

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, RELACIONES INDUSTRIALES Y CIENCIAS DE
LA COMUNICACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



**INFLUENCIA DE LA AUTO Y COEVALUACIÓN EN LA MOTIVACIÓN DE
LOGRO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

**(Estudio realizado en estudiantes de 3er y 4to grado de secundaria de
la I.E. 40208 “Padre Francois Delatte”)**

Tesis presentada por los Bachilleres:

**ANA BELÉN ALVAREZ TEJADA
FREDY CÉSAR TEJADA RODRÍGUEZ**

**Para obtener el título profesional de
Psicólogo (a)**

AREQUIPA- PERU

2016

PRESENTACIÓN

SEÑOR RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN

SEÑOR DECANO DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA, RELACIONES INDUSTRIALES Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

SEÑOR DIRECTOR DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

SEÑOR PRESIDENTE DEL JURADO DICTAMINADOR

SEÑORES CATEDRÁTICOS MIEMBROS DEL JURADO DICTAMINADOR

Los autores ponen a vuestra consideración el trabajo de tesis titulado “INFLUENCIA DE LA AUTO Y COEVALUACIÓN EN LA MOTIVACIÓN DE LOGRO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO”, con el cual pretendemos obtener el Título Profesional de Psicólogos.

Esperamos que la presente investigación contribuya al conocimiento, y aplicación de la auto y coevaluación como métodos evaluativos significativos para el aprendizaje; y sirva de motivación para futuras investigaciones en el campo de la psicología educativa, educación y áreas afines.

Bachilleres:

Ana Belén Alvarez Tejada

Fredy César Tejada Rodríguez

Dedicado a todos los educadores y estudiantes

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo.”

Benjamin Franklin.

AGRADECIMIENTOS

*Agradecemos a nuestra alma máter la
Universidad Nacional de San Agustín
y a todos los catedráticos de la
Escuela Profesional de Psicología,
por la formación integral que
nos han brindado.*

*También queremos agradecer a la I.E. 40208 “Padre Francois Delatte”,
a sus autoridades, docentes y estudiantes, agentes indispensables
para la realización de esta investigación, por su constante apoyo,
colaboración y activa participación.*

Los Autores

*Agradezco a mis padres, ustedes me enseñaron cómo amar,
cómo luchar y cómo creer en mí misma.
Sin ustedes, yo no sería quien soy hoy.*

(Ana Belén Alvarez Tejada)

*Agradezco a mi familia por ser el sustento necesario
para que todo esfuerzo valga la pena. Gracias Katherine
por ser el apoyo y el motivo para persistir en este objetivo.*

(Freddy César Tejada Rodríguez)

RESUMEN

La presente investigación denominada “Influencia de la auto y coevaluación en la motivación de logro y el rendimiento académico” tiene como objetivo determinar la influencia de la aplicación sistemática de la auto y coevaluación en la motivación de logro y el rendimiento académico de los estudiantes del 3er y 4to grado de secundaria de la I.E. 40208 “Padre Francois Delatte”. Corresponde a un tipo de investigación explicativa, con un diseño cuasi-experimental, con pre prueba-post prueba y cuatro grupos intactos, dos de ellos control y los otros dos experimentales, la muestra de tipo no probabilística intencional estuvo conformada por 108 estudiantes de ambos sexos, de los cuales 54 conformaron el grupo control y 54 el grupo experimental. Con la finalidad de medir la motivación de logro académico se utilizó la Prueba de Motivación de logro académico (MLA) y para medir el rendimiento académico se revisaron los consolidados de notas trimestrales y se aplicó sistemáticamente, una vez por semana, durante un trimestre académico la Ficha de Auto y Coevaluación al grupo experimental. Los resultados obtenidos evidencian que la aplicación sistemática de la auto y coevaluación incrementó significativamente la motivación de logro y el rendimiento académico de los estudiantes del grupo experimental. A diferencia del grupo control donde el nivel de motivación de logro decreció significativamente y el rendimiento académico se incrementó levemente por la intervención de factores ajenos a la motivación de logro. Asimismo se encontró un coeficiente de correlación moderado entre la motivación de logro ($r=0.467$) y todas sus dimensiones, y el rendimiento académico. Finalmente se evidenció que la aplicación sistemática de la auto y coevaluación tiene un efecto positivo en la motivación de logro y el rendimiento académico de los estudiantes, por lo que se considera importante emplear estas técnicas de evaluación como herramientas para incrementar su motivación de logro y consecuentemente su rendimiento académico.

Palabras claves: Autoevaluación, coevaluación, motivación de logro académico, rendimiento académico.

ABSTRACT

The present research called "Influence of self and coeval on achievement motivation and academic achievement" aims to determine the influence of the systematic application of self and coeval on the achievement motivation and academic performance of 3rd graders And 4th grade EI 40208 "Father Francois Delatte". It corresponds to a type of explanatory investigation, with a quasi-experimental design, with pre test - post test and four intact groups, two of them control and the other two experimental ones, the sample of intentional non-probabilistic type was conformed by 108 students of both Sex, of which 54 formed the control group and 54 the experimental group. In order to measure academic achievement motivation, the Academic Achievement Motivation Test (MLA) was used and to measure academic performance, the consolidated quarterly notes were reviewed and systematically applied once a week during an academic quarter Self-report and Coevaluation to the experimental group. The obtained results show that the systematic application of the self and co-evaluation significantly increased the achievement motivation and the academic performance of the students of the experimental group. Unlike the control group where the level of achievement motivation decreased significantly and the academic performance was slightly increased by the intervention of factors unrelated to the achievement motivation. We also found a moderate correlation coefficient between achievement motivation ($r = 0.467$) and all dimensions, and academic performance. Finally, it was evidenced that the systematic application of self and co-evaluation has a positive effect on achievement motivation and academic performance of students, so it is considered important to use these evaluation techniques as tools to increase their achievement motivation and consequently their academic performance.

Keywords: Autoevaluation, coevaluation, achievement motivation, academic achievement.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de la muestra	107
Tabla 2. Sub escala: Acciones orientadas al logro- Pre test	108
Tabla 3. Sub escala: Aspiraciones de logro – Pre test	109
Tabla 4. Sub escala: Pensamientos orientados al logro- Pre test	110
Tabla 5. Nivel de motivación de logro académico – Pre test.....	111
Tabla 6. Nivel de rendimiento académico – Pre test	112
Tabla 7. Sub escala: Acciones orientadas al logro – Post test.....	113
Tabla 8. Sub escala: Aspiraciones de logro – Post test	114
Tabla 9. Sub escala: Pensamientos orientados al logro – Post test.....	115
Tabla 10. Nivel de motivación de logro académico- Post test	116
Tabla 11. Nivel de rendimiento académico – Post test.....	117
Tabla 12. Comparación grupo control y experimental- Pre test	118
Tabla 13. Comparación grupo control y experimental – Post test	119
Tabla 14. Comparación grupo control Pre test- Post test.....	120
Tabla 15. Comparación grupo experimental Pre test- Post test	121
Tabla 16. Comparación rendimiento académico- Grupo control pre test y post test	122
Tabla 17. Comparación rendimiento académico- Grupo experimental pre test y post test	122
Tabla 18. Correlación motivación de logro y rendimiento académico – Pre test	123
Tabla 19. Correlación motivación de logro y rendimiento académico- post test	124

ÍNDICE

Presentación
Dedicatoria
Agradecimientos
Resumen
Índice de tablas
Introducción

CAPÍTULO I EL PROBLEMA DE ESTUDIO

1.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
2.	HIPÓTESIS	21
3.	OBJETIVOS	21
A.	Objetivo general	21
B.	Objetivos específicos	21
4.	IMPORTANCIA DEL ESTUDIO	22
5.	LIMITACIONES DEL ESTUDIO	25
6.	DEFINICIÓN DE TÉRMINOS	25
A.	Autoevaluación	25
B.	Coevaluación	25
C.	Motivación de logro	26
D.	Rendimiento académico	26
7.	VARIABLES E INDICADORES	26
A.	Variables independientes	26
B.	Variables dependientes	26
C.	Variables interviniéntes	26
8.	OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	27

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

1.	AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN	32
A.	Fundamentos teóricos de la evaluación	32
a.	Evaluación y Motivación	33
B.	Autoevaluación	33
a.	Definición	33

b.	La autoevaluación como práctica reflexiva y autorreguladora	36
C.	Coevaluación	39
a.	Definición.....	39
b.	Propósitos de la Coevaluación.....	41
c.	Ventajas y desventajas de la coevaluación.....	41
d.	Métodos de Coevaluación en proyectos grupales.....	44
D.	Aspectos importantes de la Auto y Coevaluación.....	46
2.	MOTIVACIÓN DE LOGRO	46
A.	Definición de la Motivación	46
B.	Motivación y aprendizaje	47
a.	Teoría constructivista del aprendizaje.....	49
<input type="checkbox"/>	Premisas generales	49
<input type="checkbox"/>	Andamiaje	50
<input type="checkbox"/>	Transferencia gradual de la responsabilidad para el manejo del aprendizaje	51
C.	Enfoques sobre la motivación	51
a.	Enfoque conductual	51
b.	Enfoque cognoscitivo.....	52
c.	Enfoque humanista.....	52
d.	Enfoques socioculturales de la motivación	53
D.	Motivación extrínseca e intrínseca	53
a.	Motivación extrínseca	54
b.	Motivación intrínseca.	55
E.	Incremento de la motivación de los estudiantes	58
F.	Teorías cognoscitivas de la motivación	59
a.	Teoría de la atribución	59
b.	Teoría de la motivación del logro	60
c.	Teoría de las metas	61
d.	Teoría cognoscitiva social.....	61
G.	Motivación de logro académico.....	62
a.	Definición.....	62
b.	Teoría de la motivación de logro	63
c.	Motivación de logro y las expectativas x valor	65
d.	Motivación de logro académico y la meta del logro.....	68
<input type="checkbox"/>	Metas de logro.....	68
e.	Incremento de las expectativas de éxito en las tareas y el valor de las metas en el aprendizaje	72
f.	Los incentivos y su valor como motivadores	73
<input type="checkbox"/>	Valores de incentivo del alumno	74

H.	DIMENSIONES DE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO ACADÉMICO	75
a.	Acciones orientadas al logro.....	75
b.	Aspiraciones orientadas al logro.....	75
c.	Pensamientos orientados al logro.....	76
I.	EL DESARROLLO DE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO	76
J.	Alumno motivado por el éxito y alumno angustiado por el fracaso	77
a.	Influencia en la motivación del modo de afrontar la actividad.	80
b.	Influencia en la motivación de la percepción del esfuerzo que se ha de hacer. .	81
K.	Incremento de la motivación de logro	81
a.	Tomar un riesgo razonable	81
b.	Asumir la responsabilidad por los propios resultados	82
c.	Buscar información en el ambiente.....	82
d.	Utilizar la retroalimentación.....	82
3.	RENDIMIENTO ACADÉMICO	82
A.	Definición.....	82
B.	Tipos de rendimiento académico	85
C.	Factores que influyen en el rendimiento académico	86
a.	Factores endógenos.....	86
b.	Factores exógenos.	86
D.	Evaluación del rendimiento académico.....	87
E.	Características del rendimiento académico.	89
F.	Niveles De Rendimiento Académico	90
G.	Pautas para mejorar el rendimiento académico	92
H.	Rendimiento académico y motivación de logro	92

CAPITULO III METODOLOGÍA

1.	TIPO, MÈTODO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	95
A.	Tipo de Investigación.....	95
B.	Método	96
C.	Diseño de la investigación	96
2.	SUJETOS	97
A.	Población.....	97
B.	Muestra	97
C.	Criterios de inclusión	97
D.	Criterios de exclusión	98
3.	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	98

A.	Técnicas	98
B.	Instrumentos.....	98
a.	Ficha de Auto y Coevaluación	98
b.	Prueba de Motivación de Logro Académico.....	100
c.	Consolidados de evaluaciones trimestrales	102
4.	PROCEDIMIENTO	104
A.	Estrategias preliminares	104
B.	Procedimiento del programa y evaluación	105
C.	Procedimiento posterior al programa	105
5.	ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LOS DATOS	106

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

1.	DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA.....	108
2.	MOTIVACIÓN DE LOGRO ACADÉMICO EN EL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL – PRE TEST	109
3.	RENDIMIENTO ACADEMICO – PRE TEST	113
4.	MOTIVACIÓN DE LOGRO ACADÉMICO EN EL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL – POST TEST.....	114
5.	RENDIMIENTO ACADEMICO – POST TEST.....	118
6.	COMPARACION ENTRE GRUPOS PRE TEST Y POST TEST	119
7.	COMPARACION INTRA GRUPOS PRE TEST Y POS TEST	121
8.	CORRELACION ENTRE MOTIVACION DE LOGRO Y RENDIMIENTO ACADEMICO PRE TEST Y POST TEST	124
	 DISCUSIÓN.....	126
	CONCLUSIONES	132
	RECOMENDACIONES	134
	BIBLIOGRAFÍA.....	136
	ANEXOS.....	142
	Anexo 1. Prueba T por grado pre - test.....	143
	Anexo 2. Prueba T por grado post test.	144
	Anexo 3. Prueba T según sexo pre test.	145
	Anexo 4. Prueba T por sexo post test.	146
	Anexo 5 Ficha de auto y coevaluación (Adaptada por Alvarez y Tejada, 2015)	147
	Anexo 6 Prueba de motivación de logro académico (MLA).....	149
	Anexo 7 Ficha de autoevaluación y coevaluación(Juan Jacinto Chunga, 2012).....	151

Anexo 8. Validación de la Ficha de Auto y Coevaluación.....	153
Anexo 9. Autorización para ejecución investigación.....	156
CASOS CLÍNICOS	157
CASO CLÍNICO N°1	158
ANEXOS.....	191
CASO CLÍNICO N°2	199
ANEXOS.....	224

INTRODUCCIÓN

La presente investigación está basada en la aplicación sistemática de la auto y coevaluación para comprobar su influencia en la motivación de logro y el rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario. Este estudio surge de la necesidad de ampliar la gama de herramientas que contribuyan a incrementar la motivación de los estudiantes y por consiguiente a mejorar su rendimiento académico desde el ámbito de la evaluación psicopedagógica, proponiendo el uso sistemático de la auto y coevaluación, simultáneamente con la evaluación tradicional, no solo como técnicas innovadoras y efectivas de evaluación sino también como herramientas eficaces para incrementar la motivación de los estudiantes. Nuestro trabajo estuvo motivado también por incentivar en la comunidad científica el interés en este tema, pues aún existe un gran vacío de conocimiento ya que si bien existen diversos estudios que han demostrado la influencia de la motivación en el rendimiento escolar y algunos otros que han comprobado la repercusión positiva del uso de la auto y coevaluación en el rendimiento académico, no existen en el medio local investigaciones que se hayan propuesto establecer cuál es la influencia del uso sistemático de la auto y coevaluación en la motivación de logro de los estudiantes.

Al respecto teóricamente este estudio se sustenta en autores como Tapia (2005) quien sostiene que uno de los factores principales que condicionan el aprendizaje es la motivación con que éste se afronta. La motivación cumple una función importante en el aprendizaje. Tradicionalmente ha existido una separación casi absoluta entre los aspectos cognitivos y los afectivo-motivacionales a la hora de estudiar su influencia en el aprendizaje escolar, de forma que unos autores centraban sus estudios en los aspectos cognitivos olvidando casi por completo los otros, o viceversa. En la actualidad, no obstante existe un creciente interés en estudiar ambos tipos de componentes de forma integrada. "Se puede afirmar que el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional a la vez" (G. Cabanach et al., 1996 citado en García y Domenech, 1997), en consecuencia, en la mejora del rendimiento académico debemos tener en cuenta tanto los aspectos cognitivos como los motivacionales. Para aprender es imprescindible "poder" hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias, y las destrezas necesarias (componentes cognitivos), pero además es necesario "querer" hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficientes (Núñez y Gonzalez-Pumarieta, 1996 citado en García y Domenech, 1997).

Tapia (2005) sostenta que el hecho mismo de la evaluación, en cuanto que puede dar lugar a un éxito o a un fracaso, tiene siempre repercusiones motivacionales tanto por las consecuencias externas del resultado -tener que volver a estudiar, etc.- como por las implicaciones del mismo para la autoestima. Para Boud (2006) citado en Solano (2014), la participación de los alumnos en la evaluación puede ser una valiosa oportunidad para motivar, mejorar y consolidar el aprendizaje, favoreciendo así el aprendizaje a lo largo de la vida y para la vida.

La presente investigación es de relevancia científica ya que propone a la auto y coevaluación, empleadas sistemáticamente, como herramientas eficaces para incrementar la motivación de los estudiantes y mejorar su rendimiento académico y busca promover la consolidación e incorporación de dichos instrumentos en la metodología evaluativa de los docentes para el logro de una verdadera educación integral, lo que implica intrínsecamente un proceso de reeducación de los profesionales involucrados y estudiantes para complementar eficazmente la evaluación tradicional con estas dos técnicas de evaluación autónoma.

Para un mejor entendimiento de este estudio presentamos cinco capítulos, el primero será introductorio y en este se brindará una idea clara del propósito de la investigación, en el segundo capítulo estructuraremos el sustento teórico, en el siguiente haremos mención a la metodología que usamos en el presente estudio, en el capítulo cuarto presentaremos de manera detallada los resultados de la investigación y finalmente en la última parte desarrollaremos la discusión de los resultados encontrados, plantearemos las conclusiones y propondremos las recomendaciones pertinentes.

Deseamos concluir esta introducción agradeciendo a todas las personas que hicieron posible la realización de esta investigación, a las autoridades de la I.E. 40208 “Padre Francois Delatte” por brindarnos su apoyo y otorgar las facilidades para la ejecución de nuestro trabajo, a las docentes del área de Comunicación por su activa colaboración y principalmente a todos los estudiantes que formaron parte de este estudio por su participación.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE ESTUDIO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación en el Perú atraviesa hoy en día quizás la más grave de sus crisis, diversas evaluaciones internacionales (PISA 2004 y 2014) han demostrado las deficiencias en la calidad educativa en el país. Estas deficiencias tienen su origen en múltiples problemáticas políticas, económicas y sociales que afectan a los distintos agentes del sistema educativo, tal como refiere el “Informe sobre la Educación Peruana: Situación y perspectivas”, elaborado por el MINEDU (2004), el cual sostiene que algunas de estas problemáticas son: las brechas de cobertura y equidad, los espacios educativos e infraestructura, la calidad de los aprendizajes, el proceso de revalorización del magisterio, la reglamentación de la Ley de Educación y la reconversión del sistema, la descentralización y moralización del sector, la prioridad presupuestal de la educación, entre otros.

En cuanto a las problemáticas anteriormente señaladas quizás la más compleja de abordar sea la calidad de los aprendizajes; que es al fin y al cabo el propósito primordial de la educación. El desarrollo de un país depende de la calidad de la educación que se brinda a su niñez y juventud; lo que se expresa en el grado de iniciativa, de capacidad creadora y de protagonismo que demuestran los estudiantes para operar cambios personales y sociales. La educación de hoy

requiere centrar su atención en el pilar fundamental de su sistema, “el estudiante”, quien debe ser el constructor de su propio conocimiento como resultado de su interacción con el medio externo para lograr la obtención de aprendizajes significativos para la vida (Schunk, 1997). En este sentido uno de los mayores desafíos de nuestra educación es lograr que los niños y jóvenes peruanos estén realmente motivados para estudiar. Cuando un estudiante se enfrenta al reto de ir a la escuela, construir su aprendizaje, ser objeto de evaluación y aprobar, sus resultados serán determinados por dos grandes factores: Su capacidad intelectual, es decir, su potencial de aprendizaje y su motivación para el estudio (García y Domenech, 1997).

Muchas veces se piensa que el rendimiento académico de los alumnos está definido por su potencial cognitivo, pero nos enfrentamos con gran cantidad de casos en los que dicho potencial no se ve reflejado en su desempeño académico y nos preguntamos a qué se debe. Si indagamos más en estos casos casi con certeza encontraremos que se trata de desgano y desinterés, es decir, de una falta de motivación. Pues tras la revisión de la relación entre motivación y rendimiento académico, podemos concluir que teóricamente dicha relación es evidente y que ninguna de las teorías existentes, independientemente de la perspectiva que adopten, pone en duda que el interés y el gusto por las tareas académicas de un alumno son inestimables predictores del aprovechamiento académico (González, 2003).

Es innegable que la globalización y otros fenómenos sociales le ofrecen al estudiante de hoy la inmejorable oportunidad de tener acceso a una gama diversa de actividades (culturales, deportivas, religiosas, recreativas, etc.) relacionadas al consumismo y a la satisfacción inmediata de necesidades triviales, por lo cual el aspecto académico se ve relegado a uno de los últimos lugares en su orden de prioridades y preferencias, por lo tanto la educación se vuelve una actividad poco motivante y aburrida (Mendoza, 2012). En el Distrito de Socabaya son diversas las instituciones educativas que no son ajena a esta problemática y que evidencian claramente este fenómeno, pues los estudiantes están cada vez más interesados en actividades de carácter social y recreativo y por lo tanto más desmotivados para estudiar, lo que genera entre otras cosas un bajo rendimiento escolar.

Es indiscutible la repercusión de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes, sin motivación no hay aprendizaje, y en ese sentido son varios los factores que generan desmotivación para estudiar, una mala alimentación, carencia de hábitos de estudio y estrategias eficientes de aprendizaje, falta de métodos didácticos e innovadores por parte de los docentes, problemas en la dinámica familiar, la globalización y las problemáticas sociales son solo algunos de ellos. La confluencia de dichos factores lleva al estudiantado a considerar el aspecto académico como una actividad aburrida, y es más aburrida aun si ellos no saben cómo hacerlo, “lo que no motiva no se hace, y lo que no se hace no se aprende” (Logan, 1976).

Es por esto que han sido diversos los estudios en el campo educativo que se han planteado demostrar objetivamente la relación positiva existente entre la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes, y efectivamente lo han logrado. Por ello diversas son las medidas que las autoridades competentes han implementado con respecto a este tema, en la metodología educativa, en cuanto al dictado y el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, sin embargo, en los métodos de evaluación la cuantificación ha primado sobre una evaluación integral en el proceso educativo, lo que ha llevado a que se pierda el verdadero sentido de la educación, la formación integral. La educación en nuestro país prioriza la heteroevaluación para la medición de los aprendizajes, aun es el docente el agente principal de la evaluación escolar y el estudiante, expuesto únicamente a una cuantificación permanente de su conocimiento, es impulsado a tener una actitud pasiva y poco participativa en la reflexión y autocrítica de sus propios aprendizajes, en la mayoría de los colegios se ha tomado como una vía predominante la heteroevaluación relegando el dinamismo y la participación que implicarían por ejemplo el uso de la auto y coevaluación (Jacinto, 2012).

Considerando que la participación del estudiante en las prácticas evaluadoras constituye un modo de integrarlo en el proceso de enseñanza - aprendizaje, haciendo que la evaluación deje de ser considerada una tarea periférica, realizada al finalizar un proceso de enseñanza, para constituir una tarea de aprendizaje en sí misma, entendiendo que el estudiante aprende reflexionando sobre su propio trabajo y sobre el de otros compañeros, incidiendo en la ejercitación del control

interno, en la autoestima y la confianza en sí mismo, además de promover la perseverancia y la reducción del temor al fracaso (Jacinto, 2012). En cuanto a esto el uso de instrumentos como la auto y coevaluación podrían tener una repercusión positiva en la motivación de los estudiantes y por consiguiente en su rendimiento académico.

La aplicación de estas modalidades evaluativas es casi inexistente o incipiente debido a una serie de sesgos que son parte de la cultura evaluadora del profesorado, que se sustentan, principalmente, en que los alumnos, debido a su corta edad o inmadurez tergiversarían el uso de dicha instancia y que, específicamente en el caso de transformarse en calificación, estaría siendo utilizada con intereses propios asociados a la obtención de una buena calificación. Sin embargo, esta situación es cuestionable, pues la evidencia que arrojan algunas investigaciones demuestra lo contrario, indicando que cuando estos procesos evaluativos son realizados de manera sistemática, socializados y asumidos por los estudiantes existe una fuerte correspondencia entre las notas de autocalificación y las notas finales que obtienen estos. Descartándose así la falta de honestidad del alumnado (Rodríguez y Hernández, 2014).

Al respecto las nuevas tendencias sobre evaluación buscan democratizar la educación, la calidad del aprendizaje y los procesos de formación académica a través de la reincorporación y revalorización de diversos instrumentos (Jacinto, 2012). Una de las tareas que debe realizar todo profesor en su práctica docente es propiciar que los alumnos participen evaluando sus propios aprendizajes como parte fundamental de su proceso de construcción (Solano, 2014). Esta tarea se ha convertido en una necesidad por la importancia que trae en los resultados de aprendizaje. Ayudar a que los alumnos evalúen sus propios aprendizajes implica brindarles distintas posibilidades de intervención como es el caso de la autoevaluación y coevaluación.

Algunos estudios también han demostrado una relación positiva entre el uso de la auto y coevaluación y el logro de un mejor rendimiento académico por eso se requiere tomar estos tipos de evaluación en cuenta en la práctica educativa con la finalidad de impulsar la calidad académica en las aulas. De esta manera, el alumno se siente en un contexto más democrático en el momento de tomar una

decisión en la evaluación, sin embargo no existe antecedente investigativo alguno que haya pretendido demostrar cual podría ser la influencia de esta forma de evaluar en la motivación de logro y rendimiento académico de los estudiantes.

Es por eso que en esta investigación pretendemos darle respuesta a la siguiente interrogante:

¿Influirá el uso sistemático de la auto y coevaluación en la motivación de logro y el rendimiento académico en los estudiantes del nivel secundario de la I.E. 40208 Padre Francois Delatte?

2. HIPÓTESIS

H_i La aplicación sistemática de la auto y coevaluación incrementará la motivación de logro y el rendimiento académico de los estudiantes del nivel secundario de la I. E. 40208 Padre Francois Delatte.

H_o La aplicación sistemática de la auto y coevaluación no incrementará la motivación de logro y el rendimiento académico de los estudiantes del nivel secundario de la I. E. 40208 Padre Francois Delatte.

3. OBJETIVOS

A. Objetivo general

Determinar la influencia de la auto y coevaluación en la motivación de logro y el rendimiento académico de los estudiantes del nivel secundario de la I.E. 40208 Padre Francois Delatte.

B. Objetivos específicos

- a.** Establecer el nivel de motivación de logro (acciones orientadas al logro, aspiraciones de logro, pensamientos orientados al logro) del grupo control y experimental antes de la aplicación de la auto y coevaluación.
- b.** Conocer el nivel de rendimiento académico del grupo control y experimental antes de la aplicación de la auto y coevaluación.
- c.** Reconocer el nivel de motivación de logro (acciones orientadas al logro, aspiraciones de logro, pensamientos orientados al logro) del

grupo control y experimental después de la aplicación de la auto y coevaluación.

- d. Identificar el nivel de rendimiento académico del grupo control y experimental después de la aplicación de la auto y coevaluación.
- e. Comparar los niveles de motivación de logro obtenidos antes y después de la aplicación del programa por los grupos control y experimental.
- f. Contrastar el rendimiento académico obtenido antes y después de la aplicación del programa por los grupos control y experimental.
- g. Precisar la correlación entre la motivación de logro y el rendimiento académico.

4. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO

A partir de varios estudios que han demostrado los efectos positivos de la motivación de logro (que es la más relacionada al aprendizaje) en el rendimiento académico de los estudiantes, trabajos como el de Yoel Yactayo Cornejo (2010) titulado “Motivación del logro académico y rendimiento académico en alumnos de secundaria de una I.E. del Callao”, en la que encontró una relación positiva moderada entre la motivación de logro y el rendimiento académico de los estudiantes. También podemos mencionar a Gaby Thornberry (2003) quien en su exploración denominada “Relación entre la motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión”, halló una relación significativa entre la motivación de logro académico y el rendimiento académico. Así también, Sugeira Díaz; Paola Reyes y Úrsula Martínez (2000) en su investigación “Influencia de la motivación en el rendimiento académico”, establecieron la importancia del factor motivacional como elemento determinante en el rendimiento académico. Así también Vivar (2013) en su investigación titulada “La motivación para el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en el área de inglés de los estudiantes del primer grado de educación secundaria” realizada en Piura, de diseño transaccional correlacional-causal, cuyo objetivo fue determinar la relación que existe entre la motivación para el aprendizaje y el rendimiento académico en el área de inglés de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución educativa “Fe y Alegría N°

49", en el que participaron los estudiantes del primer grado de secundaria, cuyas edades oscilan entre 12 y 13 años. Hallándose como resultado que el grado de correlación es positiva y muy baja con un coeficiente de 0,012 entre la motivación para el aprendizaje y el nivel de logro del criterio Expresión y Comprensión Oral del área de inglés habiendo obtenido el 48,1% de los estudiantes del primer grado de secundaria calificativos de 11 a 13. Del mismo modo Carmen Núñez y Sonia Quispe (2015) realizaron un estudio llamado "Motivación de logro académico y rendimiento académico en estudiantes del cuarto y quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Privada La Salle" en la ciudad de Juliaca cuyos resultados evidenciaron que a un nivel de significancia del 5%, existe correlación directa y significativa entre la motivación de logro académico y rendimiento académico en los estudiantes evaluados, es decir, a mayor nivel de motivación de logro académico, mayor rendimiento académico.

También a raíz de algunos estudios que han encontrado una relación positiva entre la aplicación de la auto y coevaluación y el rendimiento académico, investigaciones como la de Juan Jacinto Chunga (2012) titulada "La autoevaluación y coevaluación dentro del curso de filosofía de la educación Semestre II - 2011", en la que demostró que existen mejoras significativas en los resultados de aprendizaje al comparar cuantitativamente los procesos y los resultados obtenidos en un grupo de estudiantes universitarios piuranos en un antes y después, como consecuencia de la introducción de la autoevaluación y coevaluación en el proceso de aprendizaje; han revelado que el uso de la autoevaluación y coevaluación, como instrumentos de evaluación participativa del alumno, incrementa sus resultados de aprendizaje, también ayuda al estudiante a conocer cuál es la propia percepción del trabajo realizado tanto individual como grupalmente, incidiendo en la ejercitación del control interno, en la autoestima y la confianza en sí mismo, además de promover la perseverancia y la reducción del temor al fracaso. De igual forma Miguel Acedo y Francisco Ruiz Cabestre (2011) en su estudio "Una experiencia sobre la evaluación autónoma o participativa: Autoevaluación y evaluación por los compañeros", realizado en el 2011 con 151 estudiantes españoles de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de La Rioja, concluyeron que la evaluación autónoma debería ser tenida en cuenta como una técnica e instrumento más al servicio de la

evaluación del aprendizaje, pues se comprobó que la autoevaluación y la evaluación por los compañeros se valoran más por los alumnos, en lo relativo a la motivación, que la evaluación de los profesores.

La importancia de la presente investigación radica en que sus resultados permitirán conocer la relación existente entre la aplicación sistemática de la auto y coevaluación y la motivación de logro y el rendimiento académico de los estudiantes del nivel secundario. Los datos obtenidos en este estudio marcarán un precedente para exploraciones posteriores en el campo, además proporcionará valiosa información a docentes, investigadores e instituciones educativas.

El estudio beneficiará a los estudiantes, maestros, psicólogos escolares, instituciones educativas y sociedad en general. El uso permanente de la auto y coevaluación generará que los alumnos puedan realizar una revisión reflexiva y coherente de sus procesos y resultados de aprendizaje, siendo más participes de la evaluación de sus propios logros, asumiendo una actitud reflexiva y autocrítica de su interés, responsabilidad, manejo de contenidos, interacciones, trabajo cooperativo y organización para el estudio, esto conllevará a incrementar sus niveles de motivación de logro y rendimiento académico.

También tendrá una repercusión práctica porque aportará información que servirá de material de reflexión para los maestros, pues tendrán la oportunidad de analizar los factores que intervienen en los procesos y resultados de aprendizaje de los estudiantes utilizando como medio psicopedagógico la autoevaluación y coevaluación. Este análisis y reflexión generará en los docentes una revalorización y disposición de implementar sistemáticamente estos instrumentos evaluativos cimentada en su relevancia sobre el factor motivacional del alumno. Por otro lado brindará a los psicólogos educativos información relevante para efectuar, como parte de su función psicoeducativa, un asesoramiento psicopedagógico a los maestros para la intervención de problemáticas relacionadas a la metodología, currícula y clima escolar.

Asimismo la implementación sistemática y homogénea de la auto y coevaluación como instrumentos evaluativos preponderantes beneficiará a las instituciones

educativas, particularmente a la I.E. 40208 “Padre Francois Delatte”, pues incrementará la motivación de su alumnado, generando por consiguiente un mejor rendimiento académico. De esta forma se contribuye a reducir la incidencia de los estudiantes en conductas de riesgo, pues al volverse el estudio una actividad motivante y prioritaria se confronta diversas problemáticas coyunturales como el bajo rendimiento académico, la desmotivación para estudiar, el ausentismo y la deserción escolar, encontrándose allí la relevancia social de esta investigación.

5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

La primera limitación es de carácter práctico y está relacionada con el momento de la ejecución de la investigación, pues esta se llevó a cabo en el último trimestre académico del año lectivo 2015, periodo en el que generalmente la mayoría de estudiantes con problemas en su rendimiento dedican un mayor esfuerzo a sus actividades escolares con la finalidad de poder aprobar sus materias en peligro. Por lo que en algunos casos el incremento del rendimiento académico puede deberse a factores ajenos a la motivación de logro y la aplicación de la auto y coevaluación.

La segunda limitación de carácter metodológico pues debido al tipo de muestreo los resultados obtenidos en este estudio no pueden ser generalizados ya que nuestra investigación se restringe a un grupo de edad específico y a un contexto sociocultural determinado.

6. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

A. Autoevaluación.

La autoevaluación es la práctica que supone implicar a los estudiantes en la emisión de juicios acerca de su propio aprendizaje (Gil, 2009 citado en Jacinto, 2012).

B. Coevaluación.

Es la evaluación que los estudiantes realizan del trabajo o logros de sus compañeros utilizando para ello criterios relevantes (Falchicov, 2001 citado en Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012).

C. Motivación de logro

La motivación de logro es aquella que “empuja y dirige la consecución exitosa de forma competitiva, de una meta u objetivo reconocido socialmente” (Mc Clelland y Atkinson, 1953 citado en Thornberry, 2003).

D. Rendimiento académico

El DCN se refiere al rendimiento académico como “una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación” (MINEDU, 2009).

7. VARIABLES E INDICADORES

A. Variables independientes

- Autoevaluación
- Coevaluación

B. Variables dependientes

- Motivación de logro académico
- Rendimiento académico

C. Variables interviniéntes

- Edad
- Sexo
- Grado de instrucción

8. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Valoración
INDEPENDIENTES A U T O E V A L U A C I Ó N	Práctica que supone implicar a los estudiantes en la emisión de juicios acerca de su propio aprendizaje.	Puntaje obtenido por el estudiante en la Ficha de Auto y Coevaluación.	Interés Responsabilidad Manejo de contenidos Instrucciones y trabajo cooperativo. Organización.	<ul style="list-style-type: none"> • Investiga, aporta ideas, está atento a la tarea, toma iniciativa, establece prioridades, pregunta. • Asiste puntualmente a las actividades • Acoge los lineamientos que al respecto señala el profesor y/o el grupo • Cumple con la entrega de las tareas en los lapsos previstos para ello. • Se compromete en actividades extra cátedra <ul style="list-style-type: none"> • Emplea lo que sabe. • Busca lo que no sabe. • Sintetiza la información que posee. • Expresa en sus propias palabras el conocimiento. • Da ejemplo y contraejemplos. • Analiza la información. <ul style="list-style-type: none"> • Comunica sus ideas • Dialoga • Escucha y responde • Acepta los puntos de vista de otros • Rechaza con argumentos las ideas de otros. • Debate sus ideas. • Realiza preguntas interesantes al docente y a sus compañeros de grupo. • Participa en la distribución del trabajo • Apoya las decisiones que se tomen en el equipo. • Mantiene a los demás miembros del grupo informados de los temas que afecten al mismo, compartiendo con ellos toda la información que el grupo demande. • Mantiene una actitud abierta para aprender de los otros y solicita opiniones e ideas de los demás a la hora de tomar decisiones. • Reconoce en el seno del grupo el mérito de otros miembros, resaltando sus valores positivos y la colación prestada. • Afronta los problemas que plantea el grupo para resolver los conflictos que se le presenten en beneficio del propio grupo. <ul style="list-style-type: none"> • Planifica, estructura, supervisa, asigna funciones y tareas. 	Cada dimensión se valora de la siguiente manera: 4= Excelente 3= Bueno 2= Regular 1= Deficiente

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Valoración
INDEPENDIENTES COEVALUACIÓN	Evaluación que los estudiantes realizan del trabajo o logros de sus compañeros utilizando para ello criterios relevantes.	Puntaje obtenido por el estudiante en la Ficha de Auto y Coevaluación.	Interés Responsabilidad Manejo de contenidos Instrucciones y trabajo cooperativo. Organización.	<ul style="list-style-type: none"> • Investiga, aporta ideas, está atento a la tarea, toma iniciativa, establece prioridades, pregunta. • Asiste puntualmente a las actividades • Acoge los lineamientos que al respecto señala el profesor y/o el grupo • Cumple con la entrega de las tareas en los lapsos previstos para ello. • Se compromete en actividades extra cátedra <ul style="list-style-type: none"> • Emplea lo que sabe. • Busca lo que no sabe. • Sintetiza la información que posee. • Expresa en sus propias palabras el conocimiento. • Da ejemplo y contraejemplos. • Analiza la información. <ul style="list-style-type: none"> • Comunica sus ideas • Dialoga • Escucha y responde • Acepta los puntos de vista de otros • Rechaza con argumentos las ideas de otros. • Debate sus ideas. • Realiza preguntas interesantes al docente y a sus compañeros de grupo. • Participa en la distribución del trabajo • Apoya las decisiones que se tomen en el equipo. • Mantiene a los demás miembros del grupo informados de los temas que afecten al mismo, compartiendo con ellos toda la información que el grupo demande. • Mantiene una actitud abierta para aprender de los otros y solicita opiniones e ideas de los demás a la hora de tomar decisiones. • Reconoce en el seno del grupo el mérito de otros miembros, resaltando sus valores positivos y la colación prestada. • Afronta los problemas que plantea el grupo para resolver los conflictos que se le presenten en beneficio del propio grupo. <ul style="list-style-type: none"> • Planifica, estructura, supervisa, asigna funciones y tareas. 	Cada dimensión se valora de la siguiente manera: 4= Excelente 3= Bueno 2= Regular 1= Deficiente

	Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Valoración
DEPENDIENTES	Motivación de Logro Académico	Es aquella que empuja y dirige la consecución exitosa de forma competitiva, de una meta u objetivo reconocido socialmente.	Puntajes obtenidos por el alumno en la Prueba de Motivación de Logro Académico utilizada en el estudio.	Acciones orientadas al logro	Ítems Positivos:5,9,12,19,20,22,24,26,28,29,32. Ítems Negativos: 7,10, 11, 15.	31 a menos: Baja 32-35: Media 36 a más: Alta
				Aspiraciones orientadas al logro	Ítems Positivos: 1,2,13,16,21,31	
				Pensamientos orientados al logro	Ítems Positivos: 3,8,14,18,27	
	Rendimiento Académico	Medida de las capacidades respondientes o que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación.	Promedios obtenidos en el consolidado de evaluación trimestral de Educación Básica Regular del tercer y cuarto grado de educación secundaria correspondientes al segundo y tercer trimestre del Periodo Lectivo 2015.	Logro destacado	Evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.	18 – 20
				Logro previsto	Evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado.	14 - 17
				En proceso	Está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.	11 – 13
				En inicio	Está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de estos.	00 – 10

Variables		Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Valoración
INTERVINIENTES	EDAD	Tiempo que ha vivido una persona.	Tiempo transcurrido desde el nacimiento hasta el momento del estudio, medido en años.	-----	Personas con 13 años cumplidos o más.	-----
	SEXO	Características fenotípicas del individuo.	Género gramatical propio del hombre o de la mujer.	-----	Masculino	-----
					Femenino	
	GRADO DE INSTRUCCIÓN	Grado más elevado de estudios realizados o en curso.	Grado académico que se encuentra cursando la persona en el momento del estudio.	-----	Analfabeto Primaria Secundaria Superior Posgrado	Completa Incompleta

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

INFLUENCIA DE LA AUTO Y COEVALUACIÓN EN LA MOTIVACIÓN DE LOGRO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

El marco teórico que se despliega a continuación permite conocer los conceptos básicos necesarios para el entendimiento del desarrollo de la presente investigación.

Primero partiremos de la definición de Auto y Coevaluación con el fin de comprender la importancia y los beneficios de su aplicación en los estudiantes, así como conocer los aspectos positivos y negativos de su uso.

Posteriormente se describirá la Teoría de la Motivación de Logro, abordando en primer lugar de manera general la motivación, estableciendo su definición y su relación con el aprendizaje tomando en cuenta la corriente constructivista, para luego hacer una breve referencia de los distintos enfoques teóricos motivacionales. Seguidamente haremos énfasis en la Teoría de la Motivación de Logro resaltando sus constructos más importantes, dando a conocer su proceso de desarrollo y estableciendo diferencias entre un alumno motivado por el éxito y otro motivado por el miedo al fracaso.

Por último se definirá el rendimiento académico, se mencionará los tipos de rendimiento que existen y los factores que inciden en él, para finalmente detallar la relación existente con la motivación de logro.

1. AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN

A. Fundamentos teóricos de la evaluación

Uno de los aspectos importantes dentro de los procesos evaluativos es el agente de donde proviene el concepto evaluador, ya que se pensaba que la evaluación debía provenir de un agente externo al que desarrollaba el proceso de aprendizaje, es decir, solo al docente, sin embargo, tendencias pedagógicas plantean que el protagonismo dentro de la evaluación debe estar repartido y ello significa mayor participación y autonomía en el proceso de evaluación. Dentro de estos tipos de evaluación, se encuentran la autoevaluación y la coevaluación, que se pueden poner en práctica en el aula y distribuir de manera más equitativa la responsabilidad (Solano, 2014).

En cuanto a esto, dado que el objetivo de cualquier sistema de evaluación no debería ser únicamente medir o valorar las competencias cognitivas, sino que debe incluir también la valoración de otras competencias (procedimentales y actitudinales), entendemos que la evaluación del aprendizaje que realizan los mismos estudiantes constituye una variable especialmente relevante, aunque dándole, por supuesto, la validez y confiabilidad que permita su reconocimiento en el campo educativo (Gessa, 2010).

Por ello, como sostiene Pardo (2008) la evaluación, coevaluación y autoevaluación constituyen una triangulación ideal para tener un conocimiento perfecto de todos los aspectos del proceso por el que pasan los estudiantes, ya que la evaluación verdaderamente exacta de la enseñanza por parte del profesor no es posible, pues observamos que los estudiantes tienen en cuenta muchos aspectos que escapan del alcance del profesor y que deben considerarse también en la evaluación.

En el mismo sentido, Gil y Padilla (2009) citado en Acedo y Ruiz (2011) refieren que la autoevaluación y la evaluación por los compañeros, además de permitir la evaluación de las competencias académicas, fomentan y potencian otras competencias generales tales como el “desarrollo de una visión crítica y reflexiva”, la “toma de decisiones” y la “asunción de responsabilidades”, sin olvidar los valores de “justicia y compromiso” que subyacen en los procesos de evaluación

entre iguales, con lo que se facilita la integración del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ante esto se hace importante llevar a cabo una de las principales máximas del constructivismo, que es otorgar un papel protagónico al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y específicamente, en el área de la evaluación a través de la Autoevaluación y Coevaluación (Rodríguez y Hernández, 2014).

a. Evaluación y Motivación

Para Boud (2006) citado en Solano (2014), la participación de los alumnos en la evaluación puede ser una valiosa oportunidad para motivar, mejorar y consolidar el aprendizaje, favoreciendo así el aprendizaje a lo largo de la vida y para la vida.

Tapia (2005) sostenta que el hecho mismo de la evaluación, en cuanto que puede dar lugar a un éxito o a un fracaso, tiene siempre repercusiones motivacionales tanto por las consecuencias externas del resultado -tener que volver a estudiar, etc.- como por las implicaciones del mismo para la autoestima.

Pero, además, el modo de plantar las evaluaciones y de dar los resultados, también puede influir en la motivación, dependiendo de que favorezca el poder aprender de los errores o, por el contrario, de que subraye las limitaciones de los alumnos, lo que influiría negativamente en su autoestima. Así, la cantidad de ejercicios de evaluación -desde un examen único a la evaluación continua- modifica las probabilidades tanto de aprender a partir de la propia evaluación (autoevaluación) como de experimentar el éxito o el fracaso ligado al resultado.

Finalmente, acota que su repercusión motivacional será positiva sólo en la medida en que las condiciones presentes maximicen la oportunidad de aprender y minimicen las consecuencias negativas del fracaso.

B. Autoevaluación

a. Definición

Gil (2009) citado en Jacinto (2012) ha definido la autoevaluación como la práctica que supone implicar a los estudiantes en la emisión de juicios acerca de su propio aprendizaje. En su más completo sentido, podemos entender que la

autoevaluación supone dar participación a los alumnos en la identificación de los criterios que pueden utilizarse para evaluar su trabajo y en la formulación de valoraciones sobre el grado en que se satisfacen tales criterios.

Para Borrego (2005) es la evaluación que hace cada educando de sí mismo, lo cual tributa al desarrollo de la autocrítica, la autoestima y el autoreconocimiento de sus cualidades.

La Autoevaluación es definida, según Castillo y Cabrerizo (2003) citado en Rodríguez y Hernández (2014) como “una modalidad de evaluación que consiste en que cada alumno realiza una valoración de una actuación concreta o de sus propios progresos en un momento determinado de su proceso de aprendizaje”.

Santos (1995) citado en Rodríguez y Hernández (2014) refiere que “la autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad”.

Calatayud (2008) citado en Solano (2014) afirma que la autoevaluación es la estrategia por excelencia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el docente.

Para Jacinto (2012) la autoevaluación choca frontalmente con la práctica dominante en la educación, de acuerdo con la cual el profesorado asume plena responsabilidad en la evaluación, estableciendo sus propios criterios y procedimientos para hacer valoraciones y generar calificaciones, tarea en la que a los alumnos corresponde el papel de sujetos pasivos. La actividad de éstos consiste en prepararse para ser objeto de evaluación, ejercitándose en el tipo de tareas que les van a ser demandadas en el curso de la misma. Con la separación entre el agente evaluador y los sujetos evaluados, se ha pretendido la objetividad en la calificación, entendiendo que la participación del alumnado influiría en el resultado, dadas las repercusiones que éste tiene sobre su trayectoria académica.

De acuerdo con Boud (2006) citado en Jacinto (2012), el problema en este discurso dominante se halla en que el estudiante se limita a seguir la agenda marcada unilateralmente por el profesor, y ello resulta incompatible con su

desarrollo como aprendiz activo, capaz de hacer frente a las demandas de aprendizaje que surgen en contextos no formales. De este modo, la educación no estaría logrando plenamente el objetivo de preparar a los sujetos para aprender de manera autónoma a lo largo de la vida, desenvolviéndose y respondiendo a las demandas de nuevos escenarios sociales y profesionales, en los que habrá de determinar en cada momento qué es preciso aprender, cómo debe aprenderlo y cómo juzgar cuándo lo ha logrado o no.

Jacinto (2012) refiere que la promoción de la autoevaluación en la educación puede contribuir a la consecución de individuos que puedan actuar en el futuro, una vez finalizada su etapa de formación en el sistema educativo formal, como aprendices activos y autónomos. El modo en que se enfoquen las prácticas de autoevaluación tendrá diferente valor de cara a conseguir este objetivo.

El mismo autor también afirma que en diversas disciplinas académicas se ha venido recomendando a los alumnos el uso de colecciones de ejercicios y preguntas, o bien de manuales y materiales de enseñanza que los incluyen como un apartado final de los mismos, con el fin de que puedan contrastar sus conocimientos o habilidades, comparando las respuestas emitidas con las soluciones que se ofrecen. Este tipo de planteamientos se ha asociado tradicionalmente al concepto de autoevaluación, y de hecho, las colecciones de preguntas o ejercicios de autocomprobación suelen presentarse bajo ese título. Desde la concepción de autoevaluación que aquí hemos presentado, este tipo de prácticas son bastante limitadas, dado que no incluyen la reflexión sobre el aprendizaje y no desarrollan en el alumnado destrezas para formular juicios y dirigir la mejora de su propio aprendizaje de manera autónoma. Otro modo frecuente de llevar a cabo la autoevaluación ha supuesto solicitar a los estudiantes juicios valorativos y calificaciones sobre su aprendizaje, contrastándolos posteriormente con los realizados por el profesor.

Precisamente, buena parte de la literatura se centró en analizar la consistencia entre las calificaciones generadas por la autoevaluación de los estudiantes y la evaluación de los profesores (Falchikov y Boud, 1989 citado por Jacinto, 2012). Desde este planteamiento, una correcta autoevaluación sería la que se ajusta a

los criterios manejados por el profesor y a las expectativas que éste tiene sobre el aprendizaje de sus estudiantes. Aun considerando las ventajas que la autoevaluación supone para el desarrollo del proceso de aprendizaje de los estudiantes, una práctica como la comentada viene a reproducir los esquemas convencionales de evaluación en los que la autoridad corresponde al profesor, y el alumno no hace sino intentar producir valoraciones que se aproximen a las que realizaría el profesor (Jacinto, 2012).

Más interesantes, de cara al desarrollo de la capacidad de autoevaluación, son las prácticas en las que los propios estudiantes participan en la definición y estructuración de los criterios de evaluación, con cuotas de autonomía cada vez mayores. Este tipo de enfoques supone utilizar la autoevaluación para desarrollar en los estudiantes la capacidad de evaluarse en el futuro, más allá del ámbito académico, cuando los sujetos habrán de valorar su desempeño laboral en contextos profesionales, como vía para detectar los propios déficits y las necesidades de aprendizaje de cara a una mejora continua en su trabajo (Jacinto, 2012).

b. La autoevaluación como práctica reflexiva y autorreguladora

Lamentablemente, una de las modalidades de evaluación menos utilizadas es la autoevaluación del alumnado. Por medio de la autoevaluación el estudiante asume su responsabilidad en su propio proceso educativo, de modo que en todo momento puede conocer cómo va progresando en sus aprendizajes. La autoevaluación del alumno es la gran ocasión perdida para reforzar la enseñanza del profesor y el aprendizaje del estudiante (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Aquí reafirmamos la importancia que tiene el desarrollo del pensamiento reflexivo y de los procesos de autorregulación en los estudiantes. También argumentamos en favor de la autoevaluación como uno de los mecanismos que conduce a dicho desarrollo.

Jacinto Chunga (2012) al respecto menciona:

Desde esta perspectiva, y sin soslayar la mediación que ejerce el docente, la autoevaluación puede tomar la forma de una realimentación autogenerada que

conduzca al alumno a valorar su propio trabajo de manera lúcida, honesta y con un nivel de introspección y reflexión lo bastante profundo. Dicha valoración, por supuesto, tiene como cometido principal la comprensión y mejora de los procesos y producciones de aprendizajes personales y compartidos. La autoevaluación representa no sólo la posibilidad de que el alumno se valore en relación con determinados estándares de desempeño, sino, ante todo, permite el cambio del locus de la evaluación y de la responsabilidad y autonomía en la realización de las tareas.

No obstante, en nuestras instituciones educativas existe suspicacia, por no decir desconfianza, en torno a las posibilidades de la autoevaluación del aprendizaje por parte del alumnado. Al parecer, los profesores consideran que no es un procedimiento fiable, y que los alumnos se aprovechan del mismo para “inflar” sus éxitos y cubrir sus deficiencias o incumplimiento, pues lo único que buscan es “la calificación”. La cuestión es qué se entiende por autoevaluación y cómo se plantea su práctica en el aula. Autoevaluación del aprendizaje no es pedir al alumno que al final del curso, sin prácticamente evidencia ni argumentación, se asigne a sí mismo -o al compañero de al lado- “la calificación que cree merecer”. La autoevaluación que propugnamos sigue los principios de la evaluación que analizamos en este apartado, e implica ante todo el seguimiento longitudinal y procesual del trabajo realizado, la elaboración de juicios sustentados y la toma de decisiones con ética y responsabilidad.

Por otra parte, la diversidad de habilidades y actitudes requeridas para ejercer la autoevaluación por necesidad deben ser objeto de una enseñanza explícita y del establecimiento de un clima de aula propicio. Es decir, no basta con pedir al alumno que exprese abiertamente qué opina de su crecimiento en el curso o sobre los aprendizajes puntuales logrados, tiene que contarse con evidencia explícita y argumentos razonados. Es un error pensar que por la carga interpretativa, la apertura a la subjetividad o el carácter cualitativo del juicio experto que se tiene que emitir se puede dejar de lado un manejo riguroso, sistemático y transparente de la información que se toma como base para emitir dicho juicio.

La asignación de la calificación de la autoevaluación requiere el seguimiento de una serie de principios, los cuales se desprenden de los principios de la evaluación auténtica que se analizaron anteriormente:

- Los requerimientos –tareas, trabajos, participación, proyectos- del curso deben quedar claros y acordarse desde el inicio.
- Los procedimientos y criterios de calificación también deben ser explícitos y transparentes. Ante todo, habrá que anteponer la calidad, sentido y funcionalidad de los aprendizajes logrados por los alumnos, más allá de la sola satisfacción o entrega de los requerimientos pedidos o de la cualificación de los productos de trabajo.
- También deben quedar claros los pesos relativos de las dimensiones por evaluar; por ejemplo, ¿qué peso tiene la participación en clase en la calificación final y qué tipo de participación se va a solicitar, con qué criterios se va a valorar?, ¿se van a incluir exámenes formales y de qué tipo, qué sentido tiene su empleo, cuándo se van a aplicar y qué peso tendrán en la calificación?; si se da el caso, ¿cómo se van a ponderar los exámenes, las participaciones y las pruebas de desempeño?
- Los profesores necesitan crear los medios e instrumentos apropiados para llevar un registro del desempeño de los alumnos.

Wassermann (1994) citado en Jacinto (2012) plantea que cuando la evaluación auténtica reemplaza a las pruebas formales y escritas se tiene que hacer acopio de mucha más información sobre el aprendizaje de los alumnos para otorgar una calificación final. De la misma manera, se tiene que documentar y registrar la extensión con que los alumnos cumplieron los requerimientos del curso en función de la calidad del trabajo realizado. Por ello, se otorga un gran valor al tiempo y dedicación del docente en el diseño y puesta en práctica de su aproximación a la evaluación del aprendizaje y la enseñanza. La construcción de instrumentos de evaluación como los que hemos venido mencionando también requieren un importante esfuerzo además de un conocimiento que trasciende el de la técnica misma.

Al respecto Geary (1995) citado en Schunk (1997) sostiene que un supuesto básico del constructivismo es que los individuos son partícipes activos y que deben construir y, por qué no, evaluar su propio conocimiento. El alumno elabora programas junto al profesor, participa activamente en el proceso de evaluación de su aprendizaje, etc. De este modo los estudiantes aprenden a ser más autorregulados y a plantearse metas para asumir un papel más activo en su propio aprendizaje, *supervisar y evaluar su progreso* y a explorar sus intereses de modo que superen los requerimientos básicos (Bruning y Geary, 1995 citados en Schunk, 1997).

Por otro lado, el ejercicio de la autorreflexión y la observación crítica de las actividades referidas al proceso de enseñanza y aprendizaje no es exclusivo del alumno, el docente puede y debe tener un papel activo y preponderante a través de la enseñanza reflexiva haciendo constantemente un autoanálisis sobre su participación en dicho proceso.

C. Coevaluación

a. Definición

Normalmente el concepto de coevaluación se utiliza para referirse a la evaluación entre pares, entre iguales; y una vez más, suele limitarse a la evaluación entre alumnos. Habitualmente se refieren a tareas individuales, pero desde el mismo momento en que en el salón de clases se trabaja con actividades por grupos (más o menos numerosos), los procesos de autoevaluación y coevaluación también pueden/deben ser grupales (Jacinto, 2012).

Falchikov (2001) citado en Ibarra, Rodríguez y Gómez (2012) la conceptualiza como la evaluación que los estudiantes realizan del trabajo o logros de sus compañeros utilizando para ello criterios relevantes.

Topping (1998) citado por Jacinto (2012) define la coevaluación como la "disposición en la cual los individuos consideran la cantidad, nivel, valor, calidad o éxito de los productos o resultados del aprendizaje de compañeros de igual estatus". En la coevaluación, normalmente hay un elemento de mutualidad y se potencia que los estudiantes jueguen un papel más activo en el aprendizaje

cooperativo. De hecho, este tipo de evaluación no solo puede promover el aprendizaje activo sino que también puede desarrollar habilidades grupales, de comunicación verbal, tales como la negociación, la diplomacia, aprender cómo dar y aceptar críticas, cómo justificar la posición de uno mismo o cómo rechazar sugerencias. La coevaluación, por tanto, no sólo es un procedimiento para puntuar, sino que es además una herramienta de aprendizaje, una parte del proceso docente.

Para Jacinto (2012) la coevaluación implica un verdadero trabajo de colaboración entre profesores y estudiantes, que a través de la negociación llegan a establecer criterios y estándares de evaluación, y supone un enriquecimiento mutuo al incrementar el conocimiento sobre el objeto evaluado, en este caso el aprendizaje. En sí mismas, las prácticas de coevaluación suponen además para el estudiante una oportunidad de aprender a evaluar, y podrían ser utilizadas como un instrumento de cara al desarrollo de la capacidad de los estudiantes para asumir responsabilidades en la evaluación. Constituirían un paso previo para llegar a formas de autoevaluación o evaluación por pares.

En la evaluación colaborativa la responsabilidad no recae sobre el estudiante, si bien éste participa en el desarrollo de la misma. Supone dar la oportunidad a los estudiantes para que tomen parte en la evaluación de su aprendizaje o el de sus compañeros, manteniendo el profesor el control sobre el desarrollo del proceso de evaluación y sobre las decisiones finales. Así, la evaluación colaborativa permite soslayar los efectos de la subjetividad o inexperiencia del estudiante al autoevaluarse o los posibles aspectos negativos observados en las prácticas de evaluación por pares (Pond, UlHaq y Wade, 1995 citados por Jacinto, 2012), en las que se daría una sobrevaloración en razón de relaciones de amistad, una tendencia a no diferenciar suficientemente entre los individuos dentro de un grupo, la monopolización de las mejores valoraciones por quienes actúan en el grupo como líderes informales, o el parasitismo de algunos miembros del grupo que se benefician del trabajo de los otros.

La coevaluación como componente importante del proceso evaluativo permite establecer un equilibrio entre la evaluación interna y la externa, como pares, que han observado el proceso desde otra perspectiva, ya que “por medio de la

coevaluación se logra la negociación de un patrón de resultados, el que el profesor aporta desde su mirada, expresada en los objetivos y los contenidos de las materias y los estudiantes desde su construcción singular entre el contenido inmediato y los objetivos que se traza, de este modo se llega a conformar un patrón de resultados socializado entre estudiantes y profesor" (Milan, 2006 citado en Solano, 2014).

b. Propósitos de la Coevaluación

Para Jacinto (2012) la coevaluación implica un verdadero trabajo de colaboración entre profesores y estudiantes, que a través de la negociación llegan a establecer criterios y estándares de evaluación, y supone un enriquecimiento mutuo al incrementar el conocimiento sobre el objeto evaluado, en este caso el aprendizaje.

Según este autor en la coevaluación, además de las virtudes anteriores, podemos mencionar también las siguientes:

- Los alumnos se esfuerzan más, impulsados por la motivación de quedar bien ante los ojos de sus compañeros (este tipo de motivación suele ser superior a la de quedar bien ante los ojos del profesor).
- Los alumnos desarrollan el hábito de criticar de forma constructiva el trabajo realizado por compañeros con los que van a tener que continuar colaborando. Ésta es también una habilidad fundamental que se echa en falta con frecuencia en el mundo profesional.

c. Ventajas y desventajas de la coevaluación.

Mello (1993) citado por Jacinto (2012) cita cinco beneficios de trabajar y ser evaluado en pequeños grupos:

- Los estudiantes ganan percepción de la dinámica de grupos.
- La evaluación grupal permite el desarrollo de atribuciones más amplias que las que permite la evaluación individual.

- La evaluación grupal desarrolla habilidades interpersonales de los estudiantes.
- Los estudiantes están expuestos a otros puntos de vista.
- Los estudiantes están más preparados para el mundo real.

Según Jiménez (2008) citado por Jacinto (2012) la coevaluación es apropiada porque el evaluador ha pasado por la misma experiencia de aprendizaje que el evaluado y por tanto su visión como evaluador es más cercana a las perspectivas del estudiante. En la mayoría de estudios sobre coevaluación, los estudiantes muestran una actitud positiva hacia ese método de evaluación. Orsmond, Merry y Reiling (1996) citados por Jacinto (2012) encontraron que los estudiantes sintieron que adoptaron actitudes más críticas, que trabajaron de una manera más estructurada y que este tipo de evaluación les hizo aprender y pensar más. Brown y Dove (1996) citados por Jacinto (2012) apuntan las siguientes ventajas de la coevaluación (y la autoevaluación):

- Potencia el sentimiento de los estudiantes de controlar su propio proceso de aprendizaje.
- Motiva y estimula su participación activa en el proceso de aprendizaje.
- Hace de la evaluación un proceso compartido y no un proceso solitario.
- Dirige a los estudiantes hacia un aprendizaje más directo y efectivo.
- Favorece la autonomía de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- Muestra a los estudiantes que su juicio es respetado y sus vivencias son apreciadas.
- Desarrolla habilidades personales e interpersonales.
- Produce una comunidad de aprendizaje en la cual los estudiantes se sienten partícipes.

En cuanto a los aspectos negativos o desventajas que presenta la coevaluación, podríamos citar los siguientes:

- Los estudiantes pueden sentirse incómodos o presionados al tener que evaluar a sus compañeros, ya que pueden ver el proceso como una crítica a sus amigos (Brown y otros, 1997 citados por Jacinto, 2012). O pueden tomarse este proceso a la ligera, lo que puede provocar molestias entre algunos estudiantes (Orsmond, Merry y Reiling, 1996 citados por Jacinto, 2012).
- Para Brown, Bull y Pendlebury (1997) citados por Jacinto (2012) la resistencia que pueden mostrar algunos estudiantes a una coevaluación con propósitos sumativos se basa en el disgusto de juzgar a compañeros, una desconfianza en el proceso y en el tiempo necesario para llevarla a cabo.
- Liu (2001) citado por Jacinto (2012) manifiesta que a algunos estudiantes no les gusta el sistema de coevaluación porque ven a sus evaluadores también como competidores. Tienen miedo de ser infraevaluados o de puntuar de manera excesivamente elevada el trabajo de los otros. Al respecto McDowell (1995) citado en Jacinto (2012) sostiene que ellos pueden incluso sospechar de las habilidades evaluadoras de sus compañeros, especialmente aquellos que suelen recibir una puntuación baja.
- Kaufman, Felder y Fuller (2000) citados en Jacinto (2012) aseveran que en la coevaluación, uno de los primeros temores del profesorado consiste en que los estudiantes acuerden otorgarse puntuaciones idénticas, normalmente elevadas. En realidad, en la mayoría de ocasiones, no hay nada especialmente malo si los miembros de un grupo alcanzan dicho acuerdo. Esa manera de proceder probablemente indica que el equipo trabajó bien y que cada miembro asumió las responsabilidades que tenía, con lo que la puntuación final individual que recibirá cada miembro será la misma.

- Orsmond, Merry y Reiling (1996) citados en Jacinto (2012) sostienen que algunos estudiantes pueden manifestar no sentirse "cualificados" para evaluar el trabajo de sus compañeros. Otros estudiantes pueden tener el convencimiento de que sólo el profesorado tiene la habilidad y el conocimiento necesario para evaluarlos correctamente, y se muestran, por tanto, escépticos sobre el grado de corrección de las calificaciones que los otros estudiantes les pudieran otorgar (Zhao, 1998 citado por Jacinto, 2012). McDowell (1995) citado por Jacinto (2012) refiere que parte del alumnado quizá no desee aceptar la responsabilidad de evaluar a sus compañeros y prefiera igualmente que sea el juicio del "experto" (el docente) quien decida sobre la bondad de un trabajo. Algunos estudiantes, en definitiva, esperan que los docentes sean expertos y desean evaluaciones expertas.

Brown, Bull y Pendlebury (1997) citados en Jacinto (2012) refieren que en cuanto al aprendizaje en grupos cooperativos, la coevaluación quizá sea la única manera satisfactoria de evaluar cómo trabaja un conjunto de estudiantes en un proyecto de grupo; ya que los estudiantes pueden juzgar con bastante precisión las contribuciones relativas de cada miembro en el proyecto de grupo (Johnston y Miles, 2004 citados en Jacinto, 2012). En palabras de Millis y Cottell (1998) citados por Jacinto (2012) "los estudiantes pueden ser capaces de engañar a su profesor o profesora, pero raramente podrían esconderse de sus propios compañeros". La coevaluación puede, por tanto, poner de manifiesto qué estudiantes presentan una ciudadanía de equipo pobre y no están cooperando adecuadamente (Oakley, 2004 y Salomón, 1992 citados por Jacinto 2012)

d. Métodos de Coevaluación en proyectos grupales.

La participación del alumnado juega, por tanto, un papel crucial en el ajuste individual de la calificación conseguida por el grupo cooperativo. Según Lejk y Wyvill (2001) citados por Jacinto (2012), los métodos de coevaluación en proyectos grupales se pueden agrupar en dos grandes tipos: holístico y basado en categorías:

- En la evaluación holística, cada estudiante evalúa con una única nota al resto de compañeros y esta nota refleja la impresión global de la ciudadanía de equipo y/o de la contribución individual de ese compañero al proyecto del grupo.
- En la evaluación basada en categorías, los estudiantes evalúan a sus compañeros según una serie de categorías (responsabilidad, adaptabilidad, creatividad, habilidades comunicativas, habilidades grupales genéricas, habilidades técnicas) y luego se incorpora algún mecanismo gracias al cual esas diferentes puntuaciones se combinan para producir un único valor que refleja la contribución individual de ese compañero en proyecto de grupo. Lejk y Wyvill (2001) citados en Jacinto (2012) concluyeron que la coevaluación holística se corresponde mejor con los objetivos de evaluación sumativa de un proyecto grupal que la evaluación basada en categorías, si bien esta última es útil para obtener un feedback formativo.

En cuanto a la coevaluación holística, Jacinto (2012) manifiesta que existen dos enfoques diferentes para llevarla a cabo: en el primero, los estudiantes deben evaluar la contribución relativa de los miembros del grupo al producto final expresándola como porcentajes del esfuerzo total; mientras que en el segundo, los estudiantes tienen que evaluar la ciudadanía de equipo de cada miembro (cooperación dentro del grupo, cumplimiento de responsabilidades y pactos, ayudar a los otros cuando era necesario, etc.), Oakley (2004) citado por Jacinto (2012) recomiendan no aplicar el primer enfoque, ya que es intrínsecamente competitivo y favorece a los estudiantes que son académicamente más fuertes, puesto que inevitablemente son los que realizan las mayores contribuciones al producto final del equipo. Un estudiante académicamente más débil sabe que, independientemente del esfuerzo que realice, su evaluación individual será menor debida a la presencia de un estudiante más fuerte académicamente y puede sentirse, con razón, desalentado. En cambio, el segundo enfoque prima las habilidades grupales sobre las académicas: si todos los miembros del grupo actúan responsable y cooperativamente recibirán una calificación alta

correspondiente a la coevaluación, y los únicos que sufrirán penalizaciones serán los estudiantes cooperativamente problemáticos.

D. Aspectos importantes de la Auto y Coevaluación

Acedo y Ruiz en su estudio realizado el 2011 hallaron que la autoevaluación se valora más por los alumnos que la evaluación por los compañeros en lo relativo a la motivación y adecuación. La supervisión del profesor se demanda más en la evaluación por los compañeros. Además acotan que ambas experiencias han sido atractivas y han contribuido al desarrollo de los alumnos, pues ellos se han tomado en serio las tareas de autoevaluación y de evaluación de los compañeros, tratando de ser responsables y justos, y consideran que la autoevaluación y la evaluación por los compañeros deben formar parte de los sistemas de evaluación. Finalmente no hallaron diferencias relevantes entre las calificaciones obtenidas en la autoevaluación, la evaluación por los compañeros y la evaluación otorgada por el profesor. En suma concluyeron que la evaluación autónoma debería ser tenida en cuenta como una técnica e instrumento de evaluación más al servicio de la evaluación del aprendizaje.

2. MOTIVACIÓN DE LOGRO

A. Definición de la Motivación

Para realizar con éxito una acción, una persona debe gozar de la capacidad, el conocimiento o las competencias pertinentes. Sin embargo, estas cualidades no son suficientes, son necesarias pero no suficientes. La persona también debe sentirse inclinada a invertir la energía que la acción requiere y a dirigir o enfocar dicha energía en la realización de la acción. La motivación se refiere a lo que impulsa y dirige a la gente a actuar (Tuckman y Monett, 2011).

Schunk (1997) sostienen que la motivación se refiere al proceso de fomentar y sostener conductas orientadas a metas. Se trata de una definición cognoscitiva porque postula que la gente establece metas y, para alcanzarlas, emprende las tareas en forma cognoscitiva (por ejemplo, supervisa su avance) y conductual (digamos, invierte esfuerzos).

Al igual que el aprendizaje, la motivación no se observa directamente, sino que se infiere de los indicios conductuales de la gente, expresiones verbales, elección de tareas, esfuerzo invertido y dedicación. La motivación es un concepto explicativo que se utiliza para entender el comportamiento (Schunk, 1997).

La motivación, en el ámbito educativo, es el interés de un estudiante por hacer el trabajo y aprender el material académico (Henson y Eller, 2000).

B. Motivación y aprendizaje

Según Shell (1986) citado en Schunk (1997) aprender es un cambio perdurable de la conducta o en la capacidad de conducirse de manera dada como resultado de la práctica o de formas de experiencia.

Empleamos el término aprendizaje cuándo alguien se vuelve capaz de hacer algo distinto de lo que hacía antes. Aprender requiere el desarrollo de nuevas acciones o la modificación de las presentes (Schunk, 1997).

Tapia (2005) sostiene que uno de los factores principales que condicionan el aprendizaje es la motivación con que éste se afronta. La motivación cumple una función importante en el aprendizaje. Los estudiantes que están motivados para aprender prestan atención a la enseñanza y se dedican a repasar la información, relacionarla con sus conocimientos y hacer preguntas. Antes que renunciar cuando se topan con material difícil, invierten mayores esfuerzos en aprenderlo. Deciden ocuparse en las tareas aunque no estén obligados y en su tiempo libre leen libros de temas interesantes, resuelven problemas y acertijos y proyectan trabajos especiales. En síntesis, la motivación los lleva a entregarse a las actividades que facilitan el aprendizaje (Schunk, 1997).

Las motivaciones pueden cambiar de un momento a otro; los cambios del aprendizaje son graduales, acumulativos y persistentes. Un factor de aprendizaje requiere tiempo y práctica para corregirse, mientras que un factor motivacional puede cambiarse rápidamente (Logan, 1976).

Al aprendizaje se le considera un potencial de la conducta, es decir, como un conjunto de hábitos o conocimientos disponibles para ponerlos en práctica. La

motivación es el activador o energizador de estos hábitos, de manera que los convierte en conducta propiamente dicha (Logan, 1976).

El organismo no se conducirá ni cuando no hay hábitos (dicho burdamente; no sabrá que hacer) ni tampoco cuando falta motivación (en términos familiares; no quiere hacerlo). La ejecución de la conducta tiene lugar únicamente cuando existe cierto grado de aprendizaje y de motivación; y mientras mayor sea el grado de estos, más se manifestará la conducta (Logan, 1976).

La motivación no tiene un efecto directo sobre el aprendizaje, sin embargo, la motivación es indirectamente necesaria para el aprendizaje. Lo que se aprende depende de lo que se practica. Si la motivación es deficiente, la práctica también será descuidada e imprecisa, y la respuesta aprendida será de la misma naturaleza. Adviértase que la motivación no funciona para fijar la experiencia de manera que pueda aprenderse; se aprende todo lo que se experimenta (Todo lo que se hace se aprende, y no importa que se quiera o no aprender). Con todo, la motivación es en parte responsable de lo que se experimenta y, de esta manera, indirectamente responsable de lo que se aprende (Logan, 1976).

La interacción de las cogniciones de los estudiantes y las creencias motivadoras es imprescindible para el cambio conceptual (Pintrich, 1993 citado por Schunk, 1997). Al respecto Slavin (1987) citado por Henson y Eller (2000) enfatiza que los estudiantes sin motivación académica para aprender, no aprenden. Más que simplemente ofrecerles conocimientos los maestros deben tomar en cuenta las ideas de los estudiantes cuando planean su enseñanza y asegurarse de que ésta incluya elementos de motivación (Schunk, 1997).

Como solo en casos excepcionales puede partirse de que el alumno está espontáneamente motivado en la enseñanza, es decir, que, por ejemplo, un alumno está altamente motivado o existen normas de excelencia motivadoras referidas a las cosas, el profesor tiene la obligación de imponer motivaciones extrínsecas de aprendizaje o de disponer los temas de suerte que el alumno desarrolle normas de excelencia referidas a las cosas, en cualquier caso, el profesor asume funciones decisivas para la motivación de sus alumnos y no puede recurrir al pretexto de que sus alumnos son “perezosos” y “carentes de

interés". El que sus esfuerzos motivacionales raras veces vayan acompañados de éxito no es ningún argumento en contra de la obligación de esforzarse en conseguir la motivación necesaria para el aprendizaje (Aschersleben, 1980).

a. Teoría constructivista del aprendizaje

❖ Premisas generales

Postura psicológica y filosófica que argumenta que los individuos forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden (Bruning, Schraw y Ronning, 1995 citados en Schunk, 1997). Destaca las relaciones entre los individuos y las situaciones en la adquisición y el perfeccionamiento de las habilidades y conocimientos (Schunk, 1997).

El conocimiento proviene de las interacciones de los individuos y su entorno. Las construcciones no están invariablemente ligadas al mundo externo ni son del todo el resultado de las elaboraciones de la mente, sino que reflejan las consecuencias de las contradicciones mentales que producen las interacciones con el medio (Schunk, 1997).

Los modelos constructivistas hablan de ayudar al estudiante a construir nuevos entendimientos basándose en su conocimiento existente como está representado en la actualidad, es decir a construir entendimientos nuevos basándose en su conocimiento existente (Good y Brophy, 1997).

Enfatiza que el proceso de aprendizaje funciona mejor en ámbitos sociales en los que dos o más individuos lleven un discurso sostenido acerca de un tema. La exposición de dichos individuos a ideas que contradicen sus propias creencias puede causar que examinen esas creencias y tal vez que las reestructuren (Good y Brophy, 1997).

El constructivismo reserva un papel ponderante para el profesor en la guía de los esfuerzos de aprendizaje de los estudiantes, requiere que pongan un mayor énfasis en la estimulación de los estudiantes para que desarrollen su conocimiento actual en sus propias maneras en lugar de moverlos a través de secuencias de objetivos predeterminadas (Good y Brophy, 1997).

Los maestros no enseñan en el sentido tradicional de pararse frente a la clase e impartir conocimientos, sino que acuden a materiales con los que los alumnos se comprometen activamente mediante manipulación e interacción social. Las actividades insisten en la observación, el acopio de datos, la generación y la prueba de hipótesis, y el trabajo cooperativo (Schunk, 1997).

Además, tanto como sea posible, se debe permitir que los estudiantes aprendan por medio de su participación en tareas auténticas. Los estudiantes necesitan aprender cosas tales como búsqueda, pensamiento crítico y solución de problemas participando en ellas bajo condiciones realistas (Good y Brophy, 1997).

Propone el andamiaje de los esfuerzos de aprendizaje de los estudiantes por medio de la asistencia necesaria en las tareas o estrategias de simplificación, pero desvaneciendo de manera gradual estas formas de asistencia y transfiriendo la responsabilidad para el manejo del aprendizaje a los aprendices mismos conforme se desarrolla su pericia. (Good y Brophy, 1997)

❖ **Andamiaje**

Asistencia en la tarea o estrategias de simplificación que podrían usar los profesores para salvar la brecha entre lo que los estudiantes son capaces de hacer por su cuenta y lo que son capaces de hacer con ayuda. Los andamios son formas de apoyo proporcionadas por el profesor (u otro estudiante) para ayudar a los estudiantes a progresar desde sus capacidades actuales hacia el objetivo pretendido (Rosenshine y Meister, 1992 citado en Good y Brophy, 1997). El apoyo proporcionado por medio del andamiaje es temporal, ajustable y se elimina cuando ya no es necesario.

Wood, Bruner y Ross (1976) citados en Good y Brophy (1997) sugirieron que la instrucción con andamiaje apropiado incluye entre otros los siguientes componentes:

- *Desarrollar el interés del estudiante* en lograr el objetivo pretendido de la tarea.
- *Controlar la frustración y el riesgo* en la solución de problemas.

- *Proporcionar retroalimentación* que identifique las características críticas de las discrepancias entre lo que ha producido el estudiante y lo que se requiere para una solución ideal.
- *Motivar y dirigir la actividad del estudiante* lo suficiente para mantener la búsqueda continua del objetivo.

Esta asistencia o andamiaje se reduce poco a poco en respuesta al incremento gradual en la disposición (motivación) del estudiante para llevar a cabo un aprendizaje independiente y autorregulado (Day y Cordon, 1993 citados en Good y Brophy, 1997).

❖ Transferencia gradual de la responsabilidad para el manejo del aprendizaje

Al inicio del proceso, el profesor asume la mayor parte de la responsabilidad de la estructuración y manejo de las actividades de aprendizaje, sin embargo, conforme estos desarrollan pericia pueden comenzar a asumir la responsabilidad de regular su propio aprendizaje (y por qué no asumir un papel activo en su propia evaluación), haciendo preguntas y trabajando en aplicaciones cada vez más complejas con grados crecientes de autonomía (Good y Brophy, 1997).

C. Enfoques sobre la motivación

a. Enfoque conductual

Según el enfoque conductista de la motivación del alumno inicia con un análisis cuidadoso de los incentivos y las recompensas que están presentes en el salón de clases. Una recompensa es una situación o un objeto atractivo que se suministra como consecuencia de una conducta específica. Si se refuerza de manera constante por ciertas conductas, desarrollaremos hábitos o tendencias para actuar de ciertas formas (Woolfolk, 2010).

Los conductistas sugieren que las consecuencias externas pueden aumentar, disminuir, mantener o extinguir la motivación. La obtención de reforzamiento o la evitación del castigo motivan a la gente a trabajar duro o a tener un buen desempeño. Para este enfoque lo que motiva a los estudiantes a tener la posibilidad de obtener reforzadores, entre ellos puede incluirse el amor por el

aprendizaje. El enfoque conductista suele identificarse con la motivación extrínseca (Henson y Eller, 2000).

b. Enfoque cognoscitivo

Se fundamenta en la suposición de que las percepciones y pensamientos de las personas respecto a actividades y eventos, o fuentes intrínsecas, influyen en su forma de responder. Bandura propone varias fuentes de la motivación, entre ellas la autoeficacia, las metas y las predicciones del estudiante sobre el resultado de una actividad. Esas predicciones se deben en parte, a las creencias del estudiante respecto a su propia competencia o eficacia. Los enfoques cognoscitivos sugieren que la motivación de los estudiantes para tener un desempeño satisfactorio no se debe solo a las recompensas, sino a factores como el interés, la curiosidad, la necesidad de obtener información o de resolver un problema, o el deseo de entender (Henson y Eller, 2000).

En las teorías cognoscitivas, los individuos son considerados seres activos y curiosos que buscan información para resolver problemas que tienen una importancia personal. Los teóricos cognoscitivos creen que el comportamiento está determinado por nuestro pensamiento, y no solo por el hecho de haber sido recompensados o castigados por el comportamiento pasado (Stipek 2002, citado por Woolfolk, 2010).

Bandura (1986) citado por Henson y Eller (2000) refiere que el maestro prudente debe estar muy consciente de que el nivel de motivación del estudiante para la interacción social y el éxito académico recibe la influencia del ambiente del aula y las actitudes de profesores, compañeros y padres

c. Enfoque humanista

Desde la perspectiva humanista de Maslow, motivar significa activar los recursos internos de la gente; su sentido de competencia, autoestima, autonomía y autorrealización (Woolfolk, 2010).

Se concentra en la motivación intrínseca de los estudiantes, toman en consideración características afectivas importantes de las personas. En el salón de clases el humanismo pone el énfasis en el lado humano del aprendizaje y en la

necesidad de que el maestro considere las elecciones, las necesidades y el crecimiento personal de sus alumnos. Una de las teorías más importantes que reflejan la aproximación humanista a la motivación es la teoría de las necesidades de Maslow (Woolfolk, 2010).

La teoría de las necesidades de Maslow sostiene que la motivación para alcanzar metas se debe a la tensión creada por las necesidades insatisfechas. Si la gente tiene necesidades fisiológicas, de seguridad, de amor, y de estima, estará motivada a realizar alguna actividad que le permitirá satisfacer esas necesidades. Si las necesidades son satisfechas, la gente queda motivada a satisfacer sus necesidades de conocimiento, comprensión, estéticas y de autorrealización (Henson y Eller, 2000).

d. Enfoques socioculturales de la motivación

Los enfoques socioculturales de la motivación se interesan por la participación en las comunidades de práctica. Los seres humanos participan en actividades para mantener su identidad y sus relaciones interpersonales entro de la comunidad. Así, los estudiantes están motivados para aprender si son miembros de un salón de clases o una comunidad escolar que valora el aprendizaje (Greeno et al., 1996 y Rogoff et al., 2001 citados por Woolfolk, 2010).

D. Motivación extrínseca e intrínseca

Cuando se hace algo en interés de sí mismo por adaptarse a la realidad, para satisfacer una necesidad, se habla de motivación intrínseca. Un alumno está extrínsecamente motivado cuando no está motivado por la tarea, sino por estímulos ajenos al asunto que le son impuestos por el profesor, por los padres o por los condiscípulos. En las motivaciones extrínsecas se obra por estímulos de aprendizaje provenientes de fuera (Aschersleben, 1980).

Motivación intrínseca es realizar conductas por el placer y la satisfacción que brindan contra la motivación extrínseca que es realizar conductas que se creen instrumentales para alguna consecuencia (Tuckman y Monett, 2011).

Heckhausen (1965) citado por Aschersleben (1980) afirma que la motivación para ser pedagógicamente valiosa, debe ser siempre intrínseca.

En el mismo sentido Madsen (1972) citado por Astorga y Ojeda (2009) aseveró que el fenómeno de la motivación en los estudiantes se puede explicar distinguiendo el origen o bien, de donde proviene, es decir, si la motivación es interna o externa al alumno.

a. Motivación extrínseca

Responde a una necesidad inducida de forma externa, en este sentido, el alumno no solo continúa con sus estudios profesionales por la importancia que le da a las asignaturas sino también por las ventajas que esta traerá en su vida profesional. Para Lewin la conducta de un individuo será siempre función de la situación total, el espacio vital que influye, las condiciones del individuo y las del ambiente, factores estrechamente interdependientes (Astorga y Ojeda, 2009). Para Madsen (1972) citado por Astorga y Ojeda (2009) este tipo de motivación consiste en procedimientos y métodos externos, factores e influencias introducidas para despertar y estimular los motivos que modifican la acción del estudiante, dirigidas hacia caminos satisfactorios.

Astorga y Ojeda (2009) comentan que dentro de la motivación extrínseca existen emociones denominadas prospectivas, las cuales están ligadas en forma directa con los resultados de las tareas (notas, halagos de los padres, etc.), como por ejemplo, la esperanza y las expectativas de disfrute anticipatorio producirán motivación extrínseca positiva, es decir, motivación para ejecutar la tarea con la finalidad de obtener resultados positivos. Su desencadenante es temer lo peor y su respuesta impulsiva corresponde al rendimiento y la confianza. Por otro lado, experimentar decepción o miedo, conduciría al individuo a alcanzar resultados negativos evitando de algún modo la motivación total de la tarea.

Para la motivación extrínseca, los incentivos y los estímulos aversivos son de gran interés ya que su respuesta está condicionada y puede determinar de algún modo la conducta de los individuos. En el ámbito escolar, algunas de las motivaciones externas que influyen en los estudiantes en la realización de la tarea dentro del aula, es aquella en la que los profesores preparan el escenario, proporcionan estímulos, se dispone de ciertas condiciones y situaciones, es decir, crea incentivos denominados también como motivaciones extrínsecas en forma

de instrucciones, sugerencias, problemas, etc. (Coll et al., 1990 citado por Astorga y Ojeda, 2009), entonces se dice que la conducta de los sujetos puede ser regulada a través de medios externos, refuerzos que incluye el entorno del organismo, que a la vez facilitan el aprendizaje, como pueden ser: premios (recompensa) o castigos (Astorga y Ojeda, 2009).

La recompensa permitirá entonces que aumenten las probabilidades de que una conducta se vuelva a repetir ya que es dada después de una secuencia de conducta realizada por el sujeto. El castigo por otro lado no es un buen reforzador debido a que reduce las probabilidades de que esa conducta se repita, por lo que es más factible acudir a los incentivos que permitirán que el individuo realice una secuencia de conductas que le llevarán a conseguir metas dentro de sus expectativas. Los estudiantes no requieren de profesores que premien su esfuerzo o en su caso castiguen la actividad no realizada, lo importante es crear un clima de aula que permita que cada uno de ellos tome sus propias decisiones (Astorga y Ojeda, 2009).

Este tipo de motivación, caracteriza a un alumno que sólo trata de aprender no tanto porque le gusta la asignatura o la carrera, si no por las ventajas que está ofrece, es decir, implica conductas que están orientadas a un fin, y no al fin en sí mismas. Por lo anterior, la motivación extrínseca está estrechamente relacionada con la motivación intrínseca, ambas tienen que ver con las potencialidades internas del individuo y es lo externo lo que le condiciona, dado que él mismo tiene que adaptarse a reglas creadas por la red social donde se encuentran, por lo que el individuo funciona como una totalidad y ninguna parte puede entenderse por separado (Astorga y Ojeda, 2009).

b. Motivación intrínseca.

Cuando la motivación se deriva de factores internos se denomina motivación intrínseca, cuando los alumnos están motivados por estos factores no necesitan de los incentivos y otro tipo de estímulos con el fin de cumplir con sus objetivos. Se habla entonces de que se puede llevar a cabo la tarea por ellos mismos, lo esencial es la realización de la acción. Esta motivación se basa en una serie de necesidades psicológicas internas, algunas de las cuales son la

autodeterminación, la efectividad, la curiosidad, el interés, etc. (Astorga y Ojeda, 2009).

De Charms (1986) citado por Astorga y Ojeda (2009) define la motivación intrínseca como "aquella conducta que se realiza únicamente por el interés y el placer de realizarla", en este sentido la persona fija su interés por el trabajo, demostrando un papel activo en la consecución de sus fines, aspiraciones y metas. La actividad se realiza por el placer que se experimenta durante la misma he incita a la exploración, al conocimiento y a la creatividad.

Por otro lado, Deci y Ryan (s.f) citado por Astorga y Ojeda (2009) la definen como un "energetizador de una amplia gama de conductas y procesos psicológicos para los que la experiencia de competencia y autonomía constituyen los refuerzos primarios". En cuanto a la concepción de necesidades intrínsecas, considera que son estas las que "motivan un continuo proceso de búsqueda e intento de conquista de retos óptimos".

La competencia percibida y la motivación intrínseca están relacionadas, que en cuanto más componentes nos percibimos para realizar una actividad, estamos más intrínsecamente motivados por esta actividad. Esta predicción tiene dos condiciones necesarias: 1) la actividad debe suponer un reto para la persona y 2) para que la competencia percibida afecte a la motivación intrínseca, la competencia percibida debe existir en un contexto que favorezca la autodeterminación. Cuando se aprende que los seres humanos no sólo son sistemas cognitivos, sino también sistemas que responden emocionalmente a los sucesos que ocurren a su alrededor, se aprende entonces a emocionarse siendo esto una forma de asociar sucesos mismos que posee una cierta carga emocional produciendo placer o bienestar o pueden generar ansiedad o dolor, ya que tienden a asociarse a los estímulos o sucesos que las preceden de modo contingente, así esos estímulos acaban por adquirir en el sujeto una buena parte de la carga emocional, aperitiva o aversiva, que generaba la situación original (Astorga y Ojeda, 2009).

Bizquerra (2000) citado por Astorga y Ojeda (2009) menciona que la emoción es un camino hacia la motivación y la cognición. Teniendo en cuenta la falta de

motivación hacia el aprendizaje que se observa entre los estudiantes, las conductas intrínsecamente motivadas animan al individuo a buscar nuevos retos y a satisfacer necesidades.

Se asume que cuando se disfruta ejecutando una tarea, se induce a una motivación intrínseca positiva. Aquellas emociones positivas que no están directamente relacionadas con el contenido de la tarea también pueden ejercer una influencia positiva en la motivación intrínseca como por ejemplo la satisfacción de realizar con éxito una tarea. Las emociones negativas pueden repercutir en la motivación intrínseca reduciendo en gran medida el disfrute de la tarea.

Las emociones son estados anímicos que manifiestan una gran actividad orgánica, para Bizquerra (2000) citado por Astorga y Ojeda (2009) se reflejan a veces, como un torbellino de comportamientos externos e internos, y otras con estados anímicos permanentes.

Éstas se conciben como comportamientos que pueden ser originados por causas externas e internas; que puede persistir, incluso, una vez que ha desaparecido el estímulo y que acompaña necesariamente, en mayor o menor grado, toda conducta motivada.

Las emociones como los motivos pueden generar una cadena compleja de motivos que van más allá de la simple aproximación o evitación.

Así, cuando se experimentan emociones positivas, se obtiene entonces una buena motivación intrínseca, que si se conjunta adecuadamente con la motivación extrínseca, es posible realizar los objetivos personales de una manera óptima. La motivación extrínseca sirve como motor de realización si se conjunta con la motivación intrínseca del estudiante, de esta manera se hace posible esclarecer el proyecto profesional y el proyecto de vida en el individuo, centrándole en la consecución de sus metas. De ahí que se parte en la presente investigación de la motivación intrínseca para describir la motivación de logro, la cual desde el punto de vista cognitivo, explica no solo desde afuera lo que el alumno realiza en determinada acción, si no a su vez lo que pasa internamente. (Astorga y Ojeda, 2009)

E. Incremento de la motivación de los estudiantes

Brophy (1987) citado por Henson y Eller (2000) describe cuatro tipos de estrategias al alcance de los profesores para mejorar la motivación de sus alumnos.

Las estrategias exógenas a la tarea y enfocadas en el desempeño, hacen hincapié en el ofrecimiento de incentivos y recompensas a los estudiantes por el buen desempeño. La estrategia es un método eficaz para motivar el desempeño de los estudiantes, pero hace poco para motivarlos a aprender pues estos ponen más interés en aumentar las recompensas que en adquirir conocimiento y destrezas.

El segundo tipo es el de las estrategias exógenas a la tarea y enfocadas en el valor. Cuando los maestros usan dichas estrategias intentan estimular a sus alumnos a valorar una actividad académica por que el conocimiento o las destrezas obtenidas de la actividad les serán de utilidad fuera de la escuela y más tarde en la vida. Al usar estas estrategias, el maestro debe concentrarse en la aplicación positiva del aprendizaje en lugar de usar comentarios negativos.

El tercer tipo corresponde a las estrategias endógenas a la tarea y enfocadas en el desempeño, las cuales requieren que los profesores empleen aproximaciones que fomenten el aprecio del estudiante por el aprendizaje. Tales estrategias ayudan a los estudiantes a apreciar el conocimiento y las destrezas que adquirirían como producto de sus esfuerzos y a sentirse orgullosos de su capacidad para aplicar lo aprendido.

El cuarto tipo es el de las estrategias endógenas a la tarea y enfocadas en el valor. Para usar esas estrategias, los profesores deben estimular a sus alumnos a disfrutar del proceso de trabajar en las tareas. Los maestros pueden mejorar la motivación al asesorar a sus alumnos para que aprendan a aprender, supervisen su propio desempeño, y otras destrezas metacognoscitivas.

Por otro lado Lepper y Hodell (1989) citado por Tuckman y Monett (2011) sugieren cuatro fuentes para incrementar la motivación intrínseca en los estudiantes: desafío, curiosidad, control y fantasía.

- **Desafío:** Bandura sugirió que los estudiantes sean motivados a establecer metas que sean “desafiantes, pero alcanzables” y Tuckman enlistó la primera estrategia para el logro como “tomar un riesgo razonable”, también recomienda metas que sean desafiantes.
- **Curiosidad:** Dicen Lepper y Hodell, se genera por información que es discrepante, incongruente o sorprendente en relación con lo que la persona ya sabe. Puede fomentarse por medio de información que la persona encuentra al explorar el ambiente. También puede estimularse en un ambiente hogareño que brinde el apoyo y motive la exploración.
- **Control:** Significa que los estudiantes tengan control sobre sus resultados académicos. Ofrecer opciones de actividades a los estudiantes y darles la oportunidad de opinar en la toma de decisiones en el salón de clases genera sentimientos de control.
- **Fantasía:** con frecuencia puede transformar el aburrimiento en interés, a través de simulaciones y de juegos. Se invita a los profesores a mezclar su propia creatividad con elementos de intereses existentes entre los estudiantes para crear técnicas cuyo fin sea convertir las lecciones en aventuras.

F. Teorías cognoscitivas de la motivación

a. Teoría de la atribución

El origen de la motivación es la búsqueda de la comprensión, o el intento de comprender por qué ocurren los eventos. Weimer desarrolló esta teoría para explicar la forma en que los estudiantes responden preguntas sobre las causas de sus éxitos y fracasos (Henson y Eller, 2000).

Comprender a qué atribuyen sus discípulos sus éxitos o fracasos puede proporcionar a los maestros un punto de partida para empezar a trabajar con las percepciones de los estudiantes (Henson y Eller, 2000).

Los estudiantes atribuyen sus éxitos y fracasos a cuatro causas principales: el esfuerzo de la persona, la dificultad de la tarea, la suerte y la capacidad del individuo. Otras causas incluyen el estado de ánimo, la fatiga, la enfermedad y el

sesgo por parte de la persona que evalúa el desempeño. Weimer (1979) citado en Henson y Eller (2000) clasificó las causas en tres dimensiones:

- La primera dimensión es el locus de control, que puede ser interno o externo. Los estudiantes con un locus de control interno creen que son responsables de su conducta y de sus propios éxitos o fracasos. Atribuyen el éxito o fracaso a su propia capacidad y esfuerzo. La gente con locus de control externo creen que su desempeño se debe a la suerte, a la dificultad de la tarea u otras circunstancias fuera de su control.
- La segunda dimensión es la estabilidad. Las causas pueden ser estables (invariables y fijas) o inestables (cambian en situaciones diferentes). Las estables incluyen la capacidad, el esfuerzo y la dificultad de la tarea. Entre las causas inestables están el estado de ánimo y la suerte.
- La tercera dimensión es la controlabilidad. La persona o el individuo responsable de la tarea puede controlar algunas causas del éxito y el fracaso, tales como el esfuerzo y el sesgo. Otras causas como la capacidad, el estado de ánimo y la suerte suelen ser incontrolables.

b. Teoría de la motivación del logro

David McClelland y John Atkinson figuraron entre los primeros en interesarse por el estudio de la motivación de logro. La motivación del rendimiento o de logro puede definirse como el intento de aumentar o mantener lo más alto posible la propia habilidad en todas aquellas habilidades en las cuales se considera obligada una norma de excelencia y cuya realización, por tanto, puede lograrse o fracasar. Atkinson añadió una nueva consideración a la teoría del logro con su concepto de temor al fracaso, advirtiendo la necesidad de sustraerse a un fallo. Cree que en todas las personas y en diferentes niveles se encuentran presentes tanto la necesidad de logro como la necesidad de sustraerse al fracaso (Thornberry, 2003).

La motivación de logro ha sido muy estudiada principalmente en los Estados Unidos. Se considera que fue Murray en su libro *Explorations in personality* (1938) el primero en definir la motivación de logro y lo hace planteando que se trata de

una necesidad que lleva a una persona a hacer algo percibido como difícil, de manera rápida y efectiva. Crea junto a Morgan el Test de apercepción temática, una prueba proyectiva que busca generar una medida de la necesidad de logro, poder y afiliación de la persona. En sus estudios, Murray encontró que las personas con alta motivación de logro eran más perseverantes, se planteaban metas distantes y trabajaban para lograrlas, se sentían estimulados por superarse y disfrutaban de situaciones de competencia. Por otro lado, McClelland, discípulo de Murray, estudió la motivación de logro en los años cincuenta y a partir de sus estudios la definió como una tendencia a buscar alcanzar el éxito en situaciones en las que el desempeño se evalúa con relación a estándares de excelencia. Estos estándares de excelencia pueden ser obtener la máxima nota en un examen, superar una marca en atletismo, etc. Después de McClelland, diversos autores como Atkinson, Clark, Lowell, Heckhausen, etc., se interesaron por el estudio de la motivación de logro (Thornberry, 2003).

c. Teoría de las metas

La teoría de las metas representa una relativamente nueva concepción de la motivación humana, si bien incorpora muchas variables que otras teorías proponen como importantes. Esta teoría fue elaborada por psicólogos de la educación y el desarrollo con el propósito de explicar y predecir las conductas orientadas al logro especialmente en el aula (Shunk, 1997).

Postula que hay relaciones cruciales entre estas, las expectativas, las atribuciones, las concepciones de la habilidad, las tendencias motivacionales, las comparaciones sociales y personales y las conductas orientadas al logro (Ames, Blumenfeld, Weiner, 1992 citados por Shunk, 1997).

d. Teoría cognoscitiva social

Dweck (1986) citado en Henson y Eller (2000) propuso esta teoría de la motivación que contiene cuatro áreas. La primera corresponde a las nociones que la gente tiene de la inteligencia. Los individuos pueden creer que su inteligencia es fija, que no puede cambiarse, lo cual describe una noción estática de la inteligencia. Por otro lado, las personas pueden creer que su inteligencia es maleable, y por ende puede cambiar, lo que es la base de la noción dinámica.

La segunda área corresponde a las metas del estudiante. Los estudiantes pueden tener metas de desempeño en las cuales desean obtener juicios positivos o evitar las valoraciones negativas sobre su competencia, o pueden tener metas de aprendizaje las que pretenden aumentar su competencia o comprensión o intentan dominar una nueva destreza.

La tercera área corresponde a la confianza de la gente en su habilidad, y puede ser alta o baja mientras que la cuarta área corresponde al patrón de conducta. Los individuos pueden tener patrones de conducta adaptativos u orientados al dominio, los cuales se caracterizan por acciones que buscan el desafío y persistencia cuando se encuentran obstáculos. Otros individuos pueden tener patrones conductuales desadaptados o desamparados, que se caracterizan por la evitación de tareas difíciles. Los estudiantes que muestran patrones de conducta orientados al dominio parecen disfrutar del esfuerzo necesario cuando buscan dominar las tareas. Los estudiantes que muestran patrones de conducta desamparados tienden a exhibir emociones negativas, como ansiedad, cuando enfrentan tareas difíciles.

G. Motivación de logro académico

a. Definición

Se define a la motivación de logro como las acciones y sentimientos relacionados con el cumplimiento de algún estándar internalizado de excelencia (Henson y Eller, 2000).

La motivación de logro se refiere al esfuerzo por desempeñar las tareas difíciles tan bien como sea posible (Schunk, 1997).

La motivación de logro consiste en una tendencia a acercarse a una meta de logro menos la tendencia a evitar el fracaso (Atkinson, 1964 citado en Henson y Eller, 2000).

Thornberry (2003) hace notar que de sus estudios McClellan concluye que la Motivación del Logro es "la tendencia a alcanzar el éxito en situaciones que suponen la evaluación del desempeño de una persona, en relación con estándares de excelencia".

b. Teoría de la motivación de logro

McClelland y sus colaboradores en sus primeras investigaciones pudieron observar comportamientos interesantes que llevaron a estos investigadores a suponer dos tipos de probandos en la motivación; se dijo que unos presentaban una conducta determinada por la esperanza del éxito (hope for success), y los otros tenían una conducta determinada por el miedo al fracaso (fear of failure). La experiencia pedagógica confirma que estos dos elementos – miedo al fracaso y esperanza del éxito – son aspectos motivacionales importantes del comportamiento (Aschersleben 1980).

Surge entonces el planteamiento de McClelland (1953) citado por Rosada (2012) sobre los tres factores motivacionales que impulsan a los individuos a trabajar para cumplir con sus objetivos y que está directamente ligada a los conceptos de aprendizaje:

- **Necesidad de Poder:** se manifiesta a través de las acciones que ejecuta el individuo con el fin de lograr tener el control e influencia sobre su entorno y las personas que lo rodean.
- **Necesidad de Afiliación:** busca obtener, recuperar o reforzar los nexos afectivos con otras personas.
- **Necesidad de Logro:** se caracteriza por la búsqueda de metas a mediano plazo, por el deseo de inventar o crear algo excepcional; en general por la búsqueda de la excelencia

McClelland propuso que algunos individuos desarrollan un motivo para el éxito que afecta su impulso hacia el logro. Él lo designó como la necesidad de logro o, simplemente, *nAch* (por su abreviatura en inglés de need for achievement). A pesar de ser uno de los múltiples motivos posibles, es de especial importancia para el éxito en los ambientes escolares y de negocios (Tuckman y Monett, 2011).

En contraste con esta necesidad de logro, McClelland creía que algunas personas poseen una necesidad de evitar el fracaso. Mientras aquellos individuos con una alta necesidad de logro tienden a elegir tareas de dificultad moderada, las personas con una necesidad de evitar el fracaso eligen tareas excepcionalmente fáciles, para las cuales el éxito está casi garantizado, o tareas excepcionalmente

difíciles, para las cuales el fracaso es esperado y, por lo tanto, no es un asunto de responsabilidad personal (Atkinson, 1964 citado en Tuckman y Monett, 2011). El fracaso estimula a quienes tienen necesidad de logro a intentarlo con más empeño, mientras que quienes evitan el fracaso prefieren la seguridad del éxito garantizado (Tuckman y Monett, 2011).

Con el tiempo, la necesidad de logro fue reconceptualizada como motivación de dominio, la necesidad inherente de sentirse competente y de manejar el ambiente con eficacia (Harter, 1981 citado en Tuckman y Monett, 2011). Si se aplica a áreas específicas de logro en lugar de considerarla de forma global, como hizo McClelland, se conoció como la competencia percibida, y de acuerdo con Harter y Connell (1984) citado por Tuckman y Monett (2011), incluye los siguientes cinco aspectos:

- ✓ Preferencia por el trabajo desafiante en lugar de fácil.
- ✓ Inclinación hacia el trabajo para satisfacer los intereses propios en lugar de complacer al profesor u obtener buenas calificaciones.
- ✓ Intento de lograr un dominio independiente en lugar de depender del profesor.
- ✓ Dependencia de los juicios personales e independientes en lugar de depender de los del profesor.
- ✓ Empleo del criterio propio para el éxito y el fracaso.

Marshall (2000) citado por Rosada (2012) señala que el motivo de logro es el impulso de superación en relación a un criterio de excelencia, por lo que las situaciones de logro se refuerzan en la medida que el sujeto percibe que se reconocerán sus esfuerzos y le generarán admiración y status, será mejor que los demás.

Los estudiantes con una fuerte motivación de logro tienden a tener confianza en sí mismos, asumir la responsabilidad de sus acciones, tomar riesgos calculados, planear con prudencia y economizar el tiempo (Henson y Eller, 2000).

Henson y Eller (2000) sostienen que la tendencia de un estudiante a aproximarse a una meta de logro se basa en tres aspectos: la necesidad de logro, la probabilidad de tener éxito en la tarea, y el valor que el éxito en esa tarea tiene

para el estudiante. La tendencia del alumno a evitar el fracaso también se fundamenta en tres características: la necesidad de evitar el fracaso, la probabilidad de fracasar en la tarea y el valor que tiene para el estudiante el fracaso en esa tarea. Por ejemplo:

Si Felipe, estudiante de secundaria, enfrenta la tarea de escribir un trabajo final, su motivación para tener un buen desempeño puede radicar en su necesidad de hacer bien el trabajo, la probabilidad de obtener una buena calificación y el valor que para él tiene ese desempeño satisfactorio (una calificación final aprobatoria). Esas tres características componen la tendencia de Felipe a aproximarse a lograr la meta de terminar el trabajo final. Felipe elegirá un tema difícil para su trabajo final si su tendencia a aproximarse a la meta de logro es mayor que su disposición a evitar el fracaso. Pero elegirá un tema sencillo si su tendencia a evitar el fracaso es mayor que su disposición a aproximarse a la meta de logro.

c. Motivación de logro y las expectativas x valor

Atkinson (1957) citado en Schunk (1997) elaboró una teoría de las expectativas X valor en la motivación del logro, su idea básica es que el comportamiento depende de cuánto valoran los individuos cierto resultado (meta, reforzador) y de sus expectativas de alcanzarlo como resultado de desempeñar determinada acción. La gente calcula la probabilidad de alcanzar sus resultados y no se siente motivada a intentar lo imposible, de modo que no aspira a los resultados que le parecen inalcanzables. Incluso una expectativa positiva no llevará a la acción si no se valora el resultado, pero si es atractivo, unido a la creencia de que es asequible motiva a la gente a actuar.

Atkinson postuló que las conductas de logro representan un conflicto emocional entre tendencias de acercamiento (el deseo de triunfar) y de evitación (el miedo a fallar). Estas acciones llevan consigo la posibilidad del éxito y la del fracaso. Los conceptos claves son los siguientes:

La tendencia a acercarse a una meta relacionada con los logros (T_s), la tendencia a evitar el fracaso (T_{af}) y la motivación de logro resultante (T_a). T_s es una función

del motivo para tener éxito (Ms), la probabilidad subjetiva de éxito (Ps) y el valor de incentivo del éxito (Is):

$$Ts = Ms \times Ps \times Is$$

Atkinson creía que Ms (la motivación de logro) es una disposición estable, un rasgo característico del individuo, para esforzarse por el éxito. Ps (la estimación del individuo de la probabilidad de alcanzar los objetivos) es inversamente proporcional a Is: hay más incentivos para trabajar en las tareas difíciles que en las fáciles. Hay más orgullo en terminar un cometido arduo.

De la misma manera, la tendencia a evitar el fracaso (Taf) es una función multiplicativa de la motivación para evitar el fracaso (Maf), la probabilidad del fracaso (Pf) y el inverso del valor incentivo del éxito (-Is):

$$Taf = Maf \times Pf \times (-Is)$$

La motivación resultante de logro (Ta) se representa como sigue:

$$Ta = Ts - Taf$$

Entonces tener solo muchas esperanzas de éxito no garantiza la conducta orientada a los logros, porque hay que considerar la fuerza de la motivación para evitar el fracaso. La mejor forma de promover esta conducta es combinar fuertes expectativas de éxito con poco miedo al fracaso.

Este modelo predice que los estudiantes que tienen mucha motivación resultante de logro elegirán las tareas de mediana dificultad o las que creen que son alcanzables y que producirán un sentimiento de realización. Evitarán las tareas difíciles cuyo éxito sea poco probable, lo mismo que las fáciles que, aunque el éxito esté garantizado, producen poca satisfacción. Los estudiantes con poca motivación resultante de logro tienden más a escoger las tareas fáciles o bien las difíciles. Para tener éxito con las primeras, han de emplear pocos esfuerzos, y aunque parezca poco probable cumplir con las últimas, tienen una excusa para el fracaso – la tarea es tan difícil que nadie puede con ella – esto les da una razón para no afanarse, puesto que es improbable que aun los mayores esfuerzos lleven al éxito (Schunk, 1997).

Los éxitos constantes construyen percepciones de competencia y, como la gente se siente capaz de cumplir con las tareas difíciles, es más probable que las escoja. En suma, la gente elige las tareas fáciles y las difíciles por muchas razones (Schunk, 1997).

Si los estudiantes consideran que el trabajo escolar es muy difícil, como tienen mucho miedo al fracaso y pocas esperanzas de éxito, quizás no intenten cumplir con sus deberes o renuncien pronto. Disminuir ese miedo y aumentar esas esperanzas fomenta la motivación, lo que se consigue transmitiendo expectativas de aprendizaje positivas y estructurando las actividades de modo que los estudiantes puedan terminarlas con un esfuerzo razonable. Asimismo, tampoco es bueno que tengan por muy fáciles los cometidos académicos: los estudiantes muy motivados para el éxito se aburrirán con materiales que no los pongan a prueba. Si no se planean las lecciones para que satisfagan las cambiantes necesidades de los alumnos, no aparecerán las deseadas conductas orientadas al logro. Por esto, el triunfo en estas actividades en un ambiente escolar no amenazador crea expectativas de éxito y aminorá el miedo al fracaso (Schunk, 1997).

Al respecto Tapia (2005) manifiesta que los alumnos afrontan su trabajo con más o menos interés y esfuerzo debido a tres tipos de factores:

- El significado que para ellos tiene conseguir aprender lo que se les propone, significado que depende de los tipos de metas u objetivos a cuya consecución conceden más importancia.
- Las posibilidades que consideran que tienen de superar las dificultades que conlleva el lograr los aprendizajes propuestos por los profesores, consideración que depende en gran medida de la experiencia de saber o no cómo afrontar las dificultades específicas que se encuentran.
- El costo, en términos de tiempo y esfuerzo, que presienten que les va a llevar lograr los aprendizajes perseguidos, incluso considerándose capaces de superar las dificultades y lograr los aprendizajes.

Alonso Tapia (1991) citado en Lobato (2009) detalla ocho principios para mejorar el diseño motivacional de las tareas de aprendizaje, de los cuales se pueden

extraer tres principios de intervención. Para incrementar la expectativa de éxito en las tareas, podemos:

1. Adecuar las tareas a las verdaderas capacidades de aprendizaje de los aprendices, con lo que se reduce la probabilidad de que fracasen. Adecuar las tareas implica un buen diseño instruccional para el aprendizaje que tenga en cuenta los diversos aspectos ya señalados en este capítulo.
2. Podemos informar a los aprendices de los objetivos concretos de las tareas y los medios para alcanzarlos, orientando su atención y guiando su aprendizaje mediante la activación de los conocimientos previos adecuados.
3. Proporcionar una evaluación del logro de los objetivos propuestos que sea algo más que un premio o un castigo, que una calificación, y proporcione información relevante sobre las causas de los errores cometidos. La evaluación deberá servir para valorar también el éxito de la estrategia instruccional seguida.

d. Motivación de logro académico y la meta del logro

❖ Metas de logro

La teoría motivacional de las metas de logro surge de las investigaciones en el ámbito escolar de varios autores, engloba dentro del marco de las teorías cognitivo-sociales, que se van a construir, a la vez sobre las expectativas y los valores que los individuos otorgan a las diferentes metas y actividades a realizar (Astorga y Ojeda, 2009).

Las necesidades y las metas son poderosos motivadores que influyen tanto en el objetivo de la conducta como en la fuerza que la impulsa (Tuckman y Monett, 2011).

Para Beltrán (1995) citado por Astorga y Ojeda (2009) la meta se define como un patrón o conjunto de creencias, atribuciones y emociones, que promueven la intención o el deseo de actuar, la cual depende de los diferentes modos de acercarse, implicarse y responder a las actividades académicas. De acuerdo al autor, estas metas pueden diferenciarse, por sus relaciones opuestas con

determinados patrones de procesos motivacionales, las mismas que se denominan: metas de aprendizaje y de ejecución, metas de implicación con la tarea y de implicación con el yo y metas de dominio y ejecución.

Cada meta representa diferentes concepciones del éxito y diferentes razones para acercarse e implicarse en actividades de logro, además de diferentes modos de pensar acerca de uno mismo de la tarea y sus resultados, en ambos casos, resultan medidas por el nivel de competencia o confianza en sí mismo del sujeto.

Acerca de esto Nicholls (1984) citado en Astorga y Ojeda (2009) plantea que esta teoría percibe al individuo como un organismo intencional, dirigido por unos objetivos hacia una meta que opera de forma racional.

Son las metas de un individuo las que consisten en esforzarse para demostrar competencia y habilidad en los contextos de logro, entendiendo por estos como aquellos en los que el alumno participa, tales como: el educativo, familiar, profesional y de los que puede recibir influencias para la orientación de sus metas (Astorga y Ojeda, 2009)

Por otro lado, Atkinson (1979) citado en Astorga y Ojeda (2009) considera que la conducta de logro es una elección. Su modelo pretende comprender la forma en la que los sujetos se acercan al éxito y que tanto se alejan del fracaso. Las dos primeras metas de logro se refieren a las de rendimiento y las de dominio.

-Metas de rendimiento: es cuando el sujeto pretende demostrar o probar la competencia, cultivan una evaluación, con base a normas, de la competencia personal, y dichas metas entorna la atención del ejecutor sobre la demostración de la habilidad, en relación con otros.

-Metas de dominio: estimulan una evaluación de la competencia personal con base en el yo (o en la tarea) y tales metas prestan su atención en el ejecutor en el desarrollo de la competencia y en el dominio de la tarea. Esto significa hacer progresos en el contexto de una meta de dominio.

La distinción entre este tipo de metas de logro es indispensable en tanto los resultados de las mismas, es decir, las de dominio de logro se asocian con formas positivas y productivas de pensar, sentir y comportarse en determinados

contextos (escuela, trabajo) en tanto las de rendimiento producen formas negativas e improductivas de pensar, sentir y comportarse.

Asimismo, Ames (1992) citado por Tuckman y Monett (2011) entre otros, propuso dos alternativas de orientaciones hacia las metas, o maneras de enfocar, involucrarse y responder a las situaciones de logro: dominio y desempeño. Las metas de dominio (en ocasiones llamadas metas de aprendizaje o metas de tarea) se enfocan en aprender por el aprendizaje en sí mismo, como intentar lograr algo desafiante o desarrollar nuevas competencias, mientras que las metas de desempeño reflejan un deseo por obtener resultados positivos específicos, como lograr buenas calificaciones o ser el mejor en el grupo. Pintrich (2003) citado por Tuckman y Monett (2011) señala que la orientación hacia la meta es un indicador de los estándares de la persona para definir su propia competencia, es decir, el grado al cual dicha persona ha logrado el éxito o el fracaso al alcanzar una meta. La persona orientada hacia el dominio definirá la competencia como mejorar en algo y la persona orientada hacia el desempeño definirá la competencia como superar a los demás.

La orientación hacia una meta de dominio ha sido descrita en términos más positivos que la orientación hacia una meta de desempeño. El éxito para el alumno orientado hacia la meta de dominio es la mejora comparada con las altas calificaciones, el triunfo y el reconocimiento para el alumno orientado hacia la meta de desempeño. También se considera que los alumnos orientados hacia el dominio se evalúan en sí mismos con base en sus propios estándares internos, comparados con las normas y las comparaciones sociales utilizadas por los alumnos orientados hacia el desempeño (Tuckman y Monett, 2011).

Con base a lo anterior y en relación al ámbito escolar, los estudios realizados por Alonso Tapia (1995) en el que se distinguen las metas que persiguen los estudiantes pueden estar relacionados:

-Con la tarea: la motivación por alcanzar una meta que hace que el individuo sea más persistente, aprenda más eficazmente y tienda a llegar a conclusiones antes que otros estudiantes, el logro de esta meta se da cuando el estudiante logra

tomar conciencia de que la tarea ha sido superada y ha logrado un mejoramiento en una de las áreas que le interesa.

-Con el ego: Al relacionarse el estudiante con otro, se tiene percepciones del mundo que se forman, desde la historia personal de cada uno de los individuos, el sentirse superior al otro o, bien, demostrarles a los demás, sus capacidades y destrezas propias, permite lograr una reconciliación con el ego y la satisfacción personal de éxito. Ausubel (1981) citado en Astorga y Ojeda (2009) le llama a esta meta "mejoramiento del yo" porque se refiere al aprovechamiento, como fuente de status ganado, a saber, el lugar que gana en proporción con su nivel de aprovechamiento o de competencia.

-Con la valoración social: cuando el individuo se enfrenta a una sociedad, se desarrolla la necesidad de aceptación y reconocimiento de las virtudes y aprobación, tanto de padres como maestros y compañeros. Propone con respecto a esta meta, que ésta no se refiere al aprovechamiento académico, como fuente de status primario, si no que se orienta hacia el aprovechamiento que le asegure la aprobación de una persona o grupo.

Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas: este factor está vinculado con el acceso a una posición social, un status económico, u otras posibilidades de recompensas externas, como becas, premios, certificados, entre otros.

Polanco (2005) citado por Astorga y Ojeda (2009) menciona en su investigación los planteamientos de Ausubel, el cual explica con respecto a esta tarea, que el motivo por adquirir un conocimiento en particular, es intrínseco a la tarea, consiste sencillamente en la necesidad de saber y por lo tanto de lograr obtener este conocimiento, afirma completamente la tarea, ya que es capaz de satisfacer el motivo planteado.

e. Incremento de las expectativas de éxito en las tareas y el valor de las metas en el aprendizaje

Alonso Tapia (1991) citado en Lobato (2009) detalla ocho principios para mejorar el diseño motivacional de las tareas de aprendizaje, de los cuales se pueden extraer seis principios de intervención. Para incrementar la expectativa de éxito en las tareas, podemos:

1. Adecuar las tareas a las verdaderas capacidades de aprendizaje de los aprendices, con lo que se reduce la probabilidad de que fracasen. Adecuar las tareas implica un buen diseño instruccional para el aprendizaje que tenga en cuenta los diversos aspectos ya señalados en este capítulo.
2. Podemos informar a los aprendices de los objetivos concretos de las tareas y los medios para alcanzarlos, orientando su atención y guiando su aprendizaje mediante la activación de los conocimientos previos adecuados.
3. Proporcionar una evaluación del logro de los objetivos propuestos que sea algo más que un premio o un castigo, que una calificación, y proporcione información relevante sobre las causas de los errores cometidos. La evaluación deberá servir para valorar también el éxito de la estrategia instruccional seguida.

Para incrementar el valor de las metas del aprendizaje, podemos:

4. Identificar un sistema de recompensas y sanciones eficaz para los distintos aprendices y conectar las tareas de aprendizaje con los intereses y los móviles iniciales de los aprendices, con el fin de hacer del aprendizaje una tarea intrínsecamente interesante que, de forma progresiva, vaya generando nuevos móviles y prioridades más cercanos a los objetivos finales de la instrucción.
5. Generar contextos de aprendizaje adecuados para el desarrollo de una motivación más intrínseca, fomentando la autonomía de los aprendices, su capacidad para determinar las metas y los medios del aprendizaje, mediante tareas cada vez más abiertas, más cercanas a problemas que a ejercicios, y promoviendo ambientes de aprendizaje cooperativo.

6. Valorar cada progreso en el aprendizaje, no sólo por sus resultados finales sino también por el interés que manifiestan, haciéndolos ver que su esfuerzo en el aprendizaje es una parte intrínseca al mismo, socialmente valorada.

Las expectativas sobre el propio rendimiento, la autoestima, se originan fuera de nosotros, como expectativas que los demás tienen con respecto a nosotros y luego se interiorizan. Si los demás esperan que tengamos éxito, y nos lo hacen ver, es más probable que intentemos tenerlo y, finalmente, que lo tengamos. Según Ignacio Pozo (1996) citado en Lobato (2009) todos estos principios pueden resumirse en una idea importante: la posibilidad que un maestro, profesor o instructor tiene de mover a sus aprendices hacia el aprendizaje depende en gran medida de cómo él mismo enfrente su tarea de enseñar (y aprender enseñando). La motivación de los aprendices no puede desligarse mucho de la que tienen sus maestros, sobre todo en aquellos contextos que constituyen una verdadera comunidad de aprendizaje, en que aprendices y maestros comparten mucho tiempo de aprendizaje.

f. Los incentivos y su valor como motivadores

El grado al cual se desea el objeto se conoce como valor del incentivo. El enfoque del incentivo sobre la motivación sugiere que las personas realizarán un acto cuando su desempeño tenga probabilidades de producir un resultado que ellas desean. Ese deseo puede basarse en un incentivo interno, como el interés o un valor personal, o en un incentivo externo, como una recompensa. Puede decirse que la conducta que es motivada o impulsada por el deseo de lograr o evitar un incentivo es el resultado de la motivación de incentivo (Tuckman y Monett, 2011).

Motivar a los estudiantes no debe confundirse con el uso de incentivos en el aula. Los incentivos son métodos que usan los maestros para motivar a los estudiantes; incluyen actividades como asignar calificaciones, dar estrellas o fichas. La motivación de los estudiantes recibe influencia parcial de los incentivos, pero otros factores como los intereses internos, el interés de padres y maestros en el aprovechamiento y la percepción que los estudiantes tienen de sus propias habilidades también desempeñan funciones importantes en la determinación de sus niveles de motivación. No se debe entender como incentivos solamente

aquellos beneficios objetivos y materiales que se pueden obtener como recompensa de ejecutar determinada acción, son incentivos también aquellos logros subjetivos, inmateriales y mucho más excelsos como la realización de los ideales personales, la autorrealización del individuo, la ejecución de los valores en la vida cotidiana, la satisfacción familiar y de las personas queridas como resultado de la consecución del éxito, etc. (Henson y Eller, 2000).

❖ **Valores de incentivo del alumno**

Atkinson (1964) citado por Tuckman y Monett (2011) definió el valor del incentivo para el alumno que busca el éxito como el reciproco de la probabilidad de éxito, lo cual significa que, mientras más fácil o menos desafiante es la tarea para él, menos incentivo habrá para realizarla. Para los alumnos que evitan el fracaso, por otra parte, sería justo lo opuesto: mientras más fácil sea la tarea, más grande será el valor del incentivo. Wigfield (1992) y Eccles (2000) citados por Tuckman y Monett (2011) se refirieron al valor del incentivo como valor de logro de la tarea y distinguieron los siguientes seis aspectos:

- Valor del logro (“¿Cuán importante es para ti obtener una calificación alta en este curso?”)
- Valor de la tarea (“¿Cuán importante es para ti aprender lo que se enseña en este curso?”)
- Valor para el yo (“¿Cuán importante es para ti obtener mejores calificaciones en este curso que los demás alumnos?”)
- Interés intrínseco (“¿Cuán interesado estás en el contenido de este curso?”)
- Valor de utilidad (“¿Qué tanto podrás utilizar lo que aprendes en este curso?”)
- Costo percibido (“¿Valdrá la pena el esfuerzo que te costará obtener buenas calificaciones en este curso?”)

H. DIMENSIONES DE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO ACADÉMICO

Se consideran tres dimensiones planteadas por Thornberry (2003), quien se fundamenta en la teoría planteada por McClelland y Atkitson, la cual sostiene que mediante la interacción social el estudiante asimila y adquiere la motivación adecuada que le capacita para guiar sus esfuerzos de manera constante y perseverante con la finalidad de tener un buen desenvolvimiento y desempeño exitoso manteniendo consigo los criterios de excelencia. Estas dimensiones son las siguientes:

a. Acciones orientadas al logro

Thornberry (2003) "Menciona que las acciones orientadas al logro son conductas que despliega el estudiante y que lo orientan a la consecución del éxito en tareas evaluadas con estándares de excelencia".

Asimismo, Ibañez (1994) y Ribes (2008) citados en Núñez y Quispe (2016) apoyan esta definición manifestando que las acciones orientadas al logro son las "tendencias de una persona para enfocarse a la eficiencia y consecución de sus objetivos ajustando su comportamiento a los requerimientos que el medio le impone" de tal forma que si conserva su manera de actuar produciría un cambio en el entorno, "pasando de ser un agente reactivo o pasivo a uno totalmente interactivo".

Y es que sin duda alguna, cada acción que se realiza, se hace en función de un fin, porque es generado por un algo, pudiéndose afirmar que cada acción está orientada a una meta. Es decir, las metas orientan al estudiante, teniendo en cuenta el entorno y los estímulos, haciendo que la motivación mueva las acciones necesarias para conseguirlo (Francesc, s. f. citado en Núñez y Quispe, 2016).

b. Aspiraciones orientadas al logro

Thornberry (2003) indica que las aspiraciones orientadas al logro son deseos y aspiraciones con respecto al deseo académico y el futuro laboral.

Concepto que es apoyado por García y Bartolucci (2007) citados en Núñez y Quispe (2016), quienes también manifiestan que "las aspiraciones, son los deseos o expectativas que tiene un individuo de alcanzar una meta" asimismo este autor

añade que toda aspiración se comprende como consecuencia de una apreciación de lo que es oportuno y viable para una persona al inicio de su condición determinada en la que se observa a sí mismo y su situación.

Borgonovo (2013) citado en Núñez y Quispe (2016) hace referencia a que “el deseo forma parte de la naturaleza humana y es uno de los motores que impulsa la conducta humana”. Es decir que la persona que tiene aspiraciones orientadas al logro se convierte en una persona activa, que lleva adelante diversos comportamientos y actitudes para satisfacer sus anhelos.

c. Pensamientos orientados al logro

De acuerdo a Thornberry (2003) “los pensamientos son las percepciones del alumno respecto a su futuro y sus metas”. Definición que concuerda con lo propuesto por Núñez (2009) citado en Núñez y Quispe (2016), quien menciona que son “las percepciones y creencias que el individuo mantiene sobre diferentes aspectos de sus cogniciones (percepciones de control, percepciones de competencia y capacidad, pensamientos sobre las metas a conseguir, autoeficacia, etc.)”.

Así también Barrientos (2011) citado en Núñez y Quispe (2016) lo relaciona con la autoeficacia, manifestando que esta es “la percepción que el estudiante tiene de su propia capacidad para desempeñarse con éxito en las tareas académicas”.

I. EL DESARROLLO DE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO

Deborah Stipek (1984a,1993) citado por Good y Brophy (1997), analizó las condiciones antecedentes de la motivación de logro. Enfatizó cuestiones del desarrollo, con atención particular en los cambios en las cogniciones relacionadas con el logro, tales como expectativas de desempeño, autopercepciones de capacidad o percepciones de causas de los resultados del logro. También enfatizó el desarrollo de varias emociones relacionadas – como valoran los niños los resultados del logro, sus actitudes hacia la escuela y sus respuestas emocionales a los resultados de logro. Las observaciones de Stipek indican que los estudiantes menores se centran en las tareas en lugar de en los resultados. Son egocéntricos, preocupados por su propio trabajo en lugar de por el progreso

de sus compañeros. Sin embargo, conforme maduran y se vuelven más responsivos a las comparaciones sociales y a la competencia, comienzan a volverse defensivos y pueden buscar evitar las tareas difíciles o incluso comenzar a demostrar conductas tales como la indefensión aprendida.

Para Frey y Ruble (1985) citado por Good y Brophy (1997) en general los niños de primaria juzga su valor propio con base en el automejoramiento y expresan satisfacción por cuanto están aprendiendo, sin importar como lo están haciendo los demás. Con el tiempo el autoelogio da paso a la comparación del progreso propio con el de los demás como la base para juzgar la capacidad

Convington (1992) citado por Good y Brophy (1997) señaló que esta transición de la autocomparación a la comparación social se parece más o menos al cambio en el pensamiento de los estudiantes de los conceptos crecientes de la inteligencia a los conceptos de entidad. Las consecuencias prácticas de esto son que aunque es posible que los estudiantes elementales de los últimos grados crean que pueden volverse más listos intentándolo con más ganas, también están comenzando a percatarse del hecho de que puede ser que nunca sean tan listos como algunos otros.

Según Covington (1992) citado por Good y Brophy (1997) la capacidad autopercibida de todos los estudiantes tiende a declinar a lo largo de los años de secundaria. La declinación es abrupta en especial para los estudiantes que tuvieron un aprovechamiento bajo cuando comenzaron la secundaria. En ese momento los estudiantes también se vuelven más ansiosos respecto a la escuela y consideran menos valiosas todas las materias escolares. Por tanto el inicio de la adolescencia, cuando la capacidad académica se vuelve un factor crítico en el éxito escolar (y la capacidad baja es la causa del fracaso), muchos estudiantes comienzan a dudar de su capacidad.

J. Alumno motivado por el éxito y alumno angustiado por el fracaso

Según Aschersleben (1980) el número de alumnos poco motivados, y sobre todo angustiados por el fracaso, supera en mucho al número de los alumnos motivados altamente y para el éxito:

	Motivado por el éxito	Angustiado por el fracaso
Muy motivado	5%	15%
Poco motivado	70%	10%

Aschersleben (1980) refiere en cuanto a las diferencias entre estos que, los alumnos motivados para el éxito prefieren en las tareas un riesgo entre mediano y un poco alto, lo cual corresponde a su vez a un grado de dificultad de las tareas entre mediano y un poco alto. Esto vale en particular para los primeros intentos de aprendizaje. Si al principio encuentran fácil una tarea no muestran tanta constancia como en tareas que estiman difíciles. Frente a las soluciones fortuitas están por lo general inmotivados; es decir, cuando advierten que el resultado de una situación de aprendizaje depende más de la casualidad que de los propios esfuerzos de rendimiento, están menos motivados. Esto puede repercutir también desfavorablemente, por ejemplo, cuando en las redacciones tienen la impresión de que el profesor carece de criterios en su valoración o que se deja guiar por la simpatía o antipatía al calificar. En las tareas nuevas, los alumnos motivados por el éxito propenden a valorar con exceso su capacidad de rendimiento; es decir, se fijan un nivel de inspiración más bien alto, aunque realista, sin embargo, en comparación con los alumnos con miedo al fracaso.

El alumno motivado por el éxito reacciona frente a éste fijándose un nivel de aspiración que esté en correspondencia para el futuro rendimiento lo más posible con lo que se ha propuesto como meta. Después del fracaso, el alumno motivado por el éxito rebaja su nivel de aspiración con más flexibilidad, pero solo en la medida en que responde a su nueva altura de rendimiento. Asimismo puede llegar después de un fracaso a una motivación reforzada, que mejore todavía el siguiente rendimiento.

Del alumno motivado por el éxito hay que esperar más bien que se fije una norma de excelencia referida a la realidad; es decir, estará más interesado que el angustiado por el fracaso por el rendimiento y por el resultado del rendimiento por sí mismo. La conducta puede estar incluso en oposición a las exigencias

pedagógicas del profesor, ya que el alumno motivado por el éxito es en gran medida independiente del profesor, los condiscípulos o los padres.

Como se puede apreciar en la siguiente tabla para los estudiantes con una motivación de logro elevada, fracasar en una tarea incrementará su motivación pues querrán mejorar. Sin embargo, si los estudiantes tienen una motivación de logro baja, fracasar en la tarea disminuirá su motivación por el temor al fracaso. Para los estudiantes con motivación de logro alta, el éxito incrementará su motivación porque demuestra su capacidad. Un hecho significativo es que el éxito también incrementa la motivación de los estudiantes con motivación de logro baja pues estos alumnos quieren seguir triunfando (Henson y Eller, 2000).

Efectos de los éxitos y fracasos en estudiantes con diferentes niveles de motivación de logro.

Motivación de logro inicial	Desempeño en las tareas	Efecto sobre la motivación de logro
Alta	Fracaso	Incrementa la motivación.
Baja	Fracaso	Disminuye la motivación.
Alta	Éxito	Incrementa la motivación.
Baja	Éxito	Incrementa la motivación.

La variación de las tareas es esencial para obtener una igualación positiva entre el nivel de motivación de logro de cada alumno y las tareas del aula. Los estudiantes con una motivación de logro elevada y poco temor al fracaso tienen mayor probabilidad de elegir tareas difíciles, y los maestros deben responder asignándoles trabajos que les represente un reto. Es más probable que los estudiantes con motivación de logro baja y mucho temor al fracaso elijan tareas sencillas, por lo que los profesores deben ayudarlos y dividir las tareas más

difíciles en pasos pequeños que puedan cumplir para completarlas. Los maestros pueden aumentar la motivación de logro de sus discípulos al alentarlos a ser independientes, aceptar la responsabilidad personal de su desempeño y aceptar algunas metas que les demanden correr ciertos riesgos (Henson y Eller, 2000).

a. Influencia en la motivación del modo de afrontar la actividad.

A veces no es que los alumnos no aprendan porque no estén motivados, sino que no están motivados porque no aprenden, y no aprenden porque su modo de pensar al afrontar las tareas es inadecuado, impidiendo la experiencia satisfactoria que supone sentir que se progresá, experiencia que activa la motivación. El hecho de que esto ocurra se ve producido de acuerdo con Dweck y Elliot (1983) citado en Tapia (2005), si el alumno al afrontar una tarea, se fija sobre todo en la posibilidad de fracasar en lugar de aceptarla como un desafío y de preguntarse cómo puede hacerla, se centra en los resultados más que en el proceso que le permite alcanzarlos y considera los errores como fracasos y no como ocasiones de las que es posible aprender (Tapia, 2005).

Los dos modos de pensar frente a las tareas que acabamos de describir se aprenden dependiendo, en buena medida, del grado en que los profesores centran su enseñanza no tanto en la evaluación de los resultados conseguidos por los alumnos cuento en hacerles conscientes de los procesos a seguir para realizar las distintas actividades, algo que depende en buena medida de que modelen los procesos a seguir, de que identifiquen el origen de las dificultades de los alumnos y de que ajusten sus ayudas a las mismas, moldeando progresivamente el aprendizaje mediante una adecuada retroalimentación (Pardo y Tapia, 1990 citado en Tapia, 2005). Si los profesores actúan de este modo, lo que no parece frecuente de acuerdo con los datos de Smith (1969) citado en Tapia (2005), los alumnos terminan aprendiendo que a pensar se aprende y que con esfuerzo se puede mejorar la propia inteligencia, lo que contribuye a reforzar el modo de afrontamiento que han aprendido. Por el contrario, la ausencia de una retroalimentación adecuada da lugar a que los alumnos experimenten como insalvables muchas dificultades de las que a menudo no son responsables, con lo

que terminan creyendo que el tipo de tareas o estudios en cuestión no son para ellos, creencia que contribuye a mantener el patrón de afrontamiento anteriormente descrito (Tapia, 2005).

b. Influencia en la motivación de la percepción del esfuerzo que se ha de hacer.

No hay estudios que aborden sistemáticamente el efecto de la percepción del esfuerzo a realizar sobre la motivación. Cabe pensar que, dado que el esforzarse conlleva un componente aversivo -la fatiga, la renuncia a dedicarse a actividades más placenteras, etc.-, a mayor esfuerzo, menor será la disposición a implicarse. No obstante, también cabe pensar que el influjo del aspecto negativo del esfuerzo puede reducirse en la medida en que se modifique la percepción del mismo, algo que puede conseguirse enseñando a los alumnos a dividir las tareas en pasos y a centrarse en cada uno de ellos, a orientar su atención a los logros que van consiguiendo más que en el cansancio que se genera, etc. En consecuencia, cabe esperar que en la medida en que los profesores, mediante las instrucciones, los guiones de trabajo y los mensajes a sus alumnos contribuyan a modificar la percepción señalada, ayudarán a mejorar la motivación por aprender (Tapia, 2005).

K. Incremento de la motivación de logro

McClelland (1965,1985) citado por Tuckman y Monett (2011) propuso una técnica llamada estrategias para el logro para incrementar la motivación de la gente para buscar el logro, la cual fue utilizada para entrenar a líderes de negocios en varios países. Esta técnica se centra en las cuatro estrategias descritas a continuación:

a. Tomar un riesgo razonable

Esta estrategia guía y dirige a los estudiantes y los conduce a evitar tanto el éxito seguro como el fracaso seguro, pues busca, en cambio, un camino intermedio, tan desafiante como posible y, al seguirlo, producirá un crecimiento estable y progresivo. Las sub-estrategias que permiten que la persona ajuste el riesgo son

el establecimiento de metas y la división de tareas en pasos pequeños y manejables, o sub-metas.

b. Asumir la responsabilidad por los propios resultados

En lugar de atribuir el fracaso o el éxito en situaciones de logro a factores por los cuales los estudiantes no pueden considerarse responsables, como los profesores, el estado más deseable es que los estudiantes asuman la responsabilidad propia por sus resultados (Graham 1997, citado en Tuckman y Monett, 2011). Las sub-estrategias que ayudan a la persona a asumir la responsabilidad son el enfoque en el esfuerzo y la planificación. Es más probable que los estudiantes inviertan esfuerzos si los profesores los reconocen y los valoran. Además es menos probable que su esfuerzo se desperdicie si planean como invertirlo.

c. Buscar información en el ambiente

Dirige a los estudiantes a intentar descubrir todo lo que puedan acerca de la tarea y sobre los recursos, incluso los humanos, disponibles para lograrlo; implica las estrategias de formular preguntas y utilizar la visualización.

d. Utilizar la retroalimentación

El empleo de la retroalimentación indica a los estudiantes que presten especial atención a los resultados de sus acciones al decidir qué hacer a continuación e implica las sub-estrategias de vigilar los propios actos y darse instrucciones a uno mismo.

3. RENDIMIENTO ACADÉMICO

A. Definición

Teniendo en cuenta el Diseño Curricular Nacional (Ministerio de Educación del Perú, 2009) se considera que el rendimiento académico es el nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a los criterios e indicadores de evaluación de cada área de estudio. También el DCN se refiere al rendimiento académico como “una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una

persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación”.

El Diseño Curricular Nacional (2009) está organizado en áreas que se complementan para garantizar una formación integral. Una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del estudiante. Su evaluación implica también analizar en mayor o menor grado los factores que influyen en él, como son los factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benitez, Gimenez y Osicka, 2000 citados por Alva, 2012).

Es el “nivel de conocimiento expresado en una nota numérica que obtiene un alumno como resultado de una evaluación que mide el producto del proceso enseñanza - aprendizaje en el que participa” (Retana, 2007).

Jiménez (2000) citado por Alva (2012) refiere que “se puede tener una buena capacidad intelectual y buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado”, ante la disyuntiva y con la perspectiva de que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial.

La complejidad del rendimiento académico desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos, la vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos (Alva, 2012).

Si partimos de la definición de Jiménez (2000) citado por Alva (2012) la cual postula que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”, encontramos que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

En el proceso educativo se busca permanentemente mejorar el aprovechamiento del estudiante, en el cual el tema fundamental, como elemento evaluativo en el proceso de la enseñanza aprendizaje, es el rendimiento escolar, que la Enciclopedia de Pedagogía / Psicología (1980) citado por Alva (2012) la define de la siguiente manera: El rendimiento es una relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo.

Es un nivel de éxito en la escuela, en el trabajo, etc., al hablar de rendimiento en la escuela, nos referimos al aspecto dinámico de la institución escolar (Alva, 2012).

Para Adell (2006) citado por Alva (2012) el rendimiento escolar es un “constructo complejo, que viene determinado por un gran número de variables y sus correspondientes interacciones de muy diversos referentes: inteligencia, motivación, personalidad, actitudes, contextos, etc.”. Asimismo se deben considerar los entornos familiares, sociales, culturales y económicos. Concluye señalando que las notas son el indicador fundamental del rendimiento académico, pero que deben considerarse otros rendimientos como los de carácter psicológico, reactivo, de bienestar, de satisfacción entre otros.

Chadwick (1979) citado por Alva (2012) define el rendimiento académico como la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período o semestre, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) evaluador del nivel alcanzado.

Como asevera Chadwick (1979) citado por Alva (2012) probablemente una de las variables más empleadas o consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son: las calificaciones escolares; razón de ello que existan estudios que pretendan calcular algunos índices de fiabilidad y validez de éste criterio considerado como predictivo del rendimiento académico (no alcanzamos una puesta en común de su definición y sin embargo pretendemos predecirlo), aunque en la realidad del aula, el investigador incipiente podría anticipar sin complicaciones, teóricas o metodológicas, los alcances de

predecir la dimensión cualitativa del rendimiento académico a partir de datos cuantitativos.

B. Tipos de rendimiento académico

Meza (2010) los clasifica en:

- a) **Individualizado:** Es flujo de la escuela en cada uno de los escolares que a ella concurren y se manifiesta en la adquisición de hábitos y conocimientos generales y culturales.
- b) **Socializado:** El rendimiento escolar se ve influenciado por los grupos de nivel existentes dentro del área; es decir, se establecen en grupos de trabajo con la finalidad de englobar ideas para obtener aprendizajes significativos. Si existen influencias externas que imposibilitan el mejoramiento del rendimiento escolar, el cual queda referido como el no logro del éxito del rendimiento escolar.

Según Lucio y Durán (2002) citados en Mendoza (2012) es necesario distinguir dos tipos de rendimiento según: el rendimiento suficiente y el rendimiento satisfactorio:

- **El rendimiento suficiente**, es aquel que se obtiene como reflejo de las calificaciones de los exámenes y trabajos realizados. Indica, pues, el conocimiento que un alumno tiene sobre determinado tema o cuestión desde el punto de vista objetivo. Este rendimiento es el que nos indican las notas que nos dan los profesores después de haber hecho un examen o ejercicio, y está en función de haber superado, o no, los conocimientos mínimos que se exigen a todos los alumnos para aprobar ese tema o asignatura. Si estos conocimientos mínimos se superan, el rendimiento es suficiente; en el caso contrario, el rendimiento será insuficiente.
- **El rendimiento satisfactorio**, por el contrario, no se refiere a lo que ha obtenido realmente el alumno, como acabamos de ver, sino a lo que podría haber obtenido, dadas sus aptitudes y circunstancias; hace referencia por tanto a lo que cada uno puede rendir. En este sentido un alumno ha

obtenido un rendimiento satisfactorio cuando ha rendido al máximo sus capacidades, independientemente de la nota que haya obtenido; y ha rendido en forma insatisfactoria cuando podría haber rendido más.

C. Factores que influyen en el rendimiento académico

En el rendimiento académico, intervienen además del nivel intelectual, variables de personalidad (extroversión, introversión, ansiedad) y motivacionales, cuya relación con el rendimiento, no siempre es lineal, sino que está modulada por factores como nivel de escolaridad, sexo, aptitud (Mendoza, 2012).

Lahoz (2002) citado por Mendoza (2012), especialista en la materia, determina algunos factores condicionantes como:

a. Factores endógenos.

Relacionados directamente a la naturaleza psicológica y somática del individuo, manifestándose éstas en el esfuerzo personal, motivación, predisposición, nivel de inteligencia, actitudes, ajuste emocional, adaptación al grupo, dinámica familiar, edad cronológica, estado nutricional, deficiencia sensorial, perturbaciones funcionales, el estado de salud física, entre otros.

b. Factores exógenos.

Los factores exógenos que son todos aquellos factores que influyen desde el exterior en el rendimiento escolar, considera al:

Factor social: Nivel de conocimiento, procedencia urbana o rural, conformación del hogar, dedicación al estudio.

Factor educativo: Metodología del docente, materiales educativos, material bibliográfico, infraestructura, sistema de evaluación, utilización del tiempo libre y hábitos de estudio, etc.

Según Bricklin y Bricklin (1988) citado por Meza (2010) el bajo rendimiento constituye un problema para la educación en cualquier nivel, (primaria, secundaria, universidad). Los factores de riesgo del estudiante incluyen déficits cognitivos, del lenguaje, atención lábil, escasas habilidades sociales y problemas

emocionales y de la conducta. Los factores de riesgo de la escuela se refieren a aquellas características y circunstancias específicas ligadas a los docentes y administrativos como los prejuicios y las bajas expectativas de rendimiento, la inhabilidad para modificar el currículo, la falta de recursos y la carencia de estrategias de enseñanza adecuadas, la estructura, el clima organizacional y los valores del sistema escolar. Hay diferentes factores que influyen tales como:

Factores fisiológicos, pedagógicos, sociales y psicológicos; el autor señala lo siguiente:

- **Factores fisiológicos.** Estos factores involucran todo el funcionamiento del organismo especialmente al funcionamiento de las partes que intervienen en el aprendizaje. Cuando el organismo está afectado, puede darse una problemática como en el caso de las disfunciones neurológica que incluyen la disfunción para adquirir los proceso simbólicos, trastornos en la lateralización (repercutiendo en la percepción y reproducción de símbolos) trastornos perceptivos y del lenguaje.
- **Factores pedagógicos.** En estos factores se ven involucrados los métodos enseñanza-aprendizaje, el ambiente escolar y la personalidad y formación del docente, así como las expectativas de los padres hacia el rendimiento académico de sus hijos.
- **Factores sociales.** Se refieren a circunstancias ambientales que intervienen en el aprendizaje escolar, tales como: condiciones económicas y de salud, las actividades de los padres, las oportunidades de estudio y el vecindario, las cuales dan lugar a la deprivación cultural, alcoholismo, limitaciones de tiempo para atender a los hijos.
- **Factores psicológicos.** Estos factores incluyen situaciones de adaptación, motivación, emocionalidad y constitución de la personalidad.

D. Evaluación del rendimiento académico.

Según el Ministerio de Educación (2009):

La evaluación de los aprendizajes es un proceso pedagógico continuo, sistemático, participativo y flexible, que forma parte del proceso de enseñanza-

aprendizaje. En él confluyen y se entrecruzan dos funciones distintas: una pedagógica y otra social.

- **Pedagógica.** Inherente a la enseñanza y al aprendizaje, permite observar, recoger, analizar e interpretar información relevante acerca de las necesidades, posibilidades, dificultades y aprendizajes de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para organizar de una manera más pertinente y eficaz las actividades de enseñanza y aprendizaje, tratando de mejorar los aprendizajes.
- **Social.** Permite la acreditación de las capacidades de los estudiantes para el desempeño de determinadas actividades y tareas en el escenario local, regional, nacional o internacional.

Por otro lado también se señala las finalidades de la evaluación que son dos: formativa e informativa. La finalidad formativa, proporciona información continua que le permite al docente, luego de un análisis, interpretación y valoración; regular y realimentar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en coherencia con las necesidades, intereses, ritmos de aprendizaje y características de los estudiantes.

La finalidad informativa, permite que las familias y la sociedad estén informados de los resultados académicos de los estudiantes y puedan involucrarse en acciones educativas que posibiliten el éxito de los mismos en la institución educativa y en su proyecto de vida.

Es decir la evaluación del aprendizaje de los estudiantes en las instituciones educativas es permanente e integral.

Por otro lado, Calvo (2007) citado por Alva (2012) señala que los métodos de comprobación del aprendizaje de los estudiantes, se pueden clasificar en dos tipos:

Métodos de medida cuantitativos, que se centran sobre aspectos cuantificables que intervienen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, como el nivel de inteligencia o las características físicas de los alumnos. Los métodos de

evaluación o cualitativos, que son de carácter subjetivo, como los cuestionarios de intereses y las entrevistas.

Sobre la evaluación académica hay una variedad de enfoques que pueden agruparse en dos categorías: aquellos dirigidos a la consecución de un valor numérico (u otro), y aquellos encaminados a propiciar la comprensión (insight) en términos de utilizar también la evaluación como parte del aprendizaje (MINEDU, 2009).

Las técnicas y los instrumentos de evaluación, según el MINEDU (2009) pueden ser de:

- Observación continua, organizada y dirigida a través de su participación en trabajos de investigación, tareas escolares, resúmenes, gráficos, pasos orales Entrevista, a través de diálogos, debates, participación oral Cuestionario y pruebas a través de pasos escritos, pruebas objetivas. Presentación de trabajos diversos individuales o grupales, demostraciones prácticas, informes, documentación escrita.
- La evaluación en el nuevo diseño curricular básico de educación secundaria también propicia la autoevaluación, con el fin de desarrollar en los alumnos su capacidad de autocritica personal y poder reconocer su compromiso frente al curso en el que se autoevalúa. Es necesario construir una cultura de la evaluación, que elimine aquellas visiones que proponen a la evaluación como formas de fiscalización, autoritarismo o represión en el sistema educativo. La evaluación debe propender a la formación integral y armoniosa de los sujetos que participan en proceso educativo.

E. Características del rendimiento académico.

García y Palacios (1991) citados por Meza (2010), después de realizar un análisis comparativo de diversas definiciones del rendimiento escolar, concluyen que hay un doble punto de vista, estático y dinámico, que atañen al sujeto de la educación como ser social.

En general, el rendimiento escolar es caracterizado del siguiente modo: el rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno; en su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento; el rendimiento está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración; el rendimiento es un medio y no un fin en sí mismo; el rendimiento está relacionado a propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función al modelo social vigente.

Sobre la evaluación académica hay una variedad de postulados que pueden agruparse en dos categorías: aquellos dirigidos a la consecución de un valor numérico (u otro) y aquellos encaminados a propiciar la comprensión (insight) en términos de utilizar también la evaluación como parte del aprendizaje.

Las calificaciones son las notas o expresiones cuantitativas o cualitativas con las que se valora o mide el nivel del rendimiento académico en los alumnos. Las calificaciones escolares son el resultado de los exámenes o de la evaluación continua a que se ven sometidos los estudiantes. Medir o evaluar los rendimientos escolares es una tarea compleja que exige del docente obrar con la máxima objetividad y precisión (Fernández Huerta, 1983 citado por Meza, 2010).

En el sistema educativo peruano, la mayor parte de las calificaciones se basan en el sistema vigesimal, es decir de 0 a 20 (Miljanovich, 2000 citado por Meza, 2010).

F. Niveles De Rendimiento Académico

De acuerdo al DCN de la Educación Básica Regular (MINEDU, 2009) La evaluación de los aprendizajes es reconocida como un proceso permanente, en donde los niveles de valoración indican como una forma concreta de informar, en cómo va el transcurso del avance, por lo cual se debe de calificar con responsabilidad, viendo el proceso de avance. Es importante que los padres y estudiantes reciban información sobre la evaluación y la calificación lograda durante el transcurso de la formación académica.

En cuanto a esto la educación secundaria, brinda a los estudiantes una formación científica, humanista y técnica, apoyando en la identidad personal y social de los

estudiantes. La cual tiene una duración de cinco años y se utiliza el tipo de evaluación numérica y descriptiva vigesimal, de 0 a 20, donde el puntaje alcanzado se convierte a la categorización del logro de aprendizaje (MINEDU, 2009).

Escala de calificación de los aprendizajes de educación básica regular en el nivel secundario.

TIPO DE CALIFICACIÓN	ESCALAS DE CALIFICACIÓN	DESCRIPCIÓN
Numérica y Descriptiva.	Logro destacado 20 – 18	Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.
	Logro previsto 17 - 14	Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado.
	En proceso 11 - 13	Cuando el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.
	En inicio 00 - 10	Cuando el estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de estos y necesita mayor acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

G. Pautas para mejorar el rendimiento académico

El docente puede contribuir a mejorar el rendimiento escolar de los alumnos mediante las siguientes actividades y según Orellana (1999) citado en Mendoza (2012), se puede considerar:

- Motivar al estudiante a realizar actividades orientadas al logro y a persistir en él.
- Contribuir en la resolución de conflictos personales mediante la orientación y comprensión, de ser necesario recurrir al apoyo psicológico.
- Contar con indicadores fiables del rendimiento escolar (notas, informes, revisiones, autoevaluaciones desde diferentes ángulos).
- Distribuir los contenidos teniendo en cuenta las características de los estudiantes. Desarrollar talleres de orientación y formación de hábitos de estudio.
- Orientar en cuanto a métodos, planes y horarios de estudio.

H. Rendimiento académico y motivación de logro

Muchos estudios demuestran que el alumno que se encuentra con una motivación de logro académico elevada, tiende a obtener un rendimiento académico mayor que su compañero que se encuentra con una motivación de logro académico baja. Las razones por la que la motivación de logro académico es más elevada la plantean resumidamente Barbera y Molero (1996) citados en Thornberry (2003):

- Se plantean metas realistas a largo plazo.
- Perciben sus metas como instrumentales para su éxito futuro.
- Son perseverantes e innovadores.
- Buscan retroinformarse sobre su desempeño.
- Analizan sus resultados de manera positiva.
- Son responsables de sus acciones.
- Presentan una activación ante tareas con estándares de excelencia.

En la vida académica, habilidad y esfuerzo no son 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 alumno hacer una elaboración

mental de las implicaciones causales que tiene el manejo de las autopercepciones de habilidad y esfuerzo. Dichas autopercepciones, 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 (lo cual resulta importante para su estima), en el salón de clases se reconoce su esfuerzo (Navarro, 2003).

De acuerdo con lo anterior se derivan tres tipos de estudiantes según Covington (1979) citado por Navarro (2003):

- **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. “

Sobre el mismo aspecto Aschersleben (1980) afirma que el rendimiento engendra miedo en los angustiados por el fracaso, este se manifiesta, entre otras cosas, en la conducta cognitiva, porque surge una gran inseguridad respecto al establecimiento de metas. Acotaba que de los alumnos que fracasan en la escuela básica son más numerosos los niños que tienen miedo al fracaso, que se fijan niveles de aspiración demasiado altos, que se exponen a riesgos mayores, con lo cual aumentaban las probabilidades de fracasar. Si el fracaso causa sufrimiento y vergüenza, los estudiantes siempre se sentirán motivados a elegir tareas más fáciles (Tuckman y Monett, 2011).

Los alumnos con rendimiento bajo y miedosos tienden más bien a encubrir su fracaso con “aparentes aspiraciones” demasiado altas (Aschersleben, 1980).

Aschersleben (1980) sostiene que existe una conducta educativa generadora de miedo o angustia al fracaso, en la que el educador tiene algunos modos de comportamiento y prácticas como:

- Infundir miedo al estudiante a perder protección
- Crearle inseguridad amenazándolo con expulsarlo del grupo de estudio.
- Amenazarlo con castigos por desviarse de la conducta deseada.
- Inventar peligros imaginarios (en el caso de los niños).
- Abandonar al estudiante así mismo más de lo debido.
- Castigo físico o castigos que generan trauma (encerrarlo, cuarto oscuro, etc.)

La retroalimentación demasiado severa y las bajas calificaciones convierten a un estudiante con necesidad de logro en un estudiante que evita el fracaso (Tuckman y Monett, 2011).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

1. TIPO, MÉTODO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

A. Tipo de Investigación

El presente estudio se enmarcó dentro de un tipo de investigación explicativo, porque va más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; pues incluso pretende explicar la relación existente entre dichos conceptos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En este caso se pretende determinar cuál es la influencia de la aplicación sistemática de la auto y coevaluación en la motivación de logro y el rendimiento académico de los estudiantes.

B. Método

El método aplicado en la presente investigación es el científico, ya que mediante este proceso, realizamos una serie de pasos como observar, investigar, formular hipótesis y probar estas hipótesis. Con los pasos anteriormente mencionados alcanzaremos conocimiento de forma sistemática y ordenada. Con el fin de brindar conocimientos y aplicaciones útiles a la psicología, específicamente en el ámbito educativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

C. Diseño de la investigación

En la presente investigación se utilizó el diseño cuasi-experimental, con el cual hemos manipulado deliberadamente, dos variables independientes (Auto y coevaluación) para observar su efecto y relación con las variables dependientes (Motivación de logro y rendimiento académico), solo que difieren de los experimentos puros en el grado de seguridad o confiabilidad que puedan tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Con este diseño cuasi-experimental los sujetos no se asignaron al azar a los grupos, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento: son grupos intactos (3er y 4to grado de secundaria).

Se utilizó un diseño de pre prueba-post prueba y cuatro grupos intactos, dos de ellos de control (3ro B y 4to A de secundaria), utilizando este diseño se les administró a los cuatro grupos una pre prueba y solamente dos grupos recibieron el tratamiento experimental (3A y 4B de secundaria). Los grupos fueron comparados en la post prueba para analizar si el programa tuvo un efecto sobre las variables dependientes (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El diseño puede diagramarse de la siguiente manera:

G.E	O 1	X	O 2
G.C	O 1	----	O 2

En donde:

G.E: Grupo Experimental (**3ro A y 4to B**)

G.C: Grupo Control (**3ro B y 4to A**)

X : Programa

O 1: Pre Test

O 2: Post Test

2. SUJETOS

A. Población

La población estuvo constituida por todos los estudiantes matriculados en el nivel secundario de la I.E. 40208 “Padre Francois Delatte” en el año académico 2015. El total de la población estuvo conformada por 300 estudiantes.

B. Muestra

La muestra es no probabilística, de tipo intencional y con grupos intactos, es decir no se seleccionó ni se aleatorizó a los integrantes de los grupos. Por presentar facilidades para la investigación y predisposición para colaborar con el estudio por parte de las docentes se realizó la investigación con los estudiantes del 3er y 4to año de secundaria en el área de Comunicación, teniendo un grupo control y otro experimental por grado. Se aplicó el pre test y el post test a los cuatro grupos tal como estaban constituidos. Los grupos control y experimental se designaron mediante un sorteo. La muestra inicialmente estuvo conformada por 120 estudiantes, 53 del 3er año y 67 pertenecientes al 4to año. Luego de aplicarse los criterios de exclusión la muestra finalmente quedó conformada por 108 estudiantes (Tabla 1), 47 del 3er año y 61 estudiantes del 4to año. Del total de la muestra final 62 estudiantes fueron mujeres y 46 fueron varones.

C. Criterios de inclusión

- Alumnos de 3er y 4to grado de Educación Secundaria de la I.E. 40208 “Padre Francois Delatte”.
- Estudiantes a partir de los 13 años de edad.

- Estudiantes que hayan alcanzado un puntaje menor o igual a 8 en la escala de Deseabilidad Social, tanto en el pre test como en el post test, en la Prueba de Motivación de Logro, dicho puntaje indica que la prueba es válida.

D. Criterios de exclusión

- Estudiantes menores de 13 años.
- Fueron excluidos aquellos estudiantes que en la Prueba de Motivación de Logro, obtuvieron tanto en el pre test como en el post test, un puntaje mayor a 8 en la escala de Deseabilidad social, pues dicho puntaje invalida la prueba.
- Estudiantes que tengan dos inasistencias a las sesiones de trabajo a lo largo del trimestre académico.

3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

A. Técnicas

Las técnicas de recolección de datos que se ajustan a la investigación son la observación y la revisión documental, aplicadas a lo largo del estudio, la Prueba de Motivación de Logro Académico administrada al inicio y final de la investigación a toda la muestra, y la Ficha de Auto y Coevaluación aplicada al grupo experimental durante todo el trimestre académico (9 semanas) en la última hora pedagógica del curso de Comunicación de cada semana.

B. Instrumentos

a. Ficha de Auto y Coevaluación

- **Autor:** Juan Jacinto Chunga (2012).
- **Adaptación:** Adaptada por Ana Alvarez Tejada y Fredy Tejada Rodríguez (2015).
- **Procedencia:** Piura – Perú.

- **Administración:** Individual y colectiva.
- **Tiempo de Administración:** 10 a 15 minutos aproximadamente.
- **Ámbito de Aplicación:** Esta ficha ha sido diseñada para aplicarse en estudiantes del nivel secundario.

• **Descripción de la ficha:** Esta ficha evalúa cinco aspectos relacionados con el desempeño y la motivación de los estudiantes en el trabajo individual y grupal:

- ✓ Interés.
- ✓ Responsabilidad.
- ✓ Manejo de contenidos.
- ✓ Interacciones y trabajo cooperativo.
- ✓ Organización.

Cada aspecto puede ser calificado en un rango de 1 a 4 puntos, siendo posible un puntaje total mínimo de 4 y máximo de 20 puntos.

• **Materiales requeridos para su administración:** Para la aplicación de esta ficha se requiere el siguiente material:

- Ficha de Auto y Coevaluación.
- Tabla de criterios de evaluación.

• **Instrucciones:**

Inicialmente se hace entrega de la ficha al estudiante y posteriormente se le da las siguientes indicaciones:

1. Se le pide el llenado de su nombre completo en el recuadro señalado con una estrella, luego debe realizar la autoevaluación en la fila correspondiente al mismo recuadro.
2. En las filas siguientes deberá colocar el nombre completo de cada uno de los integrantes de su grupo de trabajo para realizar la coevaluación.
3. Luego se explica la metodología de la ficha, indicando los 4 puntajes posibles para cada uno de los 5 aspectos, siendo estos:

- Excelente: 4 puntos.
- Bueno: 3 puntos.
- Regular: 2 puntos.
- Deficiente: 1 punto.

4. A continuación se solicita a los estudiantes realizar la auto y coevaluación.
5. Por último se indica al evaluado que puede escribir algún comentario u observación adicional en el espacio designado debajo del cuadro de calificación.

- **Confiabilidad y Validez**

La ficha de Auto y Coevaluación fue adaptada tomando como base la ficha original empleada en la investigación de Juan Jacinto Chunga (2012) ante la necesidad de que la ficha cumpliera con el método vigesimal de calificación del rendimiento académico planteado en el DCN (MINEDU, 2009). Se realizó la adaptación de la ficha modificando la cantidad de dimensiones, integrando las dos dimensiones consideradas afines (interacciones y trabajo cooperativo) conservando sus respectivos indicadores, quedando así compuesta por 5 dimensiones, pudiéndose obtener como máximo un puntaje de 4 en cada dimensión y un puntaje total de 20 puntos en la ficha. Finalmente se realizó un análisis de contenido de la ficha adaptada con la ayuda de un jurado compuesto por Psicólogos y Docentes con una amplia experiencia en el ámbito educativo.

b. Prueba de Motivación de Logro Académico

- **Nombre:** Prueba de motivación de logro académico.
- **Autor:** Gaby Thornberry Noriega (2003).
- **Procedencia:** Lima- Perú.
- **Administración:** Individual o colectiva.
- **Duración:** Sin límite de tiempo.
- **Aplicación:** Estudiantes a partir de los 13 años.

• **Descripción de la prueba:** Este cuestionario consta de 33 ítems, 25 de los cuales están relacionados con la escala de motivación propiamente dicha, divididos en 3 sub-escalas:

- Acciones orientadas al logro
- Aspiraciones de logro
- Pensamientos al logro

Además posee ocho ítems pertenecientes a la escala de Deseabilidad social, que evalúa la influencia en las respuestas del deseo por presentar una imagen socialmente aceptada de sí.

• **Materiales requeridos para su administración:** Esta prueba contiene el siguiente material:

- Manual de evaluación.
- Plantillas de calificación.
- Baremos (apéndices).
- Protocolos.
- Hojas de respuesta.

• **Instrucciones:** Inicialmente se hace entrega del cuestionario al evaluado para después pedirle el llenado de sus datos personales completos de manera clara y legible. Luego se explica la metodología de la prueba, indicando los tres tipos de respuestas posibles para cada uno de los 33 ítems, siendo estas “siempre”, “a veces” y “nunca”, por último se hace énfasis en la confidencialidad de las respuestas del evaluado y en la inexistencia de un tiempo límite para la administración de la prueba.

- **Confiabilidad y Validez del test**

La prueba de motivación de logro académico fue tomada de la investigación de Thornberry (2003), fue creada utilizando como base las escalas de motivación de logro y deseabilidad social de la prueba Prestatic Motivation test for Children (PMT-K), elaborada por Hermans en Holanda (1971). Esta prueba fue traducida por Morante (1984), para su estudio, con la ayuda de una psicóloga holandesa bilingüe. Sin embargo, la traducción general de la prueba mostraba grandes deficiencias. Ante esto Thornberry realiza en primer lugar un análisis de contenido de los ítems, con ayuda de un jurado compuesto por Psicólogos de reconocida experiencia en las áreas de investigación, motivación y trabajo con niños (Ugarriza, Pajares, Palma, López, Higueras, Olivera), buscando encontrar a qué dimensión hacía referencia cada ítem. Algunos ítems fueron excluidos y otros nuevos fueron creados. Casi la totalidad de los ítems fueron replanteados para presentar una interpretación clara y precisa. Por último se estandarizó el formato de respuestas con 3 alternativas “siempre”, “a veces” y “nunca”. Se realizó una aplicación piloto de la prueba creada y utilizando la correlación ítem-test se descartaron los ítems con correlaciones de 0.20 (límite establecido por Cattell, Raymon y Kline, 1982). Todos estos cambios condujeron a una prueba consistente en 33 ítems, 25 de los cuales relacionados con la escala de motivación propiamente dicha y 8 a la escala de deseabilidad social. La estructura factorial de la escala de motivación fue también diferente, encontrándose tres factores: acciones orientadas al logro, pensamientos orientados al logro y aspiraciones orientadas al logro. Se encontraron coeficientes de confiabilidad Alpha de Cronbach altos, 0.82 para ambas escalas, mientras que los tres factores también obtuvieron puntajes altos (F_1 0.79, F_2 0.62 y F_3 0.66).

c. Consolidados de evaluaciones trimestrales

Son documentos que elabora trimestralmente la Institución Educativa donde se encuentran las notas por competencias y los promedios finales de cada estudiante en cada uno de los cursos. Este instrumento fue tomado en cuenta

para hacer el seguimiento del rendimiento académico de los estudiantes en el curso de Comunicación durante los tres trimestres académicos del año lectivo.

De acuerdo al Diseño Curricular Nacional (2009) el Ministerio de Educación establece la siguiente escala de calificación numérica y vigesimal de 0 a 20, donde el puntaje alcanzado se convierte a la categorización del logro de aprendizaje.

Escala de calificación de los aprendizajes de educación básica regular en el nivel secundario.

TIPO DE CALIFICACIÓN	ESCALAS DE CALIFICACIÓN	DESCRIPCIÓN
Numérica y Descriptiva.	Logro destacado 20 – 18	Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.
	Logro previsto 17 - 14	Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado.
	En proceso 11 - 13	Cuando el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.
	En inicio 00 - 10	Cuando el estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de estos y necesita mayor acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

4. PROCEDIMIENTO

A. Estrategias preliminares

- El procedimiento de esta investigación se inició con la revisión de literatura sobre la Motivación de Logro Académico, el Rendimiento Académico y la Auto y Coevaluación.
- Se elaboró un proyecto de investigación, una vez aprobado se procedió a la ejecución del mismo.
- Se realizó la adaptación y posterior validación por juicio de expertos de la Ficha de Auto y Coevaluación.
- Luego se estableció contacto con diferentes instituciones educativas del Distrito de Socabaya para presentarles el proyecto de la investigación y proponerles la ejecución del mismo con sus estudiantes.
- Posteriormente se procedió a contactar con las autoridades de la I. E. 40208 “Padre Francois Delatte”, colegio representativo y con gran prestigio de la comunidad de Bellapampa, quienes mostraron interés y buena predisposición hacia la investigación por abordarse en ella una problemática recurrente en sus estudiantes.
- Seguidamente se realizó una entrevista con la directora de la Institución Educativa, previa presentación de una solicitud, para que nos permitieran acceder a realizar la investigación.
- Una vez dada la autorización por parte de la directora de la I.E. se realizó una reunión con la plana docente del nivel secundario para informarles los detalles del estudio y determinar en consenso con ellos los grados y el área en los que se aplicaría la investigación.
- En dicha reunión se determinó aplicar la investigación en los estudiantes del tercer y cuarto grado de secundaria, teniendo en cuenta que los estudiantes son mayores de 13 años y cumplen con el principal criterio de inclusión muestral del estudio. Asimismo, por las facilidades brindadas, colaboración, interés y metodología de trabajo se vio por conveniente ejecutarla en el área de Comunicación.
- Una vez definida la muestra se aplicó el pretest de la motivación de logro en forma colectiva a cada una de las cuatro secciones en la hora del curso de Comunicación.

- En cuanto al pre test de la variable rendimiento académico se solicitó a la dirección de la I.E. el consolidado trimestral de notas correspondiente al II Trimestre para conocer el promedio en el área de Comunicación de los estudiantes que conforman la muestra.
- Por último, mediante un sorteo se definió a los grupos control y experimental en cada grado.

B. Procedimiento del programa y evaluación

- Para que los estudiantes se familiaricen con la investigación y participen activa y conscientemente, se realizó con las secciones elegidas como grupos experimentales una presentación y explicación de la metodología de trabajo. De igual modo se colocó en las aulas, en lugares visibles las gigantografías que contenían los criterios de evaluación para la Ficha de Auto y Coevaluación.
- Luego se introdujo a lo largo del III Trimestre (Meses de Octubre, Noviembre y Diciembre) la auto y coevaluación en los grupos experimentales mediante la aplicación semanal de la Ficha de Auto y Coevaluación, en la última hora pedagógica del curso de Comunicación, a través de la cual los estudiantes evaluaron su desempeño y el de sus compañeros a lo largo de la semana de trabajo.
- Semanalmente se publicó en las aulas el promedio obtenido por cada estudiante como resultado de la auto y coevaluación.

C. Procedimiento posterior al programa

- Se procedió a la aplicación del post-test de la motivación de logro en forma colectiva en cada una de las cuatro secciones en la hora del curso de Comunicación.

- En cuanto al post test de la variable rendimiento académico se solicitó a la dirección de la I.E. el consolidado trimestral de notas correspondiente al III Trimestre para conocer el promedio en el área de Comunicación de los estudiantes que conforman la muestra.
- Se aplicaron los criterios de exclusión para determinar la muestra final.
- Luego se realizó el procesamiento estadístico de los datos obtenidos en el programa SPSS 20.0.
- Finalmente se analizaron los resultados obtenidos y se desarrollaron las reflexiones finales de la investigación.

5. ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LOS DATOS

La tabulación de los resultados obtenidos se llevó a cabo a través de gráficos y tablas estadísticas, mediante el programa Microsoft Office Excel 2013. El análisis estadístico se realizó empleando el paquete estadístico SPSS Versión 20.0 con el objetivo de comprobar la influencia del programa en la motivación de logro y rendimiento académico de los estudiantes. Para este fin, se usó en primer lugar el análisis de frecuencias para conocer el nivel de las variables dependientes tanto del grupo control como del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa.

En segundo lugar se utilizó la prueba T - Student para muestras independientes para comparar las medias de los evaluados de los grupos control y experimental en las variables dependientes antes y después de la aplicación del programa.

En tercer lugar se aplicó la prueba T - Student para muestras relacionadas para determinar las diferencias intra e inter grupos (control y experimental) antes y después de la aplicación del programa.

Finalmente se empleó el coeficiente de correlación de Pearson para determinar la relación entre las variables dependientes en los alumnos tanto en el pre test como en el post test.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se describen la composición de la muestra total y los resultados del análisis estadístico de los datos obtenidos por el grupo control y el grupo experimental, antes y después de la aplicación del programa.

Los datos se analizaron en tres partes; en la primera parte se usó el análisis de frecuencias para conocer el nivel de las variables dependientes tanto del grupo control como del grupo experimental, antes y después de la aplicación del programa. En la segunda parte se utilizó la prueba T - Student para muestras independientes, para comparar las medias de los evaluados de los grupos control y experimental en las variables dependientes, antes y después de la aplicación del programa. Asimismo se aplicó la prueba T - Student para muestras relacionadas, para determinar las diferencias intra e inter grupos (control y experimental) antes y después de la aplicación del programa. En la tercera parte se empleó el coeficiente de correlación de Pearson para determinar la relación entre las variables dependientes en los alumnos, tanto en el pre test como en el post test. A continuación se detallan los resultados obtenidos:

1. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA

Tabla 1. Distribución de la muestra

Grado y sección	Grupo	Nº de alumnos	Sexo		Crit.de Inclusión	Crit. De Exclusión
			M	F		
3º A	Experimental	26	14	10	24	2
3º B	Control	27	12	11	23	4
4º A	Control	33	10	21	31	2
4º B	Experimental	34	10	20	30	4
TOTAL		120	46	62	108	12

En la Tabla 1, podemos apreciar algunas características de los sujetos de estudio; considerando que en los criterios de inclusión se encontrarían los alumnos mayores de 13 años de edad y en los criterios de exclusión aquellos estudiantes que en la Prueba de Motivación del Logro, obtengan un puntaje mayor a 8 en la escala de Deseabilidad social, así como los estudiantes que tengan dos o más inasistencias a lo largo del tercer trimestre académico.

Así, la muestra conformada inicialmente por 120 estudiantes se vio reducida a 108 debido a que 9 de ellos obtuvieron un puntaje mayor a 8 puntos en la escala de Deseabilidad Social y otros 3 acumularon más de 2 inasistencias en el transcurso del tercer trimestre académico. Asimismo cabe señalar que se realizó el análisis estadístico respectivo de la muestra teniendo en cuenta el sexo y el grado de instrucción de los estudiantes en el cual no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de 3er y 4to grado ni entre mujeres y varones (Ver Anexo 1 - 4). Es por esto que no se consideraron estas variables y se formó un solo grupo control y otro experimental para el análisis de los resultados finales obtenidos por la muestra.

2. MOTIVACIÓN DE LOGRO ACADÉMICO EN EL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL – PRE TEST

Tabla 2. Sub escala: Acciones orientadas al logro – Pre test.

			Nivel				Total
			Bajo	Medio	Alto		
Grupo	Control	Recuento	13	20	21	54	
		% dentro de Grupo	24,1%	37,0%	38,9%	100,0%	
	Experimental	Recuento	9	31	14	54	
		% dentro de Grupo	16,7%	57,4%	25,9%	100,0%	
Total		Recuento	22	51	35	108	
		% dentro de Grupo	20,4%	47,2%	32,4%	100,0%	

Encontramos que los porcentajes de la dimensión de acciones orientadas al logro antes de la aplicación del programa son mayormente altas (38.9%) o de nivel medio (37%) en los estudiantes del grupo control. Mientras que en el grupo experimental la mayoría de evaluados tiene un nivel medio (57.4%) o alto (25.9%).

Tabla 3. Sub escala: Aspiraciones de logro – Pre test.

Grupo	Control	Recuento	Nivel				Total
			Bajo	Medio	Alto		
		% dentro de Grupo	16,7%	11,1%	72,2%	100,0%	
	Experimental	Recuento	6	13	35	54	
		% dentro de Grupo	11,1%	24,1%	64,8%	100,0%	
Total		Recuento	15	19	74	108	
		% dentro de Grupo	13,9%	17,6%	68,5%	100,0%	

Encontramos que los porcentajes de la dimensión de aspiraciones de logro, antes de la aplicación del programa son mayormente altas (72.2%) o de nivel bajo (16.7%) en los estudiantes del grupo control. Mientras que en el grupo experimental la mayoría de evaluados tiene un nivel alto (64.8%) o medio (24.1%).

Tabla 4. Sub escala: Pensamientos orientados al logro – Pre test.

Grupo	Control	Recuento	Nivel			Total
			Bajo	Medio	Alto	
			41	6	7	54
		% dentro de Grupo	75,9%	11,1%	13,0%	100,0%
	Experimental	Recuento	42	8	4	54
		% dentro de Grupo	77,8%	14,8%	7,4%	100,0%
Total		Recuento	83	14	11	108
		% dentro de Grupo	76,9%	13,0%	10,2%	100,0%

Encontramos que los porcentajes de la dimensión de pensamientos orientados al logro, antes de la aplicación del programa son mayormente bajos (75.9%) o de nivel alto (13%) en los estudiantes del grupo control. Mientras que en el grupo experimental la mayoría de evaluados tiene un nivel bajo (77.8%) o medio (14.8%).

Tabla 5. Motivación de logro académico – Pre test.

Grupo	Control	Recuento	Nivel			Total
			Bajo	Medio	Alto	
		% dentro de Grupo	37,0%	24,1%	38,9%	100,0%
	Experimental	Recuento	16	18	20	54
		% dentro de Grupo	29,6%	33,3%	37,0%	100,0%
Total		Recuento	36	31	41	108
		% dentro de Grupo	33,3%	28,7%	38,0%	100,0%

Encontramos que los porcentajes de la motivación de logro académico antes de la aplicación del programa son mayormente altos (38.9%) o de nivel bajo (37%) en los estudiantes del grupo control. Mientras que en el grupo experimental la mayoría de evaluados tiene un nivel alto (37%) o medio (33.3%).

3. RENDIMIENTO ACADÉMICO – PRE TEST

Tabla 6. Rendimiento académico – Pre test.

		Escala de calificación			
		En proceso	Logro previsto	Logro destacado	Total
Grupo Control	Recuento	12	41	1	54
	% dentro de Grupo	22,2%	75,9%	1,9%	100,0%
Experimental	Recuento	10	44	0	54
	% dentro de Grupo	18,5%	81,5%	,0%	100,0%
Total	Recuento	22	85	1	108
	% dentro de Grupo	20,4%	78,7%	,9%	100,0%

Encontramos que mayormente respecto al rendimiento académico los alumnos tanto del grupo control (75.9%) como del grupo experimental (81.5%) llegan a conseguir el logro previsto; mientras que el 22.2% de alumnos del grupo control y 18.5% del experimental están en proceso de aprendizaje.

4. MOTIVACIÓN DE LOGRO ACADÉMICO EN EL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL – POST TEST

Tabla 7. Sub escala: Acciones orientadas al logro – Post test.

			Nivel				
			Bajo	Medio	Alto	Total	
Grupo	Control	Recuento	15	23	16	54	100,0%
		% dentro de Grupo	27,8%	42,6%	29,6%		
Experimental		Recuento	9	23	22	54	100,0%
		% dentro de Grupo	16,7%	42,6%	40,7%		
Total		Recuento	24	46	38	108	100,0%
		% dentro de Grupo	22,2%	42,6%	35,2%		

Hallamos que los porcentajes de la dimensión de las acciones orientadas al logro después de la aplicación del programa son mayormente de nivel medio (42.6%) o de nivel alto (29.6%) en los estudiantes del grupo control. Mientras que en el grupo experimental la mayoría de evaluados tiene un nivel medio (42.6%) o alto (40.7%).

Tabla 8. Sub escala: Aspiraciones de logro – Post test.

Grupo	Control	Recuento	Nivel				Total
			Bajo	Medio	Alto		
		% dentro de Grupo	20,4%	22,2%	57,4%	100,0%	
			8	8	38	54	
	Experimental	Recuento					
		% dentro de Grupo	14,8%	14,8%	70,4%	100,0%	
Total		Recuento	19	20	69	108	
		% dentro de Grupo	17,6%	18,5%	63,9%	100,0%	

Hallamos que los porcentajes de la dimensión de las aspiraciones de logro después de la aplicación del programa son mayormente de nivel alto (57.4%) o de nivel medio (22.2%) en los estudiantes del grupo control. Mientras que en el grupo experimental la mayoría de evaluados tiene un nivel alto (70.4%) o medio (14.8%).

Tabla 9. Sub escala: Pensamientos orientados al logro – Post test.

Grupo	Control	Recuento	Nivel			Total
			Bajo	Medio	Alto	
		% dentro de Grupo	70,4%	13,0%	16,7%	100,0%
	Experimental	Recuento	28	15	11	54
		% dentro de Grupo	51,9%	27,8%	20,4%	100,0%
Total		Recuento	66	22	20	108
		% dentro de Grupo	61,1%	20,4%	18,5%	100,0%

Hallamos que los porcentajes de la dimensión de pensamientos orientados al logro después de la aplicación del programa son mayormente de nivel bajo (70.4%) o de nivel alto (16.7%) en los estudiantes del grupo control. Mientras que en el grupo experimental la mayoría de evaluados tiene un nivel bajo (51.9%) o medio (27.8%).

Tabla 10. Motivación de logro académico – Post test.

Grupo	Control	Recuento	Nivel			Total
			Bajo	Medio	Alto	
		% dentro de Grupo	44,4%	24,1%	31,5%	100,0%
	Experimental	Recuento	15	9	30	54
		% dentro de Grupo	27,8%	16,7%	55,6%	100,0%
Total		Recuento	39	22	47	108
		% dentro de Grupo	36,1%	20,4%	43,5%	100,0%

Hallamos que los porcentajes de la motivación de logro después de la aplicación del programa son mayormente de nivel bajo (44.4%) o de nivel alto (31.5%) en los estudiantes del grupo control. Mientras que en el grupo experimental la mayoría de evaluados tiene un nivel alto (55.6%) o bajo (27.8%).

5. RENDIMIENTO ACADÉMICO – POST TEST

Tabla 11. Rendimiento académico – Post test.

		Escala de calificación			
		En proceso	Logro previsto	Logro destacado	Total
Grupo Control	Recuento	6	46	2	54
	% dentro de Grupo	11,1%	85,2%	3,7%	100,0%
Experiment al	Recuento	7	46	1	54
	% dentro de Grupo	13,0%	85,2%	1,9%	100,0%
Total	Recuento	13	92	3	108
	% dentro de Grupo	12,0%	85,2%	2,8%	100,0%

Encontramos que mayormente respecto al rendimiento académico luego de aplicado el programa, los alumnos tanto del grupo control (85.2%) como del grupo experimental (85.2%) llegan a conseguir el logro previsto; mientras que el 11.1% de alumnos del grupo control y 13% del experimental están en proceso de aprendizaje.

6. COMPARACIÓN ENTRE GRUPOS PRE TEST Y POST TEST

Tabla 12. Comparación Grupo control y experimental - Pre test. (Prueba T - Student)

		Grupo	N	Media	Desviación típ.	t	gl	Sig. (bilateral)
Acciones orientadas al logro pre-test	Control	54	18,56	3,601	,601	106		,549
	Experimental	54	18,15	3,439				
Aspiraciones de logro pre-test	Control	54	8,98	1,584	-,321	106		,749
	Experimental	54	9,07	1,412				
Pensamientos orientados al logro pre-test	Control	54	6,56	1,734	-,301	106		,764
	Experimental	54	6,65	1,456				
Motivación de logro académico pre-test	Control	54	34,09	5,941	,211	106		,833
	Experimental	54	33,87	4,938				
Rendimiento académico pre-test	Control	54	14,31	1,163	-,925	106		,357
	Experimental	54	14,54	1,328				

Encontramos que no existen diferencias significativas en la motivación del logro académico ($t=0.211$; $p>0.05$) ni en ninguna de sus dimensiones entre los alumnos del grupo control y experimental.

Así mismo, no hay diferencias significativas en el rendimiento académico entre los alumnos del grupo control y experimental ($t= -0.925$; $p>0.05$). Es decir que para ambas variables los sujetos de ambos grupos tienen una línea base similar.

Tabla 13. Comparación Grupo control y experimental – Post test. (Prueba T - Student)

	Grupo	N	Media	Desviación típ.	t	gl	Sig. (bilateral)
Acciones orientadas al logro post-test	Control	54	17,54	3,051	-2,122	106	,036
	Experimental	54	18,78	3,026			
Aspiraciones de logro post-test	Control	54	8,63	1,570	-2,255	106	,026
	Experimental	54	9,31	1,588			
Pensamientos orientados al logro post-test	Control	54	6,76	1,790	-,821	106	,414
	Experimental	54	7,04	1,726			
Motivación de logro académico post-test	Control	54	32,93	5,302	-2,150	106	,034
	Experimental	54	35,13	5,352			
Rendimiento académico post-test	Control	54	14,78	1,341	-1,234	106	,220
	Experimental	54	15,07	1,147			

Luego de la aplicación del programa hallamos diferencias significativas en la motivación del logro ($t= -2.150$; $p<0.05$) y en sus dimensiones de acciones orientadas al logro ($t= -2.122$; $p<0.05$) y aspiraciones de logro ($t= -2.255$; $p<0.05$); en todos los casos la motivación es mayor en los alumnos pertenecientes al grupo experimental que en los del grupo control.

Por otro lado, no hallamos diferencias significativas en el rendimiento académico entre los alumnos del grupo control y experimental ($t= -1.234$; $p>0.05$).

7. COMPARACIÓN INTRA GRUPOS PRE TEST Y POS TEST

**Tabla 14. Comparación Grupo control Pre test – Post test.
(Prueba T - Student)**

				Desviación			Sig.
		Media	N	típ.	t	gl	(bilateral)
Par 1	Acciones orientadas al logro pre-test	18,56	54	3,601	3,699	53	,001
	Acciones orientadas al logro post-test	17,54	54	3,051			
Par 2	Aspiraciones de logro pre-test	8,98	54	1,584	1,918	53	,061
	Aspiraciones de logro post-test	8,63	54	1,570			
Par 3	Pensamientos orientados al logro pre-test	6,56	54	1,734	-1,097	53	,278
	Pensamientos orientados al logro post-test	6,76	54	1,790			
Par 4	Motivación de logro académico pre-test	34,09	54	5,941	3,407	53	,001
	Motivación de logro académico post-test	32,93	54	5,302			

a. Grupo = Control

Encontramos que dentro del grupo control hay diferencias significativas entre los resultados antes y después del programa en la motivación de logro académico ($t= 3.407; p<0.05$) y en la dimensión de acciones orientadas al logro ($t= 3.699; p<0.05$), en ambos casos la motivación disminuyó en el post test.

**Tabla 15. Comparación Grupo experimental Pre test – Post test.
(Prueba T - Student)**

		Media	N	Desviación		t	gl	Sig. (bilateral)
				típ.				
Par 1	Acciones orientadas al logro pre-test	18,15	54	3,439		-1,666	53	,102
	Acciones orientadas al logro post-test	18,78	54	3,026				
Par 2	Aspiraciones de logro pre-test	9,07	54	1,412		-1,329	53	,189
	Aspiraciones de logro post-test	9,31	54	1,588				
Par 3	Pensamientos orientados al logro pre-test	6,65	54	1,456		-1,941	53	,058
	Pensamientos orientados al logro post-test	7,04	54	1,726				
Par 4	Motivación de logro académico pre-test	33,87	54	4,938		-2,722	53	,009
	Motivación de logro académico post-test	35,13	54	5,352				

a. Grupo = Experimental

Encontramos que dentro del grupo experimental hay diferencias significativas en la motivación de logro académico antes y después de la aplicación del programa ($t = -2.722$; $p < 0.05$), siendo así que la motivación es mayor en el post test.

Tabla 16. Comparación Rendimiento Académico - Grupo control Pre test y Post test. (Prueba T - Student)

		Media	N	Desviación		t	gl	Sig. (bilateral)
				típ.				
Par 1	Rendimiento académico pre-test	14,31	54	1,163	-3,596	53		,001
	Rendimiento académico post-test	14,78	54	1,341				

Hallamos diferencias significativas en el rendimiento académico dentro del grupo control antes y después de la aplicación del programa ($t = -3.596$; $p < 0.05$). Es así que el rendimiento se ha incrementado en el post-test.

Tabla 17. Comparación Rendimiento Académico - Grupo experimental Pre test y Post test. (Prueba T - Student)

		Media	N	Desviación		t	gl	Sig. (bilateral)
				típ.				
Par 1	Rendimiento académico pre-test	14,54	54	1,328	-4,360	53		,000
	Rendimiento académico post-test	15,07	54	1,147				

Hallamos diferencias significativas en el rendimiento académico dentro del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa ($t = -4.360$; $p < 0.05$). Es así que el rendimiento se ha incrementado en el post-test.

8. CORRELACIÓN ENTRE MOTIVACIÓN DE LOGRO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO PRE TEST Y POST TEST

Tabla 18. Correlación Motivación de logro y rendimiento académico – Pre test. (Pearson)

		Acciones orientadas al logro pre-test	Aspiraciones de logro pre-test	Pensamientos orientados al logro pre-test	Motivación de logro académico pre-test
Rendimiento académico pre-test	Correlación de Pearson	,234*	,295**	,495**	,377**
	Sig. (bilateral)	,015	,002	,000	,000
	N	108	108	108	108

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

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Hallamos que antes de la aplicación del programa, el rendimiento académico tiene una relación estadísticamente significativa con la motivación de logro académico ($r=0.377$; $p<0.05$) y sus dimensiones de acciones orientadas al logro ($r=0.234$; $p<0.05$), aspiraciones de logro ($r=0.295$; $p<0.05$) y pensamientos orientados al logro ($r=0.495$; $p<0.05$), en todos los casos esta relación es directa, es decir que mientras una mayor motivación hacia el logro está asociada a notas más altas en los evaluados.

Tabla 19. Correlación Motivación de logro y rendimiento académico – Post test. (Pearson)

		Acciones orientadas al logro post- test	Aspiraciones de logro post- test	Pensamiento s orientados al logro post- test	Motivación de logro académico post-test
Rendimiento académico post- test	Correlación de Pearson	,388**	,278**	,503**	,467**
	Sig. (bilateral)	,000	,004	,000	,000
	N	108	108	108	108

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

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Encontramos que después de la aplicación del programa, el rendimiento académico tiene una relación estadísticamente significativa con la motivación de logro académico ($r=0.467$; $p<0.05$) y sus dimensiones de acciones orientadas al logro ($r=0.388$; $p<0.05$), aspiraciones de logro ($r=0.278$; $p<0.05$) y pensamientos orientados al logro ($r=0.503$; $p<0.05$), en todos los casos esta relación es directa, es decir que mientras una mayor motivación hacia el logro está asociada a notas más altas en los evaluados.

Finalmente los resultados mostrados entre las tablas 12 y 17 nos permiten validar nuestra hipótesis de trabajo, pues la aplicación sistemática de la auto y coevaluación incrementó la motivación de logro y el rendimiento académico de los estudiantes del 3er y 4to grado del nivel secundario de la I. E. 40208 “Padre Francois Delatte”.

DISCUSIÓN

En la presente investigación, nos hemos propuesto determinar si la aplicación sistemática de la auto y coevaluación incrementa la motivación de logro y el rendimiento académico en el área de Comunicación de los estudiantes del 3er y 4to grado de Secundaria de la I. E. 40208 “Padre Francois Delatte”.

A continuación se estarán discutiendo detalladamente los resultados hallados siguiendo la secuencia de nuestro proceso investigativo.

En primer lugar debemos señalar que, como se observa en la Tabla 12, al inicio de la investigación (pre test) tanto el grupo control y el grupo experimental tenían una línea base similar en las variables dependientes pues no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ni en el nivel de motivación de logro ni en el rendimiento académico de los sujetos.

En el pre test, en cuanto a la motivación de logro académico encontramos que en el grupo control el nivel es mayormente alto (38.9%), el nivel de acciones orientadas al logro (38.9%) y aspiraciones de logro (72.2%) son de la misma forma altos, en cambio el nivel de pensamientos orientados al logro (75.9%) se encuentran en su mayoría en un nivel bajo.

En el grupo experimental el nivel de motivación de logro académico en el pre test es mayormente alto (37%) al igual que el nivel de aspiraciones de logro (64.8%); las acciones orientadas al logro se encuentran fundamentalmente en un nivel medio (57.4%) mientras que el nivel de pensamientos orientados al logro (77.8%) es principalmente bajo (Tablas 2, 3, 4, y 5).

En cuanto al rendimiento académico en el pre test tanto el grupo control (75.9%) como el experimental (81.5%) se ubican principalmente en el nivel de logro previsto (Tabla 10).

Luego de la aplicación del programa en el grupo control el nivel de motivación de logro es en su mayoría bajo (44.4%), con respecto a las dimensiones de la motivación de logro el nivel de aspiraciones orientadas al logro es en su mayoría alto (57.4%), las acciones orientadas al logro son mayormente de nivel medio (42.6%) y en los pensamientos de logro predomina el nivel bajo (70%).

En el grupo experimental en la evaluación final (Tablas 6, 7, 8 y 9) el nivel de motivación de logro académico se encuentra principalmente en un nivel alto (51.6%). En relación a las dimensiones de la motivación del logro, el nivel de aspiraciones orientadas al logro es mayormente alto (70.4%), las acciones orientadas al logro se ubican en su mayoría en el nivel medio (42.6%) y en los pensamientos de logro predomina el nivel bajo (51.9%).

En lo que al rendimiento académico se refiere, en el post test (Tabla 11) tanto en el grupo control (85.2%) como experimental (85.2%) prima el nivel de logro previsto.

En segundo lugar en la comparación de los grupos control y experimental en la prueba inicial (Tabla 12), encontramos que no existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de motivación de logro académico ($t=0.211$; $p>0.05$) ni en ninguna de sus dimensiones: acciones orientadas al logro ($t=0.601$; $p>0.05$), aspiraciones de logro ($t= -0.321$; $p>0.05$) y pensamientos orientados al logro ($t= -0.301$; $p>0.05$). De la misma manera no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el nivel de rendimiento académico ($t= -0.925$; $p>0.05$).

Asimismo al realizar la comparación final entre el grupo control y experimental (Tabla 13), después de la aplicación sistemática de la auto y coevaluación, encontramos que existen diferencias significativas en el nivel de motivación de logro académico ($t= -2.150$; $p<0.05$) y en las dimensiones de acciones orientadas al logro ($t= -2.122$; $p<0.05$) y aspiraciones de logro ($t= -2.255$; $p<0.05$); con esto podemos concluir que el grupo experimental tiene un nivel mayor de motivación de logro que el grupo control como consecuencia de la aplicación sistemática de la auto y coevaluación. En cuanto al rendimiento académico, al contrastar el post test del grupo control y el del grupo experimental no se hallaron diferencias significativas ($t= -1.234$; $p>0.05$). Estos resultados concuerdan con Jacinto (2012) quien afirmó que sí es posible mejorar los resultados de aprendizaje cuando se introducen la auto y coevaluación.

En tercer lugar al realizar comparaciones entre el pre y post test dentro de los grupos control y experimental, hallamos que en el caso del grupo control (Tabla

14) hay diferencias significativas en el nivel de motivación de logro académico ($t= 3.407$; $p<0.05$) y en las acciones orientadas al logro ($t= 3.699$; $p<0.05$); en ambos casos los niveles disminuyeron. Asimismo encontramos diferencias significativas en cuanto al rendimiento académico ($t= -3.596$; $p<0.05$) pues este se ha incrementado levemente (Tabla 16).

Igualmente en el grupo experimental (Tabla 15) se encuentra que hay diferencias significativas en el nivel de motivación de logro académico ($t= -2.722$; $p<0.05$) pues esta se ha incrementado en el post test. Igualmente se encontraron diferencias significativas en el rendimiento académico ($t= -4.360$; $p<0.05$) pues se ha incrementado ligeramente (Tabla 17). Al respecto observamos que en el grupo control el nivel de motivación de logro académico ha disminuido debido a que los estudiantes si bien tienen aspiraciones y pensamientos orientados al logro o consecución de las metas académicas que se plantean, no se cristalizan en acciones concretas para alcanzar dichas metas, por lo tanto las aspiraciones no se efectivizan. Mientras que en el grupo experimental el nivel de motivación de logro académico se ha incrementado debido a que los estudiantes también tienen aspiraciones y pensamientos orientados al logro o consecución de las metas académicas que se plantean, pero a diferencia del grupo control estas aspiraciones y pensamientos se cristalizan y transforman en acciones concretas que conllevan al cumplimiento de sus metas académicas y si el alumno intenta alcanzar una tarea con éxito y lo logra, su motivación hacia el aprendizaje aumente, y en consecuencia también lo haga el rendimiento académico (Gonzales, 2003). Esta cristalización de las aspiraciones y pensamientos en acciones concretas se debe a la influencia de la auto y coevaluación que desarrollan en los estudiantes la capacidad de aprender a aprender, se centren en los procesos y creen y aumenten la capacidad para ser responsables de su propio aprendizaje (Fernández, citado en Pardo, 2008). Además ayudan a los estudiantes a establecer los objetivos a los que quieren llegar, determinar la manera en la que van a conseguirlos, buscar los medios que van a necesitar, etc., y también de manera que puedan ir reorientando todo el proceso de aprendizaje, previendo, por ejemplo, formas para superar o mejorar el trabajo realizado (Pardo, 2008).

En cuarto lugar se correlacionaron las dos variables dependientes en estudio utilizando la correlación de Pearson y se encontraron datos interesantes (Tabla 19). Primeramente observamos que existen puntajes positivos y significativos entre la motivación de logro académico total y el rendimiento académico a un p valor de significancia de 0.01 lo que indica que existe una relación significativa entre la motivación de logro académico y el rendimiento académico. Esto concuerda con las investigaciones de Thornberry (2003), Yactayo (2010), Núñez y Quispe (2016); Rivera, Torres y Zambrano (2009); hechas en el Perú y la de Gonzales (2003), realizada en España, en las cuales se halló una relación significativa entre las variables de estudio. Lo cual significa que a medida que la motivación de logro de los estudiantes aumenta, su rendimiento académico también lo hace.

Sin embargo, si se observa el valor de r igual a 0.467 podemos concluir que, si bien existe relación entre las dos variables dependientes, dicha relación es moderadamente significativa lo que nos permite vislumbrar que la motivación de logro es importante para un buen rendimiento académico; mas esta no es determinante (Yactayo, 2010).

Al respecto Gonzales (2003) comenta “Es evidente pues, que la motivación es la clave desencadenante de los factores que incitan el aprendizaje y, por lo tanto, es clara la relación que existe entre ellos. La asociación significativa, de magnitud variable, entre motivación y rendimiento se pone de manifiesto en todos los estudios sobre el tema. Al ser la motivación una variable dinámica, está sujeta a cambios en la intensidad de su relación con el rendimiento cuando interactúa con una serie de condiciones y estímulos ambientales”. De esta forma se explica el incremento levemente significativo en el post test del rendimiento académico del grupo control y experimental, pues podríamos atribuir el leve incremento del rendimiento académico de los estudiantes del grupo experimental al aumento de su motivación de logro causado por la aplicación sistemática de la auto y coevaluación. En el caso del grupo control ya que, su motivación de logro disminuyó en el post test, se podría atribuir el leve incremento de su rendimiento académico a otros factores personales, sociales y escolares.

En cuanto a las dimensiones de la motivación de logro académico y su relación con el rendimiento académico también se encuentran correlaciones significativas y positivas destacando la dimensión de pensamientos orientados al logro que es más positiva que las otras dos dimensiones ($r=0,503$) lo que concuerda con las investigaciones de Yactayo (2010), Núñez y Quispe (2016) quienes obtuvieron puntajes r de 0.453 y 0.457 respectivamente. Yactayo (2010) menciona que la necesidad origina que la persona organice su percepción guiando al individuo a ver lo que quiere y organiza su acción para hacer lo que sea necesario para satisfacer su necesidad, en este caso obtener un mayor rendimiento académico.

Sin embargo estos resultados no concuerdan con el estudio de Thornberry (2003), donde en esta dimensión no se encuentran relaciones significativas con el rendimiento académico postulando que los alumnos tienen sus pensamientos orientados al corto y mediano plazo y centrando sus pensamientos en satisfacer sus necesidades más próximas.

En cuanto a las acciones orientadas al logro los valores son significativos y positivos ($r=0.388$) al igual que en Thornberry (2003), Yactayo (2010), Núñez y Quispe (2016) lo que deja notar que los alumnos con buen rendimiento académico casi en su mayoría obtienen estos resultados porque hacen todo lo necesario para conseguir una buena nota y están seguros de lo que tienen que hacer, mientras que los de nivel académico bajo generalmente saben lo que se tiene que hacer para obtener buenas notas pero no lo hacen porque no tienen el hábito de hacerlo pues su motivación es muy baja, así al ser la acción algo concreto que el alumno hace para obtener buenos resultados de no hacerlo, no los obtiene (Thornberry, 2003).

También encontramos valores positivos en las aspiraciones orientadas al logro ($r=0.278$) lo que indica una relación levemente significativa. Estos resultados concuerdan con los que se obtuvieron en las investigaciones de Yactayo (2010), Núñez y Quispe (2016) quienes obtuvieron puntajes r de 0.289 y 0.255 respectivamente. Al respecto Thornberry (2003) no encontró una relación significativa aduciendo que los alumnos si bien pueden presentar aspiraciones, al

encontrarse en un medio que les ofrece pocas oportunidades no encuentran caminos claros para lograrlas.

Finalmente los resultados analizados en párrafos anteriores nos permiten validar nuestra hipótesis, pues la aplicación sistemática de la auto y coevaluación incrementó la motivación de logro y el rendimiento académico de los estudiantes del 3er y 4to grado del nivel secundario de la I. E. 40208 “Padre Francois Delatte”.

CONCLUSIONES

PRIMERA: En el pre test, en cuanto a la motivación de logro académico encontramos que tanto en el grupo control y experimental el nivel es mayormente alto, en la dimensión de pensamientos orientados al logro ambos grupos presentan un porcentaje mayor en el nivel bajo, mientras que las aspiraciones y acciones orientadas al logro son mayormente altas en el grupo control y medias en el grupo experimental.

SEGUNDA: Con respecto al rendimiento académico en el pre test tanto el grupo control como el experimental se ubican principalmente en el nivel de logro previsto.

TERCERA: Luego de la aplicación del programa en el grupo control el nivel de motivación de logro es en su mayoría bajo a diferencia del grupo experimental en el que predomina el nivel alto. En relación a las dimensiones de la motivación de logro en ambos grupos el nivel de aspiraciones orientadas al logro es en su mayoría alto, las acciones orientadas al logro son mayormente de nivel medio y en los pensamientos de logro prevalece el nivel bajo.

CUARTA: El rendimiento académico del grupo control y experimental en el post test se encuentra mayormente en el nivel de logro previsto.

QUINTA: Se comparó a los grupos control y experimental en el pre test y no se hallaron diferencias significativas ni en la motivación de logro ni en alguna de sus dimensiones. En el post test se realizó la misma comparación y se encontraron diferencias significativas, pues en el grupo experimental aumentó la motivación de logro a diferencia del grupo control donde el nivel de motivación disminuyó. En cuanto a las dimensiones de la motivación de logro en el post test, el grupo experimental tiene un mayor nivel de acciones orientadas al logro y aspiraciones orientadas al logro, mientras que en el grupo control el nivel de acciones orientadas al logro disminuyó.

SEXTA: Se contrastó el rendimiento académico del grupo control y experimental en el pre test y no se hallaron diferencias significativas, ambos grupos tienen una línea base similar. En el post test se realizó la misma comparación y se encontraron diferencias significativas en ambos grupos pues su rendimiento académico se incrementó levemente.

SÉPTIMA: Se realizó la correlación entre motivación de logro y rendimiento académico encontrando una relación positiva entre estas dos variables. También se hallaron correlaciones positivas con las dimensiones de la motivación de logro académico.

OCTAVA: En lo que respecta a la hipótesis de investigación se demostró que la aplicación sistemática de la auto y coevaluación incrementó la motivación de logro y el rendimiento académico de los estudiantes del nivel secundario de la I. E. 40208 “Padre Francois Delatte”, por lo que se puede afirmar que nuestra hipótesis ha sido comprobada.

RECOMENDACIONES

- PRIMERA:** En base a los resultados obtenidos recomendamos la implementación de la auto y coevaluación como métodos de evaluación sistemática y significativa en las instituciones educativas de educación básica regular secundaria habiéndose comprobado sus efectos positivos en la motivación de logro y el rendimiento académico no solo con el fin de obtener notas más altas, por parte de los alumnos, sino aumentar, también, el grado de satisfacción psicológica, de bienestar del propio alumnado y del resto de elementos implicados (padres, profesorado, administración, etc.). De esta manera, el clima de relaciones y el tono afectivo de la tarea escolar cobrarían dimensiones más humanizadas, esperanzadoras y optimistas, sin olvidar la tecnificación y el rigor.
- SEGUNDA:** Sugerimos a los profesionales del ámbito educativo (autoridades, directivos, docentes, psicólogos escolares, etc.) además del uso de la auto y coevaluación, la implementación de estrategias y metodologías que incrementen, desde aspectos psicológicos, pedagógicos y sociales, la motivación de logro de los estudiantes y por ende, su rendimiento académico.
- TERCERA:** Exhortamos a los psicólogos que se desempeñan en el ámbito escolar a emplear la auto y coevaluación como herramientas de afrontamiento a la problemática escolar, pues como se ha demostrado a lo largo de nuestro estudio no solamente tienen una repercusión positiva en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes, sino que al hacerlas en los alumnos prácticas habituales tienen una mayor trascendencia en su formación integral como personas.

- CUARTA:** Debido a que la muestra no es lo suficientemente significativa para poder generalizar los resultados en todos los niveles de la educación peruana, por eso es preciso destacar que todas las conclusiones deben ser tomadas con mucha cautela, el contexto y las circunstancias en las que se ha llevado a cabo la investigación establecen los límites entre los resultados y la realidad, por ello se cree conveniente alentar la realización de otros estudios con distintas poblaciones escolares y en diversos contextos sociales. Asimismo proponemos realizar estudios sobre otros factores que influyan en la relación entre la motivación de logro y el rendimiento académico.
- QUINTA:** Realizar estudios de validación de la prueba de motivación de logro en otras poblaciones estudiantiles.

BIBLIOGRAFÍA

- Acedo, M. y Ruiz, F. (2011). Una experiencia sobre la evaluación autónoma o participativa: Autoevaluación y evaluación por los compañeros. *Arbor* 187(3):183-188.
- Alonso Tapia, J. (1995). La evaluación de la comprensión lectora. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5:63-78.
- Alonso Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: La perspectiva de los alumnos. Madrid, MEC (pags. 209-242).
- Alva, G. (2012). "Comprensión lectora y rendimiento académico en alumnos de segundo grado de primaria de una Institución Educativa del Callao". Lima: Universidad San Ignacio de Loyola. Tesis para optar el grado académico de maestro en Educación.
- Aschersleben, K. (1980). *La motivación en la escuela y sus problemas*. Madrid, Ediciones Marova.
- Astorga, L. y Ojeda, S. (2009). "La motivación de logro y expectativas de vida en estudiantes de la licenciatura en psicología Educativa de la U. P. N., Ajusco". Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional. Tesis para optar el grado de licenciado en Psicología Educativa.
- Borrego Placencia, L. D. (2005). "Una estrategia para educar el valor laboriosidad en los alumnos de Secundaria Básica". La Habana. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
- Campion, J. (1994). *El niño en su contexto: Educación y sistema familiar*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- Calero Pérez, M. (2002). *¿Nuevo enfoque educativo? Realidades e ideales*. Lima, Editorial San Marcos.
- Capella Riera, J. y Moreno Izaguirre, G. (1999). *Aprendizaje y Constructivismo*. 1a. ed. Lima, Massey and Vanier Ediciones.

- Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2010). *La práctica de la evaluación educativa*. Madrid, Pearson Educación S.A.
- Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (1990). *Desarrollo psicológico y educación, I Comp.* Madrid, Alianza Psicológica S.A.
- Covington, M. (2000). *La voluntad de aprender*. Madrid, Alianza Editorial.
- Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuelas*. Buenos Aires, Editorial Paidós SAICF.
- Díaz, S.; Reyes, P. y Martínez, U. (2000). "Influencia de la Motivación en el rendimiento académico". Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional. Tesis para optar el título de licenciado en Psicología Educativa.
- Diel, P. (1971). *Psicología de la motivación: Teoría y aplicación terapéutica*. Buenos Aires, Editorial Troquel S. A.
- Dolto, F. (1999). *La educación en el núcleo familiar: Preguntas, inseguridades y límites*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Dowling, E. y Osborne E. (1994). *Familia y escuela: Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles (Comp.)*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- García, F. y Domenech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*.
- Gessa, A. (2010). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje: Análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*. 354: 749-764.
- González, C. (2003) "Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria". Madrid. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Tesis para optar el grado de doctor en Educación.
- Good, T. y Brophy, J. (1997). *Psicología educativa contemporánea*. 5a. Ed. Ciudad de México, McGraw Hill.

- Jacinto Chunga, J. (2012). "La autoevaluación y coevaluación dentro del curso de filosofía de la educación Semestre II – 2011". Piura. Universidad Nacional de Piura. Facultad de Ciencias Sociales y Educación. Informe de Investigación.
- Henson, K. y Eller, B. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. Ciudad de México, International Thomson Editores S.A.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5a. ed. Ciudad de México, McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, D. (2009). *Teorías contemporáneas de la motivación: Una perspectiva aplicada*. Lima, Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ibarra, M.; Rodríguez, G. y Gómez, M. (2012). La evaluación entre iguales: Beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación* 359.
- Lobato, P. (2009). Evaluación y autoevaluación como instrumentos de motivación y de calidad en la interpretación consecutiva. *Entreculturas* 1: 669-679.
- Logan, F. (1976). *Fundamentos de aprendizaje y motivación*. Ciudad de México, Editorial Trillas S.A.
- Madsen, K. (1967). *Teorías de la motivación: Un estudio comparativo de las teorías modernas de la motivación*. Buenos Aires, Editorial Paidos.
- Mendoza, M. (2012). "Clima organizacional y rendimiento académico en estudiantes de tercero de secundaria en una institución educativa de Ventanilla". Lima. Universidad San Ignacio de Loyola. Facultad de Educación. Tesis para optar el grado de maestría en Educación.
- Meza, H. (2010). "Funcionamiento familiar y rendimiento escolar en alumnas del tercer grado de secundaria de una institución educativa del Callao". Lima. Universidad San Ignacio de Loyola. Facultad de Educación. Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación.
- Ministerio de Educación (2004). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil: Informe descriptivo de resultados*. Lima.
- MINEDU (2005). *Diseño Curricular Nacional*. Lima.

- MINEDU (2009). *Diseño Curricular Nacional*. Lima.
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *REICE* 1(2): 1-15.
- Núñez, C. y Quispe, S. (2016). "Motivación de logro académico y rendimiento académico en estudiantes del cuarto y quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Privada La Salle". Juliaca. Universidad Peruana Unión. Facultad de Ciencias de la Salud. Tesis para optar el grado de licenciado en Psicología.
- Orihuela Sancho, R. (2014). "La orientación a metas de logro y su incidencia en el rendimiento académico en estudiantes del 5to y 6to ciclo de EBR de la I.E.P. School Internacional Blumer. Arequipa". Arequipa. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Facultad de Educación. Tesis para optar el grado de licenciado en Educación
- Pardo, J. (2008). "La autoevaluación y coevaluación en una enseñanza centrada en la práctica reflexiva". Barcelona. Universidad de Barcelona. Tesis para optar el grado de doctor.
- Paredes Adrianzén, V. (2002). *Desafíos de la nueva educación: "El maestro de la excelencia"*. Lima. Layconsa.
- Portugal Catacóra, L. (1996). *Rol de la familia y la escuela en la educación del niño*. Arequipa. Editorial UNSA.
- Requena Santos, F. (2001). *Amigos y redes sociales: Elementos para una sociología de la amistad*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid. Siglo XXI de España Editores S. A.
- Retana, O. (2007). Diccionario de Ciencias de la Educación. San José.
- Rivera, L.; Torres, I. y Zambrano, J. (2009). "Estudio descriptivo correlacional entre la Motivación de Logro Académico (MLA) y el Rendimiento Académico (RA), de los estudiantes del 3er grado de educación secundaria de siete centros de práctica del IPNM, en el área de Comunicación". Lima. Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

Rodríguez, A. y Hernández, A. (2014). Desmitificando algunos sesgos de la autoevaluación y coevaluación en los aprendizajes del alumnado. *REXE* 13(25): 13-31.

Rosada, P. (2012). “Relación entre rendimiento académico y la motivación al logro en los estudiantes de tercer y cuarto Año de la carrera de Psicología Industrial/Organizacional”. Ciudad de Guatemala. Universidad Rafael Landivar. Facultad de Humanidades. Tesis para optar el grado de Maestría en Docencia de la Educación Superior.

Ryle, G. y otros (1968). *Psicología de la motivación*. Buenos Aires. Editorial Paidos.

Santrock, J. (2001). *Psicología de la educación*. Ciudad de México. Mc Graw Hill Interamericana Editores.

Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. 2a. Ed. Ciudad de México. Prentice Hall Hispanoamericana S. A.

Solano, B. S. (2014). Auto y coevaluación, complementariedad significativa en la evaluación de las ciencias sociales. *Escenarios*. 12(1), 34-49.

Teevan, R. y Birney, R. (1972). *Teorías sobre motivación del aprendizaje*. Ciudad de México. Editorial Trillas.

Thornberry, Gaby (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Persona*. 6, (197-216).

Tuckman, B. y Monetti, D. (2011). *Psicología educativa*. Ciudad de México. CENGAGE Learning.

Vivar, M. (2013). “Aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en el área de Ingles de los estudiantes del primer grado de educación secundaria”. Piura. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Tesis para optar el grado de maestría en Ciencias de la Educación.

Woolfolk, Anita (2006). *Psicología educativa*. 9a. Ed. Ciudad de México. Pearson Educación S. A.

Woolfolk, Anita (2010). *Psicología educativa*. 11a. Ed. Ciudad de México. Pearson Educación S. A.

Yactayo Cornejo, Y. (2010). "Motivación de logro académico y rendimiento académico en alumnos de secundaria de una institución educativa del callao". Lima. Universidad San Ignacio de Loyola. Facultad de Educación. Tesis para el grado de Maestría en Psicopedagogía.

ANEXOS

Anexo 1. Prueba T por grado pre - test

								Sig.
Grado		Grupo	N	Media	Desviación típ.	t	gl	(bilateral)
3	Acciones orientadas al logro pre-test	Control	24	18,38	4,189	-,276	45	,784
		Experimental	23	18,70	3,747			
	Aspiraciones de logro pre-test	Control	24	9,17	1,274	-,017	45	,987
		Experimental	23	9,17	1,696			
	Pensamientos orientados al logro pre-test	Control	24	6,54	1,587	-,656	45	,515
		Experimental	23	6,83	1,370			
	Deseabilidad social pre-test	Control	24	6,88	1,116	,933	45	,356
		Experimental	23	6,57	1,161			
	Motivación de logro académico pre-test	Control	24	34,08	6,100	-,378	45	,707
		Experimental	23	34,70	4,922			
	Rendimiento académico pre-test	Control	24	14,13	,947	-1,120	45	,269
		Experimental	23	14,52	1,442			
4	Acciones orientadas al logro pre-test	Control	30	18,70	3,120	1,185	59	,241
		Experimental	31	17,74	3,193			
	Aspiraciones de logro pre-test	Control	30	8,83	1,802	-,428	59	,670
		Experimental	31	9,00	1,183			
	Pensamientos orientados al logro pre-test	Control	30	6,57	1,870	,116	59	,908
		Experimental	31	6,52	1,525			
	Deseabilidad social pre-test	Control	30	7,20	,961	1,980	59	,052
		Experimental	31	6,71	,973			
	Motivación de logro académico pre-test	Control	30	34,10	5,915	,604	59	,548
		Experimental	31	33,26	4,939			
	Rendimiento académico pre-test	Control	30	14,47	1,306	-,249	59	,804
		Experimental	31	14,55	1,261			

Anexo 2. Prueba T por grado post test.

Grado		Grupo	N	Media	Desviación típ.	t	gl	Sig. (bilateral)
3	Acciones orientadas al logro post-test	Control	24	17,58	3,229	-1,224	45	,227
		Experimental	23	18,70	2,991			
	Aspiraciones de logro post-test	Control	24	8,54	1,503	-2,324	45	,025
		Experimental	23	9,61	1,644			
	Pensamientos orientados al logro post-test	Control	24	6,54	1,769	-1,145	45	,258
		Experimental	23	7,17	2,015			
	Deseabilidad social post-test	Control	24	6,79	1,062	,025	45	,981
		Experimental	23	6,78	1,445			
	Motivación de logro académico post-test	Control	24	32,67	5,206	-1,741	45	,089
		Experimental	23	35,48	5,861			
	Rendimiento académico post-test	Control	24	13,92	,974	-4,743	45	,000
		Experimental	23	15,22	,902			
4	Acciones orientadas al logro post-test	Control	30	17,50	2,957	-1,725	59	,090
		Experimental	31	18,84	3,099			
	Aspiraciones de logro post-test	Control	30	8,70	1,643	-,975	59	,334
		Experimental	31	9,10	1,535			
	Pensamientos orientados al logro post-test	Control	30	6,93	1,818	-,005	59	,996
		Experimental	31	6,94	1,504			
	Deseabilidad social post-test	Control	30	6,93	,980	,730	59	,468
		Experimental	31	6,74	1,064			
	Motivación de logro académico post-test	Control	30	33,13	5,457	-1,294	59	,201
		Experimental	31	34,87	5,025			
	Rendimiento académico post-test	Control	30	15,47	1,196	1,556	59	,125
		Experimental	31	14,97	1,303			

Anexo 3. Prueba T según sexo pre test.

Sexo		Grupo	N	Media	típ.	Desviación		Sig. (bilateral)
						t	gl	
Mujer	Acciones orientadas al logro pre-test	Control	30	18,93	3,205	,713	60	,478
		Experimental	32	18,38	2,959			
	Aspiraciones de logro pre-test	Control	30	8,77	1,569	-1,469	60	,147
		Experimental	32	9,31	1,355			
	Pensamientos orientados al logro pre-test	Control	30	6,77	1,591	-,037	60	,971
		Experimental	32	6,78	1,539			
	Deseabilidad social pre-test	Control	30	7,03	1,098	1,025	60	,309
		Experimental	32	6,75	1,078			
Varón	Motivación de logro académico pre-test	Control	30	34,47	5,329	-,002	60	,999
		Experimental	32	34,47	4,711			
	Rendimiento académico pre-test	Control	30	14,67	1,124	-,628	60	,532
		Experimental	32	14,88	1,454			
	Acciones orientadas al logro pre-test	Control	24	18,08	4,064	,220	44	,827
		Experimental	22	17,82	4,090			
	Aspiraciones de logro pre-test	Control	24	9,25	1,595	1,158	44	,253
		Experimental	22	8,73	1,453			
	Pensamientos orientados al logro pre-test	Control	24	6,29	1,899	-,334	44	,740
		Experimental	22	6,45	1,335			
	Deseabilidad social pre-test	Control	24	7,08	,974	1,991	44	,053
		Experimental	22	6,50	1,012			
	Motivación de logro académico pre-test	Control	24	33,63	6,717	,350	44	,728
		Experimental	22	33,00	5,237			
	Rendimiento académico pre-test	Control	24	13,88	1,076	-,567	44	,573
		Experimental	22	14,05	,950			

Anexo 4. Prueba T por sexo post test.

Sexo		Grupo	N	Desviación			Sig.	
				Media	típ.	t	gl	(bilateral)
Mujer	Acciones orientadas al logro post-test	Control	30	17,33	2,746	-2,895	60	,005
		Experimental	32	19,38	2,803			
	Aspiraciones de logro post-test	Control	30	8,83	1,440	-1,909	60	,061
		Experimental	32	9,53	1,436			
	Pensamientos orientados al logro post-test	Control	30	6,83	1,840	-,959	60	,341
		Experimental	32	7,28	1,836			
	Deseabilidad social post-test	Control	30	6,93	,980	-,138	60	,890
		Experimental	32	6,97	1,031			
Varón	Motivación de logro académico post-test	Control	30	33,00	4,892	-2,481	60	,016
		Experimental	32	36,19	5,202			
	Rendimiento académico post-test	Control	30	15,17	1,341	-,352	60	,726
		Experimental	32	15,28	1,224			
	Acciones orientadas al logro post-test	Control	24	17,79	3,439	-,120	44	,905
		Experimental	22	17,91	3,191			
	Aspiraciones de logro post-test	Control	24	8,38	1,715	-1,215	44	,231
		Experimental	22	9,00	1,773			
Varón	Pensamientos orientados al logro post-test	Control	24	6,67	1,761	-,031	44	,975
		Experimental	22	6,68	1,524			
	Deseabilidad social post-test	Control	24	6,79	1,062	,909	44	,368
		Experimental	22	6,45	1,438			
	Motivación de logro académico post-test	Control	24	32,83	5,880	-,457	44	,650
		Experimental	22	33,59	5,306			
	Rendimiento académico post-test	Control	24	14,29	1,197	-1,487	44	,144
		Experimental	22	14,77	,973			

FICHA DE AUTO Y COEVALUACIÓN

(Adaptada por Alvarez y Tejada, 2015)

Fecha: _____ / _____ / _____

Estimado alumno (a):

Al término de las actividades, que ha realizado como grupo de trabajo para el tema respectivo, le agradezco de su opinión en relación con su desempeño (autoevaluación) y el de sus compañeros (coevaluación).

INSTRUCCIONES

1. Asegúrese de compartir el significado de cada uno de los aspectos que se señalan para la emisión de opiniones.
2. En la tabla siguiente, escriba, en la primera fila, su nombre y en las siguientes, el nombre de cada uno de los compañeros que trabajaron en su grupo.
3. Escriba en cada columna la nota que asigna a la persona en el aspecto correspondiente, de acuerdo a la siguiente escala:
4= Excelente, 3= Bueno, 2= Regular, 1= Deficiente
4. Devuelve esta hoja al profesor.

INFORME DE OPINIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN

Nombres y Apellidos	A Interés	B Responsabilidad	C Manejo de contenidos	D Interacciones y Trabajo cooperativo	E Organización
★					

Si es necesario agregue cualquier comentario en cuanto al trabajo de su grupo.

CÓD.	ASPECTO	DESCRIPCIÓN	ACCIONES TÍPICAS
A	Interés	<ul style="list-style-type: none"> Pone empeño y toma parte en las actividades que se están realizando. Muestra preocupación por la tarea. 	<input checked="" type="checkbox"/> Investiga. <input checked="" type="checkbox"/> Aporta ideas. <input checked="" type="checkbox"/> Está atento a la tarea. <input checked="" type="checkbox"/> Toma iniciativa. <input checked="" type="checkbox"/> Establece prioridades. <input checked="" type="checkbox"/> Pregunta.
B	Responsabilidad	<ul style="list-style-type: none"> Es la virtud o disposición habitual de asumir las consecuencias de las propias decisiones, respondiendo de ellas ante alguien. Es la capacidad de dar respuesta de los propios actos. Capacidad de compromiso del compañero con sus obligaciones. 	<input checked="" type="checkbox"/> Asiste puntualmente a las actividades. <input checked="" type="checkbox"/> Acoge los lineamientos que al respecto señala el profesor y/o el grupo. <input checked="" type="checkbox"/> Cumple con la entrega de las tareas en los lapsos previstos para ello. <input checked="" type="checkbox"/> Se compromete en actividades extra cátedra.
C	Manejo de contenidos	<ul style="list-style-type: none"> Grado de información que maneja el individuo en relación con un tema y como lo aplica en el grupo de aprendizaje. Habilidad para utilizar apropiadamente los conceptos, términos, expresiones, símbolos y conocimientos relacionados con un tema determinado 	<input checked="" type="checkbox"/> Emplea lo que sabe. <input checked="" type="checkbox"/> Busca lo que no sabe. <input checked="" type="checkbox"/> Sintetiza la información que posee. <input checked="" type="checkbox"/> Expresa en sus propias palabras el conocimiento. <input checked="" type="checkbox"/> Da ejemplo y contraejemplos. <input checked="" type="checkbox"/> Analiza la información.
D	Interacciones y Trabajo cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> La interacción es la voluntad ejercida por dos o más personas para llegar a un acuerdo, a través del intercambio de información, debate de ideas y utilización de estrategias efectivas, para prender en forma de socializada. Trabajo cooperativo es aquel en el que los objetivos de los individuos están tan relacionados que un individuo sólo puede alcanzar un objetivo si los demás alcanzan los suyos. En esta situación, cada miembro alcanza la recompensa en función del trabajo de los demás miembros del grupo. 	<input checked="" type="checkbox"/> Comunica sus ideas <input checked="" type="checkbox"/> Dialoga <input checked="" type="checkbox"/> Escucha y responde <input checked="" type="checkbox"/> Acepta los puntos de vista de otros <input checked="" type="checkbox"/> Rechaza con argumentos las ideas de otros <input checked="" type="checkbox"/> Debate sus ideas. <input checked="" type="checkbox"/> Realiza preguntas interesantes al docente y a sus compañeros de grupo. <input checked="" type="checkbox"/> Participa en la distribución del trabajo <input checked="" type="checkbox"/> Apoya las decisiones que se tomen en el equipo. <input checked="" type="checkbox"/> Mantiene a los demás miembros del grupo informados de los temas que afecten al mismo, compartiendo con ellos toda la información que el grupo demande. <input checked="" type="checkbox"/> Mantiene una actitud abierta para aprender de los otros y solicita opiniones e ideas de los demás a la hora de tomar decisiones. <input checked="" type="checkbox"/> Reconoce en el seno del grupo el mérito de otros miembros, resaltando sus valores positivos y la colación prestada. <input checked="" type="checkbox"/> Afronta los problemas que plantea el grupo para resolver los conflictos que se le presenten en beneficio del propio grupo.
E	Organización	<ul style="list-style-type: none"> Manera de estructurar, planificar y supervisar las acciones para optimizar el resultado. 	<input checked="" type="checkbox"/> Planifica. <input checked="" type="checkbox"/> Estructura. <input checked="" type="checkbox"/> Supervisa. <input checked="" type="checkbox"/> Asigna funciones y tareas.

Anexo 6

PRUEBA DE MOTIVACIÓN DE LOGRO ACADÉMICO (MLA)

Nombre: _____

Edad: _____ Grado: _____ Género: M() F()

En esta prueba encontrarás un conjunto de oraciones que describan como puedes sentirte, como piensas o actúas.

Hay tres respuestas posibles para cada oración:

Siempre	A veces	Nunca
---------	---------	-------

Lee atentamente cada frase y marca con una X la respuesta que crees que está más de acuerdo con lo que tu piensas o sientes; por ejemplo una oración puede decir:

Nro	Pregunta	Siempre	A veces	Nunca
1	Hago planes para mi futuro	X		

Si esto te pasa siempre entonces debes marcar en el recuadro de la palabra siempre.

- No hay respuestas buenas o malas, lo importante es que digas la verdad y que contestes a todas las oraciones.
- No hay límite de tiempo contesta tranquilamente.
- Tus respuestas son confidenciales, no las verán ni tus profesores, ni tus padres, ni el director.

Nro	Pregunta	Siempre	A veces	Nunca
1	En el futuro quisiera trabajar muy duro			
2	Me gustaría tener un trabajo en el que tenga muchas			
3	Creo que los demás piensan que yo estudio mucho			
4	Cuando tengo rabia, la demuestro.			
5	Me gusta hacer mis tareas			
6	Al comer, tengo buenos modales			
7	Cuando hay que formar grupos de trabajo en el salón,			
8	Creo que los profesores piensan que soy trabajador.			
9	Cuando estoy haciendo algo que no me sale bien, sigo intentando por mucho tiempo hasta que me salga.			
10	Yo me aburro			
11	En mi casa yo soy desobediente.			

12	Cuando llego a mi casa después del colegio, prefiero			
13	Admiro a las personas que han logrado mucho en su			
14	Hago planes para mi futuro.			
15	Me molesta que la clase se pase de la hora.			
16	Estudio porque quiero sacarme la nota más alta.			
17	Digo la verdad.			
18	Pienso sobre mi futuro en el largo plazo.			
19	Me esfuerzo por obtener las mejores notas en la libreta.			
20	En el salón, me junto con compañeros estudiados.			
21	Cuando me preocupo por las notas de mi libreta estudio más.			
22	Cuando tengo que hacer una tarea trato de terminarla lo más rápido posible, aunque no me salga			
23	Soy amable con los demás.			
24	Me gusta estudiar.			
25	Hablo mal de otras personas.			
26	Al hacer las tareas me esfuerzo por mantener mi ^{atención}			
27	En mi casa, solo me siento tranquilo después de terminar las tareas.			
28	Me gusta escuchar las clases.			
29	Presto atención en clase.			
30	Cuando cometo un error lo reconozco.			
31	Prefiero hacer un trabajo con un compañero con el que			
32	Cuando hago algo, trato de hacerlo de manera perfecta.			
33	Me molesto cuando no consigo lo que quiero			

Anexo 7

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN

(Juan Jacinto Chunga, 2012)

Estimado alumno (a):

Al término de las actividades, que han realizado como grupo de trabajo para el tema respectivo, le agradezco de su opinión en relación con su desempeño (autoevaluación) y el de tus compañeros (coevaluación)

INSTRUCCIONES

1. Asegúrese de compartir el significado de cada uno de los aspectos que se señalan para la emisión de opiniones.

2. En la tabla siguiente, escriba, en la primera fila, su nombre y en las siguientes, el nombre de cada uno de los compañeros que trabajaron en su grupo.

3. Escriba en cada columna la nota que asigna a la persona en el aspecto correspondiente, de acuerdo a la siguiente escala:

5= Excelente, 4= Bueno, 3= Satisfactorio, 2= Regular, 1= Deficiente, 0= Aspecto no observado.

4. Devuelve esta hoja al profesor

Los aspectos a evaluar se describen en la siguiente tabla.

Cód.	Aspecto	Descripción	Acciones típicas
A	Interés	Pone empeño y toma parte en las actividades que se están realizando. Muestra preocupación por la tarea	. Investiga . Aporta ideas . Está atento a la tarea . Toma iniciativa . Establece prioridades . Pregunta
B	Responsabilidad	Es la virtud o disposición habitual de asumir las consecuencias de las propias decisiones, respondiendo de ellas ante alguien. Es la capacidad de dar respuesta de los propios actos. Capacidad de compromiso del estudiante con sus obligaciones.	. Asiste puntualmente a las actividades . Acoge los lineamientos que al respecto señala el profesor y/o el grupo . Cumple con la entrega de las tareas en los lapsos previstos para ello . Se compromete en actividades extra cátedra
C	Manejo de contenidos	Grado de información que maneja el individuo en relación con un tema y como lo aplica en el grupo de aprendizaje.	. Emplea lo que sabe . Busca lo que no sabe. Sintetiza la información que posee. . Expresa en su propias palabras el conocimiento

		Habilidad para utilizar apropiadamente los conceptos, términos, expresiones, símbolos y conocimientos relacionados con un tema determinado	<ul style="list-style-type: none"> . Da ejemplo y contraejemplos . Analiza la información
D	Interacciones	Voluntad ejercida por dos o más personas para llegar a un acuerdo, a través del intercambio de información, debate de ideas y utilización de estrategias efectivas, para prender en forma de socializada	<ul style="list-style-type: none"> . Comunica sus ideas . Dialoga . Escucha y responde . Acepta los puntos de vista de otros . Rechaza con argumentos las ideas de otros . Debate sus ideas. . Realiza preguntas interesantes al docente y a sus compañeros de grupo
E	Trabajo cooperativo	Es aquel en el que los objetivos de los individuos están tan relacionados que un individuo sólo puede alcanzar un objetivo si los demás alcanzan los suyos. En esta situación, cada miembro alcanza la recompensa en función del trabajo de los demás miembros del grupo.	<ul style="list-style-type: none"> . Participa en la distribución del trabajo . Apoya las decisiones que se tomen en el equipo. . Mantiene a los demás miembros del grupo informados de los temas que afecten al mismo, compartiendo con ellos toda la información que el grupo demande. . Mantiene una actitud abierta para aprender de los otros y solicita opiniones e ideas de los demás a la hora de tomar decisiones. . Reconoce en el seno del grupo el mérito de otros miembros, resaltando sus valores positivos y la colación prestada. . Afronta los problemas que plantea el grupo para resolver los conflictos que se le presenten en beneficio del propio grupo.
F	Organización	Manera de estructurar, planificar y supervisar las acciones para optimizar el resultado	<ul style="list-style-type: none"> . Planifica . Estructura . Supervisa . Asigna funciones y tareas.

INFORME DE OPINIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN

Nombres	A: Interés	B Responsabilidad	C Manejo de contenidos	D Interacciones	E Trabajo cooperativo	F Organización

Agregue cualquier comentario que se le ocurra

Anexo 8. Validación de Ficha de Auto y Coevaluación

VALIDACION DE INSTRUMENTO POR EXPERTOS

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y Nombres del experto: VALDIVIA CARPIO, EDWIN RICARDO
 2.1. Cargo e Institución donde labora: DOCENTE - UNSA
 3.1. Especialidad del experto: PSICOLOGÍA - EDUCATIVA
 4.1. Tiempo de experiencia laboral: 20 AÑOS
 5.1. Nombre del instrumento motivo de Evaluación: FICHA DE AUTO Y COEVALUACIÓN
 6.1. Variable medida: AUTO Y COEVALUACIÓN
 7.1. Autor del instrumento: JUAN JACINTO CHUNGA

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20%	Regular 21-40%	Bueno 41-60%	Muy Bueno 61-80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulada con lenguaje apropiado.			X		
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.				X	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al alcance de Ciencia y tecnología.			X		
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.			X		
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.			X		
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos del sistema de evaluación y desarrollo de capacidad cognoscitivas.			X		
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos científicos de la tecnología educativa.			X		
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.				X	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				X	

II. OPINION DE APLICABILIDAD:

Instrumento adecuado a la investigación que se pretende realizar.

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

60-70%.

Arequipa, 10 De Setiembre 2015

NOMBRE: EDWIN VALDIVIA CARPIO

FIRMA

VALIDACION DE INSTRUMENTO POR EXPERTOS

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y Nombres del experto: ...GAMBOA PORTO, MARIA CRISTINA.....
 2.1. Cargo e Institución donde labora: ...DOCENTE, DE IE, 40208 "PADRE FRANCISCO DE CASTRO"
 3.1. Especialidad del experto: ...COMUNICACION.....
 4.1. Tiempo de experiencia laboral: ...24 años.....
 5.1. Nombre del instrumento motivo de Evaluación: ...FICHA DE AUTO Y COEVALUACION.....
 6.1. Variable medida: ...AUTO Y COEVALUACION.....
 7.1. Autor del instrumento: ...JUAN JACINTO CHUNGA.....

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20%	Regular 21-40%	Bueno 41-60%	Muy Bueno 61-80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulada con lenguaje apropiado.			X		
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.				X	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al alcance de Ciencia y tecnología.			X		
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.			X		
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.			X		
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos del sistema de evaluación y desarrollo de capacidad cognoscitivas.			X		
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos científicos de la tecnología educativa.			X		
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.			X		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				X	

II. OPINION DE APLICABILIDAD:

La aplicabilidad del instrumento resultó favorable para el trabajo en equipo del grado en que se aplicó ya que la autocevaluación y la coevaluación ya era más objetiva y real. Generando un trabajo más serio en los integrantes.

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

60 - 70 y.

Arequipa, 10 De Setiembre...2015

NOMBRE: MARIA CRISTINA GAMBOA PORTO

FIRMA

VALIDACION DE INSTRUMENTO POR EXPERTOS

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y Nombres del experto: Ojeda Mamani Ofelia Alicia
 2.1. Cargo e Institución donde labora: Docente del área de Comunicación
 3.1. Especialidad del experto: Lengua literatura y filosofía
 4.1. Tiempo de experiencia laboral: 25 años
 5.1. Nombre del instrumento motivo de Evaluación: Ficha de Auto y Coevaluación
 6.1. Variable medida: Auto y Coevaluación
 7.1. Autor del instrumento: Juan Jacinto Chunga

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20%	Regular 21-40%	Bueno 41-60%	Muy Bueno 61-80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulada con lenguaje apropiado.			X		
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.				X	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al alcance de Ciencia y tecnología.			X		
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.			X		
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.			X		
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos del sistema de evaluación y desarrollo de capacidad cognoscitivas.			X		
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos científicos de la tecnología educativa.				X	
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.			X		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				X	

II. OPINION DE APLICABILIDAD:

El instrumento ha sido aplicado y generó en los estudiantes un cambio de actitud, con una intención de evidenciar en su comportamiento en la realización de tareas las acciones descritas, además la calificación fue motivadora

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

60 - 70%

Arequipa, 11. De Setiembre...2015

Ofelia Alicia Ojeda Mamani

FIRMA

Anexo 9. Autorización para ejecución de investigación.

"AÑO DE LA DIVERSIFICACION PRODUCTIVA Y EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACION"

**SOLICITUD DE: AUTORIZACION PARA EJECUCION
DE PROYECTO DE INVESTIGACION.**

Arequipa, 12 de Octubre del 2015

Señora

Mery Cristina Madariaga Medina

Directora de la I. E. 40208 "Padre Francois Delatte"

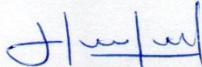


Señora Directora:

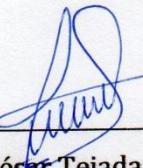
Nosotros, Ana Belén Álvarez Tejada, identificada con DNI N° 46923430 y Fredy César Tejada Rodríguez, identificado con DNI N° 46934538, bachilleres de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de San Agustín ante usted nos presentamos y exponemos:

Que habiendo obtenido el grado de bachilleres en Psicología en la Universidad Nacional de San Agustín solicitamos a su despacho la autorización para la ejecución de nuestro trabajo de investigación, para optar el grado de licenciados, titulado "**INFLUENCIA DE LA AUTO Y COEVALUACION EN LA MOTIVACION DE LOGRO Y EL RENDIMIENTO ACADEMICO**" en la I. E. que usted dignamente dirige. Dicho estudio se realizará con los estudiantes del 3er y 4to año de secundaria en coordinación con las docentes del área de comunicación entre los meses de octubre y diciembre del presente año, teniendo como meta principal la comprobación de los efectos positivos que pueden tener estos métodos de evaluación en el rendimiento académico de los estudiantes y de esta manera aportar a su institución información relevante para la mejora de la calidad educativa.

Por lo expuesto pedimos a usted acceder a nuestra solicitud por ser beneficiosa para su institución educativa además anexamos el proyecto de investigación. Sin otro particular nos despedimos de usted haciéndole llegar las más sinceras consideraciones de nuestra estima personal.


Ana Belén Álvarez Tejada

DNI N° 46923430


Fredy César Tejada Rodríguez

DNI N° 46934538

CASOS CLÍNICOS

CASO CLÍNICO N°1

ANAMNESIS

I. DATOS DE FILIACIÓN

- Nombres y apellidos : Y. V.R.
- Edad : 10 años
- Fecha de nacimiento : 20 de mayo de 2006
- Lugar de nacimiento : Cusco
- Grado de instrucción : 5to grado de primaria
- Ocupación : Estudiante
- Religión : Católica
- Informantes : La madre y la paciente.
- Fecha de entrevista : 20 de agosto de 2016
- Lugar de entrevista : Institución Educativa
- Examinador : Bach. Ana Belén Álvarez Tejada

II. MOTIVO DE EVALUACIÓN

La madre de la niña acude a consulta y refiere que nota algo “rara” a la menor, cada vez que le pasa algo que no le gusta esta llora, ha perdido interés por las cosas que le gustaban hacer por el miedo al rechazo o los malos comentarios hacia ella. Además comenta que su hija es muy tímida, no se involucra en las actividades del colegio como lo hacen los demás niños de su edad.

III. HISTORIA DE LA ENFERMEDAD O DEL PROBLEMA ACTUAL

Madre de la niña comenta que su hija hace aproximadamente dos meses se siente mal en todas las cosas que hace, no puede disfrutar de sus actividades, refiere que le gusta jugar Vóley pero ya no quiere ir a los entrenamientos, relatando que sus compañeras la hacen sentir mal, a lo que ella reacciona llorando y le pide a la mamá que ya no quiere regresar allí nunca más, pero la progenitora insiste y la hace participar en los partidos, teniendo como resultado un pésimo rendimiento el cual critica y reclama a la niña, además de exponerla a la crítica de sus compañeras, adicionalmente la madre en su afán de involucrarla

socialmente, la ha matriculado en un taller de teatro y en clases de natación, pero la niña se rehusa a asistir.

La mamá narra que su hija desde la infancia era una niña reservada, pero a raíz de que ella sufre un accidente automovilístico, en el cual se fractura una pierna, es hospitalizada por un mes, y al no poder trabajar, solo se dedica a las labores del hogar, y ha podido dedicar más tiempo a la niña, ahora este pendiente de su desempeño escolar, asiste dos veces por semana al colegio para conocer el comportamiento de la niña, le exige demasiado en el hogar teniendo en cuenta su edad, ahora la niña se muestra tímida e insegura, además ha perdido interés por los estudios, se niega a trabajar en grupo, no atiende al profesor, se desconcentra fácilmente. La paciente ha sido rechazada en el colegio por los compañeros, no la consideran como una compañera buena, ya que tomaba cosas que no le pertenecían y sus coetáneos preferían alejarse de ella, la niña tomó en dos ocasiones dinero de su tía y abuela, para comprar cosas que le hacían falta, según relata la menor, hechos que han empeorado la relación con su madre, comenta que esas acciones la hacen quedar muy mal a ella y siente vergüenza. La menor expresa que se siente triste y afirma que su mamá no la quiere, incluso ha intentado huir del hogar en una oportunidad.

La familia la compara con su prima de la misma edad, que es una estudiante destacada, lo que provoca que la paciente se sienta mal, eso lo hace especialmente la abuela materna, con la que lleva una relación hostil, puesto que la abuela la regaña por todas las cosas que hace en casa al igual que la madre, la mamá le exige que esté al nivel de su prima, la compara constantemente con ella y desvaloriza a la menor, pone mucho énfasis en que practique matemáticas cada vez que tiene tiempo libre, lo que ha provocado que la niña cree un sentimiento de rechazo hacia su madre y ya no obedece a nada de lo que le pide. La relación con su padre es distinta, la niña obedece a todo lo que él le pide, prefiere pasar más tiempo con él ya que lo define como "bueno".

IV. ANTECEDENTES PERSONALES

Etapa Pre- Natal

Su embarazo no fue planificado, pero deseado por la madre y el padre, que en un inicio tienen miedo a la reacción de los padres, al no tener una vida estable y no estar casados. Pero esta noticia fue tomada de buena forma por la familia, recibiendo su aprobación y apoyo. La madre que en ese momento tenía 29 años, llevó la gestación sola en la ciudad de Cusco, el padre trabaja en Arequipa y tenía visitas esporádicas, además que bebía constantemente, acción que molestaba y ponía triste a la madre de la menor.

Etapa Natal:

En el parto no tuvo ninguna complicación, siendo este natural, a los nueve meses de gestación. Su peso fue de 3.8 Kg y sin referencia de talla, por parte de la madre. No presentando ninguna coloración anómala o algún defecto morfológico. El parto tuvo lugar en la ciudad de Cusco.

Etapa Post Natal:

Después del parto la madre se sentía sola y triste, ya que semanas después el padre de la niña decidió que los dos vivirían en Arequipa, decisión que no pudo asimilar bien, al sentirse triste por dejar a su familia.

A la edad de dos meses la niña sufrió una caída de la espalda de la mamá quien la cargaba, no perdió el conocimiento, le hicieron los exámenes respectivos para descartar cualquier daño, descartando cualquier anomalía. Su infancia se ha desarrollado con normalidad. La madre describe que era una niña engreída, y querida por toda la familia, muy apegada al abuelo materno.

Desarrollo Psicomotor

El nivel de madurez alcanzado por la niña en motricidad, no presenta ningún trastorno específico o progresivo, siendo así, que levantó la cabeza a partir del primer mes, se sentó a partir de los seis meses, se paró al primer año y caminó a la edad de un año y cuatro meses. No presentó movimientos estereotipados ni manerismos en su expresión.

Lenguaje

En cuanto al desarrollo de su lenguaje, sus primeras palabras fueron a la edad un año, no hay referencia por parte de la madre de cuáles fueron sus primeras palabras. Su lenguaje se desarrolló con normalidad y siempre fue precoz a comparación con los demás niños de su edad. No ha tenido problemas para articular fonemas. Actualmente habla y escribe correctamente.

Educación esfinteriana. Hábitos higiénicos

En el control de su esfínter vesical y anal fueron a la edad de un año y siete meses, según refiere la madre.

En los logros de la formación de los hábitos alcanzados, muestra que en hábitos higiénicos, realiza sus actividades con normalidad, tales como, lavarse el rostro, las manos, acudir al baño, y cepillarse los dientes desde los dos años, siempre fue eficiente al hacer esas actividades y no le gustaba recibir ayuda de los demás. Con relación a su vestimenta, no tiene problemas al hacerlo, solo que utiliza mucho tiempo para realizar esta actividad, porque se cambia una y otra vez de vestimenta hasta llegar a la que le guste.

Sueño

En el sueño-vigilia muestra normalidad, siendo así que su horario determinado para dormir está regulado entre las ocho y diez de la noche a más tardar si es que tiene muchas tareas escolares, la niña prefiere hacer las tareas en la noche, lo que muchas veces prolonga su hora de dormir hasta muy tarde, y esto repercute en la mañana cuando se le hace difícil despertar. No tiene terrores nocturnos, ni problemas para conciliar el sueño.

Etapa escolar

Ingreso con facilidad al ámbito escolar a la edad de un año siete meses a una guardería, ya que la madre no podía cuidarla. Al ingresar a la educación primaria le costó adecuarse al ritmo de los demás niños razón por la que el padre la mantenía despierta hasta la media noche practicando para que pueda nivelarse, especialmente en el área de matemática. Actualmente cursa el 5to grado de primaria, su comportamiento en clase es pasivo, no participa en nada, solo lo

hace cuando la obligan, la niña indica que no lo hace por miedo a equivocarse. Su rendimiento académico es regular.

Sociabilidad

En cuanto a su socialización, no presenta conductas agresivas, ni verbales ni físicas, sin motivo alguno. Pero muestra retraimiento ante personas extrañas, sin distinción de edad, le cohíbe el contacto social ante determinadas situaciones que se le presentan.

Reacciones afectivas

En la paciente predomina el miedo que siente hacia las críticas de su madre, esto la hace una niña insegura, que se angustia con facilidad. También la mayor parte del tiempo se siente culpable por la situación. En alguna ocasiones evidencia tener envidia hacia las personas que ella considera eficientes. Se siente triste, cuando los demás la regañan y la obligan a hacer cosas que ella no desea.

V. ANTECEDENTES FAMILIARES

Composición familiar

En relación a su ámbito familiar, la niña pertenece a una familia extendida, tiene una hermana menor de cinco años, así como la presencia de dos tíos maternos, una de ellas es casada de 47 años quien tiene dos hijos, la otra es soltera de 38 años y no está presente en casa la mayoría de veces. Su abuela materna que tiene 67 años, enviudó hace cinco años, a raíz de ese suceso se ha vuelto una persona malhumorada, que le molesta todo. Vive actualmente en la casa de sus padres, el padre de 49 años, técnico electricista; actualmente trabaja en el negocio familiar, es una persona callada y condescendiente, la madre de 41 años cumple las labores del hogar, desde un accidente que le impide caminar con normalidad y está todo el día en su hogar. Es exigente y perfeccionista en las cosas.

Dinámica familiar

La relación con respecto a los miembros de su familia esta es tensa, especialmente con una de sus tíos y su abuela materna, ya que ellas le reclaman

y critican por todas las cosas que hace en casa. Se lleva bien con el padre, lo califica como bueno y que siempre la entiende y ayuda, aunque le gustaría que pase más tiempo con ella, respecto a la hermana menor, se lleva bien con ella, la quiere mucho, solo le molesta que desordene sus cosas. Con la madre la relación en estos últimos meses se ha vuelto hostil, ya no le obedece, llegan a los gritos e incluso ya no quiere vivir con ella en la misma casa. La relación de la madre con el padre, no es buena, la esposa descalifica a su conyuge refiriendo que es flojo, dejado, lo cree incapaz de conseguir un trabajo y afirma que nunca le dará una casa como ella y sus hijas merecen, mientras que el esposo afirma que su esposa es perfeccionista, exigente, que siempre critica como hacen las cosas los demás y que no se preocupa por su familia. Además están presentes los primos, con quienes se lleva bien, tiene más apego a su prima de la misma edad, comparten gustos similares como jugar vóley y mirar programas en la televisión.

Condición socioeconómica

La familia vive en una zona urbana, en una casa de material noble, el padre es quien sustenta el hogar económicamente. La familia cuenta con los servicios básicos que cubren sus necesidades tales como la de alimentación, vivienda y vestido.

RESUMEN

La paciente es la primogénita de la familia, fue deseada por ambos padres, la etapa de gestación se dio sin ninguna complicación. El nacimiento tuvo lugar en la ciudad de Cusco, nació por parto natural, el mismo se dio sin ningún inconveniente, durante la etapa post natal, la madre pasa por un episodio depresivo al ser separada de su familia. A la edad de dos meses la niña sufre una caída, pero sin consecuencias negativas.

El nivel de madurez alcanzado por la niña en motricidad, no presenta ningún trastorno específico o progresivo, la adquisición del lenguaje se dio dentro de los límites normales, no evidenciando ningún trastorno. Su lenguaje se desarrolló con normalidad y siempre fue precoz a comparación de los demás niños de su edad. Actualmente habla y escribe correctamente.

Su adaptación al área escolar fue buena, ingresando con facilidad a la edad de un año siete meses a una guardería, cuando ingreso a la Educación Primaria le costó adecuarse al ritmo de los demás niños, en la actualidad cursa el 5to grado de primaria, y su rendimiento académico es regular.

No es una niña sociable, hay que persuadirla para que entre en contacto con los demás, tiene sentimientos de culpa, la mayor parte del tiempo no participa en el colegio ni en casa, por el miedo que tiene hacia las críticas, esto la hace una niña insegura, que se angustia con facilidad.

La paciente pertenece a una familia extendida, además de los padres y hermana en su casa viven las tías maternas, tíos y primos, además de la abuela. La relación con los miembros de la familia es tensa, por el comportamiento de la niña, tiene más problemas con su abuela materna, tía y su madre, quienes le exigen mucho, teniendo en cuenta su edad. No tiene problemas con el padre, refiere que es a él a quien prefiere. La familia vive en una zona urbana, en una casa de material noble, cuenta con los servicios básicos que. El padre es quien sostiene el hogar económicamente.

Ana Belén Alvarez Tejada

Bachiller en Psicología

EXAMEN MENTAL

I. DATOS DE FILIACIÓN

- Nombres y apellidos : Y. V.R.
- Edad : 10 años
- Fecha de nacimiento : 20 de mayo de 2006
- Lugar de nacimiento : Cusco
- Grado de instrucción : 5to grado de primaria
- Ocupación : Estudiante
- Religión : Católica
- Informantes : La madre y la paciente
- Fecha de evaluación : 22 de agosto de 2016.
- Lugar de evaluación : Institución Educativa
- Examinador : Bach. Ana Belén Álvarez Tejada

II. ACTITUD, PORTE Y COMPORTAMIENTO:

Paciente de diez años que aparenta la edad referida, tiene el cabello oscuro, ordenado, de tez clara y ojos negros. Su vestido y apariencia personal se notan aseados y cuidados. Su postura corporal es ligeramente encorvada. Es tranquila, callada, y tímida, en la conversación, en presencia de su madre, se esconde tras ella y cuando se le hace preguntas, prefiere que la madre conteste, al inicio de las evaluaciones solo responde asintiendo la cabeza y con un tono de voz bajo, pero mientras transcurre el tiempo, se muestra más confiada y atiende a quien le habla.

Su expresión facial refleja incertidumbre por lo que está a su alrededor. Su actitud durante el examen es de no mantener contacto visual con facilidad al inicio, posteriormente lo hace por momentos. Se mostró dispuesta y colaboradora al realizar las pruebas, demostrando interés y curiosidad, realizando todas de manera precisa en los tiempos y con las indicaciones que se le daba. Su actitud frente al fracaso, en algunos de los ítems de la prueba, fue siempre de empeño para corregirlas, y frente a la realización exitosa de ellos se manifestaba

satisfecha. Frente a las motivaciones y amonestaciones que se le daban, las recibía de manera positiva y correctiva.

III. CONCIENCIA, ATENCIÓN Y ORIENTACIÓN:

La niña puede mantener la atención con ciertas dificultades, se distrae con facilidad, frente a estímulos irrelevantes, o que no vienen al caso dispersan su atención, perjudicando el curso normal de la evaluación, es necesario motivarla para que se concentre en lo que se le pide.

La paciente se encuentra en un estado lúcido, es decir es una persona capaz de mantener una conversación y responder acertadamente a las interrogantes que se le formulan. Está orientada en persona, tiempo y espacio, se reconoce como tal, además puede reconocer sin problemas a personas de su entorno.

IV. LENGUAJE

No presenta problemas dificultades en la articulación del lenguaje, su tono de voz es adecuado, habla correctamente. Tendencia a repetir lo que han dicho, o simplemente mover la cabeza como buscando asentimiento e intentando clarificar lo que dicen o quieren decir, pero esto no sucede frecuentemente.

Articulación de palabras y fonemas con total normalidad, el ritmo, la afluencia verbal y el vocabulario, son adecuados para su edad, puede comprender oraciones largas correctamente. En cuanto a la escritura, el tipo de letra que utiliza es corrida, de velocidad aceptable, caligrafía legible, ortografía adecuada, no hay presencia de omisiones, rotaciones o contaminaciones, sus escritos tiene secuencia lógica. De lateralidad corporal diestra.

V. PENSAMIENTO

Presenta ideas relacionándolas correctamente, además responde adecuadamente a las preguntas planteadas y su capacidad de pensamiento dirigido a un objetivo es correcta. Asocia correctamente los términos utilizados y su pensamiento es lógico. No presenta ningún desorden del pensamiento.

VI. PERCEPCIÓN:

La niña no ha experimentado sensaciones extrañas según refiere la madre, nunca se ha quejado, o tuvo actitudes raras. Respecto a la percepción visual puede discriminar adecuadamente, formas, colores, objetos, figuras, signos, símbolos. No hay anomalías en cuanto a la percepción auditiva ni táctil.

VII. MEMORIA

Memoria reciente está conservada, recuerda que desayunó o que hizo el día anterior en el colegio, memoria remota adecuada, es capaz de recordar hechos de su infancia. No tiene problemas en la retención y evocación de la información que se le da día a día.

VIII. FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL

El comportamiento en la entrevista, además de la observación en las evaluaciones, indica que tiene un nivel de inteligencia promedio, es decir que la capacidad de la paciente para resolver problemas es eficaz en diferentes situaciones.

IX. ESTADO DE ANIMO Y AFECTOS

Se le nota angustiada, triste, por los problemas que tiene con su madre, esto se ha generalizado a su vida social y escolar. Se evidencia en ella miedo hacia la madre, miedo a sus críticas, lo que lleva a desvalorización de sí misma y crea sentimientos de culpa. Como resultado de las críticas, está en algunas ocasiones malhumorada y sensible.

RESUMEN

Paciente de 10 años que aparenta la edad referida, de estatura mediana y contextura delgada, muestra aliño y arreglo personal adecuado. Se le observa tranquila, callada, y tímida pero colabora y tiene actitud positiva ante la evaluación. Niveles atencionales y de concentración conservados. Se encuentra

orientada en tiempo, espacio y persona, esto indica que no presenta problemas para reconocerse a sí misma, ni a los demás. El curso de su pensamiento es normal, no tiene problemas al relacionar ideas, ni seguir correctamente la conversación, lenguaje comprensivo y expresivo normal, fluido, no tiene problemas en cuanto a la escritura y lectura.

La memoria remota y reciente se encuentra conservada, ya que no presenta dificultad al recordar hechos del pasado o actividades recientes. No hay problemas en la percepción visual, olfatoria, auditiva, gustativa y táctil. Su capacidad intelectual está en el promedio siendo congruente con su desempeño académico. Se encuentra angustiada y en ocasiones triste, hay sentimientos de culpa en ella, además de miedo a la reacciones de los demás, especialmente de su madre.

Ana Belén Alvarez Tejada
Bachiller en Psicología

INFORME PSICOMÉTRICO

I. DATOS DE FILIACIÓN

- Nombres y apellidos : Y. V.R.
- Edad : 10 años
- Fecha de nacimiento : 20 de mayo de 2006
- Lugar de nacimiento : Cusco
- Grado de instrucción : 5to grado de primaria
- Ocupación : Estudiante
- Religión : Católica
- Informantes : La madre y la paciente
- Fecha de evaluación : 25, 26 de agosto de 2016.
- Lugar de evaluación : Institución Educativa
- Examinador : Bach. Ana Belén Álvarez Tejada

II. OBSERVACIONES GENERALES

La paciente es una niña de diez años que aparenta su edad cronológica, es de contextura delgada, mide aproximadamente 1.50, exterioriza un adecuado aseo personal, se le observa triste. Su expresión facial refleja incertidumbre, no hace contacto visual con rapidez, su tono de voz es adecuado, es poco comunicativa, se deja entender y comprender adecuadamente. Su postura es normal, su marcha es lenta, como si estuviera cansada. Demuestra colaboración hacia la entrevista, responde preguntas solicitadas y proporciona información sobre su persona. Al realizar las pruebas aplicadas no se concentra en lo que se le pide, necesita que le repitan las instrucciones ya que se distrae con facilidad. No emplea mucho tiempo para hacer las cosas, pero es responsable cuando las hace.

III. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

- Pruebas Psicológicas:
 - ❖ Test de inteligencia no verbal - TONNI 2
 - ❖ Cuestionario de personalidad para niños- CPQ

- ❖ Cuestionario de depresión para niños - CDS
- Pruebas proyectivas.
 - ❖ Test de la Familia
 - ❖ Test del Árbol

IV. INTERPRETACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

A. TEST DE INTELIGENCIA NO VERBAL – TONNI- 2

La paciente obtuvo un coeficiente intelectual (CI) de 106 y un rango percentil de 66 dichos resultados denotan que la niña tiene una inteligencia normal promedio, lo que indica que es capaz de comprender, enfrentar y resolver problemas a través del razonamiento.

B. CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD PARA NIÑOS –CPQ

- **FACTOR QI: Ansiedad Baja:** La niña puntuó bajo, es así que suele encontrar que la vida es gratificante y que logra llevar a cabo lo que cree importante.
- **FACTOR QII: Introversión:** Tiende a ser reservada, autosuficiente e inhibida en los contactos personales.
- **FACTOR Q3: Calma:** es sensibilidad blanda, impresionable, sumisa, sobria y prudente, sentimental, socialmente escrupulosa y poco expresiva.
- **FACTOR D: Calmoso:** Generalmente es una niña poco expresiva, poco activa.
- **FACTOR H: Emprendedor:** niña socialmente atrevida, no inhibida, y espontánea.
- **FACTOR I: Sensibilidad blanda:** Tiende a mostrar una mayor dependencia (temerosa evitación de la amenaza física y simpatía por las necesidades de los demás)
- **FACTOR N: Astuto:** se describe socialmente receptiva, habilidosa, realista y oportunista.
- **FACTOR Q4: Tenso:** Niña se siente frustrada y puede mostrar irritabilidad o mal humor.

De acuerdo a los factores más resaltantes, la niña es poco expresiva y activa, tiende a ser reservada, prudente, además destacan en ella la sensibilidad, el sentimentalismo y puede reaccionar con mal humor ante la frustración

C. CUESTIONARIO DE DEPRESIÓN PARA NIÑOS – CDS

DIMENSIONES GLOBALES		P.D	Pc
TD	Total Depresivo	163	80
TP	Total Positivo	52	90
ESCALAS		P.D	Pc
RA	Respuesta afectiva	29	90
PS	Problemas sociales	28	85
AE	Autoestima	33	95
PM	Preocupación por la muerte	18	45
SC	Sentimiento de culpabilidad	25	45
DV	Depresivos varios	30	40
AA	Animo- Alegría	35	99
PV	Positivos varios	17	15

Como se puede apreciar en la tabla, la puntuación TP (Total Depresivo) con un percentil de 80 que lo ubica en un nivel medio, resultados que indican que la niña presenta sintomatología depresiva, como puede ser la presencia de afectos negativos, de dificultades en la interacción social y de otros aspectos que suelen presentar los niños con depresión.

Mientras que en la escala TP (Total Positivo) obtuvo un percentil de 90 valor que puede considerarse alto, lo cual sugiere que la niña muestra una ausencia de sentimientos positivos tales como la alegría, la felicidad o la diversión o que le cuesta experimentarlos del mismo modo en que lo hacía antes.

La interpretación de las puntuaciones de las escalas será de ayuda para tratar de apreciar mejor las manifestaciones concretas de la sintomatología que presenta la

paciente. En el perfil de resultados se pueden apreciar claramente destaca varias de ellas. En síntesis, enfatizan las altas puntuaciones obtenidas en Ánimo-alegría (AA), Autoestima (AE), Respuesta afectiva (RA) y Problemas sociales (PS), con percentiles 99, 95,90 y 85 respectivamente, que se sitúan en el rango alto, estos valores aluden que, entre los síntomas depresivos que muestra, los más resaltantes parecen la ausencia de alegría y la presencia de dificultades para obtener placer en las cosas que hace o para divertirse con las cosas que le gustan, se relaciona también con la intensidad de sentimientos, conceptos y actitudes de tipo negativo en relación con su propia estima y valor, además la niña presenta dificultades en la interacción social, prefiere el aislamiento y la soledad. A su vez, también destaca la presencia de síntomas relacionados con los sentimientos de culpa (SC) y preocupación por la muerte (PM), con un percentil de 45 en ambos casos, valor que la ubica en un nivel medio, es decir, aquellos relacionados con la tendencia a culparse y castigarse por las cosas que suceden a su alrededor, la sensación de que merece ser castigado o de que no merece el afecto o el reconocimiento de los demás, además están presentes factores que se relacionan con la falta de energía, pero no son intensos.

Igualmente pero en menor grado destacan las puntuaciones obtenidas en Depresivo varios (DV) y Positivo varios (PV), con un percentil de 40 y 15 respectivamente. Esto significa que hay presencia de cuestiones de tipo depresivo que no pudieron agruparse para formar una entidad y también incluye aquellas cuestiones de tipo positivo que no pudieron agruparse para formar una entidad.

En resumen, los resultados del CDS apuntan hacia la posible presencia de un estado de ánimo depresivo, marcado por sentimientos de culpa, afecto negativo, dificultades para experimentar disfrute y alegría y dificultades para relacionarse con los demás, con cierta tendencia al aislamiento y a la soledad.

D. TEST DE LA FAMILIA

La evaluada es una niña que mantiene contacto con la realidad, presenta alta ansiedad y conflictos emocionales, la existencia de posibles problemas de rivalidad fraternal y desvalorización de sí misma. Exterioriza dependencia hacia la

madre. Puede ser agresiva por las constantes perturbaciones en sus relaciones interpersonales.

E. TEST DEL ÁRBOL

De acuerdo al dibujo de la paciente, los indicadores resaltantes muestran que es una niña con horizontes limitados, rigidez y falta de elasticidad, con cierto grado de infantilismo e inmadurez. Además de querer causar buena impresión a los demás, tiende, a estar en actitud defensiva, siente desconfianza, actúa con cautela y tendencia a ocultar las cosas. Necesidad de independencia y tiene dificultades para cambiar sus creencias.

RESUMEN

Niña demuestra colaboración hacia la entrevista y el desarrollo de las evaluaciones, responde preguntas solicitadas y proporciona información sobre su persona. De acuerdo a los resultados obtenidos, la evaluada tiene un C.I de 106 lo cual la ubica en un nivel promedio. En ella están presentes rasgos de introversión, tiende a ser reservada, poco expresiva, prefiere el aislamiento y la soledad.

Además posible presencia de un estado de ánimo depresivo, acompañado de un número elevado de conflictos emocionales, tiene desvalorización de sí misma y marcada dependencia hacia su madre, asimismo en la paciente hay ausencia de sentimientos positivos como la alegría o felicidad, le cuesta experimentar las cosas del mismo modo en que lo hacía antes. Es una niña con horizontes limitados rigidez.

Ana Belén Alvarez Tejada
Bachiller en Psicología

INFORME PSICOLÓGICO

I. DATOS DE FILIACIÓN

- Nombres y apellidos : Y. V.R.
- Edad : 10 años
- Fecha de nacimiento : 20 de mayo de 2006
- Lugar de nacimiento : Cusco
- Grado de instrucción : 5to grado de primaria
- Ocupación : Estudiante
- Religión : Católica
- Informantes : La madre y la paciente
- Fecha de evaluación : 20, 22, 25 y 26 de agosto del 2016
- Lugar de evaluación : Institución Educativa
- Examinador : Bach. Ana Belén Álvarez Tejada

II. MOTIVO DE CONSULTA

La madre de la niña acude a consulta y refiere que nota algo raro a la menor, cada vez que le pasa algo que no le gusta esta llora, ha perdido interés por las cosas que le gustaban hacer por el miedo al rechazo o los malos comentarios hacia ella. Además comenta que su hija es muy tímida, no se involucra en las actividades del colegio como lo hacen los demás niños de su edad.

III. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

A. Técnicas

- Observación
- Entrevista

B. Instrumentos

➤ Pruebas Psicométricas

- Test de Inteligencia No Verbal (TONI-2)
- Cuestionario de personalidad para niños-CPQ
- Cuestionario de depresión para niños- CDS

➤ **Pruebas Proyectivas**

- ✓ Test de la familia.
- ✓ Test del árbol

IV. PROBLEMA ACTUAL

Madre de la niña comenta que su hija hace aproximadamente dos meses se siente mal en todas las cosas que hace, no puede disfrutar de sus actividades, refiere que le gusta jugar Vóley pero ya no quiere ir a los entrenamientos, relatando que sus compañeras la hacen sentir mal, a lo que ella reacciona llorando y le pide a la mamá que ya no quiere regresar allí nunca más, pero la progenitora insiste y la hace participar en los partidos, teniendo como resultado un pésimo rendimiento el cual critica y reclama a la niña, además de exponerla a la crítica de sus compañeras, adicionalmente la madre en su afán de involucrarla socialmente, la ha matriculado en un taller de teatro y en clases de natación, pero la niña se rehusa a asistir.

La mamá narra que su hija desde la infancia era una niña reservada, pero a raíz de que ella sufre un accidente automovilístico, en el cual se fractura una pierna, es hospitalizada por un mes, y al no poder trabajar, solo se dedica a las labores del hogar, y ha podido dedicar más tiempo a la niña, ahora este pendiente de su desempeño escolar, asiste dos veces por semana al colegio para conocer el comportamiento de la niña, le exige demasiado en el hogar teniendo en cuenta su edad, ahora la niña se muestra tímida e insegura, además ha perdido interés por los estudios, se niega a trabajar en grupo, no atiende al profesor, se desconcentra fácilmente. La paciente ha sido rechazada en el colegio por los compañeros, no la consideran como una compañera buena, ya que tomaba cosas que no le pertenecían y sus coetáneos preferían alejarse de ella, la niña tomó en dos ocasiones dinero de su tía y abuela, para comprar cosas que le hacían falta, según relata la menor, hechos que han empeorado la relación con su madre, comenta que esas acciones la hacen quedar muy mal a ella y siente vergüenza. La menor expresa que se siente triste y afirma que su mamá no la quiere, incluso ha intentado huir del hogar en una oportunidad.

La familia la compara con su prima de la misma edad, que es una estudiante destacada, lo que provoca que la paciente se sienta mal, eso lo hace especialmente la abuela materna, con la que lleva una relación hostil, puesto que la abuela la regaña por todas las cosas que hace en casa al igual que la madre, la mamá le exige que esté al nivel de su prima, la compara constantemente con ella y desvaloriza a la menor , pone mucho énfasis en que practique matemáticas cada vez que tiene tiempo libre, lo que ha provocado que la niña cree un sentimiento de rechazo hacia su madre y ya no obedece a nada de lo que le pide. La relación con su padre es distinta, la niña obedece a todo lo que él le pide, prefiere pasar más tiempo con él ya que lo define como “bueno”.

V. ANTECEDENTES PERSONALES Y FAMILIARES

La paciente es la primogénita de la familia, fue deseada por ambos padres, la etapa de gestación se dio sin ninguna complicación. El nacimiento tuvo lugar en la ciudad de Cusco, nació por parto natural, el mismo se dio sin ningún inconveniente, durante la etapa post natal, la madre pasa por un episodio depresivo al ser separada de su familia. A la edad de dos meses la niña sufre una caída, pero sin consecuencias negativas.

El nivel de madurez alcanzado por la niña en motricidad, no presenta ningún trastorno específico o progresivo, la adquisición del lenguaje se dio dentro de los límites normales, no evidenciando ningún trastorno. Su lenguaje se desarrolló con normalidad y siempre fue precoz a comparación de los demás niños de su edad. Actualmente habla y escribe correctamente.

Su adaptación al área escolar fue buena, ingresando con facilidad a la edad de un año siete meses a una guardería, cuando ingreso a la Educación Primaria le costó adecuarse al ritmo de los demás niños, en la actualidad cursa el 5to grado de primaria, y su rendimiento académico es regular.

No es una niña sociable, hay que persuadirla para que entre en contacto con los demás, tiene sentimientos de culpa, la mayor parte del tiempo no participa en el colegio ni en casa, por el miedo que tiene hacia las críticas, esto la hace una niña insegura, que se angustia con facilidad.

La paciente pertenece a una familia extendida, además de los padres y hermana en su casa viven las tías maternas, tíos y primos, además de la abuela. La relación con los miembros de la familia es tensa, por el comportamiento de la niña, tiene más problemas con su abuela materna, tía y su madre, quienes le exigen mucho, teniendo en cuenta su edad. No tiene problemas con el padre, refiere que es a él a quien prefiere. La familia vive en una zona urbana, en una casa de material noble, cuenta con los servicios básicos que. El padre es quien sostiene el hogar económicoamente.

VI. OBSERVACIONES GENERALES DE LA CONDUCTA

Paciente colabora pasivamente con la evaluación, de actitud positiva. Niveles atencionales y de concentración conservados. Se encuentra orientada en tiempo, espacio y persona, esto indica que no presenta problemas para reconocerse a sí misma, ni a los demás. El curso de su pensamiento es normal, no tiene problemas al relacionar ideas, ni seguir correctamente la conversación, lenguaje comprensivo y expresivo normal, fluido, no tiene problemas en cuanto a la escritura y lectura.

La memoria remota y reciente se encuentra conservada, ya que no presenta dificultad al recordar hechos del pasado o actividades recientes. No hay problemas en la percepción visual, olfatoria, auditiva, gustativa y táctil. Su capacidad intelectual está en el promedio siendo congruente con su desempeño académico. Se encuentra angustiada y en ocasiones triste, hay sentimientos de culpa en ella, además de miedo a la reacciones de los demás, especialmente de su madre.

VII. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La evaluada una niña de diez años, que aparenta la edad referida, de estatura mediana y de contextura delgada, muestra aliño y arreglo personal, se le observa tranquila y colaboradora durante las evaluaciones. La paciente alcanzo un C.I. de 106 lo que la ubica en una categoría mental promedio. En cuanto a sus rasgos de personalidad, es una niña poco expresiva, tiende a ser reservada, prudente,

además destacan en ella la sensibilidad, el sentimentalismo y puede reaccionar con mal humor ante la frustración.

Presenta dificultades en la interacción social, asimismo muestra ausencia de sentimientos positivos tales como la alegría, la felicidad o la diversión o le cuesta experimentarlos del mismo modo en que lo hacía antes. También están presentes, conceptos y actitudes de tipo negativo en relación con su propia estima y valor. Además la evaluada presenta conflictos emocionales, desvinculación afectiva de la madre, no percibe atención de ella y siente que no la quiere. La niña se desvaloriza constantemente lo que la lleva a ser insegura, tiene baja autoestima y esto le impide desarrollar habilidades sociales adecuadas.

VIII. DIAGNOSTICO PSICOLÓGICO

Según la entrevista, las pruebas psicológicas y observación la evaluada se ubica en una categoría mental promedio. En ella están presentes rasgos de introversión y calma además de tener tendencia a la vulnerabilidad y sensibilidad. Actúa con cautela, desconfianza y tiene propensión a ocultar las cosas. Presencia de estado de ánimo depresivo, marcado por sentimientos de culpa, afectos negativos, dificultades para experimentar disfrute y alegría y dificultades para relacionarse con los demás, con cierta tendencia al aislamiento y a la soledad.

La madre la ha limitado, le ha quitado su independencia, por las constantes presiones que ejerce sobre la niña; por el contrario el padre es la figura de soporte. La evaluada vive en un ambiente familiar conflictivo, no logra ser independiente y tiene muy poca participación en el hogar. Lo que crea desconfianza, sentimientos de no pertenencia al núcleo familiar, carencia afectiva, ganas de llamar la atención, que se manifiesta con sus conductas de tomar cosas que no le pertenecen, así busca obtener la atención de la madre, tener el control de las situaciones que ella crea para su beneficio. Los sucesos vividos en el ambiente familiar han afectado en su vida escolar, su rendimiento académico ha bajado considerablemente, al igual que sus habilidades sociales y el disfrute por sus actividades recreativas favoritas.

Por todo lo señalado anteriormente se concluye que la niña presenta un 309.0 Trastorno de adaptación, con estado de ánimo deprimido (DSM-V) o un F43.21 Trastorno de adaptación con reacción depresiva prolongada (CIE- 10).

IX. PRONOSTICO

Favorable, tomando en cuenta su corta edad, el soporte que encuentra en el padre, se puede reorientar la relación con la madre, en beneficio de la niña además de tener el control de las condiciones que ocasionan las molestias en la paciente, estableciendo límites de intervención por parte de los familiares maternos, las posibilidades de integrarse al ambiente familiar y escolar son grandes.

X. RECOMENDACIONES

Se recomienda:

Psicoterapia individual con la niña, para reforzar:

- Habilidades sociales.
- Autoestima adecuada
- Asertividad
- Superar sentimientos de inferioridad.
- Modificar conductas indeseadas.

Psicoterapia Familiar

- Para darle a la niña un ambiente que le permita mejorar.

Ana Belén Alvarez Tejada

Bachiller en Psicología

PLAN PSICOTERAPÉUTICO

I. DATOS DE FILIACIÓN

- Nombres y apellidos : Y. V.R.
- Edad : 10 años
- Fecha de nacimiento : 20 de mayo de 2006
- Lugar de nacimiento : Cusco
- Grado de instrucción : 5to grado de primaria
- Ocupación : Estudiante
- Religión : Católica
- Informantes : La madre y la paciente
- Fecha de evaluación : Setiembre de 2016
- Lugar de evaluación : Institución Educativa
- Examinador : Bach. Ana Belén Álvarez Tejada

II. DIAGNOSTICO PSICOLÓGICO.

Según la entrevista, las pruebas psicológicas y observación la evaluada se ubica en una categoría mental promedio. En ella están presentes rasgos de introversión y calma además de tener tendencia a la vulnerabilidad y sensibilidad. Actúa con cautela, desconfianza y tiene propensión a ocultar las cosas. Presencia de estado de ánimo depresivo, marcado por sentimientos de culpa, afectos negativos, dificultades para experimentar disfrute y alegría y dificultades para relacionarse con los demás, con cierta tendencia al aislamiento y a la soledad.

La madre la ha limitado, le ha quitado su independencia, por las constantes presiones que ejerce sobre la niña; por el contrario el padre es la figura de soporte. La evaluada vive en un ambiente familiar conflictivo, no logra ser independiente y tiene muy poca participación en el hogar. Lo que crea desconfianza, sentimientos de no pertenencia al núcleo familiar, carencia afectiva, ganas de llamar la atención, que se manifiesta con sus conductas de tomar cosas

que no le pertenecen, así busca obtener la atención de la madre, tener el control de las situaciones que ella crea para su beneficio. Los sucesos vividos en el ambiente familiar han afectado en su vida escolar, su rendimiento académico ha bajado considerablemente, al igual que sus habilidades sociales y el disfrute por sus actividades recreativas favoritas.

Por todo lo señalado anteriormente se concluye que la niña presenta un 309.0 Trastorno de adaptación, con estado de ánimo deprimido (DSM-V) o un F43.21 Trastorno de adaptación con reacción depresiva prolongada (CIE- 10).

III. OBJETIVOS GENERAL

1. Sustituir comportamientos generadores de emociones negativas por conductas más adecuadas.
2. Modificar pensamientos distorsionados y patrones erróneos de razonar.
3. Elevar la autoestima de la niña, con lo cual se logrará que sea más segura de sí misma y pueda enfrentar diferentes situaciones.
4. Potenciar habilidades sociales con coetáneos.
5. Eliminar sentimientos de culpabilidad.
6. Modificar el ambiente familiar, para ayudar a mejorar la relación de la madre, la abuela y la tía con la niña.

IV. DESCRIPCIÓN DEL PLAN PSICOTERAPÉUTICO

PRIMERA SESIÓN

OBJETIVO: Encontrar y potenciar fácilmente los recursos de los que dispone para afrontar de una manera más realista y positiva la situación que le produce pensamiento negativo.

TÉCNICA	DESCRIPCIÓN
Relajación progresiva de Jacobson	Básicamente se entrenará a la paciente para que aprenda a tensar y luego relajar los distintos grupos musculares del cuerpo, de forma que la niña sepa discriminar entre las sensaciones cuando el músculo está tenso y cuando está relajado. Se espera que una vez se haya aprendido a discriminar y lo convirtamos en un hábito, estaremos en mejores condiciones para identificar y tratar las diferentes situaciones cotidianas que nos crean emociones negativas.
TIEMPO:	35 minutos
MATERIALES:	Ambiente iluminado, ventilado y sin ruidos.

SEGUNDA SESIÓN

OBJETIVO: La niña podrá reforzar sus habilidades sociales las cuales le permitirán mantener interacciones más satisfactorias en las diferentes áreas de su vida.

TÉCNICA	DESCRIPCIÓN
Entrenamiento de Habilidades Sociales	<p>El entrenamiento en Habilidades sociales es un programa que estará estructurado en sesiones de 45 minutos cada una, sesiones que pretenderán mejorar tres clases de conductas en la niña:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La aserción negativa (implicando conductas que permiten a la menor defender sus derechos y actuar de acuerdo con sus intereses, a la vez que sea considerada con los demás) • La aserción positiva (relativa a la expresión de sentimientos positivo hacia otros). <p>Las habilidades conversacionales (desde la iniciación, la realización de preguntas y la revelación apropiada de sí mismo, hasta la terminación de conversaciones), todo ello en los distintos ámbitos de las relaciones sociales (con extraños, con amigos y familiares y en el ámbito escolar). En la medida en que una persona se relaciona de forma adecuada con otros, recibe reforzamiento social positivo, lo cual, eleva la autoestima del individuo, elemento fundamental para el ajuste psicológico. En cambio, cuando las relaciones con otros están determinadas por la ansiedad, la inhibición o el reforzamiento negativo de los demás, la persona tiene un pobre concepto de sí misma.</p>
TIEMPO:	45 minutos
MATERIALES:	Ambiente iluminado, ventilado y sin ruidos.

TERCERA SESIÓN

OBJETIVO: Fundamentalmente con la terapia de activación conductual se busca la identificación y modificación de aquellos comportamientos que inhiben la activación como las conductas de evitación y huida.

TÉCNICA	DESCRIPCIÓN
Activación Conductual	En esta fase se trabaja con la relación entre la participación en actividades placenteras y la sintomatología depresiva experimentada. Se establece cómo la presencia de los síntomas puede limitar la participación en actividades placenteras, factor que, a su vez, aumenta la presencia de dicha sintomatología. Durante las sesiones se trabaja la definición de "actividades placenteras" y los obstáculos a los que se enfrentan para disfrutar de las mismas.
TIEMPO:	35 minutos
MATERIALES:	Ambiente iluminado, ventilado y sin ruidos.

CUARTA SESIÓN	
OBJETIVO: Se empleara para lograr el aprendizaje por medio de la observación	
TÉCNICA	DESCRIPCIÓN
Modelado	<p>Trata de exponer a la niña, en un primer momento, a modelos que muestran correctamente la habilidad o conducta objetivo de entrenamiento.</p> <p>Posteriormente, se debe practicar la conducta observada en el modelo. Por ejemplo, si queremos entrenar la habilidad "establecer comunicación con sus pares", el modelo realizará esta conducta en diferentes situaciones, invitando finalmente a la menor a que lo haga, al principio acompañada del modelo, posteriormente de manera totalmente autónoma.(Por ejemplo en el colegio). El aprendizaje de la habilidad será más efectivo si ésta tiene consecuencias positivas.</p>
TIEMPO:	35 minutos
MATERIALES:	Ambiente iluminado, ventilado y sin ruidos.

QUINTA SESIÓN	
OBJETIVO: Incrementar la frecuencia del reforzamiento positivo que la niña recibe por la emisión de sus comportamientos adecuados, sean estos, relacionados o no su episodio depresivo.	
TÉCNICA	DESCRIPCIÓN
Reforzamiento contingente	Así se determinan reforzamientos contingentes materiales o sociales, que han de proporcionarse cada vez que se emiten los comportamientos previamente determinados. Esta estrategia apunta también a la mejora del estado de ánimo deprimido a través del efecto del proceso motivacional. Por ejemplo, si la niña no sale a jugar desde que se encuentra deprimido y un día opta por hacerlo, se le puede premiar con algo que sepan que les gusta mucho.
TIEMPO:	30 minutos
MATERIALES:	Ambiente iluminado, ventilado y sin ruidos.

SEXTA SESIÓN

OBJETIVO: A través de la reestructuración cognitiva se le enseña al niño a detectar los pensamientos negativos y cambiarlos por otros más funcionales que le hagan sentir emociones adaptativas.

TÉCNICA	DESCRIPCIÓN
Reestructuración cognitiva	Dicha modificación se lograra mediante la evolución de la evidencia para el pensamiento, la consideración de alternativas, de interpretación y pensar sobre lo que podría realmente pasar si ocurre un evento indeseable. Los procedimientos se usan a lo largo de todo tratamiento y requieren algunas sesiones iniciales para enseñar a la niña tanto a detectar sus propios pensamientos disfuncionales como la manera de usar el mismo, de manera independiente, los procedimientos de reestructuración. Se le enseña a la niña la relación pensamiento-emociones, por ejemplo, si la menor hace mal los deberes escolares, puede pensar: "soy un inútil, no sirvo para nada" y el sentimiento asociado a ese pensamiento es tristeza. Sin embargo si piensa: "me ha salido mal, pero mañana lo hare mejor", la niña se sentirá animada.
TIEMPO:	45 minutos
MATERIALES:	Ambiente iluminado, ventilado y sin ruidos.

SÉPTIMA SESIÓN

OBJETIVO: Guiar pensamiento y su conducta a formas más adecuadas y eficaces.

TÉCNICA	DESCRIPCIÓN
Autoinstrucciones	<p>El entrenamiento en Autoinstrucciones se lleva a cabo para que la niña, ante una situación problemática, se diga a si misma frases positivas que le ayuden a enfrentar mejor dicha situación en la primera fase, se hará un modelo afrontando una situación que es estresante o problemática para la menor y ella observa, después la niña se enfrenta a la situación siguiendo las instrucciones del terapeuta. En la tercera fase, la niña afronta la situación diciéndose las autoinstrucciones positivas en voz alta, después hace los mismo diciéndose las autoinstrucciones en voz baja, y por último el la niña afronta la situación diciéndose las autoinstrucciones para sí misma, sin verbalizar. La paciente anotara en una hoja actitudes o conductas que le permitan una mejor adaptación a la enfermedad mediante cambios en su estilo de vida, así como en sus cogniciones para con su ámbito social, personal y laboral, acompañado de verbalizaciones de cumplimiento.</p>
TIEMPO:	35 minutos
MATERIALES:	Ambiente iluminado, ventilado y sin ruidos.

V. TIEMPO DE EJECUCIÓN

La terapia tuvo una duración de 07 sesiones, de 45 minutos aproximadamente, las cuales se pueden extender de acuerdo a los objetivos trazados.

VI. LOGROS OBTENIDOS

Hasta el momento se han desarrollado cinco sesiones de las propuestas en el plan psicoterapéutico, la paciente ha conseguido trabajar en los grupos de clase, además de ser más participativa en ellas. Paralelamente ha asistido a sus entrenamientos de Vóley, pero solo como espectadora. Con respecto a la relación con su madre ha mejorado, la mamá ha comprendido parcialmente lo que le sucede a su hija, ahora se muestra más comprensiva y pasan tiempo juntas.

Ana Belén Alvarez Tejada
Bachiller en Psicología

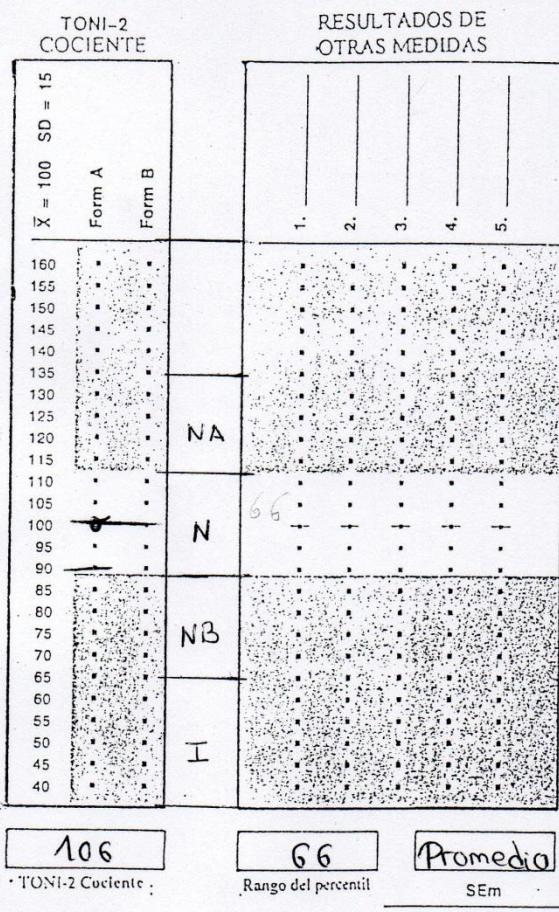
ANEXOS

TONI-2

Test of Nonverbal Intelligence

FORMA A HOJA DE RESPUESTAS Y FORMA DE REGISTRO

Sección II. Perfil de los resultados de la Prueba



Sección III. Datos de Pruebas adicionales		
Nombre	Fecha de aplicación	Cociente equiv.
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Sección I. Datos de Identificación			
Nombre del examinado:	Y. V.		
Nombre del padre o tutor del examinado:			
Colegio:	40208	Grado:	5to
Nombre del Examinador:	Belén Alvarez Tejada		
Título del Examinador:	Bachiller en Psicología		
Año	Mes		
Fecha de Evaluación:	2016	08	
Fecha de Nacimiento:	2006	05	
Edad Actual:	10 a	03 m	
Sección IV. Condiciones de Evaluación			
¿Quién refirió al sujeto?	La madre		
¿Cuál fue el motivo de referencia?			
Con quién se discutió la referencia del examinado?			
Por favor describa las condiciones de evaluación para el TONI - 2 completando o revisando las categorías expuestas debajo.			
Administración Grupal (G) ó Individual (I)	I		
Variables de Ubicación:			
Interferente (I) ó No interferente (N)			
Nivel de ruido	N		
Interrupciones, distracciones	N		
Luz, temperatura	N		
Privacidad	N		
Otros	N		
Variables de Evaluación:			
Interferente (I) ó No interferente (N)			
Comprendión del contenido de la prueba	N		
Comprendión del formato de la prueba	N		
Nivel de Energía	N		
Actitud frente a la prueba	N		
Salud	N		
Rapport	N		
Otros	N		

Section VII. Responses to the TONI-2 Form A

> <u>1</u>	1.	1	2	3	4	<u>5</u>	6	<u>0</u>	29.	1	2	<u>3</u>	4	5	6
<u>1</u>	2.	1	2	3	4	5	<u>6</u>	<u>0</u>	30.	1	2	<u>3</u>	4	5	6
<u>1</u>	3.	1	2	<u>3</u>	4	5	6	<u>0</u>	31.	1	2	<u>3</u>	4	5	6
<u>1</u>	4.	1	<u>2</u>	3	4	5	6	<u>0</u>	32.	1	2	<u>3</u>	4	5	6
> <u>1</u>	5.	1	2	3	<u>4</u>	5	6	<u>1</u>	33.	1	2	<u>3</u>	4	5	6
<u>1</u>	6.	1	2	<u>3</u>	4	5	6	<u>0</u>	34.	1	2	<u>3</u>	<u>4</u>	5	6
<u>1</u>	7.	<u>1</u>	2	3	4	5	6	<u>0</u>	35.	1	2	3	4	<u>5</u>	6
<u>1</u>	8.	1	2	<u>3</u>	4	5	6	<u>1</u>	36.	1	2	3	4	<u>5</u>	6
<u>1</u>	9.	1	2	3	<u>4</u>	5	6	<u>0</u>	37.	1	2	<u>3</u>	4	5	6
> <u>1</u>	10.	1	2	3	4	<u>5</u>	6	<u>0</u>	38.	1	2	3	<u>4</u>	5	6
<u>1</u>	11.	<u>1</u>	2	3	4	5	6	<u>0</u>	39.	1	2	<u>3</u>	4	5	6
<u>1</u>	12.	<u>0</u>	2	3	4	5	6	<u>1</u>	40.	1	<u>2</u>	3	4		
<u>1</u>	13.	1	2	<u>3</u>	4	5	6	<u>0</u>	41.	1	2	<u>3</u>	4		
<u>1</u>	14.	1	2	3	4	5	<u>6</u>	<u>0</u>	42.	1	2	3	<u>4</u>	5	6
> <u>1</u>	15.	1	2	3	<u>4</u>			<u>0</u>	43.	1	2	3	<u>4</u>	5	6
<u>1</u>	16.	<u>1</u>	2	3	4	5	6	<u>0</u>	44.	1	<u>2</u>	3	4	5	6
<u>1</u>	17.	1	2	3	<u>4</u>	5	6	<u>1</u>	45.	<u>1</u>	2	3	4		
<u>1</u>	18.	1	2	3	4	<u>5</u>	6	<u>0</u>	46.	1	2	3	4	5	<u>6</u>
<u>0</u>	19.	<u>1</u>	2	3	4			<u>1</u>	47.	<u>1</u>	2	3	4		
> <u>1</u>	20.	1	2	<u>3</u>	4	5	6	<u>0</u>	48.	1	2	<u>3</u>	4	5	6
<u>1</u>	<u>21.</u>	<u>1</u>	2	3	4	5	6	<u>0</u>	49.	<u>1</u>	2	3	4	5	6
<u>1</u>	22.	1	2	3	<u>4</u>	5	6	<u>0</u>	50.	1	<u>2</u>	3	4	5	6
<u>0</u>	23.	<u>1</u>	2	3	4	5	6		51.	1	2	3	4	5	6
<u>0</u>	24.	1	2	<u>3</u>	4	5	6		52.	1	2	3	4	5	6
> <u>6</u>	25.	1	<u>2</u>	3	4	5	6		53.	1	2	3	4	5	6
<u>1</u>	26.	1	<u>2</u>	3	4				54.	1	2	3	4	5	6
<u>1</u>	27.	1	2	3	<u>4</u>	5	6		55.	1	2	3	4	5	6
<u>1</u>	28.	1	2	<u>3</u>	4										

C.D.S.

PROTOCOLO DE RESPUESTA

Apellidos y Nombres: V. R.Y.

Edad: 10 años Sexo: (M) (F) Fecha: _____

Evaluador(a): _____

- | |
|---------------------|
| A Muy de acuerdo |
| B De acuerdo |
| C No estoy seguro |
| D En desacuerdo |
| E Muy en desacuerdo |

MARCA SÓLO UNA RESPUESTA

	A	B	C	D	E
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
2	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

33	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
34	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
35	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

	A	B	C	D	E
9	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
42	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
43	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
46	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
47	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	A	B	C	D	E
17	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
18	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

49	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
50	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	A	B	C	D	E
25	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

57	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
58	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
60	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
64	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
65	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
66	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

TD 163

CPQ

HOJA DE RESPUESTAS

Apellidos y nombres: X.V. Edad: 10 Sexo: F
Centro Educativo: _____ Grado: 5to

Para dar las contestaciones, girar la hoja a la izquierda

EJEMPLOS:

X. ¿Qué preferirías hacer?

A B C
O O MODERADO

/ Y. ¿Cuál es de las palabras tiene relación con las demás?

O O O

PRIMERA PARTE					SEGUNDA PARTE				
A	B	C	A	B	A	B	C	A	B
1 ● 0	15 ● 0	29 0 ●	43 ● 0	57 ● 0	71 0 ●	85 0 ●	99 0 ●	113 0 ●	127 ● 0
2 ● 0 0	16 ● 0 0	30 ● 0 0	44 0 0 ●	58 0 0 0	72 0 ● 0	86 0 0 ●	100 0 ● 0	114 0 0 0	128 ● 0 0
3 0 ●	17 0 ●	31 ● 0	45 0 ●	59 0 0	73 0 ●	87 0 ●	101 ● 0	115 ● 0	129 0 ●
4 ● 0	18 0 ●	32 ● 0	46 ● 0	60 0 ●	74 0 ●	88 0 ●	102 ● 0	116 ● 0	130 0 ●
5 ● 0 0	19 0 ●	33 ● 0	47 0 ●	61 0 ●	75 ● 0	89 0 ●	103 ● 0	117 ● 0	131 0 ●
6 0 ●	20 0 ●	34 0 ●	48 ● 0	62 ● 0	76 ● 0	90 ● 0	104 ● 0	118 ● 0	132 0 ●
7 ● 0 0	21 0 0	35 0 ●	49 0 0	63 ● 0	77 0 ●	91 0 ●	105 ● 0	119 0 ●	133 ● 0
A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B	A B
8 0 ●	22 0 0	36 0 ●	50 0 0	64 0 ●	78 ● 0	92 0 ●	106 0 ●	120 ● 0	134 ● 0
9 0 ●	23 ● 0	37 ● 0	51 ● 0	65 ● 0	79 0 ●	93 ● 0	107 ● 0	121 ● 0	135 0 ●
10 ● 0	24 ● 0	38 0 ●	52 0 0	66 0 ●	80 0 ●	94 0 ●	108 0 ●	122 ● 0	136 0 ●
11 0 ●	25 ● 0	39 ● 0	53 0 0	67 0 ●	81 0 ●	95 ● 0	109 0 ●	123 ● 0	137 0 ●
12 ● 0	26 ● 0	40 0 ●	54 0 0	68 0 ●	82 ● 0	96 0 ●	110 ● 0	124 0 ●	138 0 ●
13 0 ●	27 ● 0	41 ● 0	55 0 0	69 0 ●	83 0 ●	97 0 ●	111 0 ●	125 0 ●	139 0 ●
14 ● 0	28 ● 0	42 ● 0	56 0 ●	70 0 ●	84 0 ●	98 0 ●	112 0 ●	126 0 ●	140 ● 0

Apellidos y nombre Y.Y. -

PERFIL GENERAL EN DECATIPOS

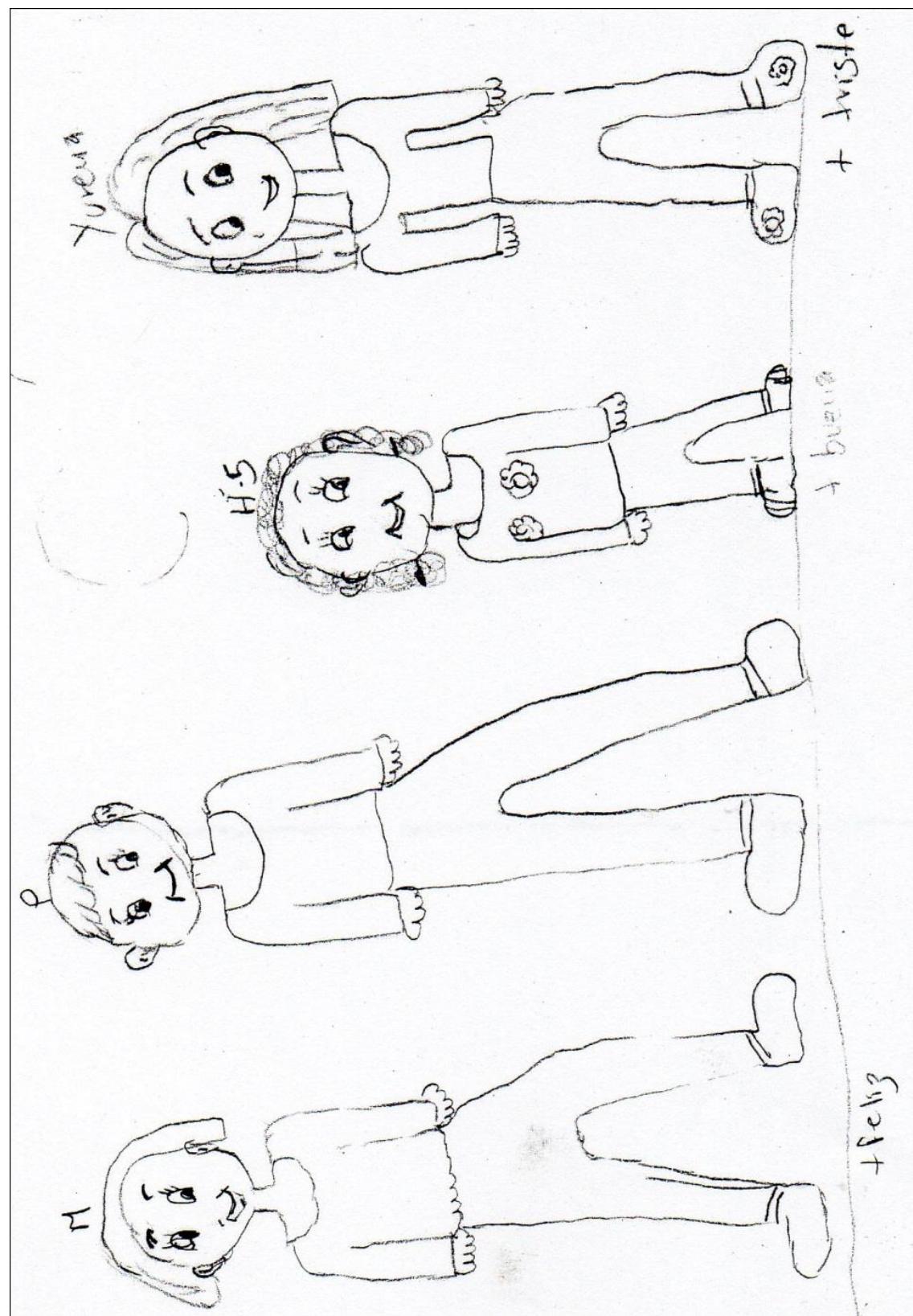
Femenino Comentarios

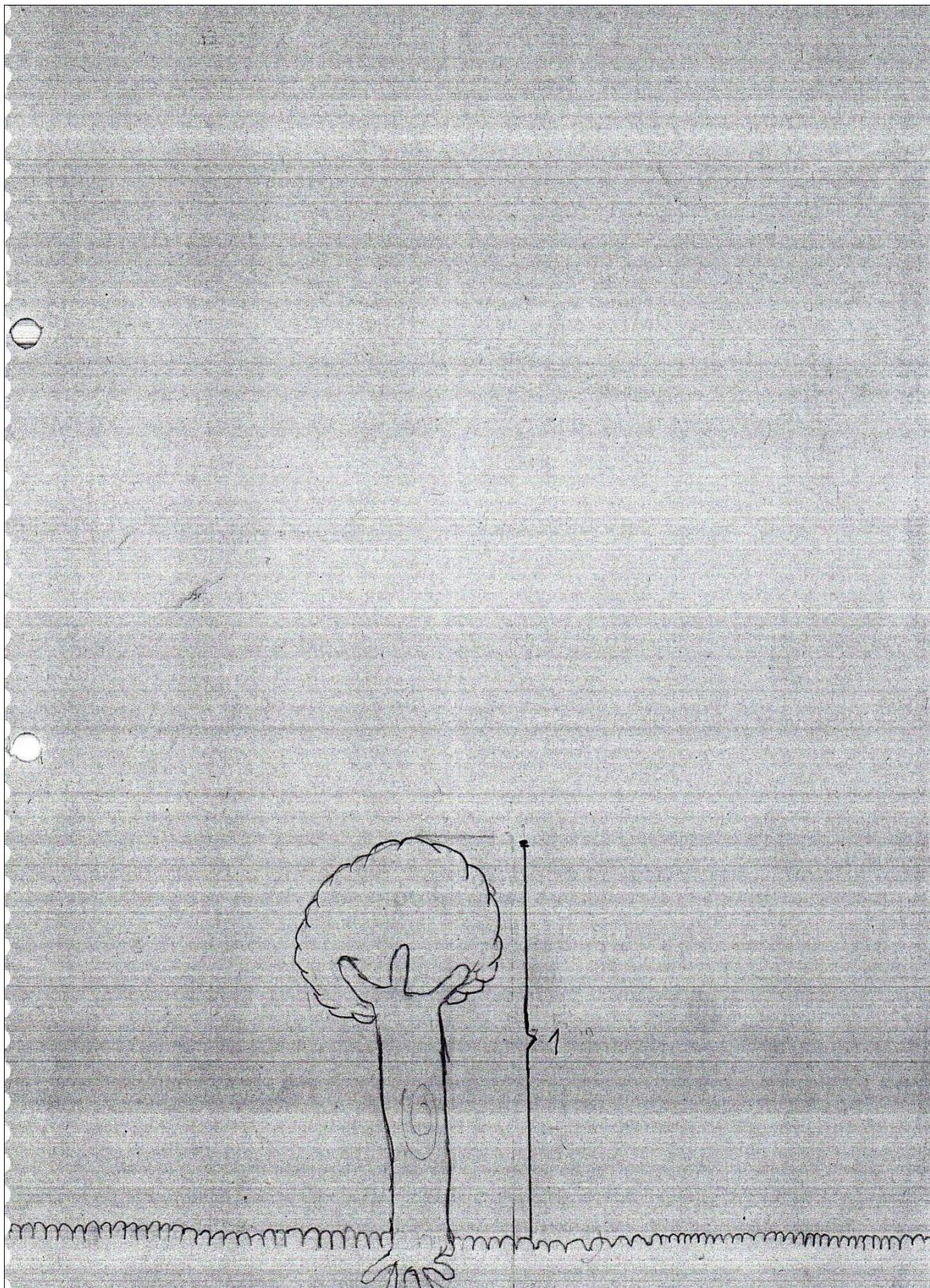
Extraversión - Ansiedad

DESCRIPCION (*)	Promedio										Decisión	Ansiedad	Extraversión	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
Reservado - Abierto	A = 1	o	o	o	o	o	o	o	o	A = 6	② 12	① 4	① 12	-
Inteligencia Baja - Alta	B = 6	o	o	o	o	o	o	o	o	B = 4	② 4	① 14	① 14	-
Emocionalmente Aflojado - Estable	C = 8	o	o	o	o	o	o	o	o	C = 7	② 7	① 12	① 12	-
Calmoso - Excitable	D = 1	o	o	o	o	o	o	o	o	D = 2	① 2	② 14	② 21	① 4
Sumiso - Dominante	E = 3	o	o	o	o	o	o	o	o	E = 4	① 2	② 16	① 8	② 8
Sabio - Entusiasta	F = 4	o	o	o	o	o	o	o	o	F = 7.	① 7	② 1	② 1	② 8
Despreocupado - Consciente	G = 5	o	o	o	o	o	o	o	o	G = 4	① 2	② 8	① 7	② 7
Cohibido - Emprendedor	H = 7	o	o	o	o	o	o	o	o	H = 8	① 4	② 1	② 1	② 8
Sensibilidad Dura - Blanda	I = 8	o	o	o	o	o	o	o	o	I = 9	① 4	② 1	② 1	② 8
Seguro - Dubitativo	J = 4	o	o	o	o	o	o	o	o	J = 4	① 4	② 1	② 1	② 8
Sencillo - Astuto	N = 5	o	o	o	o	o	o	o	o	N = 8	① 8	② 21	③ 30	④ 48
Sereno - Aprendizivo	O = 5	o	o	o	o	o	o	o	o	O = 7	① 7	② 1	③ 1	④ 7
Menos - Más integrado	Q ₁ = 8	o	o	o	o	o	o	o	o	Q ₁ = 10	① 10	② 1	③ 1	④ 10
Relajado - Tensio	Q ₄ = 9	o	o	o	o	o	o	o	o	Q ₄ = 9	① 9	② 1	③ 1	④ 9
	Constante	⑦ 11	⑧ 2											
	FACTORES DE SEGUNDO ORDEN													
Ajuste - Ansiedad	Q ₁	o	o	o	o	o	o	o	o	Q ₁	① 10.1	② 10.1	③ 10.1	④ 10.1
Introversión - Extraversión.	Q _{II}	o	o	o	o	o	o	o	o	Q _{II}	① 10.7	② 10.7	③ 10.7	④ 10.7
Patología - Excitabilidad/Dureza	Q _{III}	o	o	o	o	o	o	o	o	Q _{III}	① 5.0	② 5.0	③ 5.0	④ 5.0

(*) Unicamente se ofrecen unos términos que identifican muy genéricamente las variaciones en sus dos nobas. Consultese el Manual para una mejor comprensión de las escalas.

NOTA.—Para VARIÓNES, utilicen los coeficientes y constantes redondeados con un círculo. Para MUJERES, los no redondeos. En cada variable, la 1.^a columna de casillas contendrá los valores positivos, y la 2.^a los negativos.





CASO CLÍNICO N°2

ANAMNÉSIS

I. DATOS GENERALES

- Nombres y apellidos : A. A. T. P.
- Fecha de nacimiento : 26 de Noviembre del 2009.
- Edad : 6 años.
- Sexo : Masculino.
- Lugar de nacimiento : Arequipa.
- Grado de instrucción : 1er grado de Primaria.
- Ocupación : Estudiante.
- Informantes : La madre y la profesora.
- Lugar de entrevista : Institución educativa.
- Fecha de entrevista : 12 de Junio del 2016.
- Examinador : Bachiller Fredy Cesar Tejada Rodríguez.

II. MOTIVO DE CONSULTA

El niño es traído por su madre quien manifiesta sentirse preocupada porque el niño tiene un bajo rendimiento académico y además presenta problemas de socialización en el colegio, debido a que es tímido, poco comunicativo y habla incorrectamente, además la madre acota que no está atento pues tiene una dermatitis que no le permite mantenerse concentrado en el salón de clases.

III. PROBLEMA ACTUAL

A. Tiempo de duración

El niño presenta problemas en su rendimiento académico desde inicios del año académico, sin embargo estos se han intensificado en el último mes debido a una dermatitis.

B. Forma de inicio

La madre refiere que en el mes de mayo fue citada al colegio por la profesora del niño, quien le informó que su rendimiento académico no era el ideal pues presentaba sobretodo dificultades para la lectura y escritura

ya que en matemáticas su rendimiento era más regular, asimismo le comenta que el niño es tímido y callado en clases y que denota problemas en su lenguaje, sin embargo la profesora alude que la problemática podría deberse a que el niño aún no se haya adaptado o le falte madurar un poco y propone esperar por un lapso de tiempo.

Hace unos 15 días la madre vuelve a ser citada por la maestra quien le recomienda referir al niño al Departamento de Psicología, pues la problemática se ha intensificado. Su rendimiento académico sigue siendo bajo y continúan los problemas en el área de comunicación principalmente, además la maestra comenta que el niño está aislado, retraído, distraído, desconcentrado, muy callado y sus problemas de lenguaje son cada vez más evidentes. La madre refiere también que coincidentemente hace medio mes el niño tiene una dermatitis en la piel que le produce constante picazón, por lo cual está rascándose permanentemente los granitos que le han salido.

C. Síntomas Principales

Además de la constante picazón debido a la dermatitis que atraviesa el niño, tanto la madre y la profesora comentan que el estudiante está ansioso y tenso, ha empezado a mostrarse muy tímido y retraído, su estado de ánimo ha decaído, se muestra reservado y aislado en las interacciones con sus compañeros y tiene dificultades para comunicarse con las personas en general.

D. Relato

El evaluado refiere sentirse un poco molesto porque siente mucha picazón y no puede dejar de rascarse los granitos que le han salido en el cuerpo. Además afirma que su profesora es buena y que tiene varios amigos en su salón, solo que ellos no entienden lo que él les quiere decir y prefiere estar callado y solo, pues la da vergüenza y tiene miedo de que se burlen de él.

E. Antecedentes clínicos

El paciente no presenta alguna enfermedad crónica, tuvo conjuntivitis a los 5 años y una alergia a los 6 años, ha recibido todas las vacunas respectivas. Su desarrollo en general se ha llevado a cabo con normalidad y actualmente presenta una dermatitis atópica y recibe tratamiento ortopédico pues camina con las puntas de los pies metidas hacia dentro. Asimismo la madre comenta que no hay antecedentes familiares de psicopatología. Por otro lado, por recomendación del evaluador la madre asiste con el niño a una evaluación pediátrica en la que se descartó presencia de déficit sensorial o anomalías anatómicas de los órganos fonoarticulatorios y se adjudicó la dermatitis a factores psicológicos como estrés y ansiedad.

IV. HISTORIA PERSONAL

A. Gestación

El paciente fue planificado por sus padres, su madre, quien tenía muchas dificultades para concebir a pesar de seguir una serie de tratamientos de fertilidad, queda embarazada a los 35 años de edad, el periodo de gestación duró 8 meses y 14 días, se llevó a cabo con normalidad con una sintomatología común y los controles médicos respectivos. El padre del niño falleció poco tiempo antes de su nacimiento lo que genera en la madre un cuadro de depresión en la última etapa de la gestación.

B. Nacimiento

El parto del paciente fue inducido y mediante cesárea, la intervención se llevó a cabo sin ningún inconveniente o complicación, el niño lloró al nacer, lució una coloración de piel normal, con un peso y talla promedio, no presentó malformaciones ni convulsionó.

C. Niñez

Durante los primeros años de vida el desarrollo del evaluado se llevó a cabo sin alguna alteración de consideración, su desarrollo motor prosperó sin dificultad alguna, dando sus primeros pasos al año y tres meses, controló sus esfínteres perfectamente a los dos años, no presentó

deficiencia alguna en cuanto a su percepción, visión y audición. Tiene un sueño tranquilo y sin interrupciones. El desarrollo de su lenguaje también fue normal, sus primeras palabras fueron al año y medio, a los 3 años la madre percibe que el niño tiene problemas en la pronunciación. Actualmente sigue un tratamiento dermatológico debido a una dermatitis que le brotó en algunas partes de su cuerpo y terapia ortopédica pues le han detectado algunas deformaciones en su columna debido a que camina con la punta de los pies un poco metidas.

D. Escolaridad

El niño asiste al jardín a partir de los 3 años debido a que la madre deseaba que recibiera la estimulación que le hacía falta sobre todo en su lenguaje, el niño se desenvuelve bien y no presenta problemas de comportamiento, aprestamiento o adaptación, se relaciona bien con sus compañeros, sin embargo al concluir el nivel inicial sigue presentando un lenguaje deficiente. Actualmente cursa el 1er grado de primaria y persisten sus problemas en el lenguaje debido a la escasa atención y corrección de los errores en su pronunciación por parte de la familia, problemas que actualmente están repercutiendo en su rendimiento académico y socialización.

E. Antecedentes de personalidad pre mórbida

La madre manifiesta el niño desde muy pequeño ha sido algo introvertido pero nunca fue tan tímido como ahora, es reflexivo, muy afectivo y obediente, comenta que no tenía problemas de socialización en su jardín, era dinámico y activo, con tendencia a dirigir a los demás niños y generalmente se proyectaba relajado y distendido.

F. Hábitos, intereses y actitudes

El paciente no interactúa con muchos niños fuera del colegio pues en su casa es el único niño y generalmente juega solo, le gusta mucho jugar en la computadora y mirar la televisión. Según la madre el niño generalmente tiene una actitud positiva para estudiar, sin embargo no muestra mucho agrado por el curso de comunicación por las dificultades que le genera.

V. HISTORIA FAMILIAR

El evaluado es hijo único, su padre falleció poco tiempo antes de su nacimiento, vive con su madre en la casa de sus abuelos maternos, en ella también habitan algunos de sus tíos. Es bastante engreído por todas las personas que viven con él debido a que es el único niño en la casa, la dinámica familiar es buena, pero la familia afronta una situación económica delicada, ellos se dedican a la agricultura, la madre del niño se encarga de los quehaceres de la casa, pues sus hermanos están todo el tiempo en la chacra, y está al cuidado de la abuela materna, quien se encuentra muy delicada de salud. Es por esto que la madre no dispone de mucho tiempo para jugar ni salir de paseo a otros lugares con él. Además el niño es muy dependiente de la madre y muy apagado a su tío quien ha ocupado la figura paterna.

VI. HISTORIA SOCIO-ECONOMICA

La familia del paciente es de condición socioeconómica media y se dedica a la agricultura, su mamá es ama de casa y tiene una pequeña librería de la que obtiene los recursos económicos para solventar la canasta familiar, ayudada por sus hermanos. Su vivienda es propia, es de material concreto, tiene seis ambientes y cuenta con los servicios básicos.

VII. RESUMEN

El evaluado es hijo único, fue planificado y deseado por sus padres, el periodo de gestación duro 8 meses y medio aproximadamente y se llevó a cabo sin complicaciones de tipo físico aunque la madre estaba deprimida por la muerte del padre poco tiempo antes del parto. El parto del niño fue por cesárea y sin complicaciones, su desarrollo psicomotriz se llevó a cabo con normalidad, excepto por algunos problemas en la pronunciación del lenguaje.

En el ámbito escolar, asistió al jardín a partir de los 3 años y concluyó el nivel inicial satisfactoriamente. Actualmente el niño cursa el primer grado de primaria y tiene bajo rendimiento en el área de comunicación principalmente. En cuanto a su

socialización se muestra callado, tímido, ansioso, retraído y aislado, pues refiere no poder comunicarse con los demás debido a que no habla bien y no logra hacerse entender, por esto siente vergüenza y temor a que se burlen de él. Además el niño presenta algunas enfermedades orgánicas que han afectado su estado emocional y su capacidad de atención y concentración, usa instrumentos ortopédicos para la corrección de su problema de pies varos y está siguiendo un tratamiento dermatológico para combatir una dermatitis adjudicada a factores psicológicos como ansiedad y estrés.

La madre refiere que hasta antes de que suceda este problema el niño era introvertido, reflexivo, obediente, muy afectivo, tranquilo, relajado, dinámico, activo, desenvuelto, no tenía problemas de socialización y era tendiente a dirigir a los demás niños.

Por otro lado el evaluado vive con su madre, su abuela y algunos tíos. Su familia se dedica a la agricultura y es de condición socioeconómica media, siendo la madre quien mantiene el hogar con ayuda de sus hermanos. La dinámica familiar es buena, sin embargo el estudiante es engreído y sobreprotegido por todos debido a que es el único niño de la casa, como parte de esto su lenguaje no ha sido corregido oportunamente.

Finalmente el niño no presenta antecedentes personales de enfermedades o accidentes de consideración, asimismo no hay referencias familiares de patología psicológica y tampoco hay presencia de déficit sensorial ni anomalías en los órganos fonoarticulatorios.

Fredy César Tejada Rodríguez
Bachiller en Psicología

EXAMEN MENTAL

I. DATOS GENERALES

- Nombres y apellidos : A. A. T. P.
- Fecha de nacimiento : 26 de Noviembre del 2009.
- Edad : 6 años.
- Sexo : Masculino.
- Lugar de nacimiento : Arequipa.
- Grado de instrucción : 1er grado de Primaria.
- Ocupación : Estudiante.
- Informantes : La madre y la profesora.
- Lugar de entrevista : Institución educativa.
- Fecha de entrevista : 16 de Junio del 2016.
- Examinador : Bachiller Fredy Cesar Tejada Rodríguez.

II. ACTITUD, PORTE Y COMPORTAMIENTO:

Estudiante de 6 años y medio que aparenta la edad cronológica que posee, tiene el cabello oscuro, corto y ordenado, de tez trigueña y ojos negros. Su tono de voz es regular, tiene una estatura promedio y contextura gruesa. Denota un adecuado cuidado personal y una marcada lateralidad corporal diestra. Muestra actitud favorable hacia el evaluador durante toda la intervención, un comportamiento adecuado, comprende las instrucciones dadas y realiza las actividades o tareas que se le solicita hacer. Su lenguaje no es claro por lo cual es un tanto difícil en ocasiones comprender lo que dice. Además por momentos el niño no puede evitar rascarse los granos que presenta en su piel interrumpiéndose varias veces las actividades que se realizaban.

III. CONCIENCIA, ATENCIÓN Y ORIENTACIÓN:

El niño denota un pleno grado de conciencia, se mostró colaborador y atento al trabajo realizado y estuvo concentrado en las tareas que tenía que realizar durante todas las sesiones, mantiene una comunicación fluida y coherente con el evaluador. En el salón de clases se muestra muy distraído y le cuesta poner

atención al dictado o trabajo de aula debido a la picazón causada por la dermatitis que lo afecta. El paciente se encuentra orientado en persona, tiempo y espacio. Reconoce a las personas de su entorno, discrimina los eventos del pasado, presente y plantea objetivos para el futuro.

IV. PENSAMIENTO

El curso de su pensamiento es normal, manifiesta ideas y pensamiento con fluidez, es coherente en las cosas que dice, el contenido de su pensamiento denota una buena capacidad para la resolución de problemas y proposición de ideas.

V. PERCEPCIÓN:

En cuanto a las percepciones, las observaciones de objetos, sucesos y situaciones, las realiza con normalidad. No presenta alteraciones en el funcionamiento de sus órganos sensoriales.

VI. MEMORIA:

Su memoria remota y reciente se encuentran intactas, su memoria inmediata conservada; es capaz de remontarse a hechos pasados o actividades pasadas y recientes con claridad y buena cantidad de detalles en su contenido.

VII. LENGUAJE

Presenta dificultades en la articulación del lenguaje, hace uso inadecuado de algunos fonemas lo cual dificulta entender lo que quiere decir, tiene un buen tono de voz, habla con coherencia y comprende muy bien lo que se le dice. Su lenguaje no verbal es poco expresivo.

VIII. FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL

Su desenvolvimiento durante la entrevista, la observación y las evaluaciones, sugieren un nivel intelectual promedio, es decir que la capacidad de resolución de problemas es eficaz, sin embargo presenta dificultades en algunas áreas pedagógicas como la lectura y escritura.

IX. ESTADO DE ÁNIMO Y AFECTOS:

Durante la entrevista se muestra ansioso, tímido e introvertido, denota cierto engreimiento y sobreprotección materna, es poco expresivo en cuanto a sus afectos y emociones. Denota un estado de ánimo un tanto decaído y no muestra mucha iniciativa.

X. RESUMEN:

Estudiante de 6 años y medio que aparenta la edad referida, de estatura promedio y contextura gruesa, y una lateralidad corporal diestra. Está orientado en persona, tiempo y espacio, muestra cierto grado de distraibilidad y dificultad para mantener la atención causada por una constante picazón a causa de una dermatitis. Su pensamiento no muestra distorsión en curso y contenido, no presenta alteraciones perceptuales ni anomalías en cuanto al funcionamiento de sus órganos sensoriales. Su memoria remota e inmediata se encuentran conservadas, su lenguaje receptivo y comprensivo es normal pero presenta dificultades en la articulación de los fonemas “r” y “l” principalmente, tono de voz normal, nivel intelectual promedio, tiene dificultades en algunas áreas académicas como la lectura y escritura. Su estado de ánimo está algo decaído y con poca iniciativa, denota cierta tendencia a la introversión, es tímido, ansioso y poco expresivo en cuanto a sus afectos y emociones.

Fredy César Tejada Rodríguez
Bachiller en Psicología

INFORME PSICOMÉTRICO

I. DATOS GENERALES

- Nombres y apellidos : A. A. T. P.
- Fecha de nacimiento : 26 de Noviembre del 2009.
- Edad : 6 años.
- Sexo : Masculino.
- Lugar de nacimiento : Arequipa.
- Grado de instrucción : 1er grado de Primaria.
- Ocupación : Estudiante.
- Informantes : La madre y la profesora.
- Lugar de entrevista : Institución educativa.
- Fecha de entrevista : 16 y 26 de Junio del 2016.
- Examinador : Bachiller Fredy Cesar Tejada Rodríguez.

II. MOTIVO DE EVALUACIÓN

Evaluación de la inteligencia, madurez para el aprendizaje, madurez visomotora, lenguaje y área socioemocional del niño.

III. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

• Pruebas Psicométricas

- Test de Inteligencia No Verbal (TONI-2)
- Examen de articulación de sonidos en español – María Melgar.
- ABC de Filho.
- Test Gestáltico Visomotor – Bender.

• Pruebas Proyectivas

- ✓ Test de la Figura Humana (DFH).
- ✓ Test de la familia.

IV. OBSERVACIÓN GENERAL DE LA CONDUCTA

El niño muestra una actitud favorable hacia la entrevista y evaluación, se muestra tímido y poco comunicativo, en ocasiones se distrae con facilidad y no puede mantenerse atento por mucho tiempo, comprende perfectamente las instrucciones que se le brinda y ejecuta correctamente las actividades que se le solicita hacer, posee un tono de voz normal y no articula bien las palabras por lo que en ocasiones es complicado entender lo que expresa a través del lenguaje oral.

V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

➤ TEST DE INTELIGENCIA NO VERBAL TONI-2.

INTERPRETACIÓN CUANTITATIVA:

Puntaje Directo	Percentil	C.I.	Categoría Mental
13	77	111	PROMEDIO

INTERPRETACIÓN CUALITATIVA:

Paciente con C.I. 111 de categoría diagnóstica mental PROMEDIO, implica adecuada capacidad en el procesamiento de información, así como del empleo de su capacidad de análisis y síntesis en el manejo de información y en la resolución de problemas.

➤ EXAMEN DE ARTICULACIÓN DE SONIDOS EN ESPAÑOL

En cuanto al lenguaje encontramos una gran dificultad para la articulación de los fonemas “r”, “l” y todas las combinaciones en las que se emplean estos fonemas, además de un uso indistinto e inadecuado de los mismos con constantes errores de pronunciación por omisión y sustitución. Por lo cual el niño tiene una inmadurez foniática.

- **MADUREZ PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTO ESCRITURA - ABC DE FILHO**

INTERPRETACIÓN CUANTITATIVA:

AREA	PUNTAJE	
Coordinación Visomotora	2	
Memoria Inmediata	3	
Memoria Motora	3	
Memoria Auditiva	2	
Memoria Lógica	2	
Pronunciación	0	
Coordinación Motora	3	
Atención y Fatigabilidad	2	NIVEL DE MADUREZ
TOTAL	17	SUPERIOR

INTERPRETACIÓN CUALITATIVA:

El evaluado obtuvo un puntaje total de 17 lo que indica un nivel de madurez SUPERIOR, esto significa que el niño podrá aprender a leer, con una adecuada estimulación, en un semestre académico. Además el evaluado presenta deficiencias significativas en la pronunciación de las palabras.

- **MADUREZ DE LA PERCEPCION VISOMOTORA – BENDER**

El niño tuvo 3 errores no significativos para su edad cronológica equivalentes a un nivel NORMAL de madurez de la percepción visomotora. Asimismo obtuvo un C.I. de 110 lo que lo ubica en una rango PROMEDIO de capacidad intelectual. En cuanto a la escolaridad alcanzó un nivel SUPERIOR correspondiente al 3er grado de primaria. Finalmente en cuanto a los indicadores de lesión cerebral se descarta algún tipo de anormalidad orgánica.

➤ **TEST DE LA FIGURA HUMANA (DFH)**

El evaluado obtuvo un puntaje total de 4 puntos lo que corresponde a un nivel de capacidad mental (C.I.) entre 80 y 110 perteneciente a un rango de NORMAL BAJO A NORMAL. En cuanto a los indicadores emocionales el niño proyecta rasgos de introversión y escaso interés social, conducta tímida y retraimiento en la interacción con los demás, ausencia de agresividad manifiesta, problemas de adaptación, dependencia materna y necesidad de protección y aprobación.

➤ **TEST DE LA FAMILIA**

En cuanto a los rasgos de personalidad, las pruebas psicográficas proyectan cierta tendencia a la introversión, una autoimagen insuficiente y desvalorización, también denota dificultades para la adaptación a nuevos contextos y problemas para comunicarse con los demás, revela cierto grado de timidez y retraimiento. Además hallamos rasgos significativos de ansiedad, dependencia materna y ausencia de la figura paterna.

VI. RESUMEN

El evaluado posee una capacidad intelectual correspondiente al rango promedio, un nivel de madurez mental normal, también obtuvo una madurez superior para el aprendizaje de la lecto escritura. Además posee un nivel de madurez normal de la percepción visomotora y no hay indicadores significativos de lesión cerebral. En cuanto a su lenguaje tiene problemas significativos en la articulación o pronunciación de algunos fonemas y combinaciones fonémáticas. En cuanto a su personalidad y rasgos comportamentales es tendiente a la introversión y tiene escaso interés social. Su conducta es tímida y retraída en el contacto con los demás, por lo que tiene dificultades para la socialización y problemas de adaptación a nuevos contextos, denota inseguridad para comunicarse con otras personas lo que le genera una autoimagen insuficiente y desvalorización de sí mismo. Además proyecta niveles significativos de ansiedad, dependencia materna y necesidad de protección y aprobación.

Fredy César Tejada Rodríguez
Bachiller en Psicología

INFORME PSICOLÓGICO

I. DATOS GENERALES

- Nombres y apellidos : A. A. T. P.
- Fecha de nacimiento : 26 de Noviembre del 2009.
- Edad : 6 años.
- Sexo : Masculino.
- Lugar de nacimiento : Arequipa.
- Grado de instrucción : 1er grado de Primaria.
- Ocupación : Estudiante.
- Informantes : La madre y la profesora.
- Lugar de entrevista : Institución educativa.
- Fecha de entrevista : 12, 16 y 26 de Junio del 2016.
- Examinador : Bachiller Fredy Cesar Tejada Rodríguez.

II. MOTIVO DE LA CONSULTA

El niño es traído por su madre quien manifiesta sentirse preocupada porque el niño tiene un bajo rendimiento académico y además presenta problemas de socialización en el colegio, debido a que es tímido, poco comunicativo y habla incorrectamente, además la madre acota que no está atento pues tiene una dermatitis que no le permite mantenerse concentrado en el salón de clases.

III. TÉCNICAS PSICOLÓGICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

C. Técnicas

- Observación
- Entrevista

D. Instrumentos

- **Pruebas Psicométricas**
 - Test de Inteligencia No Verbal (TONI-2)
 - Examen de articulación de sonidos en español – María Melgar.

- ABC de Filho.
- Test Gestáltico Visomotor – Bender.

➤ **Pruebas Proyectivas**

- ✓ Test de la Figura Humana (DFH).
- ✓ Test de la familia.

IV. ANTECEDENTES PERSONALES Y FAMILIARES

El evaluado es hijo único, fue planificado y deseado por sus padres, el periodo de gestación duro 8 meses y medio aproximadamente y se llevó a cabo sin complicaciones de tipo físico aunque la madre estaba deprimida por la muerte del padre poco tiempo antes del parto. El parto del niño fue por cesárea y sin complicaciones, su desarrollo psicomotriz se llevó a cabo con normalidad, excepto por algunos problemas en la pronunciación del lenguaje.

En el ámbito escolar, asistió al jardín a partir de los 3 años y concluyó el nivel inicial satisfactoriamente. Actualmente el niño cursa el primer grado de primaria y tiene bajo rendimiento en el área de comunicación principalmente. En cuanto a su socialización se muestra callado, tímido, ansioso, retraído y aislado, pues refiere no poder comunicarse con los demás debido a que no habla bien y no logra hacerse entender, por esto siente vergüenza y temor a que se burlen de él. Además el niño presenta algunas enfermedades orgánicas que han afectado su estado emocional y su capacidad de atención y concentración, usa instrumentos ortopédicos para la corrección de su problema de pies varos y está siguiendo un tratamiento dermatológico para combatir una dermatitis adjudicada a factores psicológicos como ansiedad y estrés.

La madre refiere que hasta antes de que suceda este problema el niño era introvertido, reflexivo, obediente, muy afectivo, tranquilo, relajado, dinámico, activo, desenvuelto, no tenía problemas de socialización y era tendiente a dirigir a los demás niños.

Por otro lado el evaluado vive con su madre, su abuela y algunos tíos. Su familia se dedica a la agricultura y es de condición socioeconómica media, siendo la

madre quien mantiene el hogar con ayuda de sus hermanos. La dinámica familiar es buena, sin embargo el estudiante es engreído y sobreprotegido por todos debido a que es el único niño de la casa, como parte de esto su lenguaje no ha sido corregido oportunamente.

Finalmente el niño no presenta antecedentes personales de enfermedades o accidentes de consideración, asimismo no hay referencias familiares de patología psicológica y tampoco hay presencia de déficit sensorial ni anomalías en los órganos fonoarticulatorios.

V. OBSERVACIÓN GENERAL DE LA CONDUCTA

El niño muestra una actitud favorable hacia la entrevista y evaluación, se muestra tímido y poco comunicativo, en ocasiones se distrae con facilidad y no puede mantenerse atento por mucho tiempo debido a la picazón originada por la dermatitis que lo aqueja, comprende perfectamente las instrucciones que se le brinda y ejecuta correctamente las actividades que se le solicita hacer, posee un tono de voz normal y no articula bien las palabras por lo que en ocasiones es complicado entender lo que expresa a través del lenguaje oral.

VI. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Estudiante de 6 años y medio que aparenta la edad referida, de estatura promedio y contextura gruesa, y una lateralidad corporal diestra. Está orientado en persona, tiempo y espacio, muestra cierto grado de distraibilidad y dificultad para mantener la atención causada por una constante picazón a causa de una dermatitis. Su pensamiento no muestra distorsión en curso y contenido, no presenta alteraciones perceptuales ni anomalías en cuanto al funcionamiento de sus órganos sensoriales.

Su memoria remota e inmediata se encuentran conservadas, su lenguaje receptivo y comprensivo es normal pero presenta dificultades en la articulación de los fonemas "r" y "l" principalmente, tono de voz normal, nivel intelectual promedio, tiene dificultades en algunas áreas académicas como la lectura y escritura. Su estado de ánimo está algo decaído y con poca iniciativa, denota cierta tendencia a

la introversión, es tímido, ansioso y poco expresivo en cuanto a sus afectos y emociones.

El evaluado posee una capacidad intelectual correspondiente al rango promedio, un nivel de madurez mental normal, también obtuvo una madurez superior para el aprendizaje de la lecto escritura. Además posee un nivel de madurez normal de la percepción visomotora y no hay indicadores significativos de lesión cerebral.

En cuanto a su lenguaje tiene problemas significativos en la articulación o pronunciación de algunos fonemas y combinaciones fonémáticas. En cuanto a su personalidad y rasgos comportamentales es tendiente a la introversión y tiene escaso interés social.

Su conducta es tímida y retraída en el contacto con los demás, por lo que tiene dificultades para la socialización y problemas de adaptación a nuevos contextos, denota inseguridad para comunicarse con otras personas lo que le genera una autoimagen insuficiente y desvalorización de sí mismo. Además proyecta niveles significativos de ansiedad, dependencia materna y necesidad de protección y aprobación.

VII. DIAGNÓSTICO

Teniendo en cuenta la observación, entrevista y la aplicación de pruebas psicológicas, el niño posee un C.I. de 111 correspondiente a una categoría mental promedio en su procesamiento de información, así como en el empleo de su capacidad de análisis y síntesis en la solución de problemas. No hay indicadores significativos de lesión cerebral y se ha descartado deficiencia sensorial o anomalías anatómicas de los órganos fonoarticulatorios. Su capacidad de atención y concentración se ve afectada por la picazón causada por una dermatitis que ya está siendo tratada y que ha sido adjudicada a causas psicológicas.

Su lenguaje receptivo y expresivo no presenta alteraciones, sin embargo tiene una marcada dificultad para la adecuada articulación de los fonemas "r", "l" y todas las combinaciones que los implican, tanto en su lenguaje coloquial como en la repetición intencionada de dichos sonidos esto a causa de una inadecuada

estimulación en la etapa preescolar y la atención inadecuada de la familia con respecto al problema.

Estas dificultades fonológicas han perjudicado su desarrollo académico en la lectura y escritura pues el niño escribe como habla y tiene problemas para comprender lo que lee. Asimismo este problema ha tenido repercusión en su aspecto emocional y social pues el niño evita hablar por vergüenza y temor a las burlas, esto le ha generado ansiedad e intensificado la timidez y el retramiento propios de su introversión, se siente inseguro y no tiene una adecuada valoración de sí mismo. Sus problemas en el lenguaje incitan al niño a aislarse de los demás generándole problemas de adaptación y socialización acrecentándose su necesidad de protección y aprobación, volviéndose muy dependiente emocionalmente de la madre.

Por todo lo señalado anteriormente se concluye que el evaluado presenta un F 80.0 Trastorno específico de la pronunciación del lenguaje (CIE-10) o 315.39 Trastorno fonológico (DSM-V). Específicamente una Dislalia Funcional.

VIII. PRONÓSTICO

El pronóstico del evaluado es favorable, tomando en cuenta su edad y habiéndose descartado alguna anomalía orgánica o déficit sensorial se pueden corregir sus errores en la articulación del lenguaje con la oportuna intervención psicoterapéutica. Asimismo la familia demuestra disposición para modificar las deficiencias en las estrategias de crianza empleadas con el niño y asume el compromiso de continuar con el tratamiento de los problemas físicos que aquejan al paciente.

IX. RECOMENDACIONES

Se recomienda:

Psicoterapia individual:

- Enseñar al niño técnicas de relajación, para que pueda controlar sus episodios de ansiedad.
- Terapia de Lenguaje, para corregir sus problemas de articulación.

Psicoterapia familiar:

- Orientación para fomentar las relaciones interpersonales positivas y lograr que la familia y profesora le brinden el soporte emocional y social al niño.

Fredy César Tejada Rodríguez
Bachiller en Psicología

PLAN PSICOTERAPÉUTICO

I. DATOS GENERALES

- Nombres y apellidos : A. A. T. P.
- Fecha de nacimiento : 26 de Noviembre del 2009.
- Edad : 6 años.
- Sexo : Masculino.
- Lugar de nacimiento : Arequipa.
- Grado de instrucción : 1er grado de Primaria.
- Ocupación : Estudiante.
- Informantes : La madre y la profesora.
- Lugar de entrevista : Institución educativa.
- Fecha de entrevista : 12, 16 y 26 de Junio del 2016.
- Examinador : Bachiller Fredy Cesar Tejada Rodríguez.

II. DIAGNÓSTICO

Teniendo en cuenta la observación, entrevista y la aplicación de pruebas psicológicas, el niño posee un C.I. de 111 correspondiente a una categoría mental promedio en su procesamiento de información, así como en el empleo de su capacidad de análisis y síntesis en la solución de problemas. No hay indicadores significativos de lesión cerebral y se ha descartado deficiencia sensorial o anomalías anatómicas de los órganos fonoarticulatorios. Su capacidad de atención y concentración se ve afectada por la picazón causada por una dermatitis que ya está siendo tratada y que ha sido adjudicada a causas psicológicas.

Su lenguaje receptivo y expresivo no presenta alteraciones, sin embargo tiene una marcada dificultad para la adecuada articulación de los fonemas "r", "l" y todas las combinaciones que los implican, tanto en su lenguaje coloquial como en la repetición intencionada de dichos sonidos esto a causa de una inadecuada estimulación en la etapa preescolar y la atención inadecuada de la familia con respecto al problema.

Estas dificultades fonológicas han perjudicado su desarrollo académico en la lectura y escritura pues el niño escribe como habla y tiene problemas para comprender lo que lee. Asimismo este problema ha tenido repercusión en su aspecto emocional y social pues el niño evita hablar por vergüenza y temor a las burlas, esto le ha generado ansiedad e intensificado la timidez y el retramiento propios de su introversión, se siente inseguro y no tiene una adecuada valoración de sí mismo. Sus problemas en el lenguaje incitan al niño a aislarse de los demás generándole problemas de adaptación y socialización acrecentándose su necesidad de protección y aprobación, volviéndose muy dependiente emocionalmente de la madre.

Por todo lo señalado anteriormente se concluye que el evaluado presenta un F 80.0 Trastorno específico de la pronunciación del lenguaje (CIE-10) o 315.39 Trastorno fonológico (DSM-V). Específicamente una Dislalia Funcional.

III. OBJETIVO GENERAL

Reducir los niveles de ansiedad del niño y corregir los errores en la articulación del lenguaje.

IV. DESCRIPCIÓN DEL PLAN TERAPÉUTICO

SESIÓN	TÉCNICA	OBJETIVO
1°	Relajación y respiración.	Lograr adecuada colocación de los órganos articulatorios y una respiración correcta.
2°	Ejercicios de preparación.	Preparar el área bucal para la correcta movilización de los órganos articulatorios.
3°	Ejercicios de soplo.	Dotar al niño de un control adecuado de aire para articular los distintos fonemas.
4°	Praxias Lingüales y ejercicios de articulación vibrante simple.	Empezar a ejercitarse los órganos articulatorios con fonemas que implican movimientos lingüales similares al del fonema "r".
5°	Ejercicios de repetición y afianzamiento.	Afianzar el fonema que se ha conseguido adquirir.

V. TÉCNICA TERAPÉUTICA A UTILIZAR

PRIMERA SESIÓN	
OBJETIVO: Lograr adecuada colocación de los órganos articulatorios y una respiración correcta.	
TÉCNICA	DESCRIPCIÓN
Relajación y respiración.	<p>- Primero realizamos ejercicios de relajación segmentaria (centrarnos en las distintas partes del cuerpo, aislándolas del resto, y sentir como se van quedando sueltas y sin fuerza. Seguir el orden: piernas, brazos, tronco y cabeza), y de relajación global (tumbados, haremos fuerza con todos los músculos del cuerpo mientras contenemos la respiración, y luego iremos soltando los músculos a medida que vayamos echando el aire).</p> <p>- En segundo lugar haremos el siguiente ejercicio de respiración: Coger aire por la nariz, aguantarlo, echarlo por la boca en 2 y 3 veces. Coger aire por la nariz, aguantarlo, echarlo por la boca rápidamente. Realizar este ejercicio unas 10 repeticiones, 5 sentado y 5 echado.</p>
TIEMPO:	35 minutos
MATERIALES:	Ambiente iluminado, ventilado y sin ruidos.

SEGUNDA SESIÓN	
OBJETIVO: Preparar el área bucal para la correcta movilización de los órganos articulatorios.	
TÉCNICA	DESCRIPCIÓN
Ejercicios de preparación.	<p>Nos ponemos de pie al costado del niño frente al espejo, para que el pueda observar e imitar los ejercicios que nosotros faremos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comenzaremos doblando la punta de la lengua hacia arriba y hacia atrás, con ayuda de los dientes superiores, ahora con los dientes inferiores. ✓ Sacar la lengua fuera e introducirla en la boca, ahora mover la lengua dentro de la boca de derecha a izquierda y de arriba hacia abajo. ✓ Estrechar la lengua entre los labios y luego poner la lengua ancha. ✓ Situar la punta de la lengua en los incisivos inferiores por delante y por detrás. ✓ Hinchar con la lengua la mejilla derecha e izquierda. ✓ Llevar la punta de la lengua a la campanilla. ✓ Deslizar la punta lingual por el paladar.
TIEMPO:	30 minutos
MATERIALES:	Un ambiente cómodo, iluminado, con buena ventilación y un espejo rectangular.

TERCERA SESIÓN

OBJETIVO: Dotar al niño de un control adecuado de aire para articular los distintos fonemas.

TÉCNICA	DESCRIPCIÓN
Ejercicios de sopló.	<ul style="list-style-type: none"> - Se siguen practicando, la relajación de los músculos, la respiración y las praxias lingüales para de esta manera seguir estimulando los órganos articulatorios. - Mediante el sopló se controla la fuerza, dirección y cantidad de aire expulsado, por lo que es necesario saber usarlo para articular los distintos fonemas. <p>Se puede trabajar con una vela (encender una vela y apagarla a una distancia cada vez mayor. También se puede encender una vela e ir soplando de manera que la llama se vaya moviendo de forma constante, sin llegar a apagarse).</p>
TIEMPO:	35 minutos
MATERIALES:	Un ambiente cómodo, iluminado, con buena ventilación, una vela.

CUARTA SESIÓN

OBJETIVO: Empezar a ejercitar órganos articulatorios con fonemas que implican movimientos lingüales similares al del fonema “r”.

TÉCNICA	DESCRIPCIÓN
Praxias Lingüales y ejercicios de articulación vibrante simple.	<ul style="list-style-type: none"> - Con la ayuda de un lápiz, nos ponemos de pie al costado del niño con el espejo al frente, nos ponemos el lápiz entre los dientes y empezamos a mover la lengua por encima y por debajo del mismo, hacemos que el niño observe el ejercicio que estamos realizando y que lo haga igual. - Frente al espejo hacemos pronunciar al niño, sin ninguna tensión en la lengua y lo más bajo posible los sonidos t, d, t, d... después de una inspiración profunda y mientras dura la respiración, haciendo recaer siempre la fuerza del acento sobre la t. - De la misma forma partiendo de sonidos auxiliares, haremos articular al niño mientras dura la espiración, los sonidos t, l, t, l, t, l, t, l....repitiendo varias veces el ejercicio con descansos intermedios.
TIEMPO:	30 minutos
MATERIALES:	Un ambiente cómodo, iluminado, con buena ventilación, un lápiz y un espejo rectangular grande.

QUINTA SESIÓN	
OBJETIVO: Afianzar el fonema que se ha conseguido adquirir.	
TÉCNICA	DESCRIPCIÓN
Ejercicios de repetición y afianzamiento.	<ul style="list-style-type: none"> - Esta sesión solo se llevará a cabo si el niño ya ha adquirido el fonema, de lo contrario se tendrá que seguir empleando las sesiones anteriores hasta que sea necesario. - Realizaremos repeticiones de fonemas que ya hemos adquirido y cuyo punto de articulación es próximo al del fonema "r". Repetir: Tatatatatatatata.... Totototo.... Tututututu.... Tetetetete.... Tititititi.... Tata, tato, tatu, tate, tati, etc Haciendo los mismos ejercicios con los fonemas "l" y "d". - Para afianzar el fonema hacemos lo siguiente: Lara, laro, laru, lare , lari... lora, loro, lore, loru, lori, etc. Luego cambiamos el fonema "l" por "n" y "r". - Otra forma es enseñando al niño canciones como "Erre con erre cigarro..." o trabalenguas como "Tres tristes tigres..."
TIEMPO: 40 minutos	
MATERIALES:	Un ambiente cómodo, iluminado, con buena ventilación.

VI. TIEMPO DE EJECUCIÓN

El tiempo de ejecución dependerá del progreso del niño en la adquisición de los fonemas, para lo cual es recomendable que la madre estimule dicho progreso, practicando con el niño los ejercicios que se hacen en la terapia como mínimo 15 minutos diarios. Se realizarán 3 sesiones semanales y se avanzará a la siguiente sesión únicamente cuando se haya logrado el objetivo de la anterior.

VII. LOGROS OBTENIDOS

Hasta el momento se han desarrollado cuatro de las cinco sesiones propuestas en el plan terapéutico, Alejandro ha conseguido tener un mayor control del aire en su boca y sus órganos articulatorios están más ejercitados, hay un buen progreso sin embargo aún no se ha conseguido obtener la correcta articulación de los fonemas "r" y "l". El niño ya no está tan ansioso y su socialización ha mejorado significativamente. Asimismo el salpullido que había brotado en su piel ya ha desaparecido casi por completo.

Fredy César Tejada Rodríguez
Bachiller en Psicología

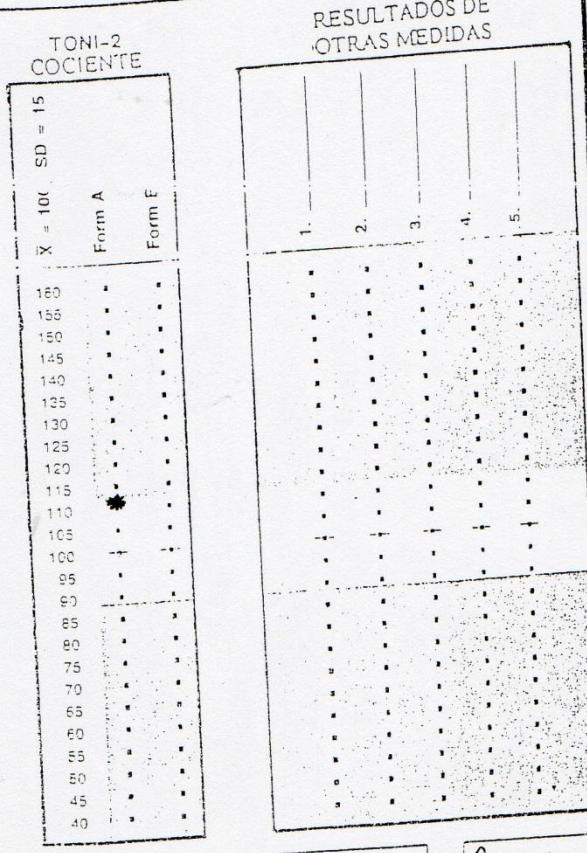
ANEXOS

TONI-2

Test of Nonverbal Intelligence

FORMA A HOJA DE RESPUESTAS Y FORMA DE REGISTRO

Sección II. Perfil de los resultados de la Prueba



PD. 13 puntos.

Sección III. Datos de Pruebas adicionales		
Nombre	Fecha de aplicación	Cociente equiv.
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Sección I. Datos de Identificación			
Nombre del examinado:	Alejandro.		
Nombre del padre o tutor del examinado:	Sra. Giuliana		
Colegio:	40208	Grado:	1º P.
Nombre del Examinador:	Freddy Tejada R.		
Título del Examinador:	Bachiller Ps.		
Año	Mes		
Fecha de Evaluación:	2016	06	
Fecha de Nacimiento:	2009	11	
Edad Actual:	6	7.	

Sección IV. Condiciones de Evaluación	
¿Quién refirió al sujeto?	La madre
¿Cuál fue el motivo de referencia?	Problemas de rendimiento y socialización
¿Con quién se discutió la referencia del examinado?	Con la profesora del niño
Por favor describa las condiciones de evaluación para el TONI - 2 completando o revisando las categorías expuestas debajo.	
Administración Principal (G) ó Individual (I)	I
VARIABLES DE UBICACIÓN:	
Interferente (I) ó No interferente (N)	N
Nivel de ruido	2
Interrupciones, distracciones	2
Luz, temperatura	2
Privacidad	2
Otros	1
VARIABLES DE EVALUACIÓN:	
Interferente (I) ó No interferente (N)	N
Comprendió el contenido de la prueba	2
Comprendió el formato de la prueba	2
Nivel de Energía	2
Actitud frente a la prueba	2
Salud	2
Rapport	2
Otros	1

Section VII. Responses to the TONI-2 Form A

5-7 yrs. >	1. 1 2 3 4 5 6	29. 1 2 3 4 5
	2. 1 2 3 4 5 6	30. 1 2 3 4 5
	3. 1 2 3 4 5 6	31. 1 2 3 4 5
	4. 1 2 3 4 5 6	32. 1 2 3 4 5
8-9 yrs. >	5. 1 2 3 4 5 6	33. 1 2 3 4 5
	6. 1 2 3 4 5 6	34. 1 2 3 4 5
	7. 4 2 3 4 5 6	35. 1 2 3 4 5
	8. 1 2 4 5 6	36. 1 2 3 4 5
	9. 1 2 3 5 6	37. 1 2 3 4 5
10-12 yrs. >	10. 1 2 3 4 5 6	38. 1 2 3 4 5
	11. 5 2 3 4 5 6	39. 1 2 3 4 5
	12. 5 2 3 4 5 6	40. 1 2 3 4
	13. 1 2 4 5 6	41. 1 2 3 4
	14. 1 2 3 4 5 6	42. 1 2 3 4 5
13-17 yrs. >	15. 1 2 3 4	43. 1 2 3 4 5
	16. 1 2 3 4 5 6	44. 1 2 3 4 5 6
	17. 1 2 3 4 5 6	45. 1 2 3 4
	18. 1 2 3 4 5 6	46. 1 2 3 4 5 6
	19. 1 2 3 4	47. 1 2 3 4
P.D.	20. 1 2 3 4 5 6	48. 1 2 3 4 5 6
18-20 yrs. >	21. 1 2 3 4 5 6	49. 1 2 3 4 5 6
	22. 1 2 3 4 5 6	50. 1 2 3 4 5 6
	23. 1 2 3 4 5 6	51. 1 2 3 4 5 6
	24. 1 2 3 4 5 6	52. 1 2 3 4 5 6
21+ yrs. >	25. 1 2 3 4 5 6	53. 1 2 3 4 5 6
	26. 1 2 3 4	54. 1 2 3 4 5 6
	27. 1 2 3 4 5 6	55. 1 2 3 4 5 6
	28. 1 2 3 4	

HOJA DE CALIFICACIÓN DEL EXAMEN DE ARTICULACIÓN DE SONIDOS EN ESPAÑOL

Nombre Alejandro Edad 6 años Escuela 40208. PFI Fecha 06-2016
 Evaluador Efray Cesar Tejeda Rodríguez
 Califique como sigue: Sustitución, p/m; omisión, -s; distorsión, /p; adición, escriba la palabra tigüere en lugar de tigre.
 F.N.c → 26/11/2009

Tarjetón Nº	Nivel de Edad	Sonido sujeto a prueba	Lista de Palabras	1	2	3	Sonido Aislado	Adición
----------------	---------------------	------------------------------	-------------------	---	---	---	-------------------	---------

Fonemas			I	M	F		
1	3	(m)	mesa ✓	cama ✓	—		
2	3	(n)	nariz ✓	mano ✓	botón ✓		
3	3	(ñ)		uña ✓			
4	3	(p)	pelota ✓	mariposa ✓	—		
5	3	(k)	casa ✓	boca ✓			
6	3	(f)	foco ✓	elefante ✓			
7	3	(y)	llave ✓	payaso ✓	—		
8	3	(l)	luna ✗	holax	sol ✗	xx	Sust. L x D
9	3	(t)	teléfono ✓	pañín ✓	—		
10	3	(ch)	cuipón ✓	cuchara ✓	—		
11	4	(b)	balón ✓	bebé ✓			
12	4	(g)	gato ✓	tortuga ✓			
13	4	(r)	—	aretes ✗	collar ✗	xx	Sust. R x D
14	6	(rr)	ratón ✗	perro ✗			
15	6	(s)	silla ✓	vaso	lápiz		
16	6	(j)	jabón ✓	ojo ✓	reloj ✓		
		(d)	dedo ✓	candado ✓	red ✓		

Mezclas			Sust.	blusa
4	17	(bl)	bblusa ✗	Sust. plato
	18	(pi)	pflato ✗	Sust. fiad
	19	(fl)	flor ✗	Sust. Klavos
	20	(kl)	clavos ✗	Sust. libro
	21	(br)	libro ✗	Sust. Kius
	22	(kr)	cruz ✗	Omn. tigue
	23	(gr)	tigre ✗	Sust. globo
	24	(gl)	globo ✗	Sust. fénix
	25	(fr)	fresas o frutax ✗	Omn. principe
	26	(pr)	principe	Sust. fier
	27	(tr)	tron	Omn. cocodrilo
		(dr)	cocodrilo	

Diptongos				
4	28	3 (ua)	guante ✓	
	29	3 (ue)	huevo ✓	
	30	4 (ie)	pie ✓	Sust. jauda
	31	5 (au)	jaula ✗	
	32	5 (ei)	peine ✓	Sust. deon
	33	6 (eo)	león ✗	

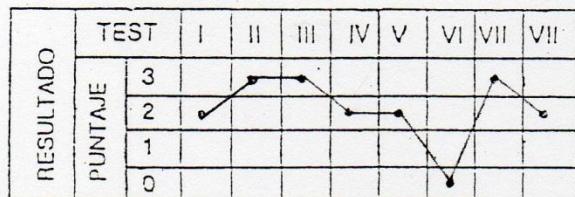
$$\text{Edad Fonemas} + \text{Edad Mezclas} + \text{Edad Diptongos} = \text{Edad Foniática}$$

$$E.F. \underline{3} + E.M. \underline{\frac{4}{3}} + E.D. \underline{4} = \underline{3,6.} \quad (\text{Edad Foniática})$$

A. B. C

HOJA DE RESPUESTAS

Nombre y Apellidos : Alejandro.
 Fecha de Nacimiento : 26-11-2009 Edad : 6 años Sexo : Masculino
 Grado de Estudios : 1º Primaria Sección : B Centro Educativo : 40208.
 Departamento : Arequipa Distrito : Socabaya Fecha Examen : 06-2016
 Asistencia previa a Centro de Educación Inicial : Inicial 4 y 5 años
 (Indicar número de años)



Examinador: Freddy Tepada Rodríguez

Puntaje Total: 17 puntos

Nivel de madurez: Madurez Superior.

Pronóstico: Con adecuada estimulación
puede aprender a leer en
un semestre

- Problemas en la pronunciación.

TEST III

MEMORIA MOTORA

Buena reproducción de los
tres movimientos, figuras
y movimientos no invertidos.

TEST I
COORDINACION VISOMOTORA

Cuadrado con dos
ángulos rectos y demás
figuras reconocibles.

Observaciones :

Puntaje: 2 puntos

Observaciones :

Puntaje: 3 puntos

TEST II
MEMORIA INMEDIATA

- 1.- Carro
- 2.- pantalón
- 3.- cuchara
- 4.- Llave
- 5.- mono
- 6.- perro
- 7.- Uvas.

Observaciones : 7 figuras

Puntaje: 3 puntos

TEST IV
MEMORIA AUDITIVA

- 1.- Arbol
- 2.- Silla
- 3.- Piedra
- 4.- Flor ✓
- 5.- Casa ✓
- 6.- Mesa ✓
- 7.- Cartera ✓

Observaciones : 4 palabras.

Puntaje: 2 puntos

TEST V
MEMORIA LOGICA

Acciones capitales :

1. compró ✓
2. partió ✓
3. lloró ✓

Detalles :

1. de loza ✗
2. ojos negros ✓
3. vestidos amarillo ✓

Observaciones : 3 acciones y 2 detalles

Puntaje : 2 puntos

TEST VI
PRONUNCIACION

1. con-trá-tiem-po ✗
2. in-com-pren-di-do ✗
3. Na-bu-co-do-no-són ✗
4. pin-la-ta-jea-do ✗
5. Sár-da-ná-pa-to ✗
6. Cons-tan-til-no-blax ✗
7. in-cre-dien-te ✗
8. cos-mo-pol-i-ki-s-mo ✗
9. fa-mí-lia-ri-da-des ✗
10. tran-si-be-na-no ✗

Observaciones : 0 palabras

Puntaje : 0 puntos.

TEST VII
COORDINACION MOTORA

• Todo dentro de los límites.

• Mas de la mitad de ambos.

Observaciones :

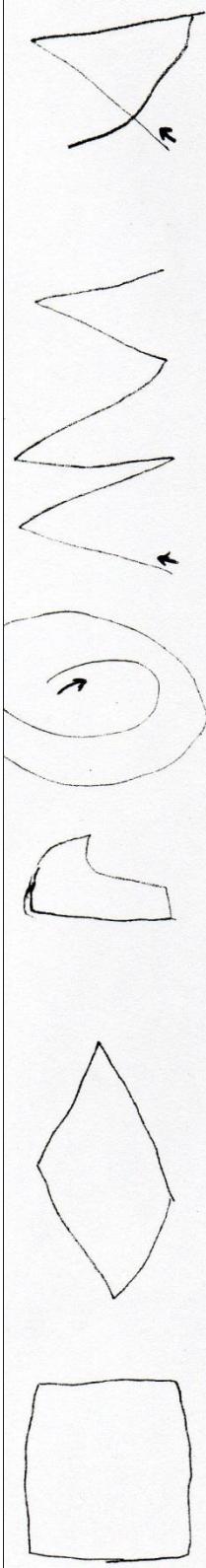
Puntaje : 3 puntos.

TEST VIII
ATENCION Y FATIGABILIDAD

Realizó 30 puntos

Observaciones :

Puntaje : 2 puntos.



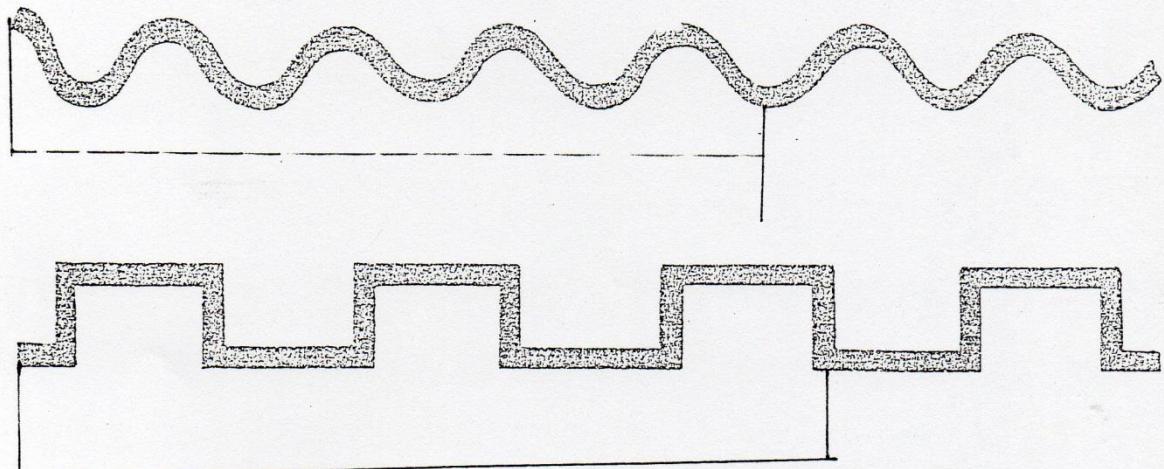
Alejandro 1º Primaria 6 años

Junio - 2016

TEST VII

Alejandro 1º Primaria 6 años

D
Junio - 2016



TEST VIII

*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
*	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0							

HOJA DE EVALUACION

HERNAN REYNOSO D.

I. DATOS DE INFORMACION GENERAL:

1.1. NOMBRES Y APELLIDOS: Alejandro.

AÑO	MES	DIA
2016	06	19
2009	11	26

1.2. FECHA DE APLICACION:

1.3. FECHA DE NACIMIENTO:

1.4. EDAD CRONOLOGICA: 6 años 6 meses 13 dias

SEXO: Masculino

1.5. GRADO: 1º Primaria

1.6. EXAMINADOR: Fredy Cesar Tejeda Rodriguez

1.7. HORA INICIO: 11:32

HORA FINAL: 11:40

TIEMPO: 8 minutos

III. ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

3.1. DIAGNOSTICO DE LA MADUREZ DE LA PERCEPCION VISOMOTORAS:

NO ERRORES (P.D.) 3 MEDIA (P.P) 6.4 DESV. STANDAR 3.76

LIMITES CRITICOS DE DESVIACION NORMAL (+/-) 2.6 - 10.2

DIAGNOSTICO : SUPERIOR. ... NORMAL INFERIOR

3.2. DIAGNOSTICO DE LA CAPACIDAD INTELECTUAL:

E.C. 6.6 E.M. 8 C.I. Promedio

DIAGNOSTICO APROX. Presenta una capacidad intelectual equivalente a un nivel promedio.

3.3. DIAGNOSTICO DE MADUREZ EN ESCOLARIDAD:

NO ERRORES 3 MEDIA 2.2 DESV. STANDAR 2.01

LIMITES CRITICOS DE DESVIACION NORMAL (+/-) 0.2 - 4.2

GRADO ESCOLARIDAD 3º EDAD MEDIA 7 u 8 años

DIAGNOSTICO Presenta una madurez de escolaridad superior.

3.4. DIAGNOSTICO DE INDICADORES DE LESION CEREBRAL:

	NO ERRORES	PORCENTAJE
ERRORES ALTAMENTE SIGNIFICATIVOS	0	0%
ERRORES SIGNIFICATIVOS	0	0%
ERRORES NO SIGNIFICATIVOS	3	100%
DIAGNOSTICO	<u>Se descarta presencia de lesión cerebral.</u>	

3.5. FACTORES RELACIONADOS CON EL DIAGNOSTICO DE LESION CEREBRAL:

TIEMPO: Tiempo normal para las personas de su edad.ESPACIO: Empleo dos hojas para el desarrollo de todos los dibujosINDAGACION DE ERRORES: Errores de carácter perceptual.OBSERVACION DE CONDUCTAS: Sin consideraciones especiales.3.6. SINTESIS DIAGNOSTICA: Presenta una adecuada madurez visomotora para las personas de su edad.

ITEMS DE PUNTUACION

FIGURA A

1. DISTORSION DE LA FORMA 1a (sig)
1b (sig.7años)
2. ROTACION (sig)
3. INTEGRACION (sig)

ERROR	I.A.S.	S.	N.G.

FIGURA 1

4. DISTORSION DE LA FORMA (sig)
5. ROTACION (altamente sig.)
6. PERSEVERACION (altamente sig.7años)

FIGURA 2

7. ROTACION (sig. 8 años)
8. INTEGRACION (altamente sig.7años)
9. PERSEVERACION (altamente sig.7años)

FIGURA 3

10. DISTORSION DE LA FORMA (sig.7años)
11. ROTACION (altamente sig.8años)
12. INTEGRACION 12a (sig.6años)
12b (altamente sig.)

FIGURA 4

13. ROTACION (altamente sig.)
14. INTEGRACION (sig.)

FIGURA 5

15. MODIFICACION DE LA FORMA (sig.9años)
16. ROTACION (sig.)
17 INTEGRACION 17a (no sig.)
17b (altam. sig.)

FIGURA 6

18. DISTORSION DE LA FORMA 18a (sig.7años)
18b (alt.sig.)
19. INTEGRACION (altamente sig.7años)
20. PERSEVERACION (altamente sig.7años)

✓			✓

FIGURA 7

21. DISTORSION DE LA FORMA 21a (sig.8años)
21b (sig.9años)
22. ROTACION (altamente sig.7años)
23. INTEGRACION (sig.7años)

✓			✓

FIGURA 8

24. DISTORSION DE LA FORMA (sig.7años)
25. ROTACION (altamente sig.)

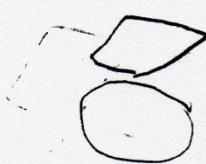
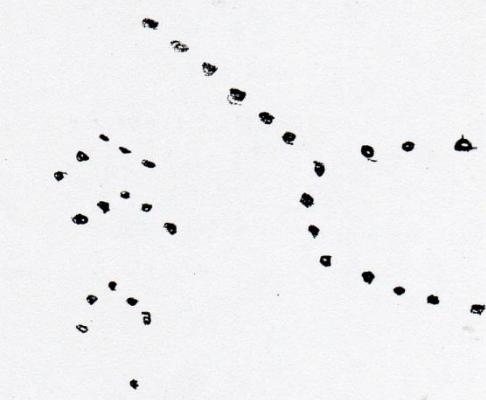
✓			✓

NUMERO TOTAL Y PARCIAL DE ERRORES

VALORES RELATIVOS

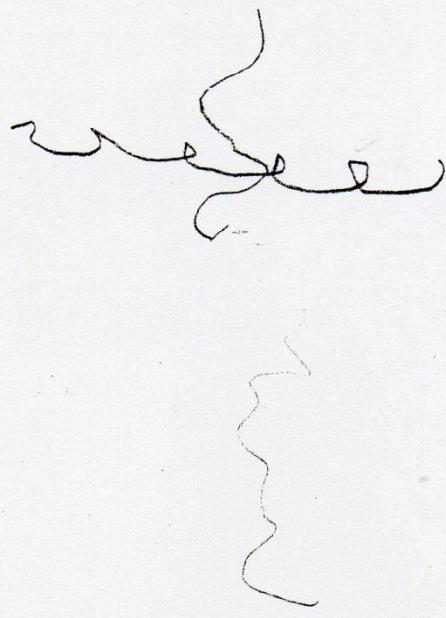
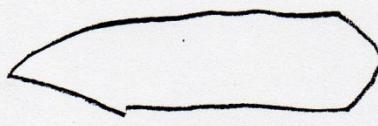
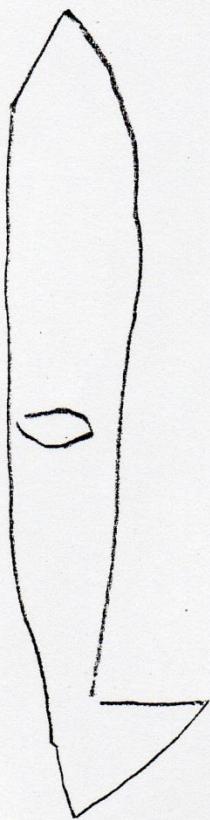
3	0	0	3
100%	0%	0%	100%

Alejandro 1º Primaria 6 años Junio - 2016

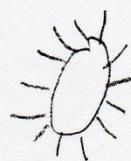


Alejandro 1º Primaria 6 años

Junio - 2016



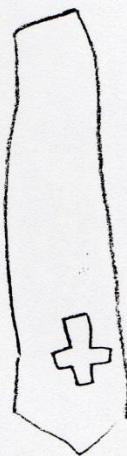
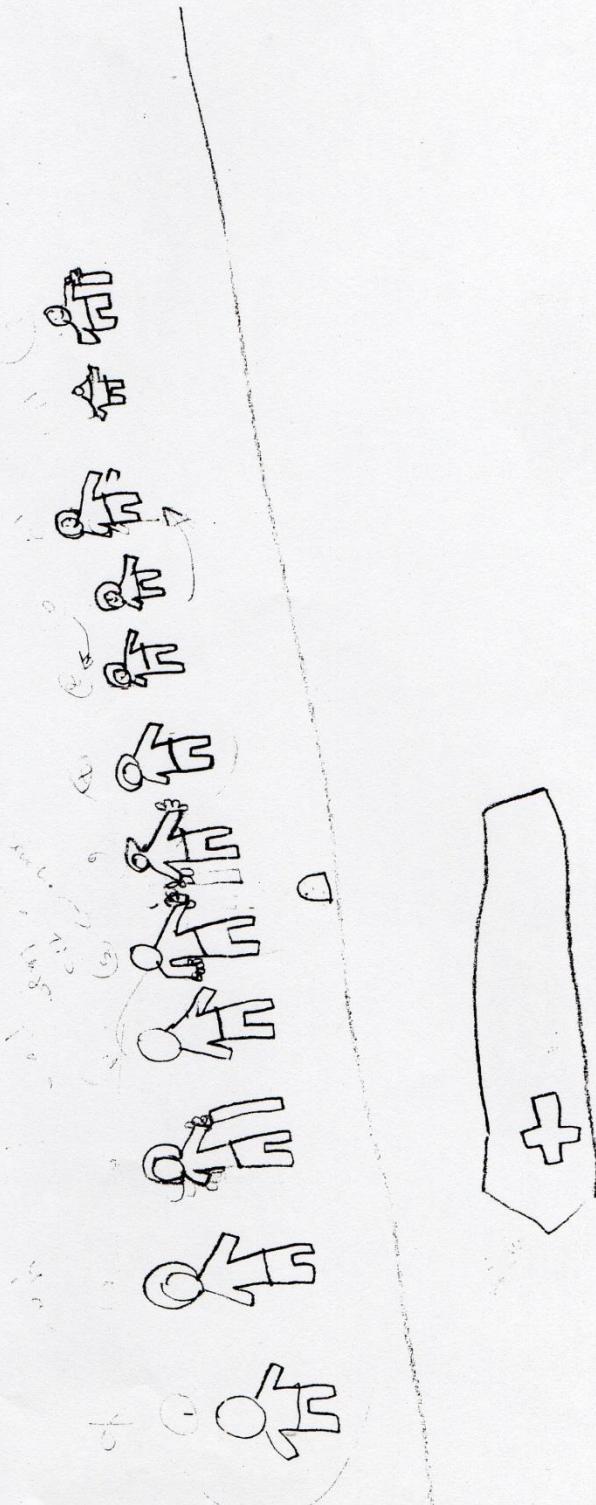
- Inhibición social, timidez
- Ansiedad social, miedo a los demás, miedos,
- miedos a las personas.
- Inhibición social, dependencia social,
- miedos en las relaciones.
- Dependencia de la persona.
- Timidez tetanizada.
- Dependencia.
- Inhibición social en el desarrollo conductual.
- Necedad de protección.



Alejandro 1º Primaria 6 años 26-06-2016

Algunas Técnicas para la formación de
Páginas 10 Primaria

- Habilidades profesionales
- Gestos
- Gestos que se invierten
- Anverso y reverso
- Dibujos
- Pinturas



10/06/2016