenciales de esta nueva orientación son el reconocimiento de la especificidad del ambiente o escenario de conducta y la interpretación que del mismo hace cada sujeto. De esta forma, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe entenderse como un fenómeno psicosocial, y la conducta del alumno como algo simultáneamente situacional –porque se realiza dentro de un determinado contexto o escenario educativo– y personal, porque es el resultado de un proceso de decisión formulado por cada sujeto.

Se trata, por tanto, de una orientación multidimensional porque tiene en cuenta las diferencias individuales y la variedad de situaciones en las que interactúan los individuos que viven dentro de las mismas.

Esta nueva corriente se aleja tanto de la tentación del determinismo personalista como del determinismo ambientalista, introduciendo un modelo instruccional en el que los dos elementos actúan bidireccionalmente, ya que si es verdad que el escenario de conducta influye sobre las reacciones del sujeto, también es verdad que esa influencia no se produce de forma directa y mecánica, sino que resulta mediada por el mismo sujeto que es quien interpreta y, de alguna manera, construye la situación en la que se encuentra y por la que se siente afectado. Se trata, en definitiva, de acentuar la importancia de la significación que dan los sujetos a los estímulos de la situación escolar, ya que sólo así se podrá valorar el impacto del ambiente sobre la conducta del sujeto y descubrir claves explicativas que permitan conocer la dinámica de cada sujeto en cada situación específica.

La utilización de estos paradigmas de la psicología y de las ciencias sociales no significa que la psicología de la educación se encuentre en una situación preparadigmática, como afirmaba Kuhn y quede, por tanto, esta disciplina en una situación permanente

inmadurez. Paradigma, en sentido estricto, fuerte, kuhniano, es verdad que alude a un compromiso implícito e inequívoco de una comunidad de científicos respecto a un esquema conceptual. En este sentido, en una ciencia madura sólo puede haber un paradigma dominante a la vez, que es compartido por la comunidad y sirve para definir y estructurar las tareas y desafíos de la investigación en esa disciplina. Pero esto ocurre en el caso de las ciencias físicas, que son unas ciencias maduras, según Kuhn (1962).

En las ciencias sociales no existe un paradigma de esta naturaleza. Pero esto no es una incapacidad evolutiva o un estado preparadigmático, como creyó Kuhn. Más bien, la presencia, en las ciencias sociales y de la educación, de escuelas competitivas de pensamiento es un estado natural y bastante maduro. De acuerdo con Kuhn, los paradigmas son inconmensurables, es decir no se pueden comparar uno con otro, y el cambio científico no está conducido por reglas sino que es irracional; un paradigma se hunde y otro lo sustituye, lo que supone una revolución científica.

Ahora bien, tales ideas son difíciles de aceptar. Por eso algunos autores han tratado de rectificar los postulados kuhnianos como, por ejemplo, Lakatos (1970), que reemplaza el término de paradigma por el de “programa de investigación” que implica una sucesión de teorías. Cada teoría implica una nueva y más detallada articulación de los compromisos compartidos. Para Lakatos, los múltiples programas competidores son la norma y hay criterios racionales para seleccionar los programas de investigación, restableciendo la evidencia empírica como clave explicativa del cambio científico. Los paradigmas se pueden ir degenerando, pero también se pueden recuperar en el tiempo, como ha ocurrido, por ejemplo, con el paradigma cognitivo oculto durante algunas décadas y que ha vuelto a imponerse en los últimos años. Laudan

ha intentado mejorar algunas deficiencias de la explicación de Lakatos como, por ejemplo, el que los núcleos o supuestos centrales de las teorías permanezcan intactos, cuando sabemos que el núcleo de un programa cambia a medida que el programa de investigación madura, como ha ocurrido en la psicología del aprendizaje. Laudan refleja mejor esta realidad con su expresión de “tradicción de investigación” que define como un conjunto de supuestos generales sobre las actividades y procesos en un campo de estudio y sobre los métodos apropiados a usar para investigar los problemas y construir las teorías en ese campo. Así, el conductismo es una tradición de investigación, como lo es la psicología cognitiva o la humanista (aunque ésta se halla menos desarrollada) o la ecológica.

Se puede pues defender la aparición de programas complejos de investigación que tienen interés en un amplio rango de determinantes que influyen el proceso de enseñanza – aprendizaje. Estos diseños pueden mezclar el experimento con la etnografía, y la regresión con el estudio de casos.

Merton (1975) defiende incluso la superioridad de paradigmas competitivos frente a la hegemonía de una única escuela de pensamiento. El pluralismo teórico favorece el desarrollo de una variedad de estrategias de investigación más que el cierre prematuro de la investigación asentada sobre la existencia de un único paradigma. Por eso aboga por la pluralidad de orientaciones teóricas en forma de eclecticismo disciplinado. Y Feyerabend (1974) lo ha dicho aún más claramente, al señalar que sólo se puede ser un buen empirista si se está preparado para trabajar con muchas teorías alternativas, más que con un simple punto de vista analítico. Y esta pluralidad de teorías no se puede

interpretar como un estado transicional que será reemplazado, en el futuro, por una única teoría verdadera.<sup>7</sup>

### **2.3 DEFINICION CONCEPTUALES.**

#### **Afectividad.**

Conjunto de emociones y sentimientos que un individuo puede experimentar a través de las distintas situaciones que vive.

#### **Afectivo, bloqueo.**

Incapacidad para expresar afectos o emociones, caracterizada a veces por un estado superior.

#### **Afecto.**

Patrón de comportamientos observables que es la expresión de sentimientos (emoción) experimentados subjetivamente. Tristeza, alegría y cólera son ejemplos usuales de afecto.

#### **Inapropiado.**

Discordancia entre la expresión afectiva y el contenido del habla o ideación.

#### **Lábil.**

Variabilidad anormal en el efecto, con cambios repetidos, rápidos y bruscos de la expresión afectiva.

#### **Restringido o constreñido.**

Reducción ligera de la gama y la intensidad de la expresión emocional.

#### **Agresión Pasiva.**

Mecanismo de defensa en que el individuo muestra agresividad hacia los demás de forma indirecta y no asertiva. Existe una máscara externa de abierta sumisión a los demás, detrás de la que en realidad se esconde resistencia, rendimiento y hostilidad encubiertos.

---

<sup>7</sup> Fuente: Beltrán, Jesús y otros. *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema (Ediciones de la Universidad Complutense de Madrid), 1995.

### **Aislamiento Afectivo.**

Es la separación por parte del individuo de las ideas y los sentimientos originalmente asociados a ellas. Se aparta del componente afectivo asociado a una idea determinada (p. Ej. Acontecimiento traumático), pero se mantiene apegado a sus elementos cognoscitivos (p. eje. Detalles descriptivos).

### **Motivación:**

Los motivos despiertan el interés, ayudan a centrar la atención estimulan el deseo de aprender, conducen al esfuerzo. Aquí termina la función de los motivos. A partir de aquí empieza tu esfuerzo.

### **La expectativa:**

Que hace referencia a las creencias de los estudiantes, respecto a sí mismo y frente a la realización de una determinada tarea. Aquí el autoconcepto, que es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia.

### **El valor:**

Que indica las metas de los estudiantes y sus creencias sobre la importancia e interés por la tarea. Las metas de aprendizaje elegidas dan lugar a diferentes modos de afrontar las tareas académicas y a distintos patrones emocionales.

### **El componente Afectivo**

Que recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea. Las emociones forman parte importante de la vida psicológica del estudiante y tiene una alta influencia en su motivación académica.

## **2.4 FORTMULACIÓN DE HIPÓTESIS**

### **2.4.1 Hipótesis general**

La Motivación Didáctica se relacionan directamente con el Aprendizaje de los alumnos de las Instituciones Educativas Estatales del Nivel Inicial del Distrito de Huacho, 2013.

### **1.6.2 Hipótesis específicas**

- a. La motivación didáctica antes de clase se relaciona directamente con el aprendizaje de los alumnos del nivel inicial.
- b. La motivación didáctica durante la clase tiene relación directa con el aprendizaje de los alumnos del nivel inicial.
- c. La motivación didáctica después de clase se relaciona directamente con el aprendizaje de los alumnos del nivel inicial.

## METODOLOGÍA

### 3.1 Diseño metodológico

#### 3.1.1 Tipo

El estudio corresponde al diseño no experimental transversal correlacional, puesto que se trata de medir y evaluar la relación de dos variables: Motivación Didáctica y Aprendizaje

#### 3.1.2 Enfoque

El presente estudio corresponde al enfoque cuantitativo de investigación, puesto que las variables son medibles y los datos obtenidos mediante la observación sean procesados con el uso de la estadística.

### 1.2 Población y muestra:

#### 3.2.1 Población

La población para este proyecto esta conformada por todos los alumnos y docentes de las Instituciones educativas estatales del nivel inicial del distrito de Huacho, del año 2013, que en total son:

Alumnos : 1364

Docentes : 65

#### 3.2.2 Muestra:

##### a. De alumnos:

La muestra de alumnos es 181 alumnos, que representan el 13% del total. Las submuestras de alumnos por instituciones educativas se detallan en el siguiente cuadro

### SUBMUESTRAS DE ALUMNOS POR INSTITUCIONES EDUCATIVAS

	INSTITUCIONES					% = $\frac{S_n}{n_t}$
--	---------------	--	--	--	--	-----------------------

<b>Nº</b>	<b>EDUCATIVAS</b>	<b>SN</b>	<b>SN/N</b>	<b>SN/N(nt)</b>	<b>Sn</b>	
<b>01</b>	JARDIN 86	389	0,285190	51,61	52	0,29
<b>02</b>	SANTISIMA NIÑA MARIA Nº 324	261	0,191348	34,63	35	0,19
<b>03</b>	Nº 394	65	0,047653	8,62	9	0,05
<b>04</b>	Nº 503	102	0,074780	13,53	13	0,07
<b>05</b>	Nº 541	23	0,016862	3,05	3	0,02
<b>06</b>	FE Y ALEGRIA Nº658	176	0,129032	23,35	23	0,13
<b>07</b>	FLOR DE MARIA DRAGO Nº 669	130	0,095307	17,25	17	0,0
<b>08</b>	SAN MARTIN DE PORRAS Nº 676	57	0,041788	7,56	8	0,04
<b>09</b>	EUSEBIO ARRONIZ GOMEZ	161	0,118035	21,36	21	0,12
<b>N = 1364</b>			<b>0,999995</b>	<b>180,96</b>	<b>181</b>	<b>1,00</b>

**b. De docentes**

La muestra de docentes está constituida por todos los docentes de la Instituciones Educativas del Nivel Inicial del Distrito de Huacho del año 2013, que en total son 65, por cuanto que es una población pequeña.

**3.2.3 Procedimiento empleado para calcular el tamaño de muestra**

**a) Fórmula para calcular la muestra inicial:**

Dónde: 
$$n = \frac{Z^2 \cdot pq}{E^2}$$

n = Muestra inicial.  
 Z = Nivel de confianza.  
 p = Probabilidad de éxito.  
 q = Probabilidad de fracaso.  
 E = El error o nivel de precisión.

**b) Parámetros estadísticos empleados**

Z = 0.96  
 p = 0.60.  
 q = 0.40.  
 E = 0.04

**b) Fórmula para calcular la muestra ajustada:**

$$n_0 = \frac{n}{1 + \frac{n-1}{N}}$$

Dónde:

n<sub>0</sub> = Muestra ajustada.  
 n = Muestra inicial.  
 N = Población.

**d) Fórmula para calcular las submuestras, es decir las muestras de ciclo de estudio.**

Dónde:  $Sn = \frac{SN}{N}(nt)$

Sn = Submuestras.  
 SN = Subpoblación.  
 N = Población  
 nt = Muestra total.

**3.3 Operacionalización de variables**

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSION	INDICADORES
-----------	-----------------------	-----------	-------------

<p>Vi : V1</p> <p><b>MOTIVACIÓN DIDACTICA</b></p>	<p>La motivación didáctica es la acción metodológica que planificadamente realiza el docente con la finalidad de despertar el interés de los alumnos, y que le permite mantenerse en una buena predisposición para el aprendizaje. Esta incentivación para el buen aprendizaje puede ser antes, durante o después de clase.</p>	<p>1.1 Motivación antes de la clase.</p> <p>1.2 Motivación durante la clase.</p> <p>1.3 Motivación después de la clase.</p>	<p>2.1.1 Gráficos.</p> <p>2.1.2 Preguntas.</p> <p>2.1.3 Dibujos.</p> <p>2.1.4 Objetos reales.</p> <p>2.1.5 Películas.</p> <p>2.2.1 Láminas.</p> <p>2.2.2 Videos.</p> <p>2.2.3 Gráfico.</p> <p>2.2.4 Objetos reales representativos.</p> <p>2.2.5 Objeto reales naturales.</p> <p>3.3.1 Reconocimientos</p> <p>3.3.2 Premios.</p> <p>3.3.3 Estímulos.</p> <p>3.3.4 Becas,</p> <p>3.3.5 Diplomas.</p>
<p>Vd : V2</p> <p><b>APRENDIZAJE</b></p>	<p>Es el desarrollo de competencias y capacidades, habilidades y destrezas como resultado de un proceso de enseñanza formal planificados y organizados en áreas curriculares.</p>	<p>2.1 Personal Social</p> <p>2.2 Ciencia y Ambiente</p>	<p>2.1.1 Desarrollo de la Psicomotricidad Construcción de la identidad personal y autonomía</p> <p>2.1.2 Desarrollo de las relaciones de convivencia democrática.</p> <p>2.1.3 Testimonio de vida en la formación cristiana</p> <p>2.2.1 Cuerpo humano y conservación de la salud.</p> <p>2.2.2 Seres vivientes, mundo físico y conservación del ambiente.</p>

		2.3 Matemática	2.3.1 Número y relaciones 2.3.2 Geometría y medición
		2.4 Comunicación	2.4.1 Expresión y comprensión oral 2.4.2 Segunda lengua expresión comprensión oral 2.4.3 Comprensión de textos 2.4.4 Producción de textos 2.4.5 Expresión y apreciación artística.

### **3.4 Técnicas e Instrumentos de recolección de datos.**

#### **3.4.1 Técnicas a emplear**

- a. Escala de Likert.
- b. Hojas de aplicación.

#### **3.4.2 Descripción de los instrumentos**

- a. Escala de Likert.- Se empleará este instrumento para recolectar datos sobre la motivación didáctica que realizan los docentes del Nivel Inicial de las Instituciones Educativas Estatales del Distrito de Huacho.
- b. Hojas de aplicación- Se empleará este instrumento para evaluar el aprendizaje de los alumnos de las Instituciones Educativas Estatales de Nivel Inicial del Distrito de Huacho.

### **3.5 Técnicas para el procesamiento y análisis de la información**

- a. Tabla de frecuencia.

- b. Estadígrafos de tendencia central
- c. Estadígrafos de dispersión.
- d. Razones, porcentajes y proporciones.
- e. SPSS

CAPÍTULO IV  
**RESULTADOS**

41. Presentación de cuadros, gráficos e interpretaciones

## A. DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE

### I.- MOTIVACIÓN ESCOLAR

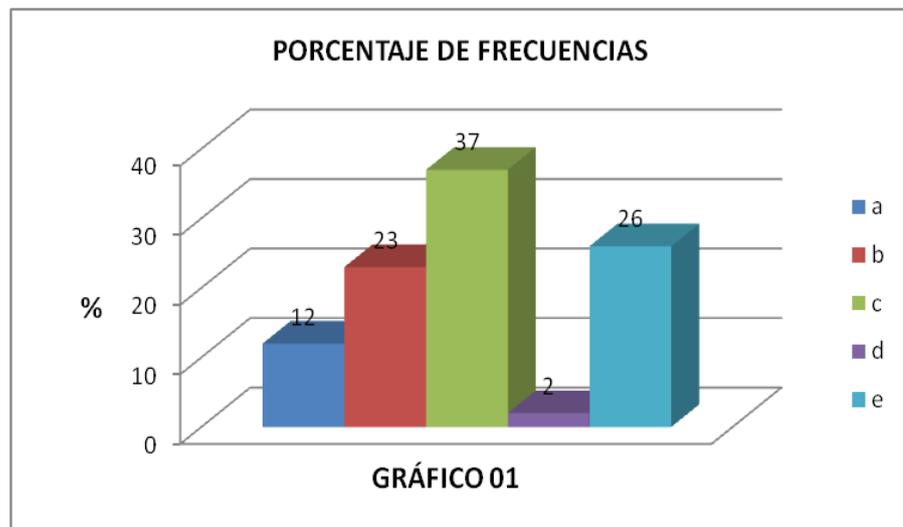
#### 1.1 MOTIVACIÓN ANTES DE CLASE

1.- Antes de empezar tus clases empleas gráficos para motivar a los alumnos.

CUADRO 06

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	8	0.12	12
b	Casi siempre	15	0.23	23
c	A veces	24	0.37	37
d	Casi nunca	1	0.02	2
e	Nunca	17	0.26	26
Total		65	1.00	100

n = 65



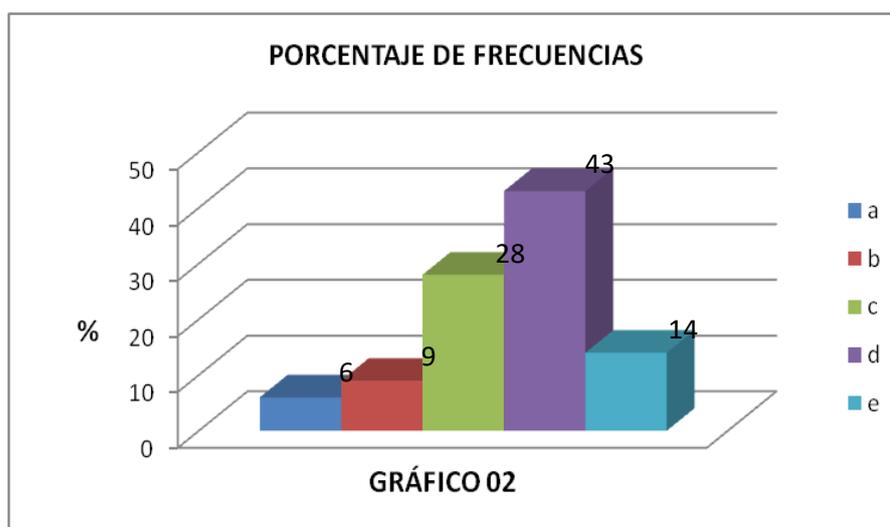
#### Interpretación

- De una muestra de 65 docentes respecto a la afirmación: Antes de empezar tus clases empleas gráficos para motivar a los alumnos, contestaron de la siguiente manera: 24(37%) dijeron que a veces; 17(26%) dijeron que nunca;
- 15(23%) dijeron que casi siempre; 8(12%) dijeron que siempre y solo 1(2%) dijo casi nunca

CUADRO 07

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	4	0.06	6
b	Casi siempre	6	0.09	9
c	A veces	18	0.28	28
d	Casi nunca	28	0.43	43
e	Nunca	9	0.14	14
total		65	1.00	100

n = 65



### Interpretación

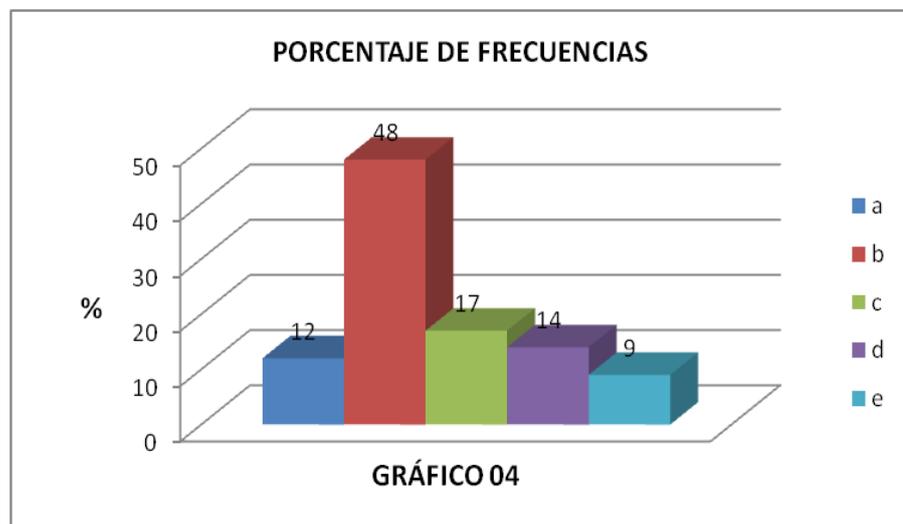
De una muestra de 65 docentes respecto a la afirmación: Para empezar tus clases empleas gráficos que motivan a los alumnos y estén mejor predispuesto para aprender contestaron de la siguiente manera: 28(43%) dijeron que casi nunca; 18(28%) dijeron a veces; 9(14%) dijeron que nunca; 6(9%) dijeron casi siempre y solo 4 (6%) dijeron que siempre.

- Al iniciar el desarrollo de tus clases realizas dibujos motivadores con la finalidad de hacerlas más amenas.

CUADRO 08

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	8	0.12	12
b	Casi siempre	31	0.48	48
c	A veces	11	0.17	17
d	Casi nunca	9	0.14	14
e	Nunca	6	0.09	9
		65	1.00	100

n = 65



### Interpretación

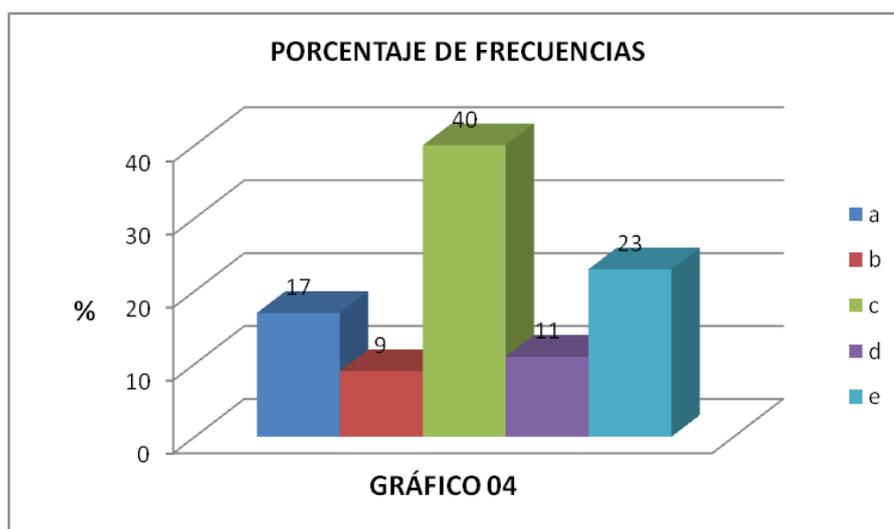
De una muestra de 65 docentes respecto a la afirmación: Al iniciar el desarrollo de tus clases realizas dibujos motivadores con la finalidad de hacerlas más amenas, contestaron de la siguiente manera: 31(48%) dijeron casi siempre; 11(17%) dijeron a veces; 9(14%) dijeron casi nunca; 8(12%) dijeron que siempre y sólo 6(9%) dijeron que nunca.

- 4.- Al empezar tus clases empleas objetos reales que motivan a los alumnos y estén mejor predispuerto para aprender.

**CUADRO 09**

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	11	0.17	17
b	Casi siempre	6	0.09	9
c	A veces	26	0.40	40
d	Casi nunca	7	0.11	11
e	Nunca	15	0.23	23
Total		65	1.00	100

n = 65



### Interpretación

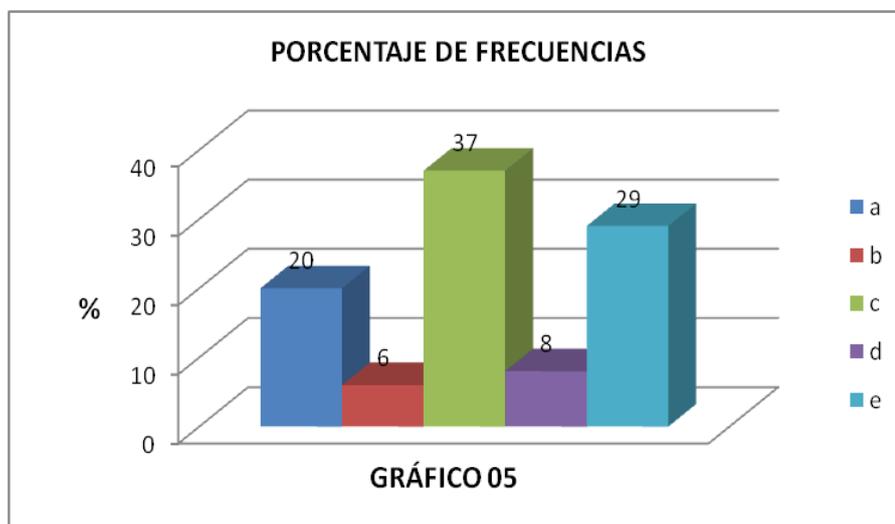
De una muestra de 65 docentes respecto a la afirmación: Al empezar tus clases empleas objetos reales que motivan a los alumnos y estén mejor predispuesto para aprender, contestaron de la siguiente manera: 26(40%) dijeron a veces; 15(23%) dijeron nunca; 11(17%) dijeron siempre; 7(11%) dijeron casi nunca y solo 6(9%) dijeron casi siempre.

- 5.- Al inicial el desarrollo de tus clases empleas películas relacionadas al temas con la finalidad de motivar a los alumnos y hacerlas más amenas.

**CUADRO 10**

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	12	0.20	20
b	Casi siempre	4	0.06	6
c	A veces	24	0.37	37
d	Casi nunca	5	0.08	8
e	Nunca	19	0.29	29
Total		65	1.00	100

n = 65



### **Interpretación**

De una muestra de 65 docentes respecto a la afirmación: Al inicial el desarrollo de tus clases empelas películas relacionadas al temas con la finalidad de motivar a los alumnos y hacerlas más amenas, contestaron de la siguiente manera: 24(37%) dijeron a veces; 19(29%) dijeron nunca; 12(20%) dijeron siempre; 5(8%) dijeron casi nunca y sólo 4(6%) dijeron casi siempre.

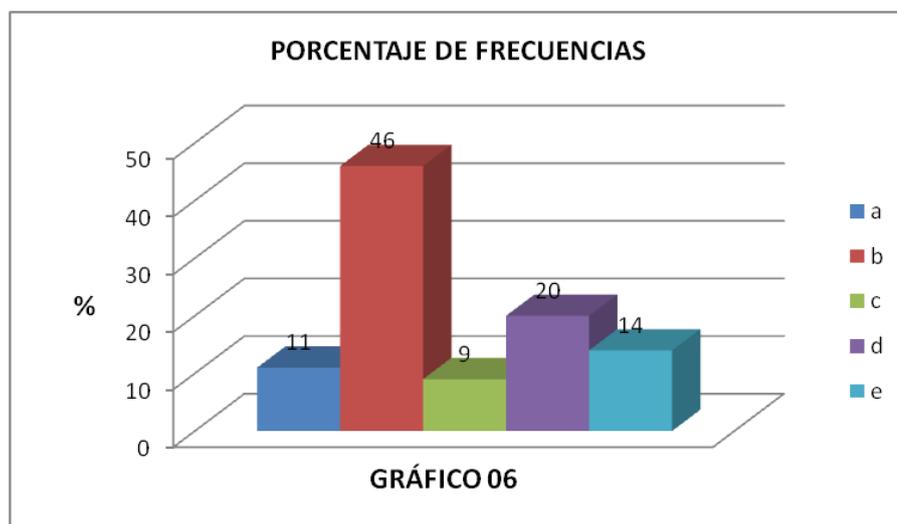
## **1.2 MOTIVACIÓN DIDÁCTICA DURANTE LA CLASE**

- 6.- Durante el desarrollo de tus clases y mantener motivados a tus alumnos empleas láminas que motivan a los alumnos para que estén mejor predispuesto al aprendizaje.

**CUADRO 11**

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	7	0.11	11
b	Casi siempre	30	0.46	46
c	A veces	6	0.09	9
d	Casi nunca	13	0.20	20
e	Nunca	9	0.14	14
Total		65	1.00	100

n =65



### Interpretación

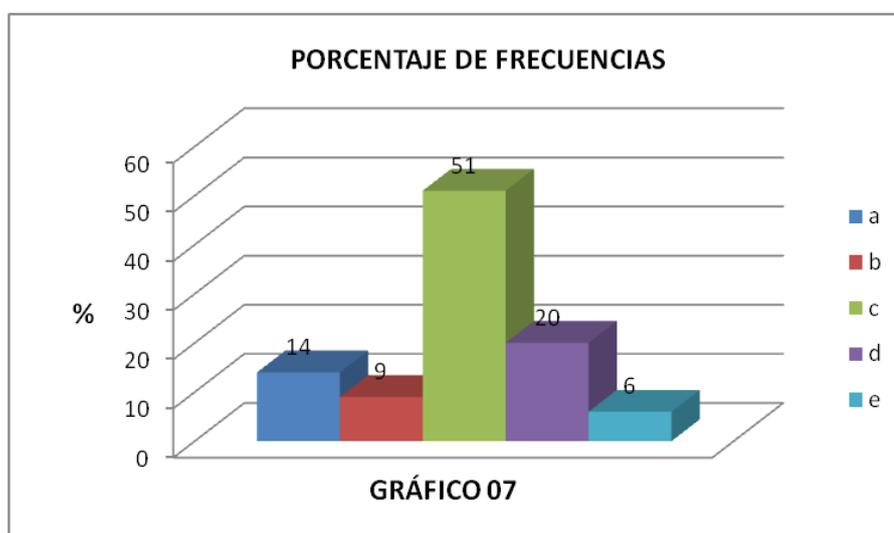
De una muestra de 65 docentes respecto a la afirmación: Durante el desarrollo de tus clases y mantener motivados a tus alumnos empleas láminas que motivan a los alumnos para que estén mejor predispuesto al aprendizaje, contestaron de la siguiente manera: 30(46%) dijeron casi siempre; 13(20%) dijeron casi nunca; 9(14%) dijeron nunca; 7(11%) dijeron siempre y solo 6(09%) dijeron a veces.

7.- Tus clases las desarrollas utilizando videos con la finalidad de mantener motivados a tus alumnos y estos estén atentos a clase a participar en clase.

**CUADRO 12**

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	9	0.14	14
b	Casi siempre	6	0.09	9
c	A veces	33	0.51	51
d	Casi nunca	13	0.20	20
e	Nunca	4	0.06	6
Total		65	1.00	100

n = 65



### Interpretación

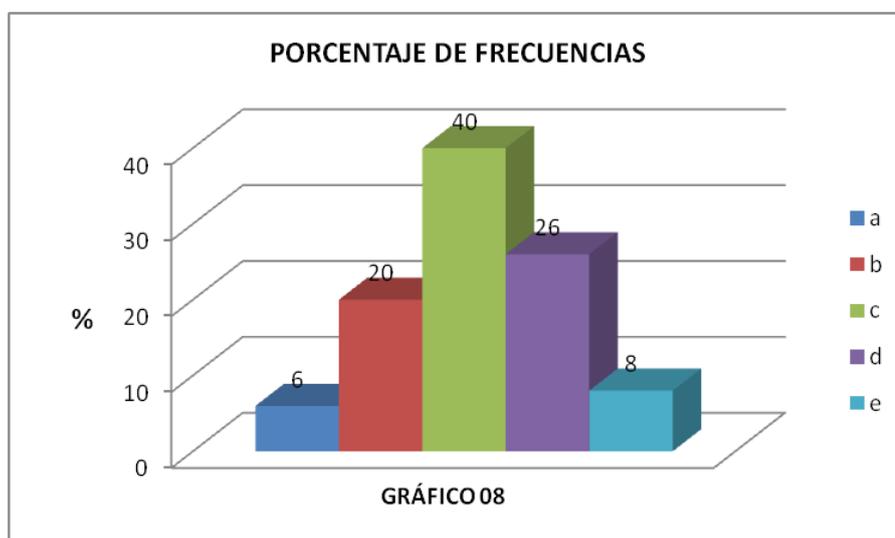
De una muestra de 65 docentes respecto a la afirmación: Tus clases las desarrollas utilizando videos con la finalidad de mantener motivados a tus alumnos y estos estén atentos a clase a participar en clase, contestaron de la siguiente manera: 33(51%) dijeron a veces; 13(20%) dijeron casi nunca; 9(14%) dijeron siempre; 6(9%) dijeron casi siempre y solo 4(6%) dijeron nunca

- 8.- Durante el desarrollo de tus clases y mantener motivados a tus alumnos empleas gráficos y esquemas que motivan a los alumnos y puedan captar mejor el contenido de las clases.

**CUADRO 13**

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	4	0.06	6
b	Casi siempre	13	0.20	20
c	A veces	26	0.40	40
d	Casi nunca	17	0.26	26
e	Nunca	5	0.08	8
Total		65	1.00	100

n = 65



### Interpretación

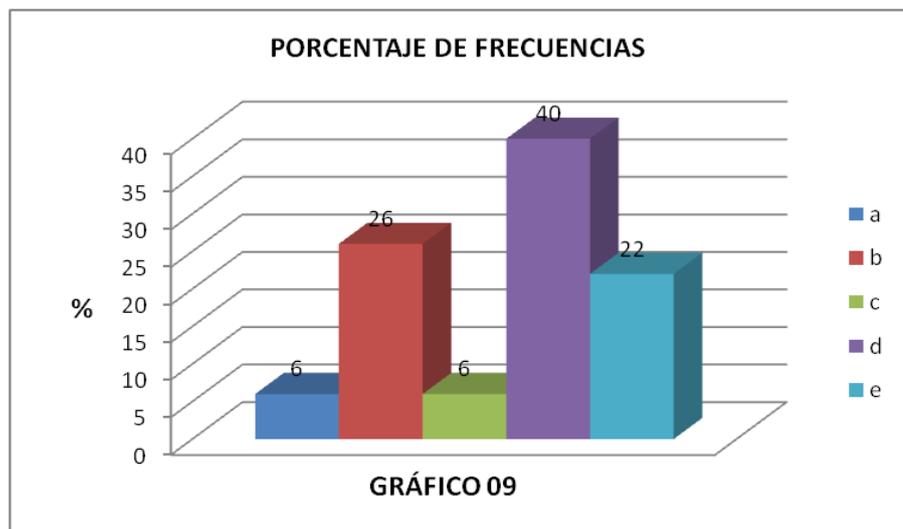
De una muestra de 65 docentes respecto a la afirmación: Durante el desarrollo de tus clases y mantener motivados a tus alumnos empleas gráficos y esquemas que motivan a los alumnos y puedan captar mejor el contenido de las clases contestaron de la siguiente manera: 26(40%) dijeron a veces; 17(26%) casi nunca; 13(20%) casi siempre; 5(8%) dijeron nunca y solo 4 (6%) dijeron siempre.

9.- En el desarrollo de tus clases y mantener motivados a tus alumnos empleas objetos reales representativos que motivan a los alumnos para que estén mejor predispuestos al aprendizaje.

**CUADRO 14**

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	4	0.06	6
b	Casi siempre	17	0.26	26
c	A veces	4	0.06	6
d	Casi nunca	26	0.40	40
e	Nunca	14	0.22	22
Total		65	1.00	100

n = 65



### Interpretación

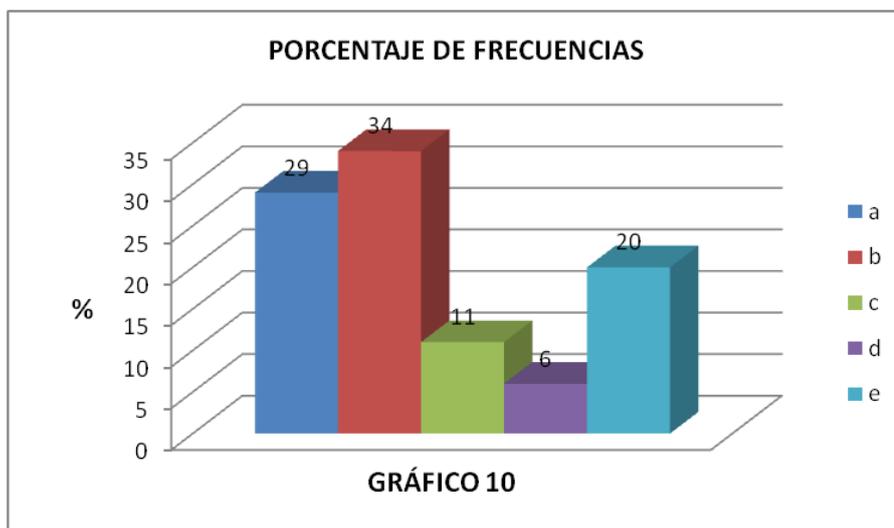
De una muestra de 65 docentes respecto a la afirmación: En el desarrollo de tus clases y mantener motivados a tus alumnos empleas objetos reales representativos que motivan a los alumnos para que estén mejor predispuestos al aprendizaje, contestaron de la siguiente manera: 26(40%) dijeron casi nunca; 17(26%) dijeron casi siempre; 14(22%) nunca; 4(6%) dijeron a veces y también 4 (6%) dijeron siempre.

10. Tus clases las desarrollas utilizando objetos reales naturales con la finalidad de mantener motivados a tus alumnos y estos estén atentos a clase a participar en clase.

**CUADRO 15**

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	19	0.29	29
b	Casi siempre	22	0.34	34
c	A veces	7	0.11	11
d	Casi nunca	4	0.06	6
e	Nunca	13	0.20	20
Total		65	1.00	100

n =65



### Interpretación

De una muestra de 65 docentes respecto a la afirmación: Tus clases las desarrollas utilizando objetos reales naturales con la finalidad de mantener motivados a tus alumnos y estos estén atentos a clase a participar en clase, contestaron de la siguiente manera: 22(34%) casi siempre; 19(29%) dijeron siempre; 13(20%) dijeron nunca; 7(11%) dijeron a veces y solo 4 (6%) dijeron casi nunca.

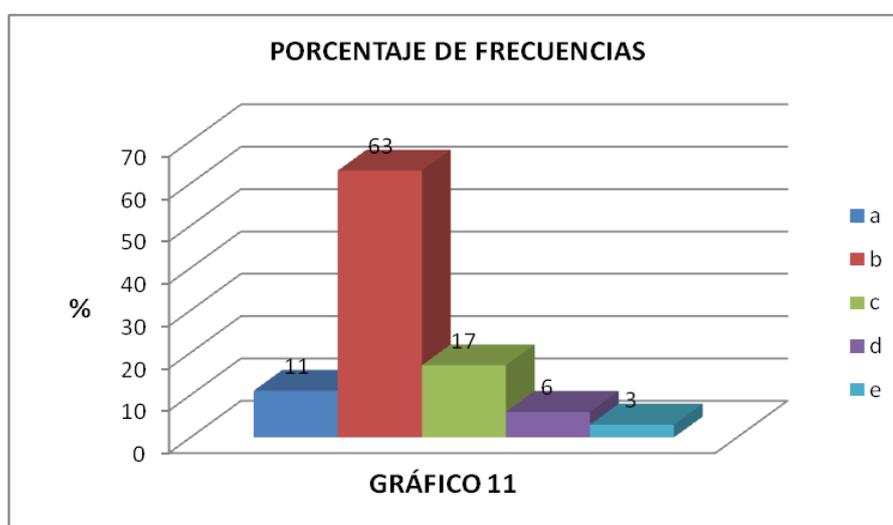
### 1.3 MOTIVACIÓN DIDÁCTICA DESPUES DE CLASE

11.- Después de haber desarrollado tus clases otorgas reconocimiento a los alumnos que mejor han destacado en aprovechamiento escolar.

CUADRO 16

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	7	0.11	11
b	Casi siempre	41	0.63	63
c	A veces	11	0.17	17
d	Casi nunca	4	0.06	6
e	Nunca	2	0.03	3
Total		65	1.00	100

n = 65



#### Interpretación

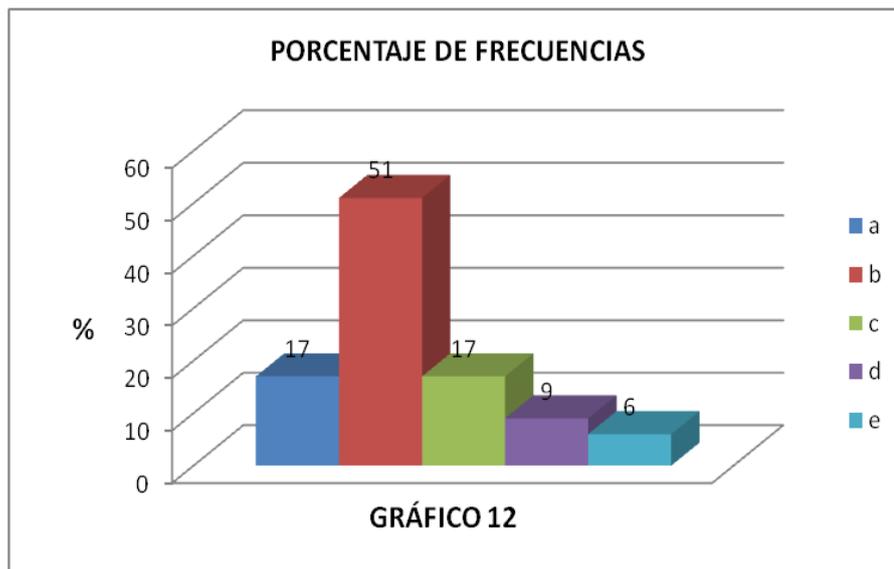
De una muestra 65 docentes respecto a la afirmación: Después de haber desarrollado tus clases otorgas reconocimiento a los alumnos que mejor han destacado en aprovechamiento escolar, contestaron de la siguiente manera: 41(63%) dijeron casi siempre; 11(17%) dijeron a veces; 7(11%) dijeron siempre; 4(6%) dijeron casi nunca y solo 2(3) dijeron nunca.

12. Luego de haber desarrollado tus clases otorgas premios a los que mejor han destacado en aprovechamiento escolar.

**CUADRO 17**

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	11	0.17	17
b	Casi siempre	33	0.51	51
c	A veces	11	0.17	17
d	Casi nunca	6	0.09	9
e	Nunca	4	0.06	6
Total		65	1.00	100

n = 65



### Interpretación

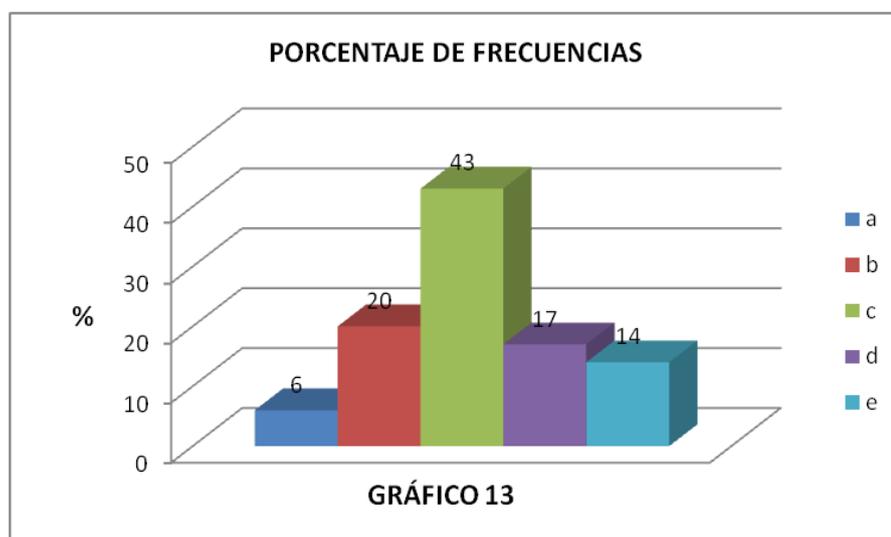
De una muestra de 65 docentes respecto a la afirmación: Luego de haber desarrollado tus clases otorgas premios a los que mejor han destacado en aprovechamiento escolar, contestaron de la siguiente manera: 33(51%) casi siempre, 11(17%) dijeron siempre; 11(17%) dijeron a veces; 6(9%) dijeron casi nunca y solo 4 (6%) dijeron nunca.

13. Al finalizar tus clases otorgas estímulos a los alumnos que mejor han destacado en aprovechamiento escolar.

**CUADRO 18**

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	4	0.06	6
b	Casi siempre	13	0.20	20
c	A veces	28	0.43	43
d	Casi nunca	11	0.17	17
e	Nunca	9	0.14	14
Total		65	1.00	100

n = 65



### Interpretación

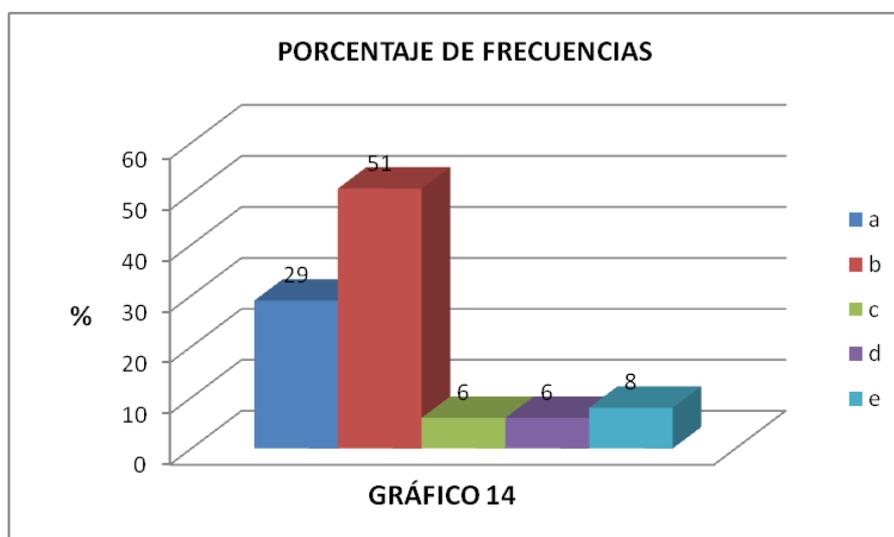
De una muestra de 65 docentes respecto a la afirmación: Al finalizar tus clases otorgas estímulos a los alumnos que mejor han destacado en aprovechamiento escolar, contestaron de la siguiente manera: 28(43%) a veces; 13(20%) dijeron Casi siempre; 11(17%) dijeron casi nunca; 9(14%) dijeron nunca y solo 4 (6%) siempre.

14. Después de finalizar tus clases otorgas becas a los alumnos que mejor han destacado en aprovechamiento escolar.

**CUADRO 19**

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	19	0.29	29
b	Casi siempre	33	0.51	51
c	A veces	4	0.06	6
d	Casi nunca	4	0.06	6
e	Nunca	5	0.08	8
Total		65	1.00	100

n = 65



### Interpretación

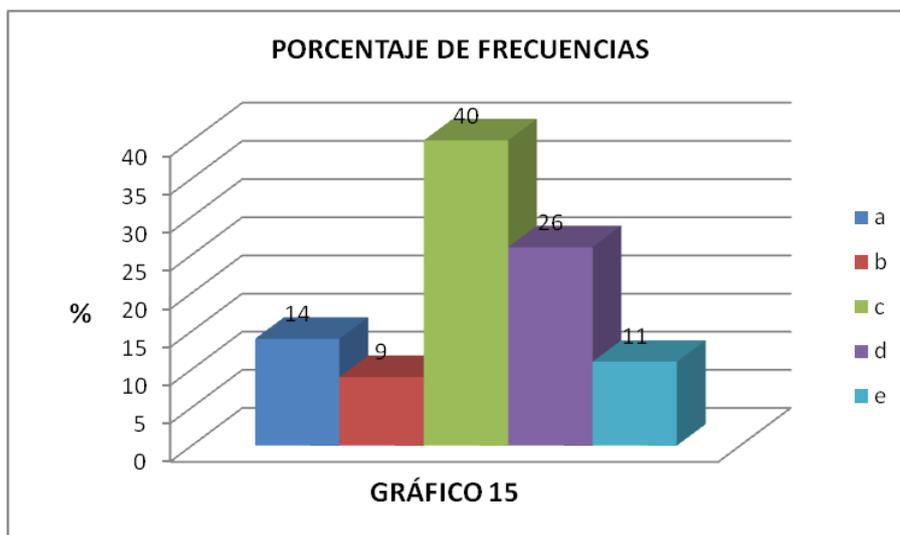
De una muestra de 65 docentes respecto a la afirmación: Después de finalizar tus clases otorgas becas a los alumnos que mejor han destacado en aprovechamiento escolar, contestaron de la siguiente manera: 33(51%) dijeron casi siempre; 19(29%) dijeron siempre; 5(8%) dijeron nunca; 4(6%) dijeron a veces y también 4 (6%) casi nunca

15.- Al término de tus clases entregas diplomas a los mejores alumnos en aprovechamiento escolar.

**CUADRO 20**

Código	Categoría	Frecuencia y porcentaje		
		ni	hi	%
a	Siempre	9	0.14	14
b	Casi siempre	6	0.09	9
c	A veces	26	0.40	40
d	Casi nunca	17	0.26	26
e	Nunca	7	0.11	11
Total		65	1.00	100

n = 65



### Interpretación

De una muestra de 65 docentes respecto a la afirmación: Al término de tus clases entregas diplomas a los mejores alumnos en aprovechamiento escolar, contestaron de la siguiente manera: 26(40%) dijeron a veces; 17(26%) dijeron casi nunca; 9(14%) dijeron siempre; 7(11%) dijeron nunca y solo 6 (9%) dijeron casi siempre.

## B) DE LA VARIABLE DEPENDIENTE

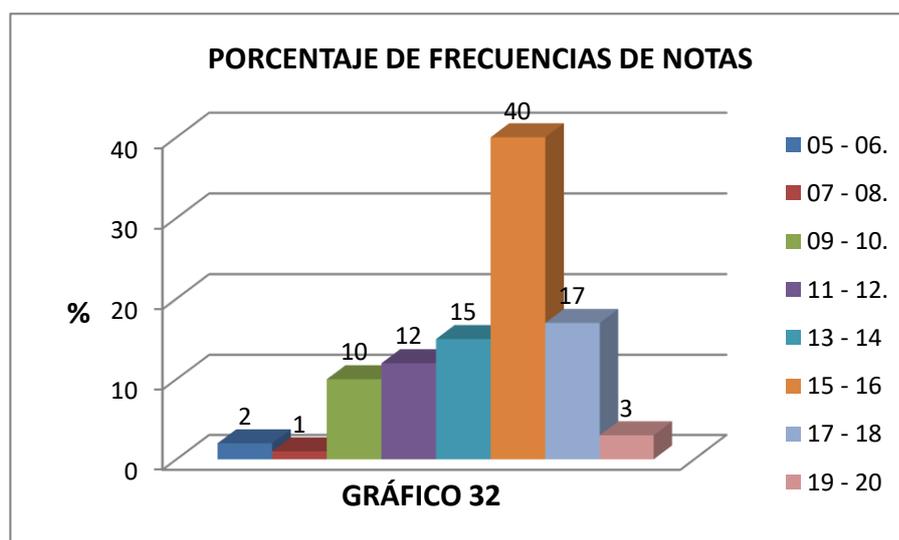
### II. APRENDIZAJE

#### TABLA DE FRECUENCIAS DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN

CUADRO 37

Li - Ls	Xi	ni	hi	Ni	Hi	%	$\bar{X} = \sum_{i=1}^n \frac{Xi \cdot ni}{n}$
05 - 06.	5.5	4	0.02	4	0.02	2	0.06
07 - 08.	7.5	2	0.01	6	0.03	1	0.13
09 - 10.	9.5	18	0.10	24	0.13	10	0.92
11 - 12.	11.5	22	0.12	46	0.25	12	1.38
13 - 14	13.5	27	0.15	73	0.40	15	2.06
15 - 16	15.5	72	0.40	145	0.80	40	6.15
17 - 18	17.5	31	0.17	176	0.97	17	2.88
19 - 20	19.5	5	0.03	181	1.00	3	0.60
		n = 181	1.00				14.18

n = 181



#### Interpretación

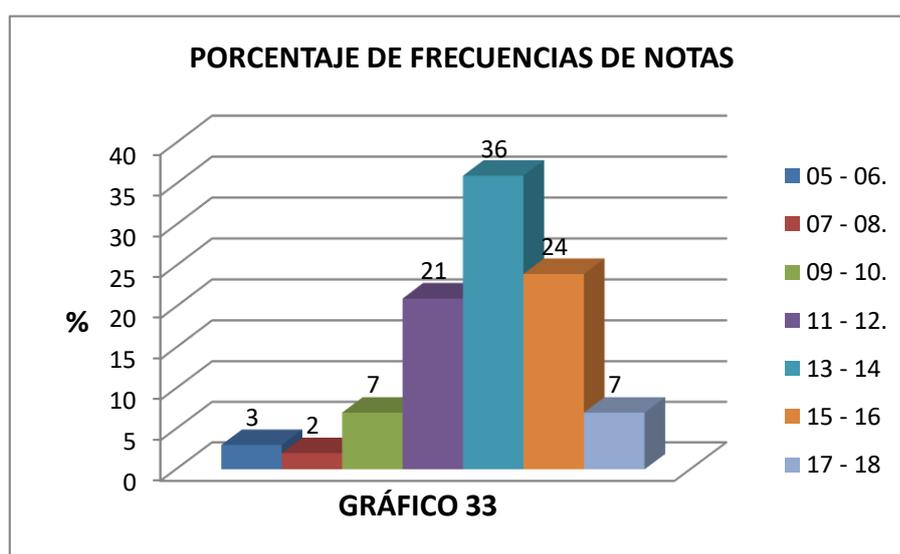
De una muestra de 181 alumnos respecto a sus notas en el área de Comunicación obtuvieron las siguientes notas: 72 (40%) entre 15 y 16; 31 (17%) entre 17 y 18; 27(15%) entre 13 y 14; 22(12%) entre 11 y 12; 18(10%) entre 09 y 10; 5(3%) entre 19 y 20; (2%) entre 05 y 06; y 2 (1%) entre 07 y 08. El promedio de nota es 14.18, que equivale a B, EN EL Sistema de Evaluación de Educación Inicial.

## TABLA DE FRECUENCIAS DE NOTAS DEL ÁREA DE MATEMÁTICA

CUADRO 38

Li - Ls	Xi	ni	hi	Ni	Hi	%	$\bar{X} = \sum_{i=1}^{ni} \frac{Xi \cdot ni}{n}$
05 - 06.	5.5	5	0.03	5	0.03	3	0.17
07 - 08.	7.5	4	0.02	9	0.05	2	0.13
09 - 10.	9.5	13	0.07	22	0.12	7	0.66
11 - 12.	11.5	38	0.21	60	0.33	21	2.4
13 - 14	13.5	65	0.36	125	0.69	36	4.86
15 - 16	15.5	43	0.24	168	0.93	24	3.72
17 - 18	17.5	13	0.07	181	1.00	7	1.25
		n = 181	1.00			100	13.19

n = 181



### Interpretación

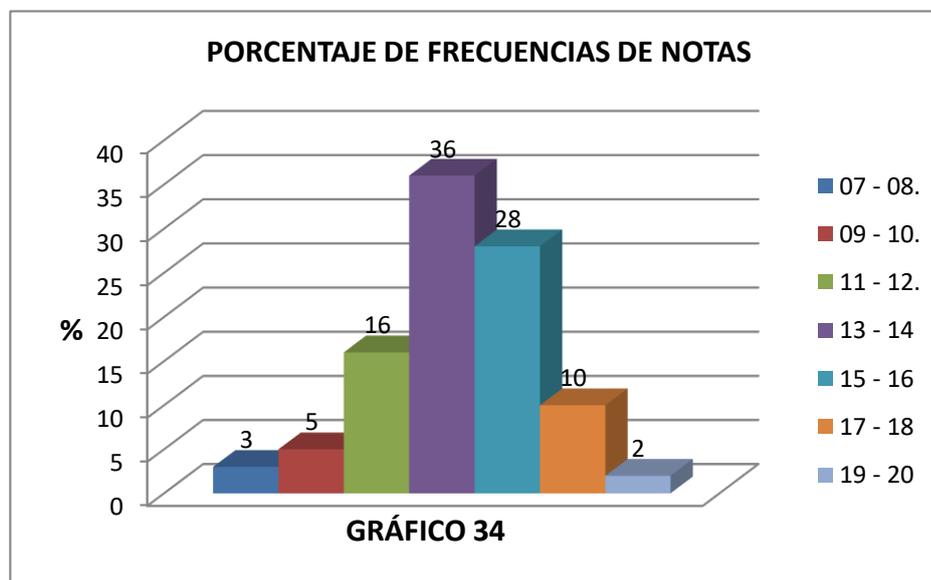
De una muestra de 181 alumnos respecto a sus notas en el área de Matemática se obtuvieron las siguientes notas: 65(36%) entre 13 y 14; 43 (24%) entre 15 y 16; 38 (21%) entre 11 y 12; 13(7%) entre 17 y 18; 13 (7%) entre 09 y 10; 5(3%) entre 05 y 06 y 4(2%) entre 07 y 08. Siendo el promedio de notas 13.19, que equivale a B, en el Sistema de Evaluación de Educación Inicial.

## TABLA DE FRECUENCIAS DE NOTAS DEL ÁREA DE PERSONAL SOCIAL

CUADRO 39

Li - Ls	Xi	ni	hi	Ni	Hi	%	$\bar{X} = \sum_{i=1}^m \frac{Xi \cdot ni}{n}$
07 - 08.	7.5	5	0.03	5	0.03	3	0.24
09 - 10.	9.5	9	0.05	14	0.08	5	0.66
11 - 12.	11.5	29	0.16	43	0.24	16	1.33
13 - 14	13.5	65	0.36	108	0.6	36	5.28
15 - 16	15.5	51	0.28	159	0.88	28	4.02
17 - 18	17.5	18	0.10	177	0.98	10	2.13
19 - 20	19.5	4	0.02	181	1.00	2	0.79
		n = 181	1.00			100	14.45

n = 181



### Interpretación

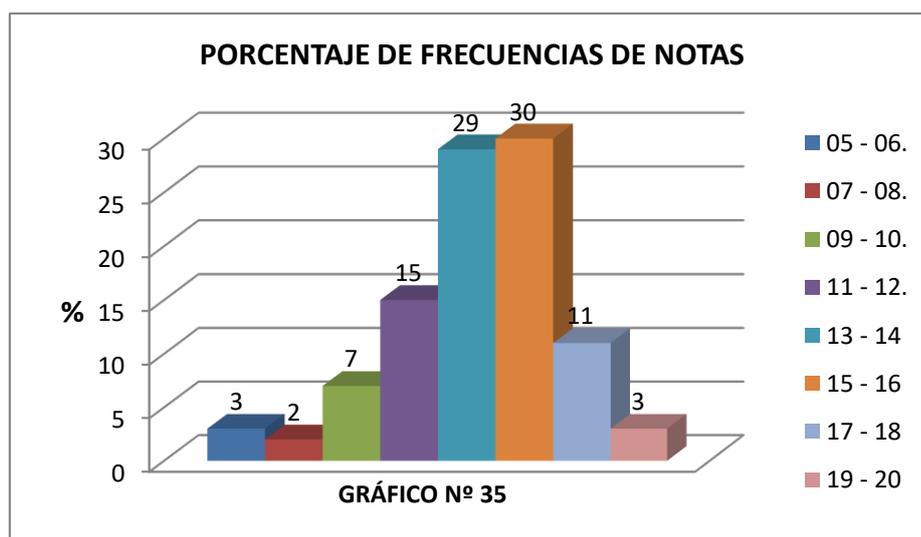
De una muestra de 181 alumnos respecto a sus notas en el área de Personal Social obtuvieron las siguientes: 65 (36%) entre 13 y 14; 51 (28%) entre 15 y 16; 29(16%) entre 11 y 12; 18(10%) entre 17 y 18; 9 (5%) entre 09 y 10; 5(3%) entre 07 y 08 y 4(2%) entre 19 y 20. Siendo el promedio de notas 14.45, que equivale a B, en el Sistema de Evaluación de Educación Inicial.

## TABLA DE FRECUENCIAS DE NOTAS DE LAS TRES ÁREAS

CUADRO 40

Li - Ls	Xi	ni	hi	Ni	Hi	%	$\bar{X} = \sum_{i=1}^m \frac{Xi ni}{n}$
05 - 06.	5.5	5	0.03	5	0.03	3	0.14
07 - 08.	7.5	4	0.02	9	0.05	2	0.15
09 - 10.	9.5	13	0.07	22	0.12	7	0.68
11 - 12.	11.5	27	0.15	49	0.27	15	1.72
13 - 14	13.5	53	0.29	102	0.56	29	3.92
15 - 16	15.5	54	0.30	156	0.86	30	4.63
17 - 18	17.5	20	0.11	176	0.97	11	2.00
19 - 20	19.5	5	0.03	181	1.00	3	0.49
		n = 181	1.00			100	13.73

n = 181



### Interpretación

De una muestra de 181 alumnos respecto a sus notas en las tres áreas curriculares obtuvieron las siguientes notas: 54(30%) entre 15 y 16; 53(29%) entre 13 y 14; 27(15%) entre 11 y 12; 20(11%) entre 17 y 18; 13 (7%) entre 09 y 10; 5(3%) entre 05 y 06 y también 5(3%) entre 19 y 20; 4(2%) entre 07 y 08. Siendo el promedio de notas 13.73, que equivale a B, en el Sistema de Evaluación de Educación Inicial.



## ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

### DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE: MOTIVACIÓN ESCOLAR

CUADRO 41

		MOTIVACIÓN ESCOLAR	MOTIVACIÓN ANTES DE CLASE	MOTIVACIÓN DURANTE LA CLASE	MOTIVACIÓN DESPUES DE CLASE
N	Válidos	148	148	148	148
	Perdidos	0	0	0	0
Media		3.67	3.41	3.18	3.45
Mediana		4.0000	3.00	3.00	4.00
Moda		4.00	3	3	4
Desviación típica.		1.14275	1.337	1.353	.852
Varianza		1.306	1.787	1.832	.726
Asimetría		-.742	-.227	.123	-1.279
Error típico de asimetría		.398	.398	.398	.398
Curtosis		-.253	-.993	-.890	2.506
Error típico de curtosis		.778	.778	.778	.778
Rango		4.00	4	4	4
Mínimo		1.00	1	1	1
Máximo		5.00	5	5	5
Suma		119.00	102	100	131
Percentiles	25	3.0000	1.00	2.00	3.00
	50	4.0000	3.00	3.00	4.00
	75	4.0000	4.00	4.00	4.00

Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

DE LA VARIABLE DEPENDIENTE: APRENDIZAJE

CUADRO 42

		APRENDIZAJE	AREA DE COMUNICACIÓN	ÁREA DE MATEMÁTICA	ÁREA DE PERSONAL SOCIAL
N	Válidos	516	516	516	516
	Perdidos	3	3	3	3
Media		13.7341	14.1825	13.1931	14.4553
Mediana		14.0000	14.0000	13.0000	14.0000
Moda		16.00	16.00	15.00(a)	15.00
Desviación típica.		2.71156	2.78798	2.98966	2.08836
Varianza		7.353	7.773	8.938	4.361
Asimetría		-.799	-.664	-1.139	-.284
Error típica de asimetría		.156	.156	.156	.156
Curtosis		.516	.137	1.364	.580
Error típica de curtosis		.310	.310	.310	.310
Rango		14.00	14.00	13.00	11.00
Mínimo		6.00	6.00	5.00	9.00
Máximo		20.00	20.00	18.00	20.00
Suma		3651.00	3545.00	3463.00	3754.00
Percentiles	25	14.0000	13.0000	13.0000	14.0000
	50	15.0000	15.0000	15.0000	15.0000
	75	17.0000	16.0000	16.0000	17.0000

Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

**ESCALA VALORATIVA PARA LA VARIABLE INDEPENDIENTE:  
MOTIVACIÓN DIDÁCTICA**

**CUADRO 43**

CÓDIGO	CATEGORÍA	CUALIFICAIÓN	PUNTAJE	ESCALA VIGESIMAL
a	Siempre	Excelente	5	18 – 20
b	Casi siempre	Bueno	4	15 – 17
c	A veces	Regular	3	11 – 14
d	Casi nunca	Deficiente	2	08 – 10
e	Nunca	Pésimo	1	00 – 07

**ESCALA VALORATIVA PARA LA VARIABLE DEPENDIENTE APRENDIZAJE**

**CUADRO 44**

CÓDIGO	CATEGORÍA	PUNTAJE
a	Muy bueno	18 - 20
b	Bueno	15 - 17
c	Regular	11 - 14
d	Malo	08 - 10
e	Muy malo	00 - 07

## 4.2 Prueba de hipótesis

Para la prueba de hipótesis, tanto general como específicas se empleará la Prueba T.

### 4.2.1 PRUEBA DE LAS HIPOTESIS ESPECÍFICAS

#### PRIMERA HIPÓTESIS ESPECÍFICA

**a) Hipótesis específica nula.**

La motivación didáctica antes de clase no se relaciona directamente con el aprendizaje de los alumnos del Nivel Inicial.

**b) Hipótesis específica alternativa.**

La motivación didáctica antes de clase se relaciona directamente con el aprendizaje de los alumnos del Nivel Inicial.

**c) Regla para contrastar la hipótesis**

Si el valor  $p > 0,04$ , se acepta  $H_0$ . Si el valor  $p < 0,04$  se rechaza  $H_0$ .

**d) Estadístico para contrastar la hipótesis.**

CUADRO 45

		MOTIVACIÓN ANTES DE CLASE	APRENDIZAJE
MOTIVACIÓN ANTES DE CLASE	Correlación de Pearson	1	,817(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	181	181
APRENDIZAJE	Correlación de Pearson	,817(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	181	181

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**e) Interpretación**

Como el valor de  $p = 0,000 < 0,04$ , se rechaza la hipótesis nula y podemos afirmar, con un 96% de probabilidad que:

1. La motivación didáctica antes de clase de los alumnos de Inicial se relacionan directamente con su aprendizaje.
2. La correlación de la motivación didáctica antes de clase con el aprendizaje es de 81,7%.

## SEGUNDA HIPÓTESIS ESPECÍFICA

### a) Hipótesis específica nula

La motivación didáctica durante la clase no tiene relación directa con el aprendizaje de los alumnos del Nivel Inicial.

### b) Hipótesis específica alternativa

La motivación didáctica durante la clase tiene relación directa con el aprendizaje de los alumnos del Nivel Inicial. .

### c) Regla para contrastar la hipótesis

Si el valor  $p > 0,04$ , se acepta  $H_0$ . Si el valor  $p < 0,04$  se rechaza  $H_0$ .

### d) Estadístico para contrastar la hipótesis.

CUADRO 46

		MOTIVACIÓN DURANTE LA CLASE	APRENDIZAJE
MOTIVACIÓN DURANTE LA CLASE	Correlación de Pearson	1	,829(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	181	181
APRENDIZAJE	Correlación de Pearson	,829(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	181	181

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

### e) Interpretación

Como el valor de  $p = 0,000 < 0,05$ , se rechaza la hipótesis nula y podemos afirmar, con un 96% de probabilidad que:

1. La motivación didáctica durante la clase de los alumnos de Inicial se relaciona directamente con su aprendizaje.
2. La correlación de la motivación didáctica durante la clase con el aprendizaje es de 82.9%.

### TERCERA HIPÓTESIS ESPECÍFICA

**a) Hipótesis específica nula**

La motivación didáctica después de clase no se relaciona directamente con el aprendizaje de los alumnos del Nivel Inicial.

**b) Hipótesis específica alternativa**

La motivación didáctica después de clase se relaciona directamente con el aprendizaje de los alumnos del Nivel Inicial.

**c) Regla para contrastar la hipótesis**

Si el valor  $p > 0,04$ , se acepta  $H_0$ . Si el valor  $p < 0,04$  se rechaza  $H_0$ .

**d) Estadístico para contrastar la hipótesis.**

CUADRO 47

		MOTIVACIÓN DESPUES DE CLASE	APRENDIZAJE
MOTIVACIÓN DESPUES DE CLASE	Correlación de Pearson	1	,785(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	181	181
APRENDIZAJE	Correlación de Pearson	,785(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	181	181

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**e) Interpretación**

Como el valor de  $p = 0,000 < 0,04$ , se rechaza la hipótesis nula y podemos afirmar, con un 96% de probabilidad que:

1. La motivación didáctica después de clase de los alumnos de inicial se relaciona directamente con su aprendizaje.
2. La correlación de la motivación didáctica después de clase con el aprendizaje es de 78.5%.

#### 4.2.2 PRUEBA DE LA HIPOTESIS GENERAL

**a. Hipótesis general nula**

La Motivación didáctica no se relaciona directamente con el Aprendizaje de los alumnos del Nivel Inicial de las Instituciones Educativas Estatales del Distrito de Huacho, 2013.

**b. Hipótesis general alternativa**

La Motivación didáctica se relaciona directamente con el Aprendizaje de los alumnos del Nivel Inicial de las Instituciones Educativas Estatales del Distrito de Huacho, 2013.

**c) Regla para contrastar la hipótesis**

Si el valor  $p > 0,04$ , se acepta  $H_0$ . Si el valor  $p < 0,04$  se rechaza  $H_0$ .

**d) Estadístico para contrastar la hipótesis.**

**CUADRO 49**

		LA MOTIVACIÓN ESCOLAR	APRENDIZAJE
LA MOTIVACIÓN ESCOLAR	Correlación de Pearson	1	,881(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	181	181
APRENDIZAJE	Correlación de Pearson	,881(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	181	181

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**e) Interpretación**

Como el valor de  $p = 0,000 < 0,04$ , se rechaza la hipótesis nula y podemos afirmar, con un 96% de probabilidad que:

1. La motivación didáctica que caracterizan a los alumnos Nivel inicial tiene relación directa con su Aprendizaje en las Instituciones Educativas Estatales del Distrito de Huacho, 2013.
2. La correlación de la Motivación Didáctica con el Aprendizaje es de 88,1%.

## **CAPÍTULO V**

### **DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

#### **5.1 DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

Al realizar el proceso de prueba de hipótesis, tanto de las específicas como de la general, se ha determinado que existe relación directa entre cada uno de los indicadores de la Variable Independiente Motivación Didáctica y la Variable Dependiente Aprendizaje, con los que se han formulado las hipótesis específicas.

Esto significa que la Motivación didáctica en sus diferentes momentos tales como antes, durante y después de clase determinan el nivel del aprendizaje de los alumnos de las Instituciones Educativas Estatales Nivel Inicial del Distrito de Huacho. Esto es en cuanto al análisis relacional de los indicadores de la variable independiente con la variable dependiente.

Los resultados obtenidos son de trascendente importancia puesto que nos proporciona la base informativa necesaria para poder plantear las alternativas de solución al problema de investigación que ha sido la razón de nuestro trabajo de tesis. Alternativas que estarán directamente relacionadas con la aplicación de nuevas estrategias motivacionales, que permitan un mejor aprendizaje de los alumnos del nivel ya mencionado.

La Prueba T, nos ha permitido conocer que existe una relación entre las variables, con tendencia ser muy alta, es decir, de 0,881.

Igualmente se ha determinado la relación de las hipótesis específicas en los siguientes términos: Primera hipótesis específica, presenta una correlación de 0,817, tal como se observa en el cuadro N° 45. Esta correlación significa que la motivación antes de clase está directamente relacionada con las características del aprendizaje de los alumnos del Nivel Inicial. Segunda hipótesis específica, según cuadro N° 46, presenta una correlación de 0,829, indicando que este resultado expresa una relación de nivel muy alto entre el indicador motivación durante la clase y el aprendizaje de los alumnos del Nivel Inicial, significando este resultado que la

motivación antes de clase que caracteriza a los alumnos tiene una acción determinante en el aprendizaje de los alumnos del nivel inicial. Tercera hipótesis específica, expresa una correlación alta de 0,785, tal como se aprecia en el cuadro N° 47, esta cifra significa que existe una acción determinante de la motivación después de clase que presentan los alumnos del Nivel Inicial con su aprendizaje. Con respecto a la hipótesis General se ha obtenido como resultado 0,881 tal como se aprecia en el cuadro N° 50, significando la existencia de una relación muy alta, entre la variable Independiente Motivación Didáctica y la Variable Dependiente Aprendizaje en los alumnos del Nivel Inicial de las Instituciones Educativas Estatales del Distrito de Huacho.

## 5.2 CONCLUSIONES

### 5.2.1 CONCLUSIONES PARCIALES: HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

1. Se ha demostrado que existe una relación positiva muy alta (0,817) entre la motivación didáctica antes de clase y el aprendizaje de los alumnos en las Instituciones Educativas Estatales del Nivel Inicial del Distrito de Huaura.

La relación está referida a que la media de puntaje obtenido en la motivación antes de clase es de 3,31, sobre el puntaje máximo que es de 5, lo que en su escala valorativa equivale “regular”, y la media de notas de aprendizaje de 13.73, (B), que en su escala valorativa es igual a “regular”, es decir, hay una relación directa, por cuanto se tiene una motivación antes de clase con una calificación de regular y un aprendizaje de nivel regular.

2. La motivación escolar antes de clase tiene una alta correlación (0,829) con el aprendizaje de los alumnos del inicial de las Instituciones Educativas Estatales del Distrito de Huacho.

La relación está referida a que la media de puntaje obtenido en la motivación escolar antes de clase es de 3.46 sobre la base de un puntaje máximo de 5, lo que en su escala valorativa es igual a “regular”, y la media de notas de aprendizaje es de 13.73 (B), que en su escala valorativa es igual a “regular”, es decir, hay una relación directa, por cuanto se tiene una motivación durante la clase con una calificación de regular y un aprendizaje de nivel también regular.

3. La motivación escolar después de clase tiene una correlación alta (0,785) con el rendimiento escolar de los alumnos de las Instituciones Educativas Estatales del Nivel Inicial del Distrito de Huacho.

La relación está referida a que la media de puntaje obtenido en el desarrollo del nivel inferencial por los alumnos de primaria es de 3,48 sobre la base de un puntaje máximo de 5, lo que en su escala valorativa es igual a regular, y la media de notas de rendimiento escolar es de 13.73 (B), que en su escala valorativa es igual a regular, es decir, hay

una relación directa, por cuanto se tiene una motivación escolar después de clase con una calificación de regular y un aprendizaje de nivel regular.

#### **5.1.2 CONCLUSION GENERAL: HIPÓTESIS GENERAL**

4. Se ha comprobado que la Motivación Escolar tiene una correlación alta (0,881) con el aprendizaje en las Instituciones Educativas Estatales del Nivel Inicial del Distrito de Huacho.

La relación está referida a que la media de puntaje obtenido en la Motivación Escolar es de 3,42 sobre la base de un puntaje máximo de 5, lo que en su escala valorativa es igual a regular y la media de notas del aprendizaje es de 13.73 (B), que en su escala valorativa es igual a regular, es decir, hay una relación directa, por cuanto se tiene una Motivación didáctica con una calificación regular y un Aprendizaje de nivel también regular.

## **5.2 RECOMENDACIONES**

1.- Como la media de calificación de la motivación didáctica antes de clase que practican los alumnos, refleja un nivel de calificación de sólo regular y un aprendizaje también de nivel regular, es necesario mejorar las estrategias motivacionales, para que ello contribuya a elevar el nivel de aprendizaje en las Instituciones Educativas Estatales del Nivel Inicial del Distrito de Huacho.

2.- En cuanto a la motivación didáctica durante la clase se ha determinado que este tiene apenas un calificativo de regular, y por lo tanto es recomendable que se tomen en cuenta y se capacite a los docentes en cuanto a las estrategias de motivación escolar con la finalidad de mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos de inicial de las Instituciones Educativas Estatales del Distrito de Huaura.

3.- En cuanto a la motivación didáctica después de clase se ha determinado que estos son también de nivel regular, y por lo tanto es recomendable que se tomen en cuenta y se oriente para mejorar las técnicas motivacionales aplicables después de clase y con ello mejorar el aprendizaje de los alumnos de inicial de las Instituciones Educativas Estatales del Distrito de Huacho.

5.- Finalmente, en cuanto a la Motivación Didáctica se ha obtenido un puntaje de nivel regular, por lo que es recomendable que se mejoren las estrategias y técnicas motivacionales con la finalidad de mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos del nivel inicial de las Instituciones Educativas Estatales del Distrito de Huacho.

## **6. FUENTES DE INFORMACIÓN**

### **Referida al tema de investigación:**

Igoa, José Manuel (2002). Análisis de la investigación sobre procesos psicológicos básicos, historia de la psicología y otros asuntos.

Pernalet, Daniel Romero () Motivación en el trabajo: Resumen de diez teorías fundamentales.

López, Adriana (2000). La motivación. Extraído el 6 de marzo del 2007

Quesada Oviedo, Luís Arturo.(2007) El poder de la Motivación.

Zuloaga, Kurt Goldman (2007) liderazgo, motivación.

Centro comprende (2002). Motivación para emprendedores.

Muñiz Gonzáles Rafael (2006). La Motivación en el entorno laboral.

Chóliz (2004): Psicología de la Motivación: el proceso motivacional.

### **Referida a la metodología de investigación:**

ANDER EG, Ezequiel. Técnicas de Investigación Social. Editorial Humanitas. 21ava Edición. Buenos Aires Argentina 1982.

ALARCON, R. Métodos y Diseños de Investigación del Comportamiento. Universidad Cayetano Heredia. Lima Perú 1991.

ARIAS GALICIA, Fernando. Introducción a la Metodología de la Investigación en Ciencias de la Administración y del Comportamiento. Editorial Trillas. México 1991.

BOUNDON, Raymond y LAZARSELD, Paul. Metodología de las Ciencias Sociales, Editorial Lara. Barcelona España, 1973.

CARRASCO DÍAZ, Sergio O. Metodología de la Investigación Científica. Aplicación en educación y otras ciencias sociales. Primera Edición. Editorial San Marcos. Lima Perú, 2005.

CERVO, A. L. y BERVIAN, P. A. Metodología de la Investigación Social. Editorial Mc Graw Hill Latinoamericana S. A. Bogotá Colombia, 1979.

CARRILLO, F. La tesis y el trabajo de investigación universitaria. Editorial Horizonte. Lima Perú 1998.

BERNAL T, César A. Metodología de la Investigación para administración y Economía. Editorial Printice Hall. Santa Fe de Bogotá Colombia 2000.

CARRILLO, F. La tesis y el trabajo de investigación universitaria. Editorial Horizonte. Lima Perú 1998.

DE LA TORRE, Ernesto y NAVARRO DE ANDA, Ramiro. Metodología de la Investigación. Editorial Mc Graw Hill. México 1982.

ECO, Humberto. Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura. Editorial Gdisa S.A. Barcelona España 1986.

FLORES BARBOZA, J. La Investigación Educativa. Una Guía para la Elaboración y Desarrollo del Proyecto de Investigación. Edic. Desiree. Lima Perú, 1993.

GOOD, Williams y HATT, Paul. Métodos de Investigación Social, Editorial Trillas, México, 1997.

GOMERO CAMONES, G. y MORENO MAGUINA J. Procesos de la Investigación Científica. Fakir Editores. Lima Perú, 1997.

GUSDORF, George. UNESCO. Washington. Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria. 1998.

HERNADEZ S., FERNADEZ C. Y BAPTISTA L. Metodología de la Investigación Científica. Segunda Edición. Editorial Mc Graw Hill México 1999.

KERLINGER, Fred N. Investigación del comportamiento. Tercera edición. Editorial Mc Graw hill. México 1996.

LEVIN, Richard y RUBIN, David. Estadística para administradores. Printice Hall. México 1996.

MENDEZ ALVARES, Carlos E. Metodología. Guía para elaborar diseños de investigación en ciencias económicas, contables y administrativas. Editorial Mc Graw Hill. Bogotá Colombia, 1997.

MUÑOZ, Carlos. Como elaborar y asesorar una investigación de tesis. Editorial Printice Hall. México 1998.

PADILLA, Hugo. El Pensamiento Científico. Editorial Trillas. México 1995.

PARDINAS, Felipe. Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. Ediciones Siglo XXI. México 1991.

PICK, Susan y LOPEZ, Ana Luisa. Cómo investigar en Ciencias Sociales. Editorial Trillas. México 1998.

PISCOYA HERMOSA, Luis. Investigación Científica y Educativa. Un Enfoque Epistemológico. Amaru Editores. Lima Perú 1995.

POPER, Kart. El Mito del Marco Común en Defensa de la Ciencia y la Racionalidad. Editorial Paidós. Barcelona España 1997.

SALKIND, Neil. Metodología de la Investigación. Tercera Edición. Editorial Printice Hall Universidad de Kansas. México 1997.

SALOMON, P. R. Guía para Redactar Informes de Investigación. Editorial Trillas. México 1989.

SANCHEZ C., H. y REYES, M. C. Metodología y Diseño de la Investigación Científica. Lima Perú 1992.

# **ANEXOS**

## MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO	PROBLEMA GENERAL Y ESPECÍFICAS.	OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS GENERAL Y ESPECÍFICAS	VARIABLES E INDICADORES
<p><b>“MOTIVACIÓN DIDÁCTICA Y APRENDIZAJE EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS ESTATALES DEL NIVEL INICIAL DEL DISTRITO DE HUACHO, 2013”</b></p>	<p><b>PROBLEMA GENERAL</b></p> <p>¿Cómo la Motivación Didáctica se relaciona con el Aprendizaje en las Instituciones Educativas Estatales del Nivel Inicial del Distrito de Huaura, 2013?</p> <p><b>PROBLEMAS ESPECÍFICOS</b></p> <p>a. ¿Qué relación existe entre la motivación Didáctica del alumno antes de clase y su aprendizaje?</p> <p>b. ¿Cuál relación existe entre la motivación Didáctica del alumno durante la clase y su aprendizaje?</p> <p>c. ¿En qué medida se relaciona la motivación Didáctica del alumno después de clase y su aprendizaje?</p>	<p><b>OBJETIVO GENERAL</b></p> <p>Determinar la relación que existe entre la Motivación Didáctica y el Aprendizaje en las Instituciones Educativas Estatales del Nivel Inicial Distrito de Huacho, 2013.</p> <p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b></p> <p>a. Determinar la relación que existe entre la motivación Didáctica del alumno antes de clase y su aprendizaje.</p> <p>b. Conocer la relación que existe entre la motivación Didáctica del alumno durante la clase y su aprendizaje.</p> <p>c. Analizar la motivación Didáctica del alumno después de clase para determinar la relación con su aprendizaje.</p>	<p><b>HIPÓTESIS GENERAL</b></p> <p>La Motivación Didáctica se relacionan directamente con el Aprendizaje en las Instituciones Educativas Estatales del nivel Inicial del Distrito de Huacho, 2013.</p> <p><b>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</b></p> <p>a. La motivación didáctica del alumno antes de clase se relaciona directamente con su aprendizaje.</p> <p>b. La motivación Didáctica del alumno durante la clase tiene relación directa con su aprendizaje.</p> <p>c. La motivación didáctica del alumno después de clase se relaciona directamente con su aprendizaje.</p>	<p><b>V<sub>i</sub> = V<sub>1</sub></b></p> <p><b>HABITOS DE ESTUDIO</b></p> <p><u>Indicadores:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Motivación Didáctica antes de clase.</li> <li>2. Motivación Didáctica durante la clase.</li> <li>3. Motivación Didáctica después de clase</li> </ol> <p><b>RENDIMIENTO ESCOLAR</b></p> <p><u>Indicadores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Personal</li> <li>▪ Social</li> <li>▪ Ciencia</li> <li>▪ Ambiente</li> <li>▪ Matemática</li> <li>▪ Comunicación</li> </ul>

**INSTRUMENTO PARA EVALUAR  
LA VARIABLE INDEPENDIENTE:  
MOTIVACIÓN**

**UNIVERSIDAD NACIONAL**  
**JOSE FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN**  
**FACULTAD DE EDUCACION**  
**ESCALA DE LIKERT**

**VARIABLE A MEDIR: MOTIVACIÓN DIDCTICA**

**INSTRUCCIONES:** Estimados docentes a continuación se presentan un conjunto de ítems sobre LA MOTIVACIÓN DIDÁCTICA, por favor responda con toda objetividad, pues de ello dependerá el éxito en el presente estudio de investigación. Marque con una (X) su respuesta en los recuadros valorados del 1 al 5

Nº	ITEMS	S	CS	AV	CN	N
		5	4	3	2	1
<b>1.1</b>	<b>1.2 MOTIVACIÓN ANTES DE LA CLASE.</b>					
1	Antes de empezar tus clases empleas gráficos para motivar a los alumnos.					
2	Para empezar tus clases empleas gráficos que motivan a los alumnos y estén mejor predispuesto para aprender.					
3	Al inicial el desarrollo de tus clases realizas dibujos motivadores con la finalidad de hacerlas más amenas.					
4	Al empezar tus clases empleas objetos reales que motivan a los alumnos y estén mejor predispuesto para aprender.					
5	Al inicial el desarrollo de tus clases empelas películas relacionadas al temas con la finalidad de motivar a los alumnos y hacerlas más amenas.					
<b>1.2</b>	<b>MOTIVACIÓN DURANTE LA CLASE</b>					
6	Durante el desarrollo de tus clases y mantener motivados a tus alumnos empleas láminas que motivan a los alumnos para que estén mejor predispuesto al aprendizaje.					
7	Tus clases las desarrollas utilizando videos con la finalidad de mantener motivados a tus alumnos y estos estén atentos a clase a participar en clase.					
8	Durante el desarrollo de tus clases y mantener motivados a tus alumnos empleas gráficos y esquemas que motivan a los alumnos y puedan captar mejor el contenido de las clases.					
9	En el desarrollo de tus clases y mantener motivados a tus alumnos empleas objetos reales representativos que motivan a los alumnos para que estén mejor predispuesto al aprendizaje.					

10	Tus clases las desarrollas utilizando objetos reales naturales con la finalidad de mantener motivados a tus alumnos y estos estén atentos a clase a participar en clase.					
<b>1.3</b>	<b>MOTIVACIÓN DESPUÉS DE LA CLASE</b>					
11	Después de haber desarrollado tus clases otorgas reconocimiento a los alumnos que mejor han destacado en aprovechamiento escolar.					
12	Luego de haber desarrollado tus clases otorgas premios a los que mejor han destacado en aprovechamiento escolar.					
13	Al finalizar tus clases otorgas estímulos a los alumnos que mejor han destacado en aprovechamiento escolar.					
14	Después de finalizar tus clases otorgas becas a los alumnos que mejor han destacado en aprovechamiento escolar.					
15	Al término de tus clases entregas diplomas a los mejores alumnos en aprovechamiento escolar.					

### ESCALA VALORATIVA

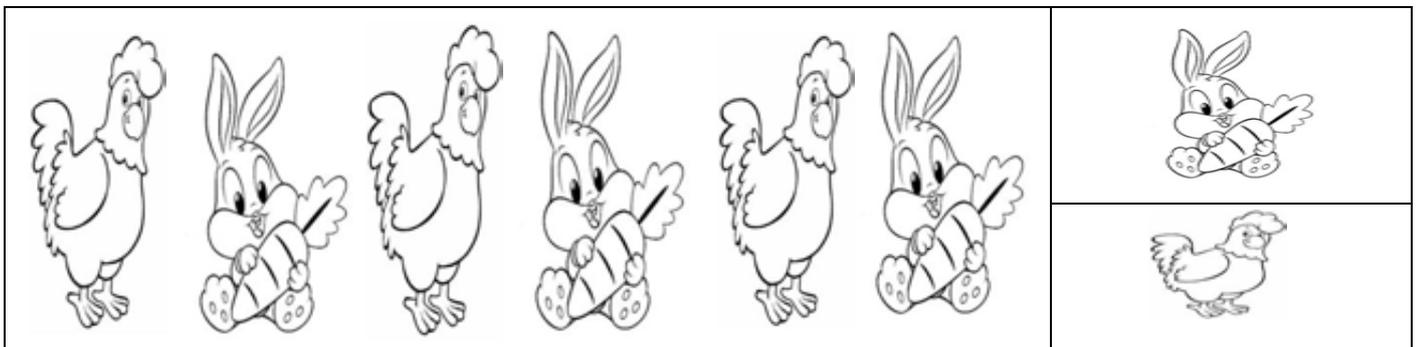
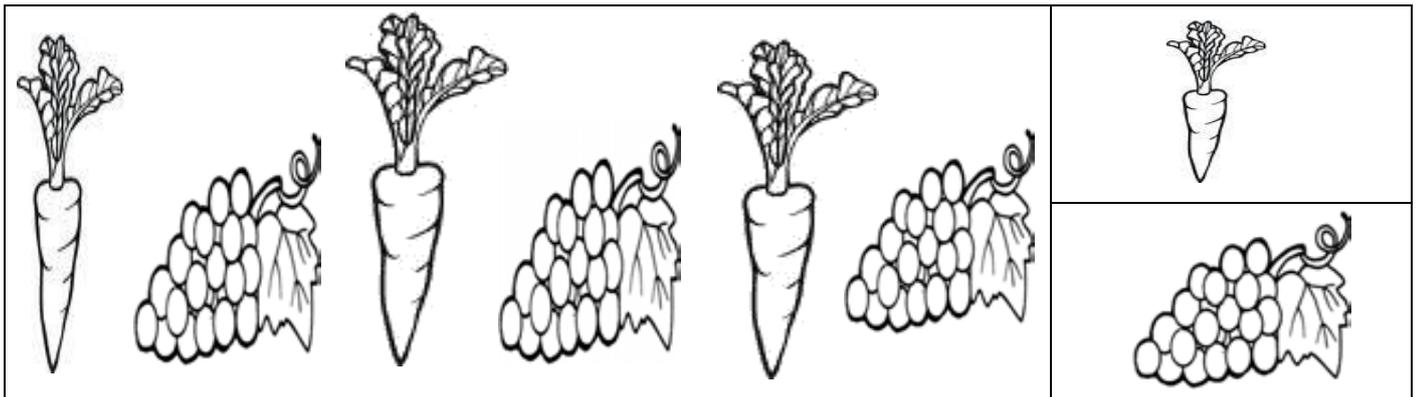
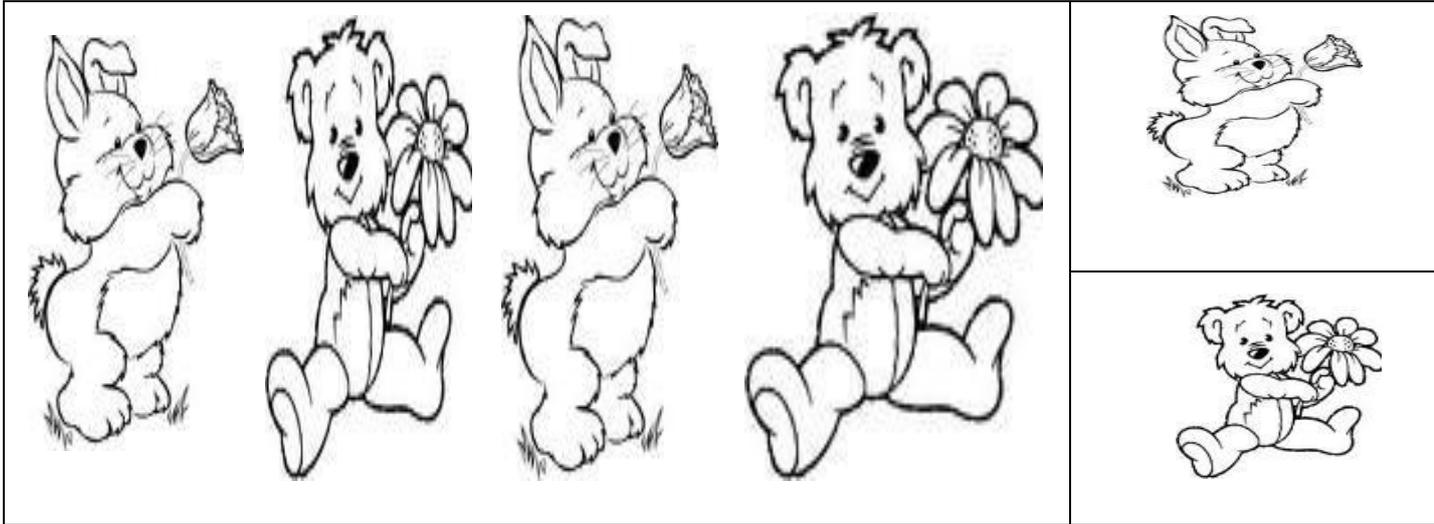
CÓDIGO	CATEGORÍA	VALORACIÓN CUALITATIVA	PUNTAJE
a	Siempre	Muy bueno	5
b	Casi siempre	Bueno	4
c	A veces	Regular	3
d	Casi nunca	Deficiente	2
e	Nunca	Muy deficiente	1

**INSTRUMENTO PARA EVALUAR  
LA VARIABLE DEPENDIENTE:  
APRENDIZAJE**

# **HOJA DE APLICACION**

# HOJAS DE APLICACIÓN PARA EVALUAR EL ÀREA DE MATEMÁTICA

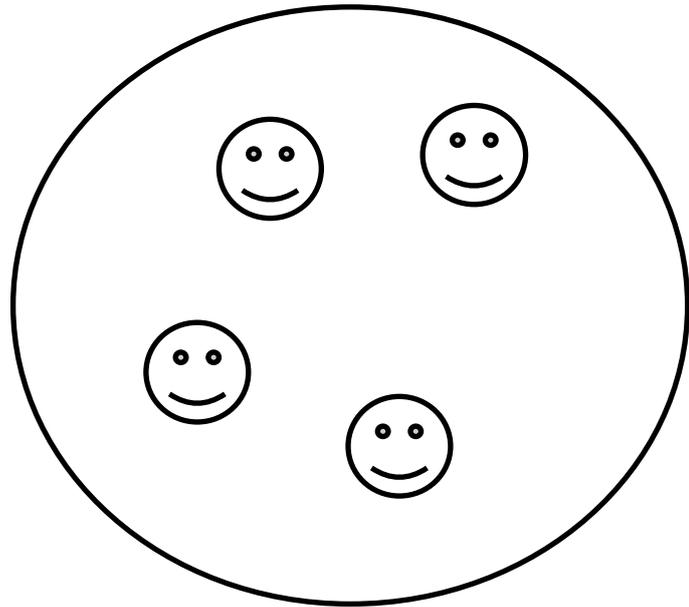
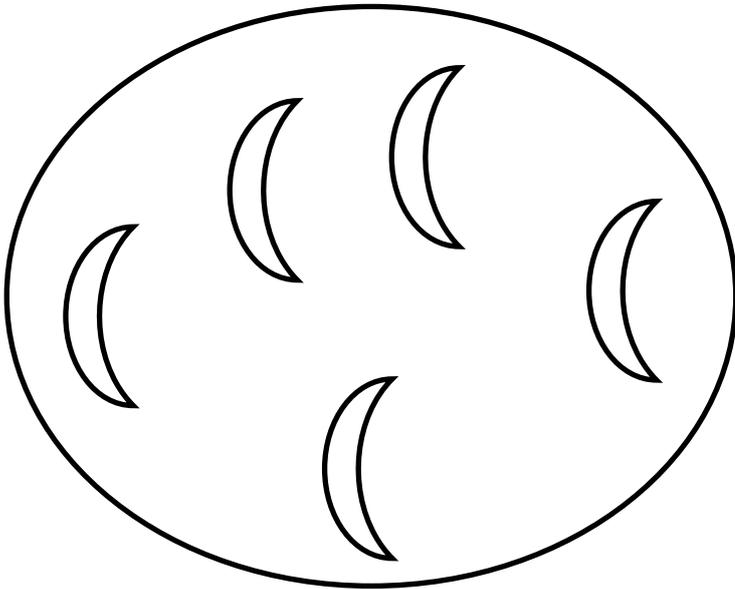
NOMBRE:



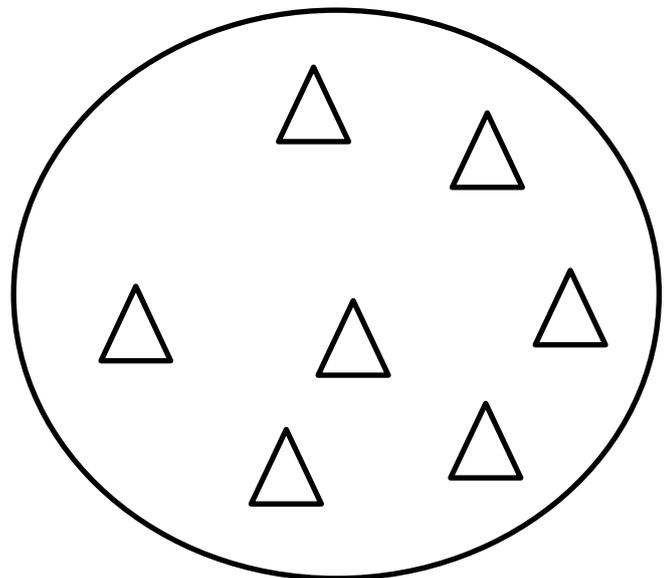
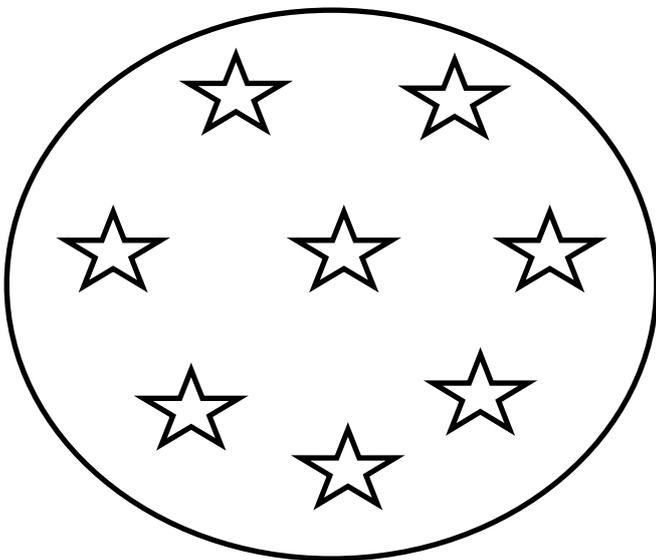
Encierra el objeto que sigue en cada serie: Tacha con X el que no.

NOMBRE:

Muchos y pocos elementos



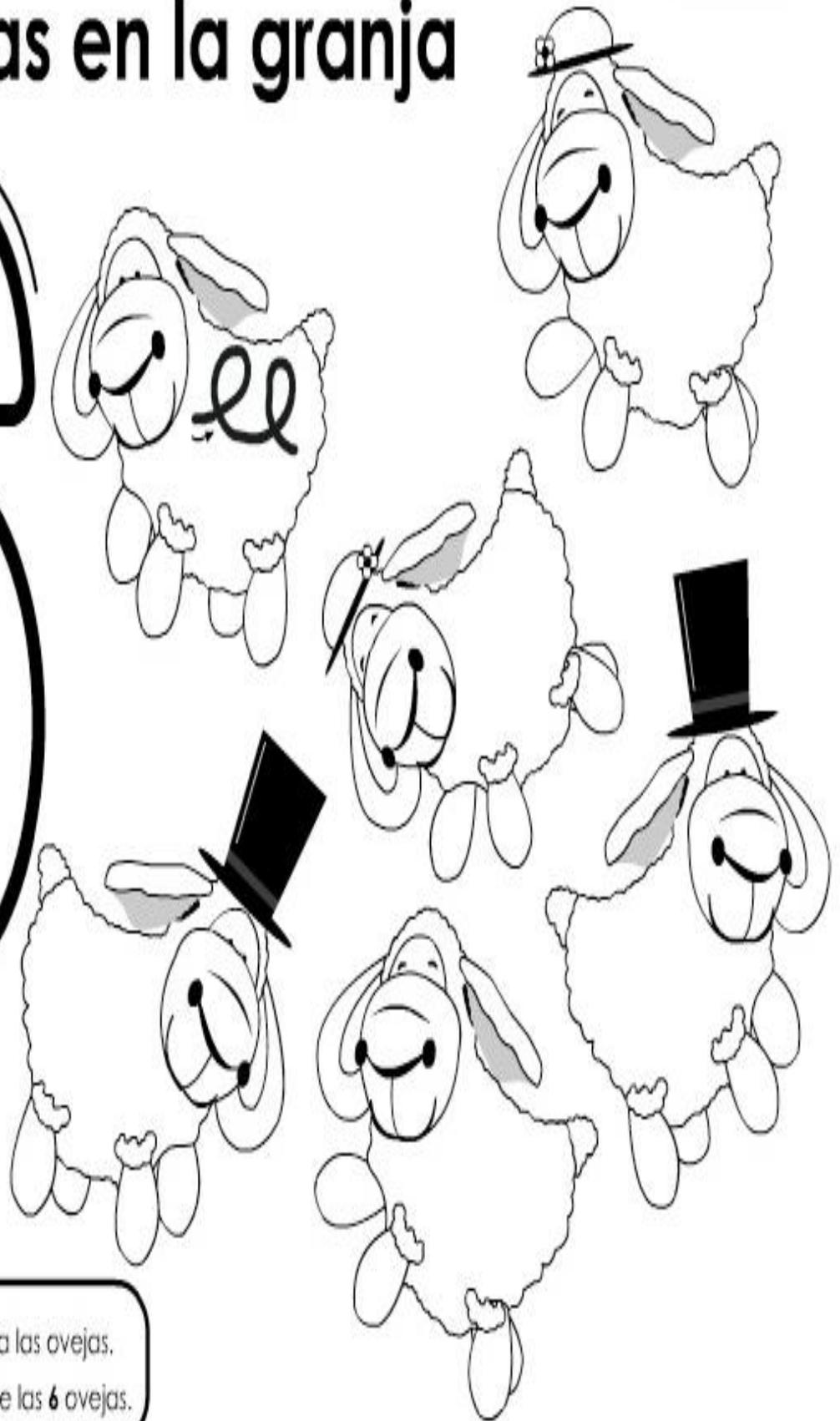
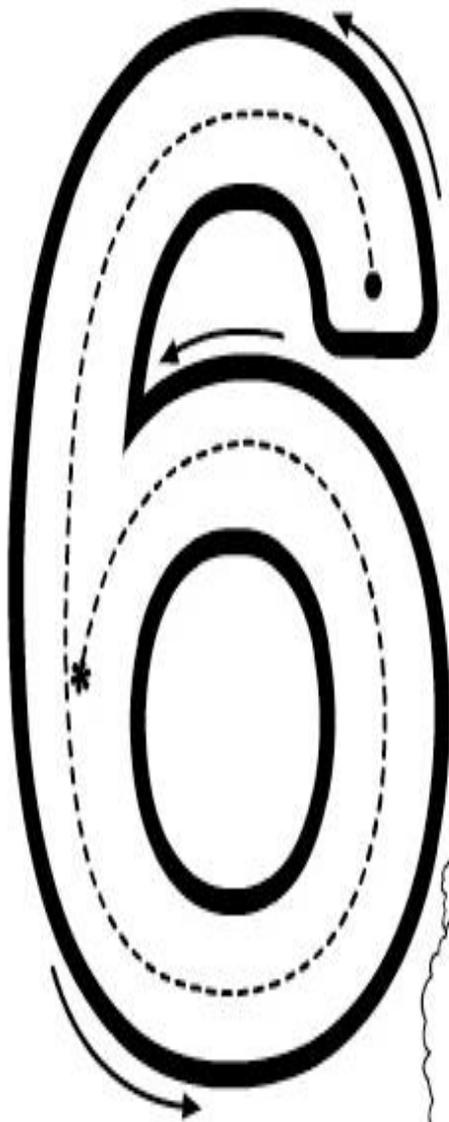
Colorea el conjunto que tiene pocos elementos.



Colorea el conjunto que tiene muchos elementos.

Nombre: \_\_\_\_\_

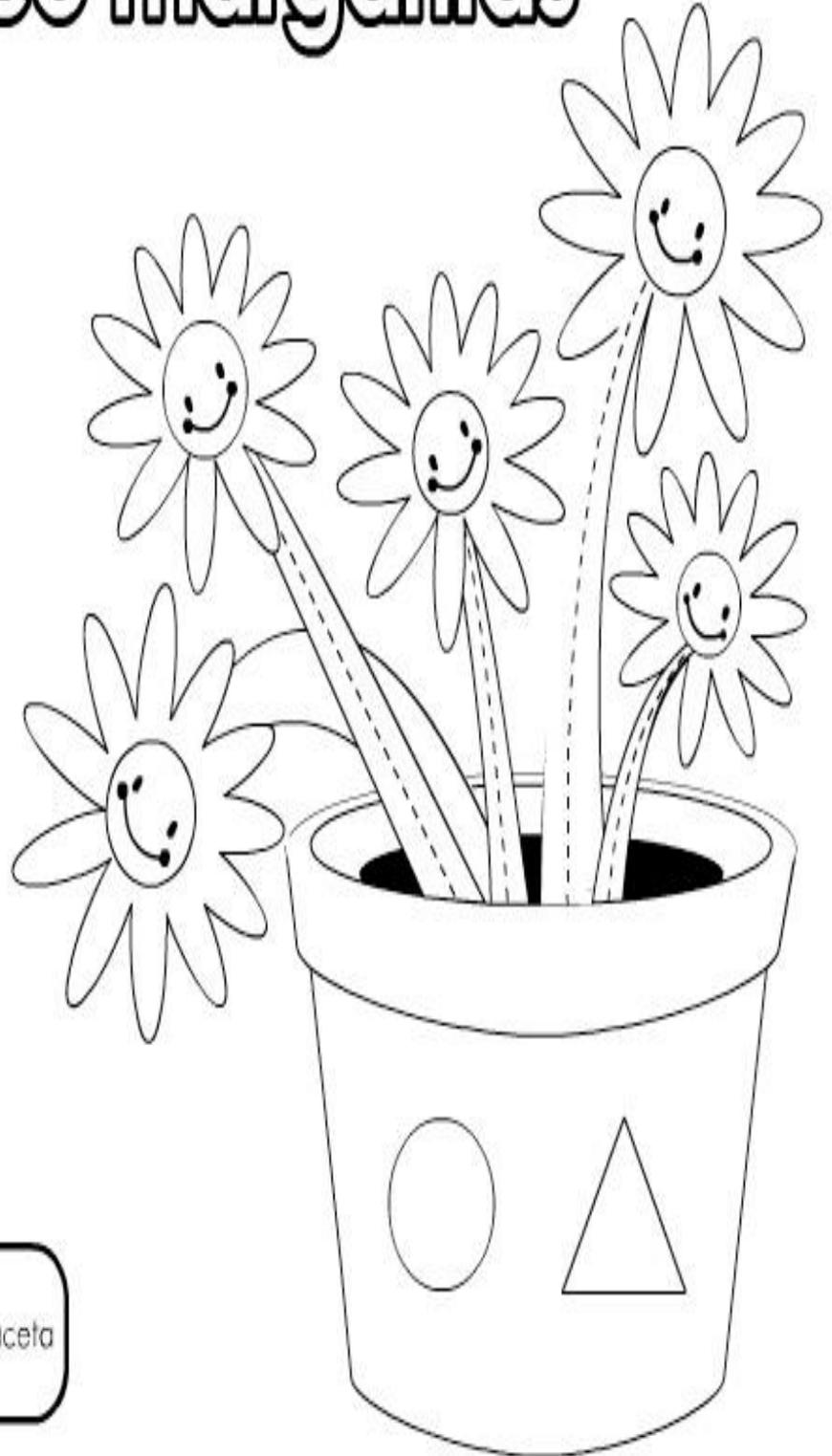
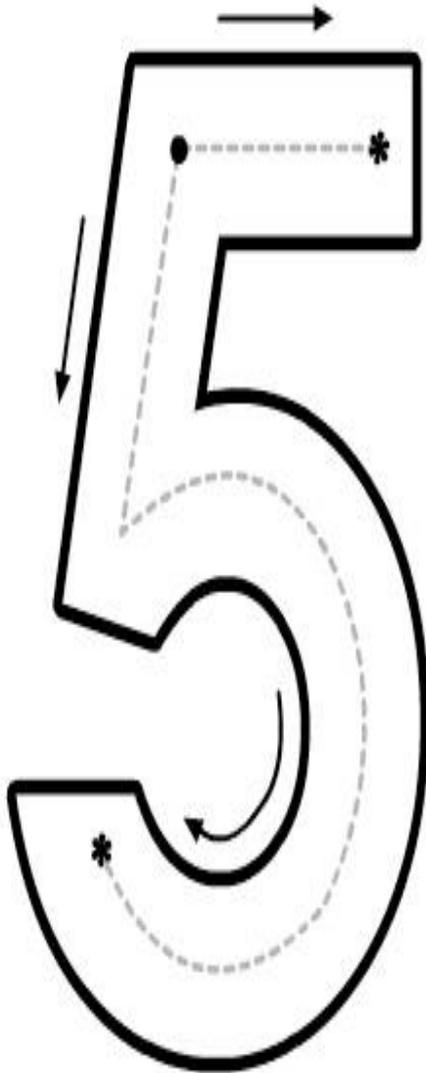
# Seis ovejas en la granja



- Repasa el numeral 6 y cuenta las ovejas.
- Dibuja óvalos en el cuerpo de las 6 ovejas.

Nombre: \_\_\_\_\_

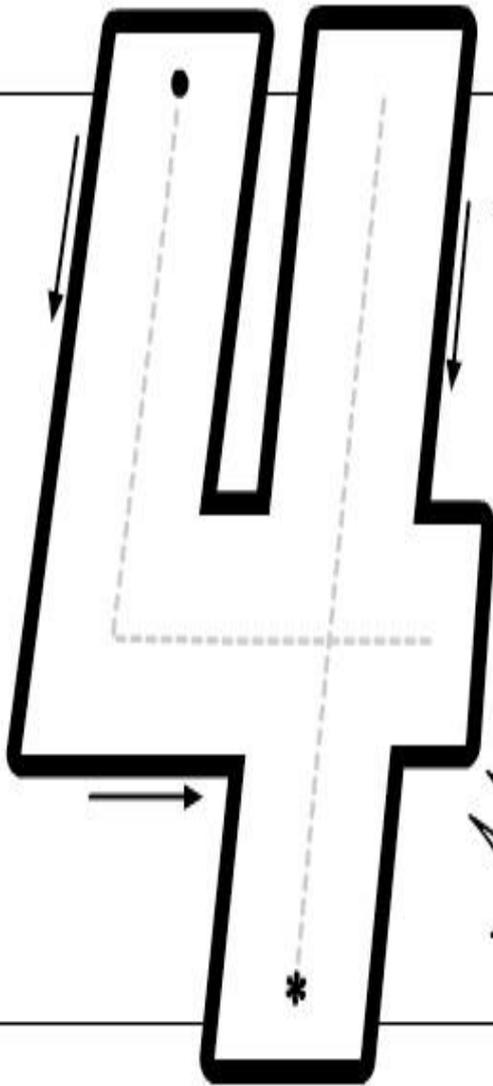
# Cinco margaritas



- Repasa el numeral 5.
- Cuenta las flores que hay en la maceta y repasa su tallo.

Nombre: \_\_\_\_\_

# Cuatro piñas tiene la niña

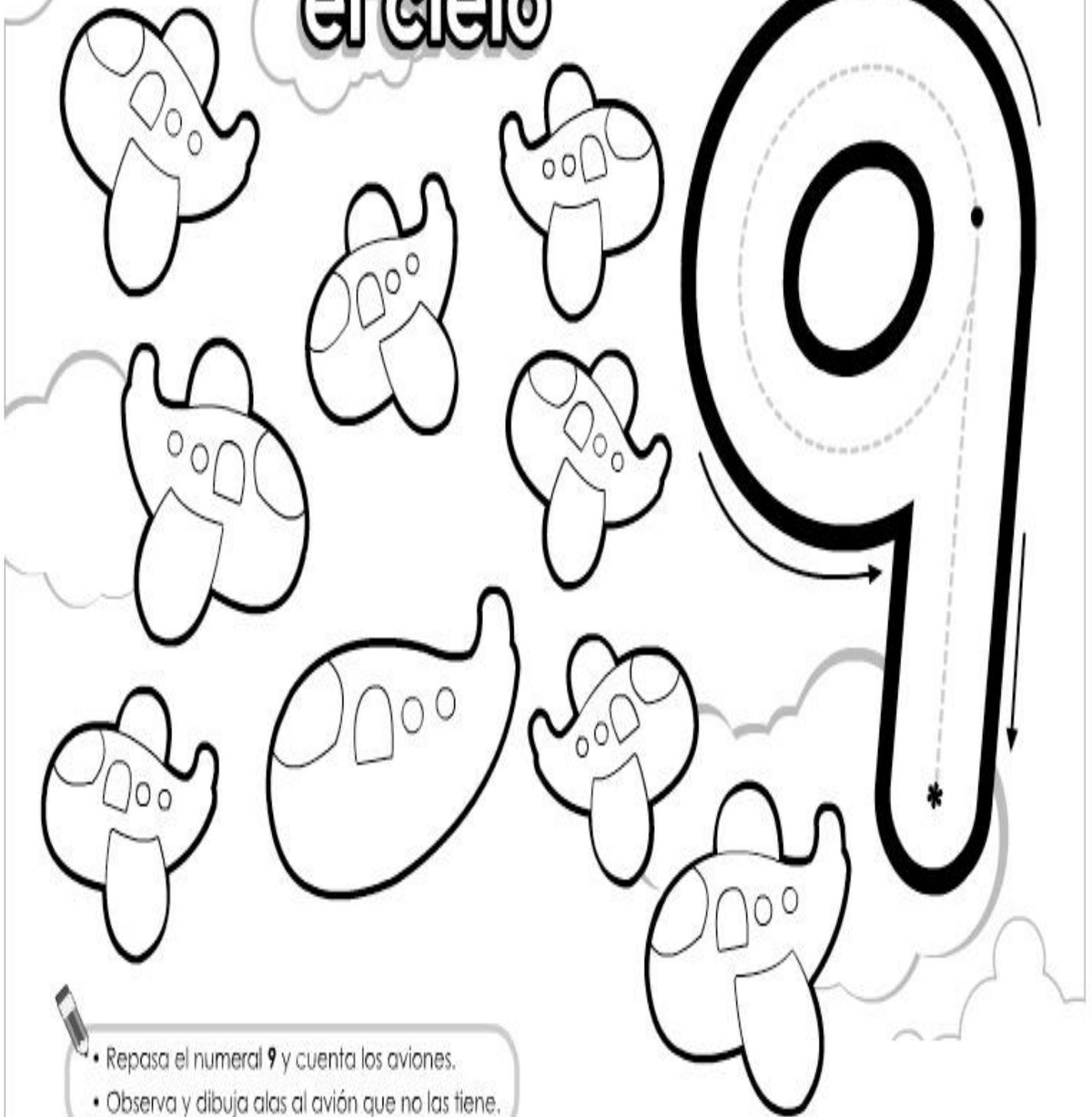


Repasa el numeral 4.

Cuenta las piñas y dibuja puntos negros en cada una.

Nombre: \_\_\_\_\_

# 9 aviones en el cielo

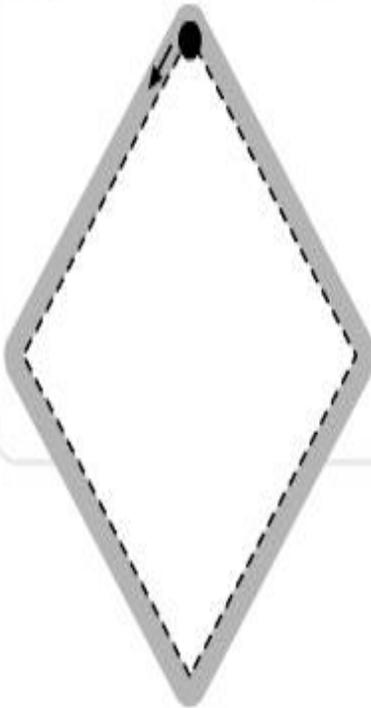


- Repasa el numeral 9 y cuenta los aviones.
- Observa y dibuja alas al avión que no las tiene.

Nombre:

Fecha:

# Recuerda las figuras



- Nombra y repasa las figuras con tu lápiz.
- Pega bolitas de papel de china de un color en cada figura.

# HOJA DE APLICACIÓN PARA EVALUAR EL EL ÀREA DE COMUNICACIÓN

Nombre:

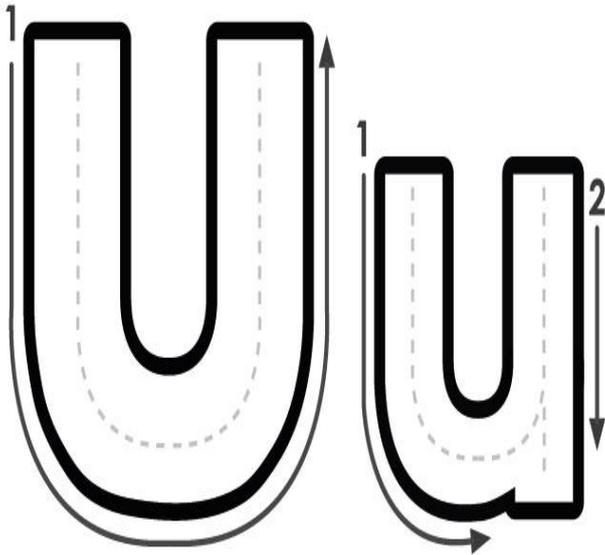
Fecha:



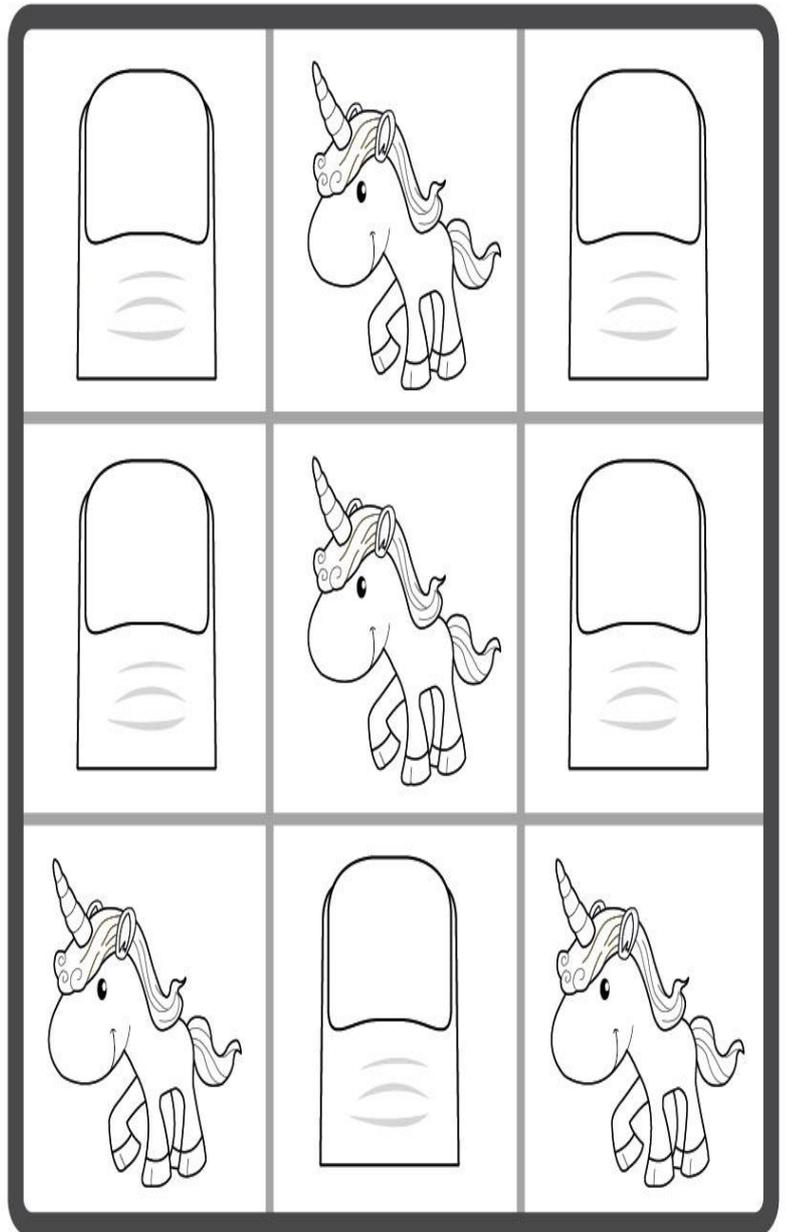
# U de uña

• Repasa el trazo de la u.

• Encierra en un círculo las 5 uñas.



• Repasa los trazos con tu lápiz.



NOMBRE: \_\_\_\_\_



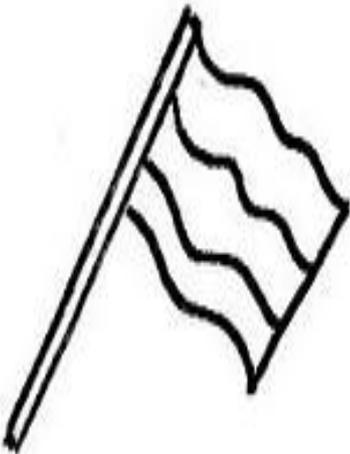
C \_ S \_



\_ R B \_ L



V \_ S \_



B \_ N D \_ R \_



H \_ J \_ S



FL \_ R \_ S

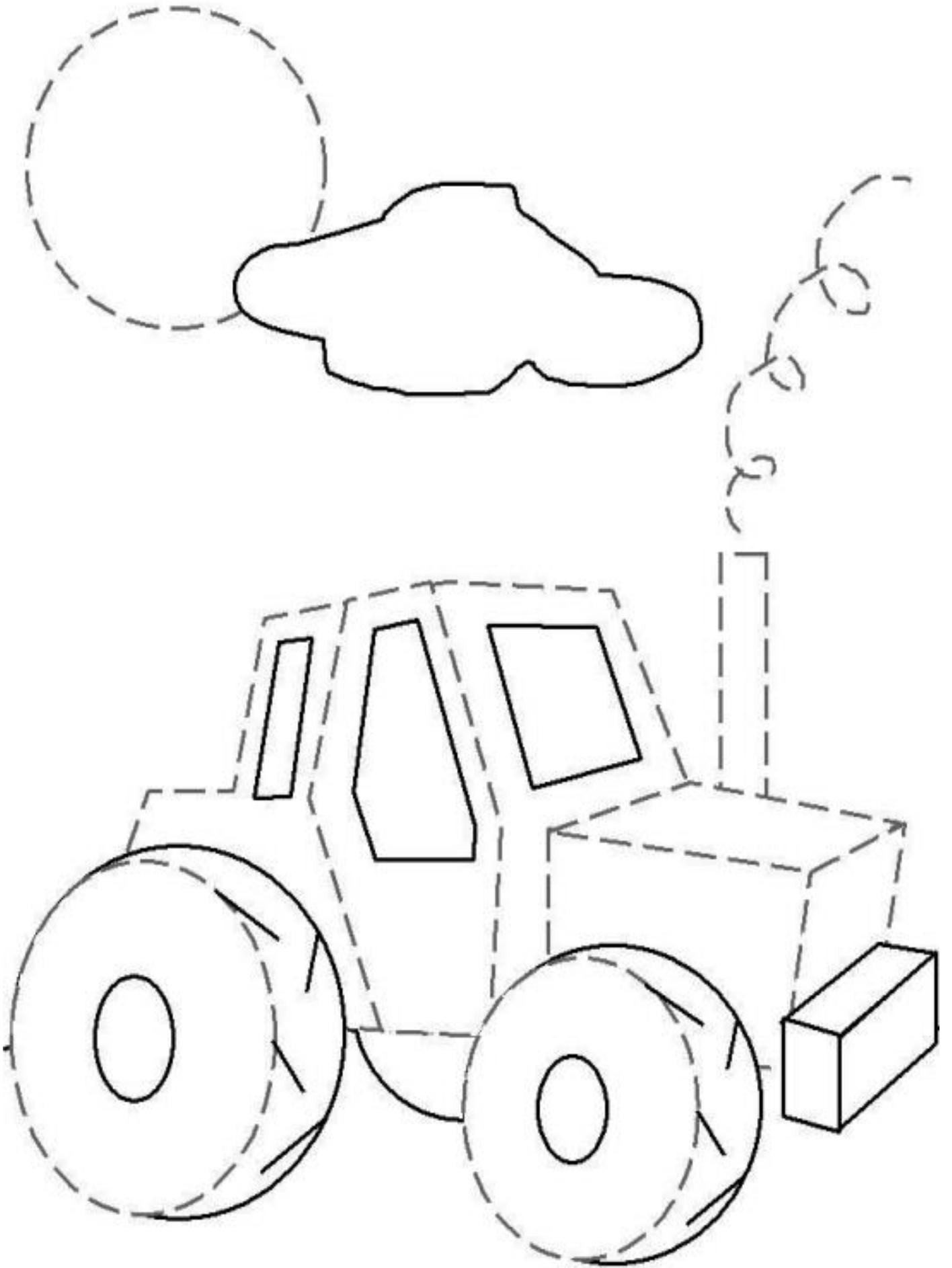
Completa las vocales que faltan.

Nombre: \_\_\_\_\_

# P de papá



- Repasa con crayón celeste la "P p".
- Sigue con crayones de varios colores el camino de la pelota que tiró papá.



Nombre:

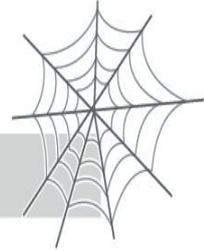
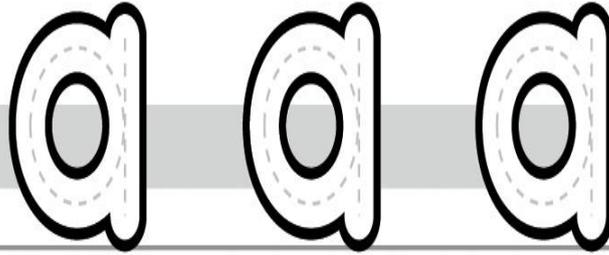
Fecha:

# Sigue el camino

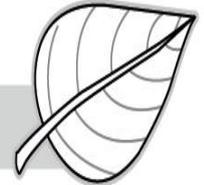


• Repasa las vocales para que los animales sigan el camino.

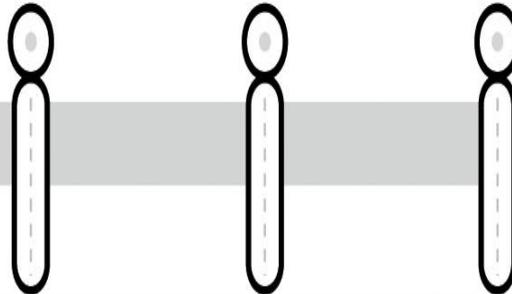
araña



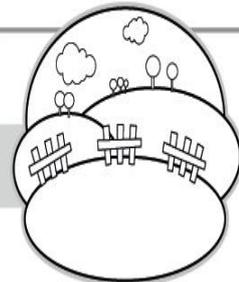
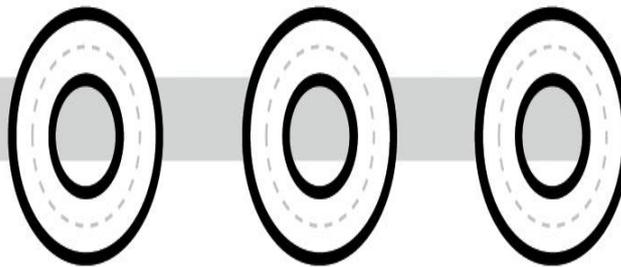
escarabajo



iguana



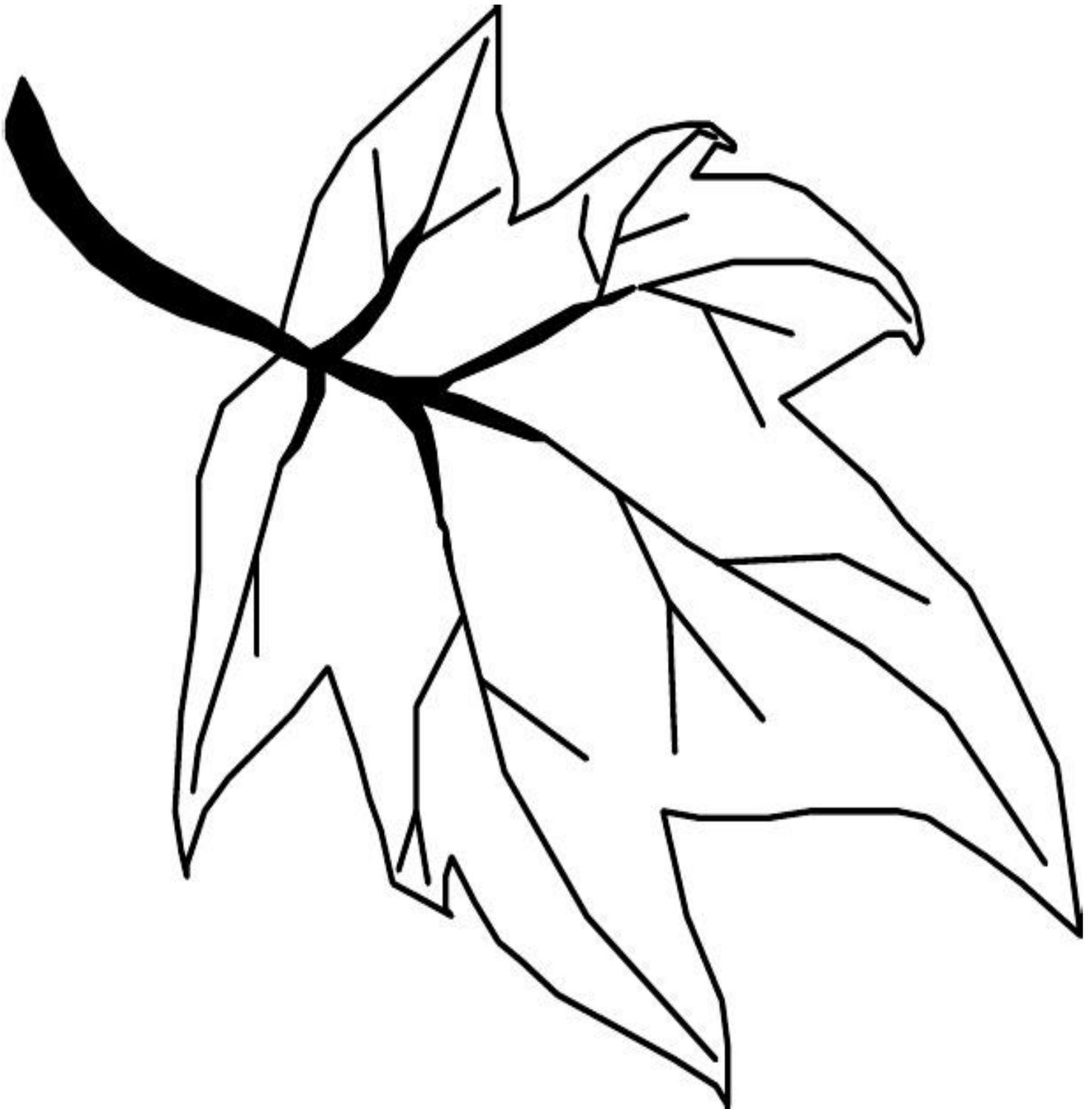
oveja



urtaca

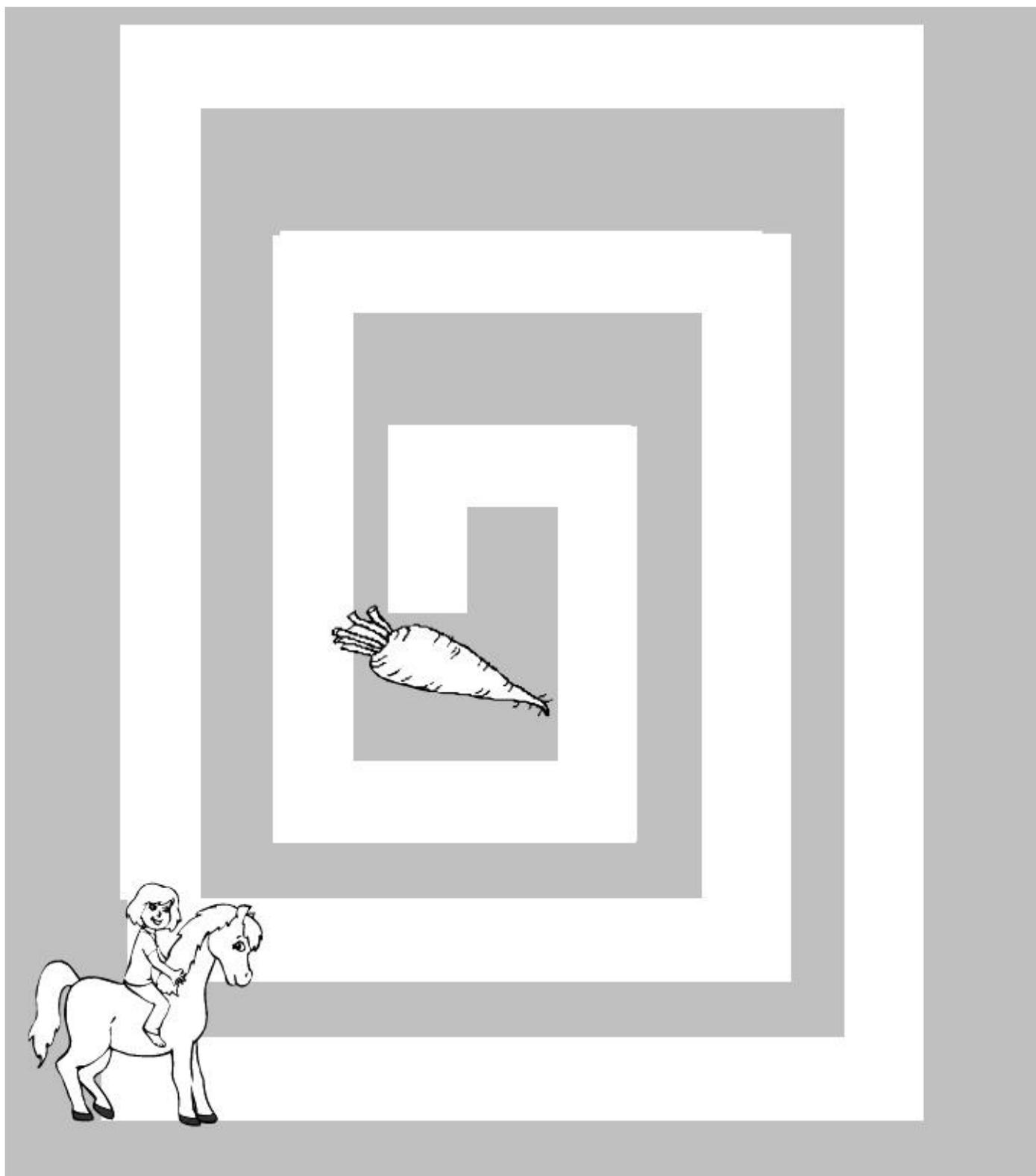


NOMBRE:



Rasga trozos pequeños de papel seda pégalos en la hoja.

NOMBRE:



Ayuda con unas líneas al caballo a que pueda llegar a la zanahoria.

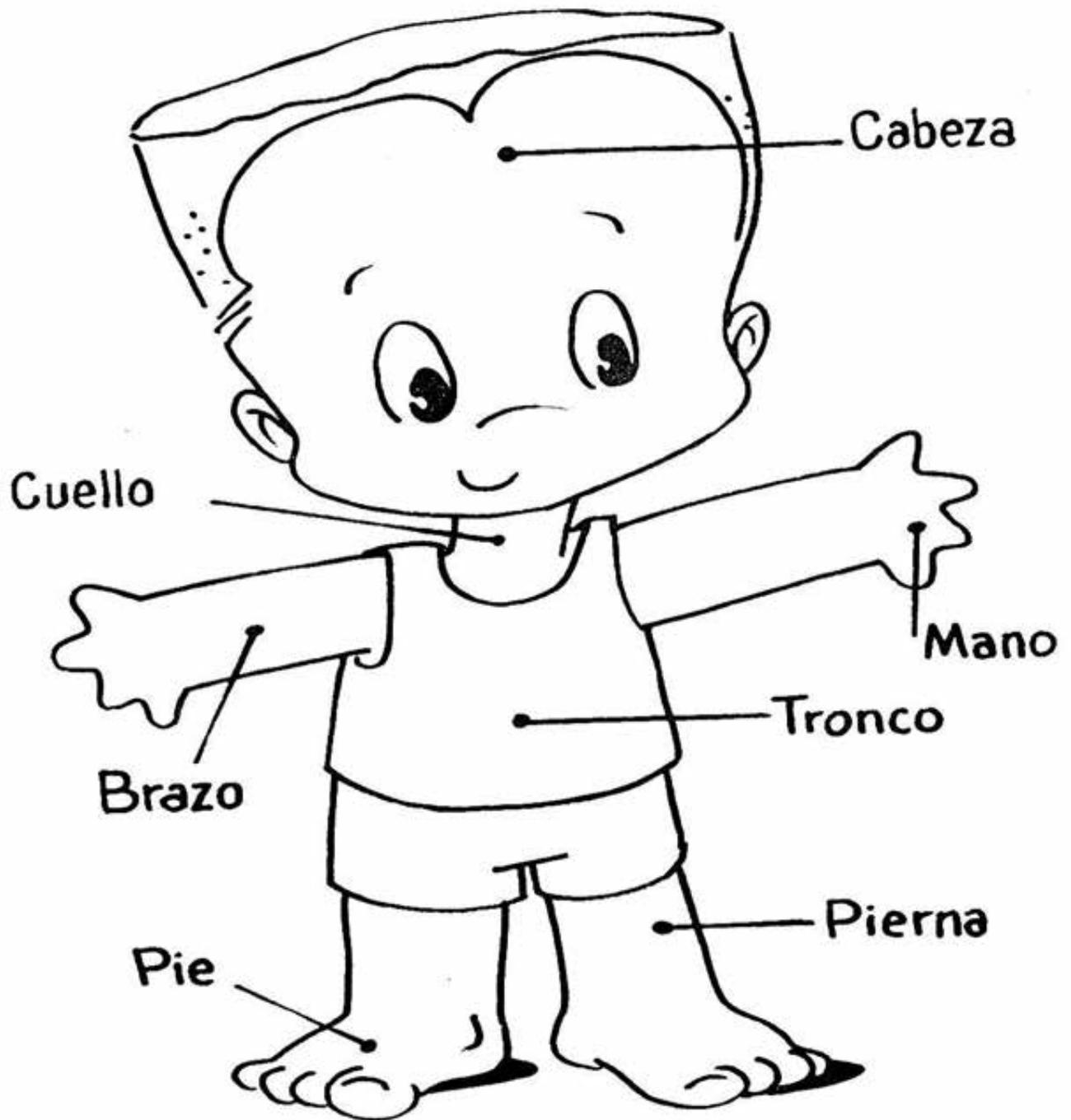
HOJA DE APLICACIÓN PARA EVALUAR EL  
ÀREA DE PERSONAL SOCIAL

NOMBRE:



Observa y pinta con tus crayolas ¿Quién eres? niña o niño.

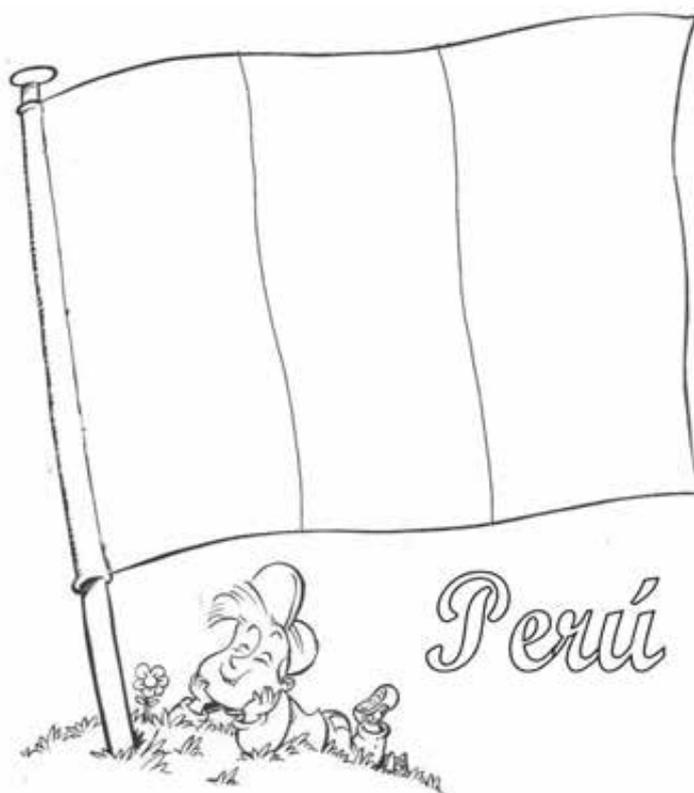
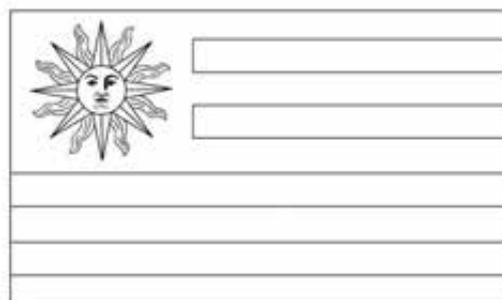
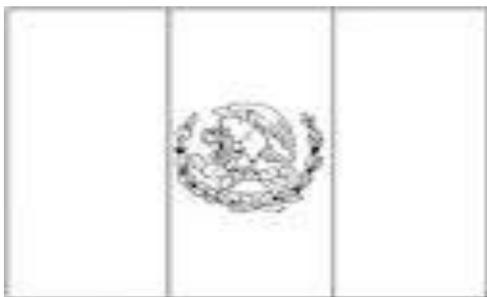
NOMBRE:



Partes del cuerpo

Reconoce las partes de tu cuerpo y pinta.

NOMBRE:



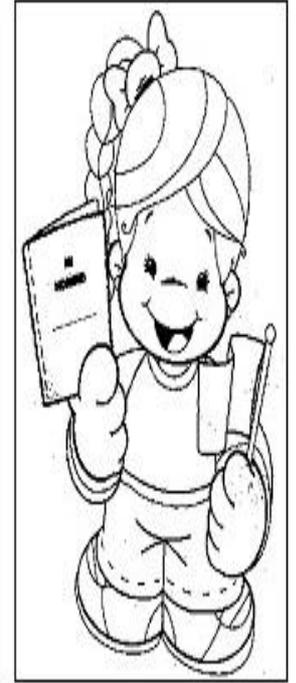
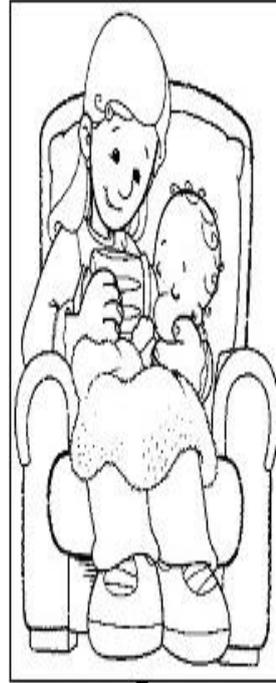
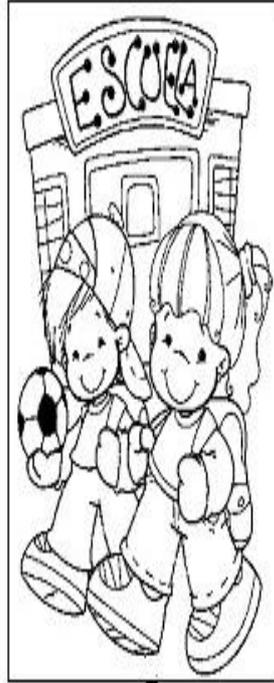
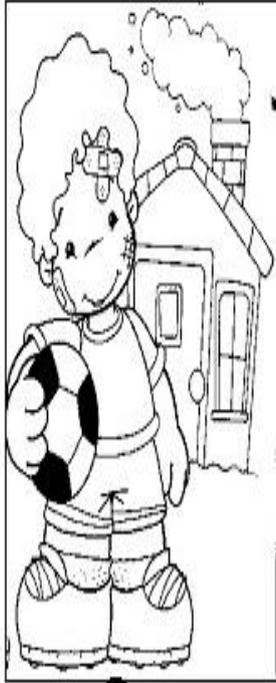
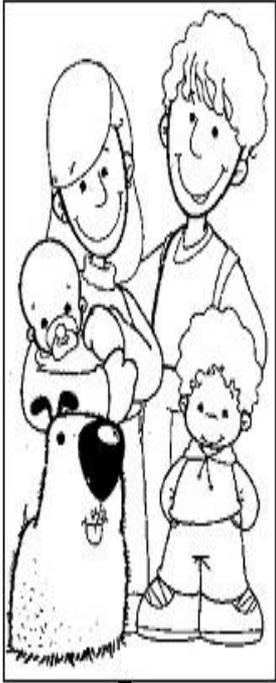
Colorea la bandera del Perú.

# Bandera



Pintado por \_\_\_\_\_

NOMBRE:



3

1

2

4

5

CASA

NOMBRE

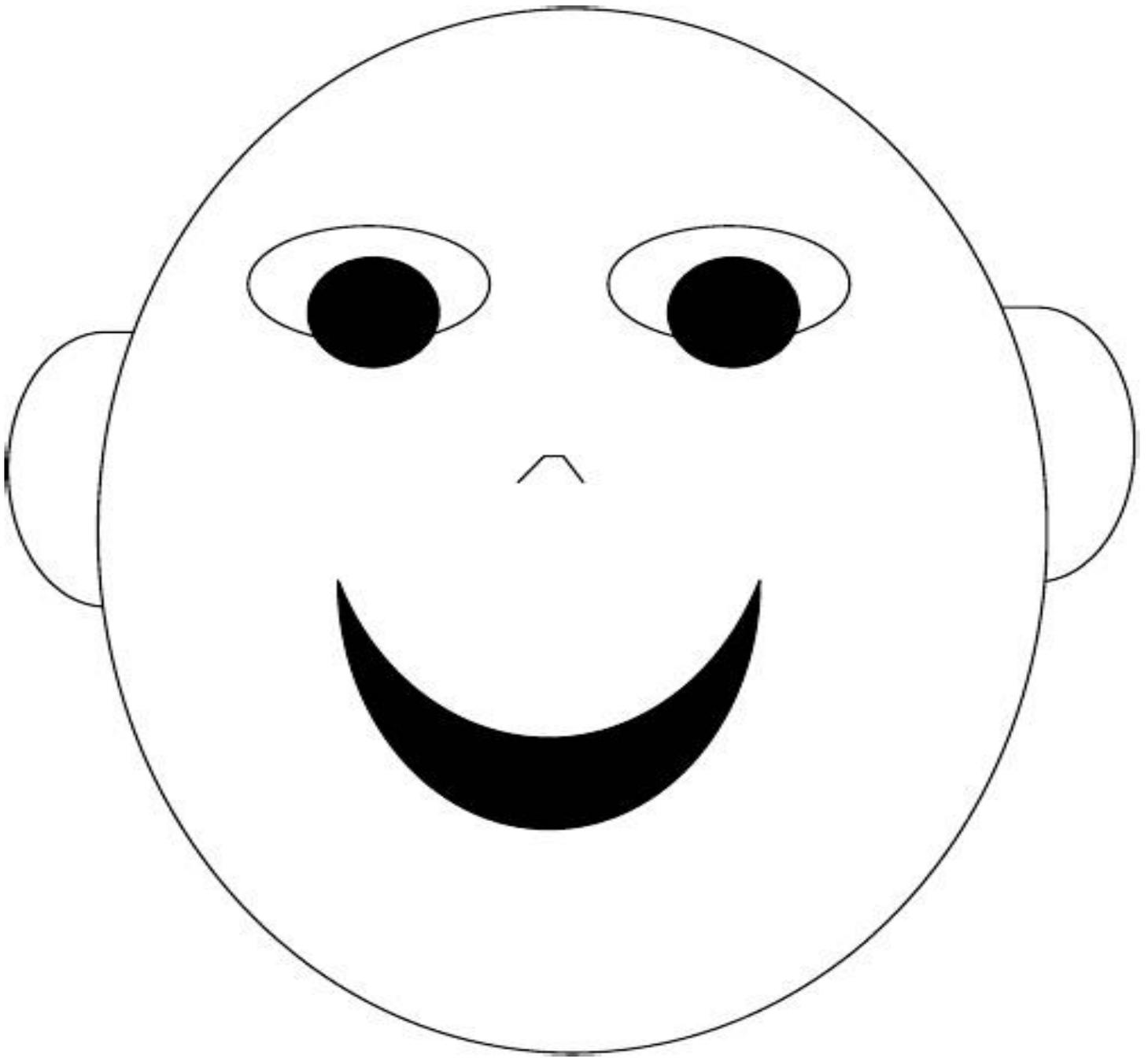
FAMILIA

COLEGIO

COMER

Une con cada imagen que corresponda.

NOMBRE:



Colorea la imagen.

NOMBRE:

Fecha:

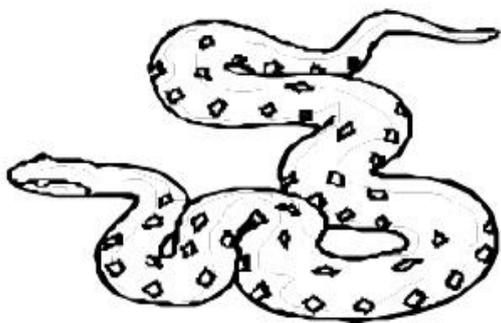
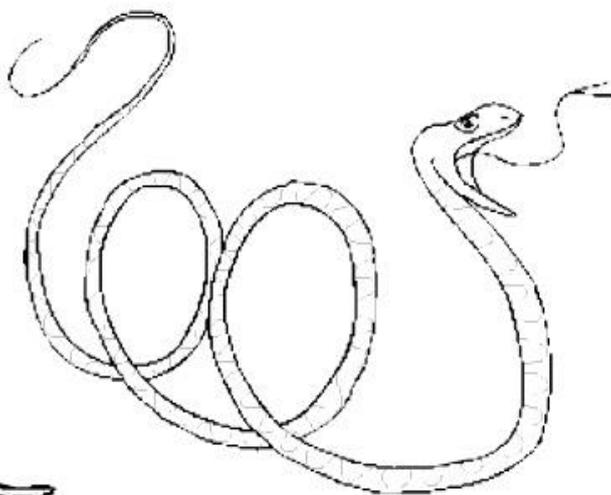
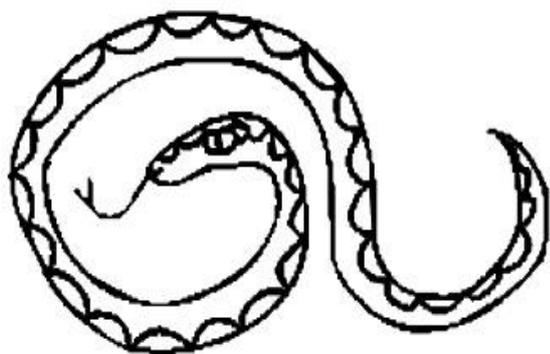
encuentros:



Encierra con un círculo todos los medios de transporte.

# HOJA DE APLICACIÓN PARA EVALUAR EL ÀREA DE CIENCIA Y AMBIENTE

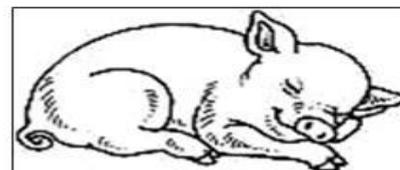
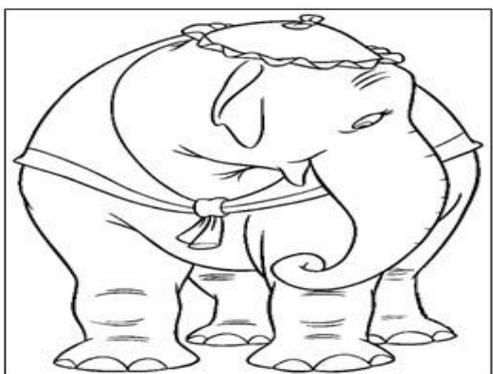
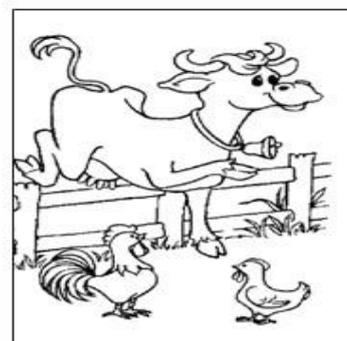
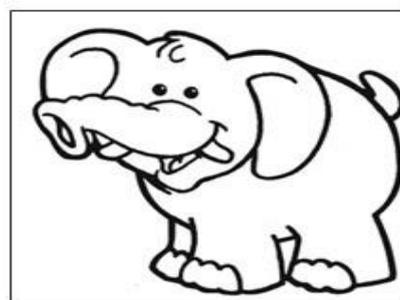
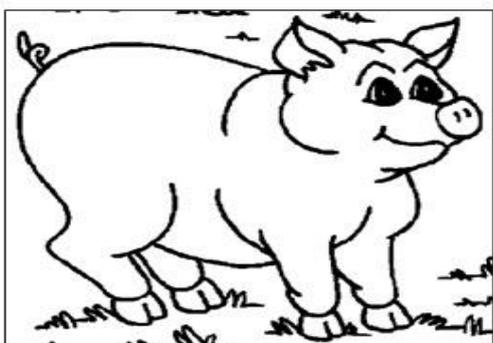
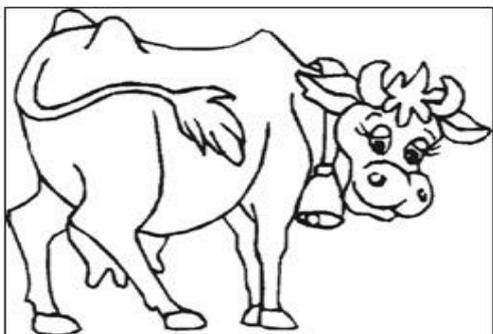
NOMBRE:



Sigue a la víbora desde la cara hasta la cola con tu dedito y después lo haces con tus colores.

NOMBRE:

Fecha:

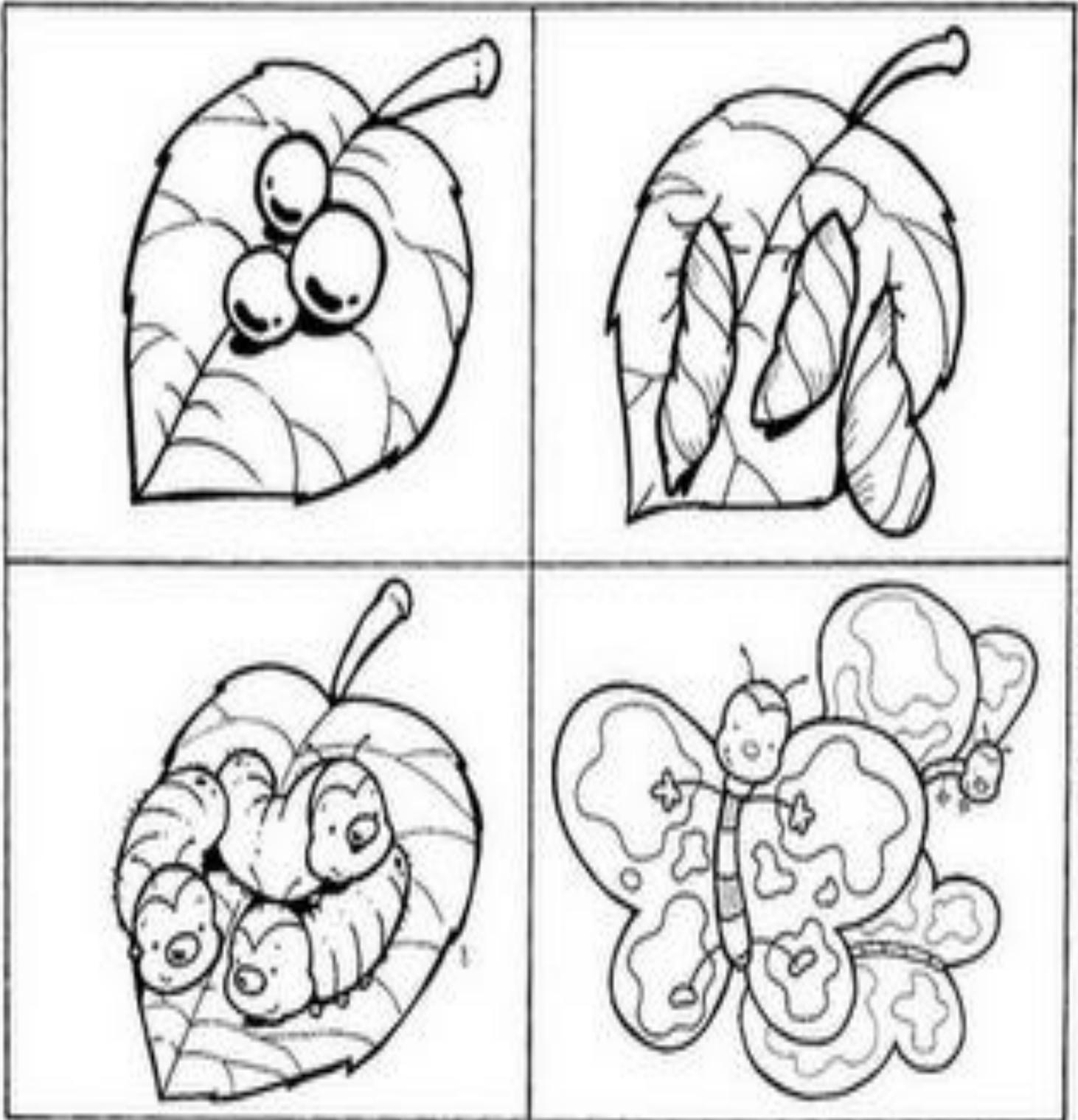


APAREA CADA ANIMAL CON SU CRÍA. COLOREA LIBREMENTE.

18/09/2009

NOMBRE:

Fecha:



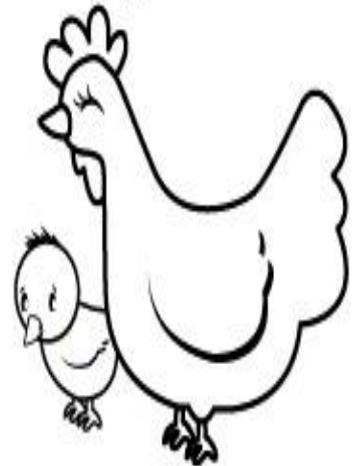
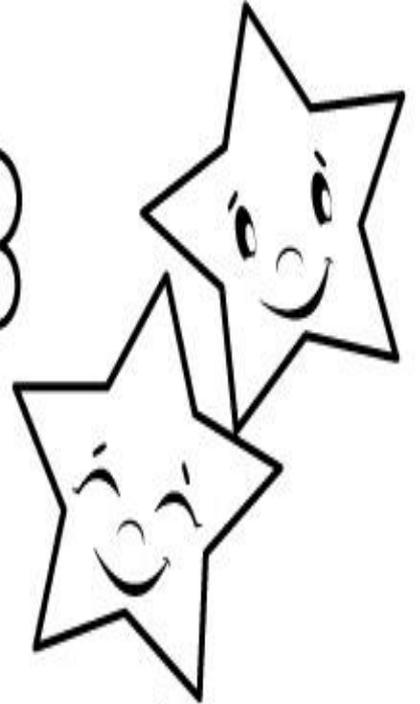
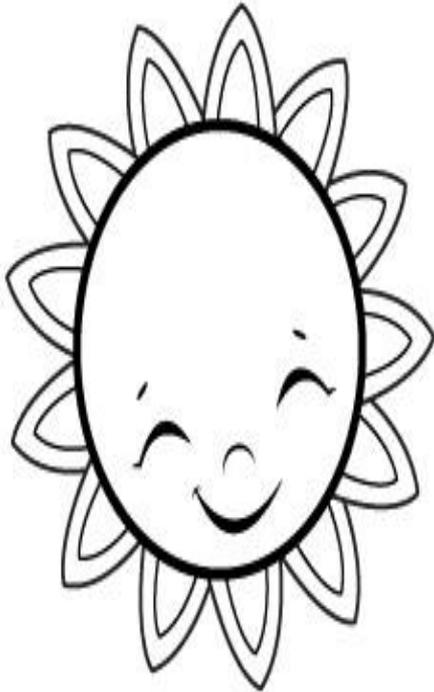
Aprende la secuencia que tiene el crecimiento de una plantita.

Nombre:

Fecha:



• Conoce y pinta algunos elementos del medio ambiente.



**Día Mundial  
del Medio Ambiente  
5 de junio**

**¡Cuida tu casa, cuida el Medio Ambiente!**

### ESCALA VALORATIVA

CÓDIGO	CATEGORÍA	PUNTAJE	VALORACIÓN	CUALIFICACIÓN
4	AD	17-20	Logro destacado	Excelente
3	A	13-16	Logro previsto	Bueno
2	B	11-12	En proceso	Regular
1	C	0-10	En inicio	Deficiente

Las investigadoras.