

La motivación como influencia en el aprendizaje en la carrera de arquitectura

Dra. María Eugenia Molar Orozco
Universidad Autónoma de Coahuila
mariamolar@uadec.edu.mx

Arq. Jesús Velázquez Lozano
Universidad Autónoma de Coahuila

Arq. Liliana Covarrubias Herrera
Universidad Autónoma de Coahuila

Resumen

Un hecho que preocupa a todas las instituciones universitarias es el elevado porcentaje de alumnos que abandonan la carrera a principios, a mediados del curso o cursan su formación profesional con desinterés en la mayoría de las materias, se hace patente, entre otros factores, por la dificultad de comprender las explicaciones de los docentes, y aprender la información transmitida por los textos. Por otra parte los docentes, se quejan de la falta de interés de los estudiantes para afrontar los estudios hasta su terminación.

Es por ello importante que el docente tenga en cuenta los estilos de aprendizajes, para identificar las características de su grupo y saber como aplicarlas por medio de la motivación y obtener resultados positivos en los objetivos que se pretenden lograr en cada materia, ya sea, teórica o practica, que nos permitan aplicar estrategias acordes a las necesidades del grupo, la cuestión es ¿Cómo motivarlos para que tengan el deseo de aprender? de acuerdo a lo anterior se deriva el siguiente planteamiento:

Cuales son las raíces de la falta de motivación. Cual es el grado de motivación de los alumnos hacia la carrera de arquitectura para una mejor actitud y un mejor aprendizaje. Y que se puede hacer para motivarlos a estudiar.

Los resultados ponen de manifiesto la importancia de fomentar la motivación intrínseca y la relevancia del papel del docente para el aprendizaje.

Palabras clave: motivación, aprendizaje y actitud

Introducción

Un hecho que preocupa a todas las instituciones universitarias es el elevado porcentaje de alumnos que abandonan la carrera a principios o a mediados del curso o cursan su formación profesional con desinterés en la mayoría de las materias, se hace patente por la falta de interés y todo lo que tenga que ver con el aprendizaje, que parece estar determinado, entre otros factores, por la dificultad de comprender las explicaciones de los docentes, y aprender la información transmitida por los textos. Por otra parte los docentes, se quejan de la falta de interés de los estudiantes para afrontar los estudios hasta su terminación.

Nos hace cuestionar, sobre como son las características de los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de arquitectura, ya que la mayoría carecen de bases en los diversos campos del conocimiento como es el dibujo, matemáticas, lectura y redacción, que son necesarios para el desarrollo de la carrera, se hace evidente por los cambios que se han ido dando en los planes de estudios a nivel preparatoria que cuentan con un tronco común para todas las carreras, creando un déficit de conocimientos y habilidades que provoca grandes dificultades en el aprendizaje en los nuevos contenidos.

Los estudiantes tienden a rechazar algunas materias como matemáticas, calculo estructural, incluso dibujo a mano alzada, historia, por nombrar algunas, cuestionando el ¿por qué? y ¿para qué les va servir en su vida cotidiana y profesional?, argumentando que ya se cuenta con la herramienta de la computadora para dibujar y que pueden contratar a ingenieros que les resuelva sus problemas en cuanto a estructuras se refiere, aun cuando

se les explique que el aprendizaje de esto los ayudará a desarrollar habilidades como el razonamiento, actitud, agilidad mental y motriz, creatividad, entre otros, además que existe una gran relación entre todas las materias teóricas y prácticas.

Debemos comprender que el aprendizaje de cada grupo no es el mismo, aun cuando sean en situaciones similares, ya que requieren de estímulos diferentes para captar su atención, reflejando diferencias en su rendimiento. A lo que Paul Valery indica: “El aprendizaje humano es un compromiso reflexivo en el cual lo que se aprende no es solo un fragmento aislado de información, sino algo que se interpreta o malinterpreta y se expresa en palabras que tienen significado.....se trata de la adquisición de algo que se puede usar porque se lo comprende. Por lo tanto, para un ser humano el aprendizaje es un compromiso de vida; el mundo en el que se habita es un espacio de aprendizaje.”

Es por ello importante que el docente tenga en cuenta los estilos de aprendizajes, para identificar las características de su grupo y saber como aplicarlas por medio de la motivación y obtener resultados positivos en los objetivos que se pretenden lograr en cada materia, ya sea, teórica o práctica, que nos permitan aplicar estrategias acordes a las necesidades del grupo.

Para Alonso y Gallego (2005), estas estrategias de aprendizaje se forman como parte de la respuesta del individuo a las demandas de su entorno. Se constituyen en herramientas cognitivas que resultan particularmente útiles para completar una tarea específica.

Richard Felder (1996), consciente de las diferentes fortalezas y preferencias de los estudiantes en la manera de adquirir y procesar la información, considera que la diferencia de los estilos de aprendizajes de los estudiantes y los estilos de enseñanza de los profesores generan problemas para la adquisición del conocimiento. Estas mismas preferencias a la hora de adquirir y procesar la información no solo determinan los estilos de aprendizaje del estudiante, sino que también determina las estrategias que utiliza para adquirir el conocimiento.

Siendo esto un reto en la labor docente para saber cuando, donde y como usar adecuadamente técnicas, métodos, estrategias, y que tipo de teoría de aprendizaje es la mas adecuada a cada grupo para estimular el proceso de enseñanza aprendizaje, analizando los problemas y características particulares de los alumnos de acuerdo a experiencias pasadas y lograr éxito en el rendimiento escolar, aun que se sabe que algunos alumnos requieren de mas atención individual que otros, siendo complicado si la materia es practica y además el grupo es grande, con sus heterogeneidades y mas aun si el alumno no tiene el deseo de aprender porque en realidad no es su vocación, la cuestión es ¿Cómo motivarlo para que tenga el deseo de aprender? y ¿como ayudarlo para que descubra cual es su carrera? en dado caso que no sea esta.

Hirsch espera que los estudiantes, descubran durante el proceso, la experiencia del aprendizaje como una meta en si, basado en un éxito práctico. Señala que, lo que fomenta la enseñanza y aprendizaje es la madurez intelectual y emocional, el logro de descubrir los años adulez son iguales a los de juventud que permite enfrentar la vida práctica.”

Ante esto, es importante reflexionar como motivar a los alumnos de arquitectura para mejorar el desarrollo de actitudes y habilidades positivas; de acuerdo a lo anterior se deriva el siguiente planteamiento:

Cuales son las raíces de la falta de motivación. Cual es el grado de motivación de los alumnos hacia la carrera de arquitectura para una mejor actitud y un mejor aprendizaje. Y que se puede hacer para motivarlos a estudiar.

Justificación

Se da la necesidad de formar estudiantes motivados con un sentido crítico capaces de analizar problemas y proponer soluciones que plantea la sociedad, asumiendo su responsabilidad social. La finalidad de todo proceso educativo, actualmente, es lograr la inserción de los educandos al mercado laboral al concluir sus estudios formales.

Vázquez Valerio Francisco Javier, indica que las competencias son un conjunto articulado y dinámico de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que toman parte activa en el desempeño responsable y eficaz de las actividades cotidianas dentro de un contexto determinado.

Se tiene que hacer la escuela más efectiva, esto significa que tendremos que reconsiderar conceptos como conocimiento, aprendizaje, destreza, estilos de aprendizaje, etc. En el proceso aprendizaje se debe empezar por problemas significativos para el estudiante; pero esto no se logra si el alumno no le interesa aprender, ni ser proactivo, aquí entra el rol del docente para lograr que el estudiante se interese por comprender las materias, creando en el una conducta por medio de estímulos para mejorar su disposición positiva a aprender, por medio de técnicas y elementos didácticos adecuados a su estilo de aprendizaje para desarrollar las habilidades del educando.

La psicología educativa trata de explicar la naturaleza del aprendizaje en el salón de clases y los factores que lo influyen, estos fundamentos psicológicos proporcionan los principios para que los profesores descubran por sí mismos los métodos de enseñanza más eficaces, puesto que intentar descubrir métodos por "Ensayo y error" es un procedimiento ciego y, por tanto innecesariamente difícil y antieconómico (Ausubel, 1983).

El objetivo de la investigación, es indagar cual es el tipo de motivación grupal e individual para mejorar el proceso enseñanza – aprendizaje siendo este significativo de acuerdo al estilo de aprendizaje de los estudiantes de la carrera de arquitectura.

Marco teórico.

HABILIDADES.

Según Klausmeieri Goowin (1977); una habilidad es un mediador, identificado a través de la correlación e investigación empírica que explica las consistencias que hay entre las ejecuciones separadas. Fleishman y Bartlett, después de realizar una investigación extensiva sobre las habilidades humanas en 1969 identificaron 5 atributos importantes:

1. Las habilidades son el producto de la madurez y el aprendizaje, siendo necesaria mucha práctica para reafirmar el aprendizaje, y realizar bien una actividad; además el estado de desarrollo que tenga cada individuo limita su aprendizaje, ya que las habilidades tendrán diferentes proporciones desde el nacimiento hasta la adolescencia.
2. Una habilidad que se ha desarrollado en el periodo de formación, persiste hasta la edad adulta; “lo que bien se aprende jamás se olvida”.
3. Las habilidades presentes del individuo influye en el ritmo con que se aprende nuevas tareas relacionadas.
4. Una habilidad puede conducir al aprendizaje de una mayor variedad de tareas específicas que otra
5. Las habilidades son más fundamentales que las destrezas, la destreza se realiza en el ámbito de eficiencia de una tarea unitaria o en una configuración de tareas, en cambio una habilidad tiene otras habilidades básicas.

Las habilidades pueden ser consideradas separadas por su clase pero son paralelas entre sí, ya que cada una de ellas esta integrada por dos o más habilidades discretas y cada una de ellas se supone es la razón fundamental de un conjunto de destrezas. Las más prominentes son: comprensión verbal, facilidad de cálculo, fluidez verbal, memoria, percepción y habilidad motriz.

La organización denominada *Iniciativa siglo XXI para el aprendizaje* que desde 1995 ha reunido expertos de diferentes áreas y agrupaciones de diferentes países. Señala que al

preparar nuestros sistemas educativos de manera que estimulen el desarrollo de las habilidades que requieren las personas, es necesario enseñar y aprender en el contexto de este nuevo siglo con herramientas y contenidos pertinentes. Asimismo, evaluar los resultados, utilizando los instrumentos con que se cuenta en este siglo.

Entre las habilidades que se deben desarrollar en los estudiantes se propone como fundamentales:

- *Habilidades de pensamiento y para la solución de problemas*, en las que se incluye la identificación y definición de problemas, la creatividad y la curiosidad intelectual; el pensamiento crítico y el sistemático
- *Habilidades interpersonales y autodirectivas*, que abarcan, capacidad de adaptación y responsabilidad social, así como habilidades interpersonales y para la colaboración.

ACTITUDES

Las actitudes; Fernández, Fernández y Baptista (1997), citando una investigación de Fishbein y Ajren realizada en 1975 y otra de Oskamp 1977, definen actitud como “una predisposición aprendida para reconocer concretamente de una manera favorable o desfavorable a un objeto o a sus símbolos”.

La actitud es una semilla, que bajo ciertas circunstancias puede germinar en comportamiento, Padua (1979) que es importante tener en cuenta que las actitudes solas son indicadoras de la conducta y no la conducta en sí, por eso las mediciones de actitudes deben interpretarse como síntomas y no como hechos.

Existen variables motivacionales y cognoscitivas que intervienen en el aprendizaje, cuando la actitud del alumno hacia la materia de controversia es favorable, estando motivados por aprender, despliegan esfuerzos, se concentran y ayudan a otros, tienen ideas claras,

estables y pertinentes para incorporar el nuevo tema; pero cuando su actitud es contraria tendrá una indiferencia total.

APRENDIZAJE.

La estructura cognoscitiva de cada alumno es única, ya que la adaptación cognoscitiva tiende según Piaget, a la búsqueda de un equilibrio como la adaptación orgánica, se equilibra la inteligencia culminando en formas de pensamiento operativo. Todos los significados nuevos que se adquieren son únicos en si mismos. El tema de aprendizaje es significativo si existe una actitud de aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo por recepción es importante para adquirir y almacenar ideas e información de cualquier campo del conocimiento. La esencia del procedimiento de aprendizaje significativo reside en ideas expresadas simbólicamente relacionadas con lo que el alumno ya sabe, para ello se requiere de un motivo que impulse al hombre a realizarlo, estos pueden ser de manera biológica o social.

La eficiencia de la pulsión para promover el aprendizaje da como resultado un buen rendimiento académico a corto o largo plazo (Keight y Sessenrath, 1966. Cita Ausbel y Novak – Uhlingery Stephens 1960, Cita Ausbel). Según Alves de Matus (1985), los motivos que impulsan la conducta de los individuos pueden ser:

- a) Incidenciales, transitorios y superficiales; que no tienen repercusión profunda, por el ejemplo cuando el estudiante solo se prepara para el examen
- b) Permanentes, profundas e intensos; dejan huella en la personalidad.

Existen diferentes posturas acerca de cómo definir aprendizaje, podemos observar dos perspectivas básicas, una cualitativa y otra cuantitativa. (Meyer, 1995)

Aprendizaje desde el punto de Vista Cuantitativo:

Supone un cambio relativamente estable de la conducta del que aprende provocado por su propia experiencia en relación con el medio. La información se presenta ante el sujeto,

y este la procesa y procura almacenarla en su memoria, para después utilizarla; de forma que, si el procesamiento fue adecuado creara resultado en el aprendizaje y tendrá buenos recuerdos y transferencias.

Aprendizaje desde el punto de vista Cualitativo:

Esta visión cognitiva, señala que el proceso de aprendizaje no es una cuestión únicamente de cantidad sino de calidad; por eso la atención global y /o la selección, organización y elaboración de la información, incide en los resultados del aprendizaje.

Sin embargo, es posible añadir una tercera perspectiva, la Experiencial o fenomenológica: ...“desde esta perspectiva el aprendizaje es definido por los individuos implicados en el... descrito de este modo, puede ser categorizado de diferentes maneras... un estudiante puede describir el aprendizaje como una memorización literal de conocimientos conseguida casi siempre mediante repetición y recitación, mientras otro puede describirlo como un proceso interpretativo dirigido hacia la comprensión de la realidad” (Schmeck,1988:3)

Es menester resaltar, que el aprendizaje en sus diversas concepciones, también lleva implícito la idea de utilización o empleo de conductas para tratar de incidir sobre el procesamiento de la información. No obstante, el aprendizaje puede tener diferentes modalidades o niveles, desde lo biológico hasta la psiquis. (Ramírez Salguero, 1996).

En 1986, Weistein y Mayer plantean su modelo que acentúa dos tipos de actividades que inciden directamente sobre el proceso de codificación y aprendizaje: Las estrategias de enseñanza, entendidas como la forma en que el profesor presenta el material en determinado tiempo y manera, y especialmente, las estrategias de aprendizaje, entendida como el modo en que el alumno organiza y elabora el material que se le ha enseñado.

En la actualidad, el estudio del aprendizaje se realiza desde la perspectiva del alumno, que es quien otorga significado y sentido a los materiales que procesa, y quien decide lo que tiene que aprender, así como la manera de hacerlo. A partir de las dos últimas décadas, en

los ámbitos educativos se ha constatado un interés creciente por el análisis y la intervención en las actividades que despliega el alumno cuando aprende. Tomar en consideración el protagonismo de los alumnos, con su parte de responsabilidad en el aprendizaje y en la interpretación de las situaciones que vive, ha generado fructíferas líneas de investigación centradas en los procesos de aprendizaje en el ámbito universitario y en los determinantes cognitivos y motivacionales del mismo (Salim, 2006).

Se observó una notable consistencia en la identificación de dos tipos de enfoques de aprendizaje: superficial (orientación hacia la reproducción) y profundo (orientación hacia la comprensión del significado). Svensson en 1977 demostró, que los estudiantes que adoptan un estilo profundo, emplean más tiempo en el estudio y consideran el material que aprenden como más fácil de comprender, que los estudiantes que adoptan un estilo superficial. Los segundos, al concentrarse en estrategias de memorización y retención, encuentran el trabajo pesado e ingrato y suelen fracasar más frecuentemente en los exámenes.

Las relaciones motivo-estrategia en las que se basan los enfoques de aprendizaje pueden describirse en los siguientes términos: aquellos estudiantes que tienen la intención de cumplir los requisitos mínimos de la tarea, con un mínimo de esfuerzo e implicación en la misma, pondrán en marcha determinadas estrategias dirigidas a aprender mecánica y repetitivamente la información, y reproducirla en el momento oportuno. Estas relaciones motivo-estrategia reflejan las características del enfoque superficial. Por otro lado, aquellos estudiantes con un alto interés intrínseco y un alto grado de implicación en lo que están aprendiendo, con la intención de comprenderlo significativamente desarrollarán estrategias dirigidas a descubrir el significado de lo que van a aprender, estableciendo relaciones con conocimientos previos relevantes. Estas relaciones motivo-estrategia reflejan las características del enfoque profundo (Valle, González Cabanach y Vieiro, 1997).

Pero además de los dos enfoques mencionados, se ha identificado un tercero denominado enfoque de logro (Biggs 1988; Entwistle 1988b), que implica una intención claramente definida: obtener el máximo rendimiento posible, a través de una planificación adecuada de las actividades, del esfuerzo y del tiempo disponible.

Algunos autores coinciden en asociar un tipo de motivación con cada uno de los enfoques de aprendizaje (Biggs 1985, 1989, 1991; Entwistle, 1988a; Schmeck 1988; Weinstein, Goetz y Alexander 1988). Han constatado que existe una cierta relación entre el tipo de motivación y los enfoques de aprendizaje que manifiestan los alumnos ante una determinada tarea de aprendizaje. Así, el tipo de motivación predominante en el individuo podría estar significativamente relacionado con la utilización de determinadas estrategias de aprendizaje y, consiguientemente, con el enfoque usado por el alumno.

El auto concepto del estudiante y el rendimiento académico son aspectos importantes a tener en cuenta para abordar el tema de las estrategias de aprendizaje. Actualmente existe gran cantidad de investigaciones que ponen de manifiesto que la implicación activa del sujeto en su proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente auto competente. Las investigaciones realizadas en las Universidad de Oviedo y la Universidad de Navarra (Núñez, J., González-Pienda, J., M., Rodríguez, González-Pumariega, Roces, C., Álvarez, L., & González, 1998) muestran como el aspecto motivacional influye tanto en la estrategias cognitivas y meta cognitivas que pone en marcha a la hora de abordar las tareas como sobre la regulación del esfuerzo y la persistencia ante situaciones difíciles, lo que a su vez incide de forma directa y positiva sobre el rendimiento académico de los alumnos.

Los resultados indican, en primer lugar, que existen diferencias significativas en la selección y utilización de estrategias de aprendizaje entre alumnos con un auto concepto positivo y negativo y, en segundo lugar, que la relación entre el auto concepto y las estrategias de aprendizaje es de carácter recíproco.

Para aprender es necesario:

- a) que el alumno sea cognitivamente capaz de enfrentarse a las tareas de aprendizaje y
- b) que se encuentre motivacionalmente orientado hacia el aprendizaje o, al menos, hacia la resolución efectiva de dichas tareas (González-Pineda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S. y García, M. (1997).

Este punto de vista integrativo es el que predomina en las teorías meta cognitivas que en la actualidad se están elaborando.

Por ejemplo, Borkowski & Muthukrishna (1992) afirman que tales teorías se vertebran a partir de dos asunciones fundamentales:

- 1) que cualquier acto cognitivo importante tiene consecuencias motivacionales y
- 2) que, tales consecuencias potencian futuras conductas de autorregulación, tales como ser capaces de dirigir el proceso de aprendizaje, controlar el esfuerzo que se tiene que poner en juego y manejar eficazmente las emociones.

La idea fundamental que subyace a estas teorías y modelos es que la dimensión afectiva interacciona significativamente con la dimensión motivacional en la determinación del esfuerzo que el alumno esté dispuesto a emplear para la puesta en marcha de las variables de orden cognitivo y meta cognitivo con el objeto de lograr un aprendizaje óptimo y significativo (p. Ej., Boekaerts, 1996; Borkowski y Muthukrishna, 1992; Borkowski y Thorpe, 1994; García y Pintrich, 1994; McCombs, 1988; Zimmerman, Bonner y Kovach, 1996).

MOTIVACIÓN.

Koontz y Wehrich (1999), definen que la motivación es un término genérico que se aplica a una amplia serie de impulsos, deseos, necesidades anhelos y fuerzas similares.

Solana (1993), señala que la motivación es, en síntesis, lo que hace que un individuo actúe y se comporte de una determinada manera. Es una combinación de procesos

intelectuales, fisiológicos y psicológicos que decide, en una situación dada, con qué vigor se actúa y en que dirección se encauza la energía.

Brophy (1998), citado por Merlin (2003), define la motivación para aprender como “una red de racionamientos, valores, habilidades y disposiciones que permiten al alumno entender lo que significa comprometerse en actividades científicas con la intención de lograr sus metas de aprendizaje y al mismo tiempo estar consciente de las estrategias que usa para lograrlo”.

Las características motivacionales de la personalidad del grupo son importantes en el aprendizaje, sus efectos son mediados por las variables como la concentración, atención, persistencia, tolerancia junto con la frustración.

Las variables cognitivas mejoran directamente las asimilación de significados influyendo en el proceso interactivo cognitivo, aunado a esto la motivación influye en el aprendizaje significativo efectuando la retención por la disponibilidad de querer aprender.

Las variables motivacionales nos señalan como los procesos de enseñanza influyen en el proceso de pensamiento de los estudiantes, para que esto funcione Wans y Stiles (1976) encuentran que es necesario que los estudiantes perciban la relación causal entre su éxito, esfuerzo o fracaso escolar.

Para Ausbel, la motivación de logro, no es una variable unitaria, siendo dependiente de la personalidad, de las diferencias individuales, de la interacción diferencial con los padres, compañeros, profesores, cultura, temperamento, clase social, étnica, sexo, religión, consta en proporciones del *impulso cognoscitivo*, *pulsión afiliativa* y *mejoramiento del yo*.

Para ello analizaremos cada uno de estos:

Impulso cognoscitivo. Es orientado a la tarea, únicamente en el sentido de que el aprendizaje exitoso *per se* constituye su propia recompensa, a parte de recompensas o

aprobación (el deseo de saber y entender, de dominar el conocimiento, de formular y resolver problemas); deseo de tener conocimiento como fin en si mismo.

Los autores Hernández-Sampieri Cortes (1982), sostienen que el nivel de motivación intrínseca hacia una tarea esta relacionado positivamente con el grado de persistencia adicional en el desarrollo de la tarea, por ejemplo los alumnos con mayor motivación son los que suelen quedarse mas tiempo adicional realizando ejercicios o trabajos complicados. Para lograr esta motivación se debe adaptar el curriculum o la materia a los estudiantes y que los problemas se adecuen a la vida cotidiana (Ausbel).

Pulsión afiliativa. Expresa la necesidad del alumno de trabajar bien para retener la aprobación de la figura supraordinada (padres o profesores) con la que se identifican en un sentido emocionalmente dependiente (satelización).

Este comportamiento no esta orientado a la tarea ni al mejoramiento del yo, ni al aprovechamiento académico, el individuo esta motivado para obtener y retener la aprobación de la persona supraordinada, satisfaciendo las normas y expectativas de esta, este impulso afiliativo es más prominente durante la primera infancia disminuyendo su intensidad siendo reencausado de los padres a los compañeros de la misma edad, así que la competencia académica es contra el grupo, siendo un proceso factor motivacional (Maller 1929, Sims 1928, Cita Ausbel).

Este deseo de ganar la aprobación de los compañeros puede menos cavar el aprovechamiento académico cuando ellos lo valoran negativamente. Este es un acontecimiento muy común entre grupos de clase débil, de las minorías marginados culturalmente (Ausbel 1965, Cita Ausbel) o de clase media, aunque la mayoría le concede gran importancia al aprovechamiento esperándolo de sus miembros.

Motivación del mejoramiento del yo. Se refleja la necesidad de obtener un estatus a través de la propia competencia del alumno o su capacidad de ejecución. Aumenta progresivamente su importancia al progresar la edad escolar y constituye el principal componente de la motivación de logro en nuestra cultura.

Concierne el aprovechamiento como fuente de estatus primario, obtenidos como la clase de estatus que el individuo obtiene en proporción con su nivel de aprovechamiento o de competencia. Es el mejoramiento por cuanto al grado de aprovechamiento que decide la cantidad de estatus primario de que disfruta y determina simultáneamente lo adecuado que se siente (nivel de autoestima), y en este caso sus sentimiento de educación, son un reflejo directo del estatus primario relativo.

Este componente de la motivación de logros, se dirige, por lo tanto al aprovechamiento escolar ordinario, obtención de prestigio, hacia metas académicas y profesionales. Uno de los constituyentes centrales de la motivación del mejoramiento del yo, es la ansiedad, el temor como respuesta a las amenazas previstas de pérdida de estudio primario y de la autoestima, que resulta el fracaso académico.

La aprobación de parte de los profesores satisface el componente del mejoramiento del yo, de la motivación de logro pues constituye la confirmación de un buen rendimiento o una fuente de estatus primario.

Los componentes de la motivación del logro, como el impulso cognitivo y la necesidad de ganar estatus han perdido terreno ante el impulso afiliativo, ya que la afabilidad, el carácter social, la capacidad de llevarse bien con los demás, equivocarse, conformarse y nadar a favor de la corriente han desplazado la iniciativa, la competencia y el individualismo como factores dominantes de la sociedad.

Ausbel, hace unas sugerencias para el incremento de la motivación en el salón:

1. La motivación es un efecto como una causa del aprendizaje
2. El objeto de la tarea debe ser explícito y específico
3. Debe recurrirse a todos los intereses y motivaciones existentes, pero deben limitarse con estos.
4. Elevarse al máximo el impulso cognoscitivo despertando la curiosidad intelectual
5. Asignar tareas apropiadas al nivel de capacidad de cada alumno y del grupo
6. Ayudar a que los alumnos se impongan metas realistas y que evalúen sus progresos, proporcionando tareas que sometan los límites de capacidades, suministrando retroalimentación informativa a cerca del grado de proximidad a la meta
7. Considerar los cambios de patrones de motivaciones, debido al desarrollo y diferencias individuales
8. Emplear recompensas estratégicamente y motivación aversiva, evitando niveles extremadamente altos en cada una de ellas.

EL ROL DEL DOCENTE COMO FACILITADOR PARA LA ENSEÑANZA

En este apartado se dan algunos puntos importantes a considerar para poder estimular a los estudiantes:

Aspectos cognitivos

- El facilitador posee una base sólida de conocimiento sobre la disciplina
- Conocimientos pedagógicos: comprensión del proceso de aprendizaje y características de los aprendices
- Posee una actitud positiva hacia el mismo
- Comprensión sobre competencias, métodos y estrategias que ayuden a estimular a los estudiantes
- Conoce los diferentes métodos didácticos y los emplea de manera estratégica
- Conoce y utiliza estrategias para estimular el pensamiento del estudiante

Dominio del saber hacer y saber crear

- Es flexible y autorregula su labor permanentemente para realizar ajustes necesarios según las necesidades de los estudiantes y la demanda de las circunstancias
- Identifica inconsistencias o problemas en el proceso de enseñanza y en el aprendizaje y los convierte en oportunidades para transformar la enseñanza
- Estimula en sus estudiantes la conciencia de sus propios procesos de aprendizaje
- Diseña escenarios de aprendizaje con las condiciones requeridas para que el estudiante investigue, descubra e integre
- Propicia la generación de un clima adecuado para el proceso enseñanza-aprendizaje
- Promueve el aprendizaje colaborativo y el respeto por la diversidad

Aspectos actitudinales y afectivos

- Muestra actitudes favorable para estimular la creatividad en los alumnos
- Está consciente de las emociones que implica el proceso creativo y es capaz de gestionarlas a el mismo y apoyar a sus estudiantes a desarrollar las competencias emocionales
- Es capaz de comunicar respeto, empatía y aceptación incondicional al alumno
- Su actividad se centra más en la motivación intrínseca que en la extrínseca

Motivación intrínseca

contra

Motivación extrínseca

Independencia

Dependencia del “que sabe”

Autorregulación

Monitoreo externo

Disfrute de la actividad y satisfacción
reconocimiento y

Expectativas del

por las propias competencias

recompensas externas

Autonomía: Normas internas

Heteronomía: Normas

impuestas

Metodología

Se realizó primero un trabajo de gabinete para recopilar información sobre el tema desarrollado por autores e investigadores y otro de campo en el área de estudio donde se recabo información, esta investigación es desde el enfoque cuantitativo y descriptivo dado que se busca describir el panorama de una situación determinada, es de diseño transeccional, ya que se recabaron los datos en un solo momento en un tiempo único. Se elaboró un cuestionario para evaluar la actitud y la motivación de 24 items, en forma de afirmaciones con 5 opciones de respuestas, permitiendo a cada encuestado seleccionar la respuesta de acuerdo con la afirmación o pregunta planteada, las preguntas los dos aspectos a considerar tienen la misma cantidad, 12 cada uno.

La población de donde se extrajo la muestra esta formada por alumnos de primero, segundo y decimo semestre de la carrera de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Coahuila Unidad Saltillo, para tener una comparativa de la visión de diferentes niveles, en el periodo de Agosto-Diciembre 2012, el total de alumnos de la Facultad es de 575 alumnos en total, se tienen dos turnos (matutino y vespertino), por lo que se cuenta con un grupo representativo de cada semestre por la mañana y la tarde, la cantidad promedio por grupos de 1 y 2 semestre oscilan entre 36 y 37, en los semestres de 9 y 10 van de 62 y 40 alumnos, los semestres intermedios los grupos por los general son pequeños, por recurrir alguna materia, repetir semestre, deserción por problemas personales, de salud o que no era su vocación al final, entre otros.

Resultados y discusiones

Para el estudio, se seleccionaron los semestres de 1, 2, 9 y 10; grupos con lo que se tenía contacto directo, uno fue matutino de 2do. Semestre, otro de 1er. semestre vespertino, un estudiante de 9 y 6 de 10 semestre, la encuesta se realizó a mediados de noviembre de 2012, la cantidad de alumnos de los últimos semestre fue reducida ya que ellos no tienen

un horario establecido, por lo que fue difícil contar con la participación de todos, y solo se realizó la encuesta a los que se tenía en ese momento.

Antes de realizar la prueba, se hizo una prueba piloto, para detectar problemas en interpretación a la hora de encuestar y reducir perdidas de tiempo o apatía del mismo encuestado, además de errores de redacción o ver si las alternativas de respuesta eran comprensible y cubrían sus opciones de selección, a lo cual solo se encontró un error de dedo y una corrección de una pregunta para mejor interpretación en el aspecto de motivación. Después de realizar las correcciones correspondientes se aplicó la encuesta explicando brevemente el objetivo de esta, y que deberían pensar de manera general la respuesta y no en una materia o maestro en general.

La encuesta se efectuó a una población muestra representativa, que fue en total 46 encuestados; de los cuales 20 fueron de 2 semestre, 19 de 1 semestre, 6 de 10 semestre, y uno de 9 semestre, tabla 1. De la muestra se obtuvieron los siguientes datos.

Tabla 1. Datos de los grupos

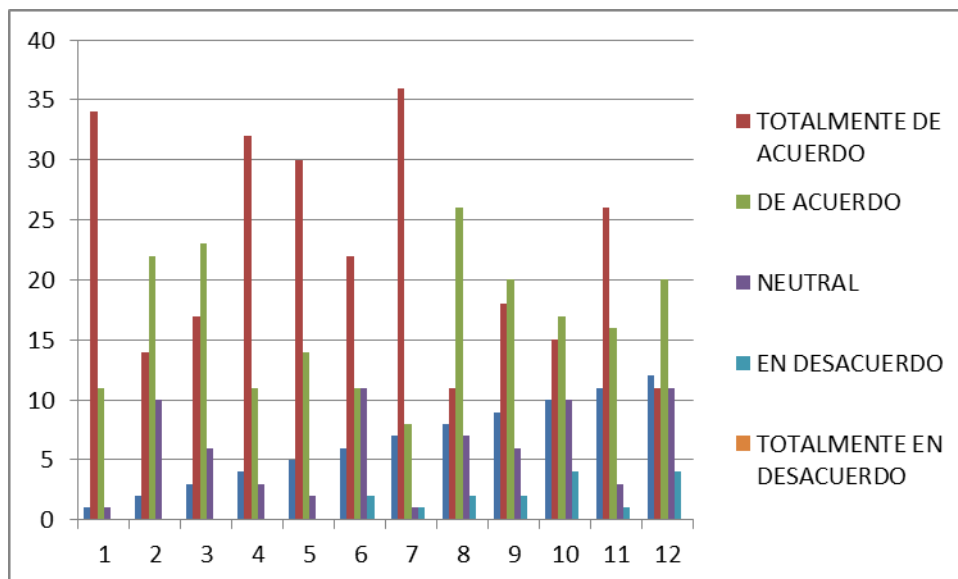
Nivel	Rango de edad	Género	
		Masculino	Femenino
1 semestre	entre 17 y 19 años	11	8
2 semestre	entre 18 y 21 años	8	12
9 semestre	24 años	1	
10 semestre	entre 22 y 24 años	1	5

Fuente: *Elaboración propia*

Para el análisis de las respuestas, se sumó por grupos: por semestre los dos parámetros, el objetivo primero es ver los puntos de vista de los estudiantes de primer ingreso y compararlos con la respuesta que dan los estudiantes que finalizan su carrera y al final se sumaron las respuestas de todos para obtener una visión global de los estudiantes respecto a los dos aspectos valorados.

Al agrupar todas las encuestas, se obtuvieron los siguientes resultados

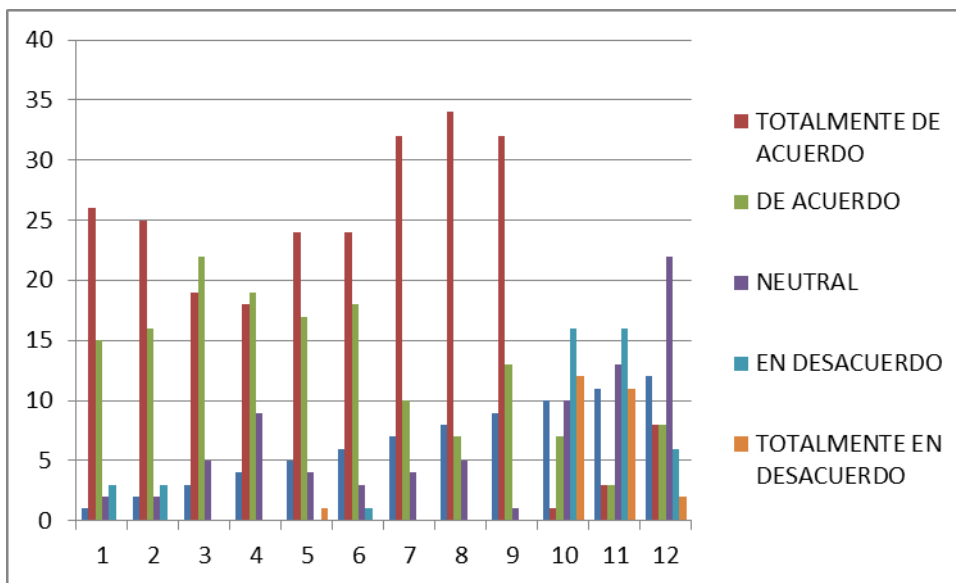
Tabla 1. Actitud



Elaboración propia

1. Conforme cursan los semestres el esfuerzo a no equivocarse disminuye
2. Consideran importante una actitud de empeño en la concentración
3. En los primeros semestres el alumno no esta seguro de los conocimientos y conforme avanza adquiere seguridad
4. La mayoría tiene una actitud positiva cuando resuelve algo
5. Los alumnos cambian su actitud de disposición para aprender, pero en el camino lo pierden
6. Al ingresar los alumnos tienen una actitud independiente pero al finalizar son dependientes
7. La actitud del maestro para los alumnos es importante para aprender
8. La aceptación es importante para autoevaluarse y ayuda a mejorar su desempeño
9. Es importante la concentración para desarrollar tareas
10. Al terminar la carrera, el perfil del alumno es de regular solidaridad para a otros
11. Al ingresar los alumnos no se esfuerzan, pero conforme avanzan tienen una actitud de entrega en el trabajo
12. La actitud hacia la materia es de acuerdo al contenido de los temas

Tabla 2. Motivación



Elaboración propia

1. Los alumnos dependen de la aprobación de alguien superior
2. Los alumnos se motivan y tienen una alta autoestima cuando obtienen buenas notas
3. El querer lograr algún objetivo depende de la persistencia que tenga el estudiante
4. Muestra la mayoría la necesidad del reconocimiento de los demás para su autoestima
5. Cuando los retan, sus los logros motivan a seguir
6. Es importante la empatía alumno-maestro
7. Para aprender hay que evitar la distracción
8. Es importante preguntar en su proceso de aprendizaje y eso los motiva a realizarlas
9. Consideran importante la práctica para motivarlos a desarrollarse
10. En los primeros semestres algunas materias no les interesan y en los semestres terminales están motivados
11. La percepción de las materias es diferente en cada semestre
12. Depende mucho la relación del maestro con el grupo, para el proceso de enseñanza-aprendizaje, reforzar la autoestima del mismo grupo

Conclusiones

Algunos de los aspectos más relevantes fueron:

Actitud

- Cambian su actitud de disposición para aprender; entran con entrega total ávidos, pero en el camino lo pierden... ¿Qué genera esto? es un cuestionamiento que debería analizarse
- Los adolescentes al ingresar son independiente pero al finalizar son dependientes... ¿Cómo influyen los maestros?
- Tal vez el que los alumnos consideren el rol del maestro es importante para aprender.... ¿De que depende? ¿El estilo de aprendizaje y el estilo de aprender chocan?
- El contenido de la materia debe ser interesante para motivarlos, ¿influye solo el contenido o la manera de como se transmite la información?

Motivación

- El tipo de motivación de los estudiantes es combinado, entre logro personal, autoestima y aceptación de otros, que es parte esencial que el maestro conozca como poder interactuar tanto con el grupo con individualmente y evitar conflictos o malos entendidos
- Para aprender, hay que evitar la distracción, un aspecto que debemos estudiar para determinar cuales son estos distractores (personales, ruidos, etc.) y motivarlos a atender la clase
- El realizar cuestionamientos les ayuda a comprender los aspectos nuevos, que sería una de las estrategias que se debería aplicar constantemente en las materias
- En los primeros semestres algunas materias no les son interesantes, pero en semestres mas adelante se van interesando en la mayoría, es un aspecto que debería ser analizado de forma particular para saber si es..... el maestro?, la materia es mas teórica cuando debe ser mas practica o combinar ambos? el no identificar el tipo de estilo de aprendizaje? o no adecuar el tipo de enseñanza que los motive?

Cada grupo tendrá diferentes características muy particulares en actitud y motivación, siendo importante que el maestro observe y analice al grupo para saber como crear un cambio positivo en el.

De acuerdo con la teoría analizada, la universidad es un punto de partida para los estudiantes, donde se producen cambios de actitud y motivación, ya sea positiva o negativa, reafirmando o reestructurando aspectos de la personalidad de cada individuo.

Los estudiantes de muestra, están algunos en el cambio, y otros ya en su formación final, en el resultado podemos observar que los estudiantes en general tienen una combinación intrínseca y extrínseca de motivación, esto es tal vez debido a que en algunas materias aplican esfuerzo mental para un aprendizaje significativo en la aplicación de las tareas, y en otras su motivación es mas extrínseca debido a las estrategias de repaso donde el estudio es mas superficial, esto no aplica a la diferencia de edades, sino tal vez de la materia, tema desarrollado y del mismo maestro.

Esto pone de manifiesto el rol del maestro en las universidades, en cuanto a mejorar tanto la actitud como la motivación que se desarrolla en el alumnado, el papel de este es de un instructor, un guía que oriente, que sea proactivo empleando todos los recursos con los que cuente, con estrategias adecuadas a las necesidades del estudiante. Debe quedar muy claro que en las actitudes influyen factores que no son controlables por el maestro, ya que depende exclusivamente del estudiante, que puede cambiar estando en un grupo a otro por el carácter sociocultural; como se da en los resultados la actitud de los estudiantes en neutral respecto a los maestros, ya que radica de la empatía lograda con ellos y es la clave para poder motivarlos; por lo que es importante establecer en el salón un clima que permita la confianza entre maestro y alumno.

¿Que podríamos hacer?

Como lo señala Alonso Tapia (1991)

Activar la curiosidad del alumno hacia la materia o tarea, presentar información actual, que genere incertidumbre con los conocimientos previamente adquiridos por el estudiante, variar la manera de exponer, mostrar con hechos la relevancia del tema o aprendizaje, relacionar los contenidos con experiencias reales, facilitar una percepción autónoma, planificar los trabajos, que puedan ser colaborativos e individuales, que se de la ocasión de querer aprender, que se den autoevaluaciones, y lo mas importante generar un canal de comunicación entre alumno-maestro-grupo.

Bibliografía

Alonso Tapia, J. (1991b). Motivación y aprendizaje en el aula: como enseñar a pensar. Madrid: Santillana.

Alonso Tapia, J. (1991c). Sistemas motivacionales en el aula: el cuestionario CMC. Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación, 18, 51-66.

Alonso Tapia, J. (1992a). ¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos?: Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.

Alonso Tapia, J. (1992b). Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención. Madrid: Universidad Autónoma.

Alonso Tapia, J. y Carriedo López, N. (1991). Metacognición, comprensión lectora y pensamiento crítico: desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación. Madrid: Ayudas a la Investigación Educativa del CIDE, 1988. Investigación procedente de la U. Autónoma de Madrid. Publicado con el título: Leer, comprender y pensar: nuevas estrategias y técnicas de evaluación.

Alonso, C. M. & Gallego D.J. Los Estilos de Aprendizaje: Una Propuesta Pedagógica (2004)

Alonso, Gallego y Honey (1992, 1994). Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA).

Alonso, C.M., Gallego, D.J. Y Honey, P. (1994): Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao: Mensajero

Alonso, C., (1994). Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnósticos y mejoras. Ediciones, Mensajero, Bilbao.

Alonso, C. M.; gallego, D. J.; Honey, P. (1995) Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao: Ediciones Mensajero (6a Edición)

Alonso, C., Gallego D. y Honey, P. (1999) Chaea: Cuestionario Honey–Alonso de estilos de aprendizaje. Interpretación y normas de aplicación. En: estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. España: Ediciones Mensajero Pp. 107-121.

Alonso, C. M.; gallego, D. J.; Honey, P. (2002) Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora. Madrid: Mensajero.

Ausbel, D. P. y Novak, J. D. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitiva. 2º Edición, México, Editorial Trillas

Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: a cognitive view. New York: Holt Rinehart and Winston.

Ausubel, D. P. (1969a). Reading in school learning. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Ausubel, D. P. (1969b). School learning: an introduction to educational psychology. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Ausubel D., Novak J. y Hanesian H. (1997). “Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo”. Trillas

Bandura, A. en Pérez Gómez, Ángel y Almaraz, Julián. (1988). Lecturas de aprendizaje y enseñanza. 1º Edición, España, Fondo Cultural Económica.

Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Prentice-Hall: Englewood Cliffs.

Bandura, A. (1983). Principios de modificación de conducta. Salamanca.

Biggs, J.B. (1985). The role of metalearning in study processes. British Journal of Educational Psychology, 55, 185-212.

Biggs, J.B. (1988). Assessing study approaches to learning. Australian Psychologist, 23, 197-206.

Biggs, J.B. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: Some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.

Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1, 2, 100-112.

Bolles, R. C. en Pérez Gómez, Ángel y Almaraz, Julián. *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Op. Cita

Borkowski, J.G. y Muthukrishna, N. (1992). Moving metacognition into the classroom: "Working models" and effective strategy teaching. En M. Pressley, K.R. Harris y J.T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp.477-501). San Diego, CA: Academic.

Borkowski, J.G.; Carr, M.; Rellinger, E. y Pressley, M. (1990). Selfregulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. En B.F. Jones y L.Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp.53-92). Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.

Borkowski, J.G. y Thorpe, P.K. (1994). Self-regulation and motivation: A life-span Perspectivelearning and performance. *Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ.: LEA. on underachievement.

Dabdoub, Alvarado, Lilian. (2008). *Desarrollo de la Creatividad para el docente: Estrategias para estimular las habilidades del alumno*. Estado de México, Editorial Esfinge

Entwistle, N.J. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/M.E.C.(Edic. orig.: 1987).

Felder, R. & Silverman, L. *Learning And Teaching Styles In Engineering Education*. (2002. [Engr. Education, 78(7), 674–681 (1988)]. North Carolina State University Institute For The Study Of Advanced Development.

Felder, R. (2002). *Learning And Teaching Styles In Engineering Education*. [Engr. Education, 78(7), 674–681 (1988)]. Author's Preface — June 2002. North Carolina State University Institute For The Study Of Advanced Development.

Felder, R. (1996). *Matters Of Style*. *Asee Prism*, 6(4), 18-23 (December 1996). Department Of Chemical Engineering. North Carolina State University Raleigh, Nc 27695—7905.

Felder, R.M. y Silverman, L. K. (1988): "Learning and Teaching Styles in Engineering Education Application". *Engr. Education*, vol. 78 (7), pp. 674-681.

Felder, R.M., (2005). Understanding Student Differences. Education Designs, Inc. *Journal Of Engineering Education*, 94 (1), 57-72 (2005). Department Of Chemical Engineering. North Carolina State University

Felder, R.M., y Soloman, V. (1984): Index of Learning Styles. <<http://www.ncsu.edu/felder-public/ILSpage.html>> [Consulta: Marzo 2006].

Felder, R.M.: Matters of Style, *ASEE Prism*, 6, [4], 18-23, 1996a. Available at <www.ncsu.edu/felder-public/LS-Prism.htm>.

Felder, R., Spurlin. J. (2004) Applications, Reliability, and Validity of the Index of Learning Styles.

Felder, R.M. Index of Learning Styles Questionnaire. Department of Chemical Engineering. North Carolina State University. Raleigh, NC 27695-7905.

Felder, R.M.; Frequently Asked Questions about the ILS. (2006).

Felder, R.M.; Henriques E.R..(1991). Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals*, 28, No. 1.

Felder, R.M.; Soloman, B. . Learning Styles and Strategies. (2006).

García, T. y Pintich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ.: LEA.

Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia*. Madrid: Morata.

Harold Koontz, Heinz Wehrich, Mark Cannice. (2012). *Administración una perspectiva global*. Editorial Mc Graw Hill

Köhler, W. (1925). *The mentality of apes*. Nueva York: Harcourt, Brace.

Klausmeir, H. J. y Goodwin, J. (1977). *Psicología educativa: Habilidades humanas y aprendizaje*. México, Harla

McCombs, B.L. (1988). Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz y P.A. Alexander (eds.). Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation. New York: Academic Press.

Meyer, M. (1995). Quality indicators and innovation in environmental education. Environmental Learning for the 21st Century. París: OECD.

Neceri, I. G. (1997). Hacia didáctica general dinámica. Tampico, México; Departamento de orientación y desarrollo personal IEST

Núñez, J., González-Pienda, J., M., Rodríguez, González-Pumariega, Roces, C., Álvarez, L., & González, Ma.(1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y entendimiento académico. Psicothema, 1998. Vol. 10, Nº 1, Pp. 97-109. Issn 0214 - 9915 Coden Psoteg 97 Universidad de Oviedo y Universidad de Navarra.

Salim, R. (2006). Motivaciones, Enfoques Y Estrategias De Aprendizaje En Estudiantes De Bioquímica De Una Universidad Pública Argentina. Revista Electrónica De Investigación Educativa, 8 (1). Consultado. En: [Http://Redie.Uabc.Mx/Vol8no1/Contenido-Salim.Html](http://Redie.Uabc.Mx/Vol8no1/Contenido-Salim.Html) Vol. 8, No. 1, 2006. San Miguel De Tucumán, Argentina

Schmeck, R.R., Ribich, F. D. y Ramanaiah, N. (1977). Development of a self-report inventory for assessing individual differences in learning processes. Applied Psychological Measurement.

Schmeck, R.R. (1983). Learning Styles of college students. En R.F. Dillon y R.R. Schmeck (Eds.), Individual differences in cognition: Vol. I New York: Academic Press.

Schemeck (ed): Learning ,strategies and learning styles, New York, Plenum Press, 1988;

Schemeck, R.R.: A. An Introduction to strategies and styles of learning(a). En R.R.

Schneider, W. (1985). Developmental trends in the metamemory-memory behaviour relationships: An integrative review. En D.L. Forrest-Pressley, G.E. MacKinnon, y T.G. Waller (Eds.), Metacognition, cognition, and human performance (Vol pp.57-109). New York: Academic.

Skinner, B. F. (1953a). Science and human behavior. Nueva York: McMillan.

Skinner, B. F. (1953b). Verbal Behavior. Nueva York: Appleton Century Crofts.

Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*, 24, pp. 86-97.

Skinner, B. F. (1958). Teaching Machines, *Science*, 128, 969-977.

Skinner, B.F. (1963). Reflection on decade of teaching machines, *Teachers College Record*, 65, 168-177.

Skinner, B. F. (1965). The Technology of teaching proceedings of the royal society, 162, 427-443.

Skinner, B. F. (1975). *La conducta de los organismos*. Barcelona: Fontanella.

Solana, Ricardo. (1993). *Administración de Organizaciones*. Primera Edición. Buenos Aires, Editorial Interoceánicas S.A.

Svensson, L. (1976). *Study Ski land Learning*. Gothenburg: Acta Universitatis Gothoburgensis

Valle Arias, A., González Cabanach, R., Vieiro Iglesias, P. (1997). Características Diferenciales De Los Enfoques De Aprendizaje En Estudiantes Universitarios. *Rev. De Psicodidáctica* Nº 4.

Valle Arias, A, González C. Ramón, Cuevas M., Rodríguez SM. , Baspino M. *Las Estrategias de Aprendizajes, Características Básicas y su Relevancia en el Contexto Escolar* (1993). – Universidad de la Coruña España.

Valle Arias, A. (1993). Aprendizaje significativo y enfoques de aprendizaje: el papel del alumno en el proceso de construcción de conocimientos. *Revista de ciencias de la educación*, 156,481-502.

Valle Arias, A. et. al (1999). Un modelo cognitivo-motivacional explicativo del Rendimiento Académico en la universidad. *Revista Estudios de Psicología* Vol. 63Nº 2:77-100.

Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.

Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* Barcelona: Crítica.

Vygotski, L. S. (1987). *The Collected works of L. S. Vygotsky*. London: Plenum Press.

Vygotski, L. S. (1990) *Obras escogidas*. Madrid: MEC/Visor.

Weinstein, C. E. (1987). LASSI: Learning and Study Strategies Inventory. Clearwater, FL: H&H.

Weinstein, C. E.; y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C.

Weinstein, C. E. y Underwood, V. L. (1985). Learning strategies: the how of learning. En J. W. Segal; S. F. Chipman y R. Glasar (Eds.). Thinking and learning skills: relating instructions to research. Hillsdale, N. J.: LEA.

Weinstein, C.E., Zimmerman, S.A. y Palmer, D.R. (1988). Assessing learning strategies: The design and development of the LASSI. En C.E. Weinstein y cols. (Coord.). Learning study strategies. New York: Academic Press.

Wittrock, Merlin C. (1989). La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos. 1° Edición; Barcelona-Buenos Aires-México. Ediciones PAIDOS

Zimmerman, B.J., Bonner, S. y Kovach, R. (1996). Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy. Washington, D.C.: APA.