

ESTUDIO DE CASOS COMO HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE: MOTIVACIÓN ESTUDIANTIL A NIVEL UNIVERSITARIO

Armando Felipe Calcina Sotelo

Amador Godofredo Vilcatoma Sánchez

Becquer Frauberth Camayo Lapa

Nilton Javier Arzapalo Marcelo



NOVO MUNDO

ESTUDIO DE CASOS COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE: MOTIVACIÓN ESTUDIANTIL A NIVEL UNIVERSITARIO

Armando Felipe Calcina Sotelo
Amador Godofredo Vilcatoma Sánchez
Becquer Frauberth Camayo Lapa
Nilton Javier Arzapalo Marcelo

Armando Felipe Calcina Sotelo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1800-1891>

Afiliación: Universidad Nacional del Centro del Perú

Perfil: Ingeniero Mecánico de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Docente Auxiliar adscrito a la Facultad de Ingeniería Mecánica de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Docente adscrito a la Escuela de Posgrado de la Facultad de Ingeniería Mecánica de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Amador Godofredo Vilcatoma Sánchez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6533-3197>

Afiliación: Universidad Nacional del Centro del Perú

Perfil: Doctor en Psicología Educativa y Tutorial, Magister en Docencia e Investigación en Educación Superior, con estudios concluidos en la maestría de Enseñanza de la Matemática y Licenciado en Educación en la especialidad de Matemática y Física. Experiencia en docencia universitaria en pre y posgrado en asignaturas de: matemática, álgebra lineal, análisis matemático, teoría curricular, estadística e investigación cuantitativa y cualitativa.

Becquer Frauberth Camayo Lapa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9316-6995>

Afiliación: Universidad Nacional del Centro del Perú

Perfil: Docente investigador Renacyt de Nivel IV, con estudios de ingeniería Mecánica en la Universidad Nacional del Centro del Perú, maestría en Gestión Empresarial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, doctorado en Ciencias Ambientales y Desarrollo Sostenible y Post Doctorado en Investigación en Ingeniería e Innovación de la Universidad Hermilio Valdizán. Docente principal de la Facultad de Ciencias Aplicadas de la Universidad Nacional del Centro del Perú de pre y posgrado.

Nilton Javier Arzapalo Marcelo

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6323-6726>

Todas nuestras publicaciones son sometidas a revisión doble-ciego de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación cuenta con licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN 978-9942-7101-4-7

© Armando Felipe Calcina Sotelo
© Amador Godofredo Vilcatoma Sánchez
© Becquer Frauberth Camayo Lapa
© Nilton Javier Arzapalo Marcelo

© Editorial Novomundo

www.editorialnovomundo.com

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8414958>

Este libro es resultado de la investigación *Violencia familiar y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria de Mañazo – 2015*, realizada en el “Universidad Nacional del Altiplano”

Queda prohibida la reproducción bajo cualquier modalidad de toda o una parte de esta obra sin autorización expresa del titular de los derechos.

Diagramación: Editorial Novomundo
Edición electrónica: Editorial Novomundo

Editado en Ecuador
Published in Ecuador

ESTUDIO DE CASOS COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE: MOTIVACIÓN ESTUDIANTIL A NIVEL UNIVERSITARIO

Armando Felipe Calcina Sotelo
Amador Godofredo Vilcatoma Sánchez
Becquer Frauberth Camayo Lapa
Nilton Javier Arzapalo Marcelo



Índice

Índice Tablas	10
Índice Figuras	11
Introducción	12
Referencias Bibliográficas	96

CAPÍTULO I.

LA MOTIVACIÓN ESTUDIANTIL: PERSPECTIVAS Y TEORÍAS	14
1.1. Definición de motivación	14
1.2. Tipos de motivación	15
1.2.1. Motivación intrínseca	15
1.2.2. Motivación extrínseca	16
1.2.3. Motivación cognitivo social	18
1.3. Perspectivas teóricas sobre la motivación	22
1.3.1. Perspectiva conductual	22
1.3.2. Perspectiva humanista	24
1.3.3. Perspectivas cognitivas	26
1.4. Teorías de la motivación	27
1.4.1. Teoría de la motivación al logro	27
1.4.2. Teoría de la atribución	28
1.4.3. Teoría de la autoeficacia	29
1.4.4. Teoría de la jerarquía de las necesidades	30
1.4.5. Teoría de los factores	34
1.4.6. Teoría de las expectativas	36
1.4.7. Teoría ERG	37
1.4.8. Teoría de la percepción subjetiva de competencia	38
1.4.9. Teoría de las necesidades de McClelland	39
1.4.10. Teoría de la evaluación cognoscitiva	40

1.4.11. Teoría de las metas de logro	41
1.5. Enfoque educativo	41
1.5.1. La teoría de la atribución y el desempeño académico	41
1.5.2. Motivos de la población estudiantil universitaria	43

CAPÍTULO 2.

ESTUDIO DE CASOS: CONCEPTOS BÁSICOS	45
2.1. Definición y concepciones	45
2.2. Tipos de casos	46
2.2.1. Casos centrados en el estudio de descripciones	46
2.2.2. Descripción de los casos centrados en el estudio de descripciones	47
2.2.3. Casos de resolución de problemas	48
2.2.4. Casos centrados en el análisis crítico de toma de decisiones	48
2.2.5. Casos centrados en generar propuestas de toma de decisiones	49

CAPÍTULO 3.

ESTUDIO DE CASOS: HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE	52
3.1. Conceptos básicos del aprendizaje	52
3.2. Aprendizaje significativo	54
3.3. Fases del aprendizaje significativo	55
3.3.1. Fase inicial	55
3.3.2. Fase intermedia	56
3.3.3. Fase terminal	56
3.4. El aprendizaje como resultado de la técnica estudios de casos	57

CAPÍTULO 4.

APLICACIÓN DEL ESTUDIO DE CASOS EN LA MOTIVACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

59

4.1. Objetivo general	59
4.2. Objetivos específicos	59
4.3. Hipótesis general	60
4.4 Hipótesis específicas	60
4.5. Variables	60
4.5.1. Operacionalización de las variables	60
4.6. Tipo de investigación	62
4.7. Población, muestra y muestreo	62
4.7.1. Población de estudio	62
4.7.2. Muestra de estudio	63
4.7.3. Muestreo	63
4.8. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	63
4.9. Validación y confiabilidad del instrumento	63
4.10. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	64
4.11. Resultados	64
4.11.1. Análisis descriptivo para el grupo control	64
4.11.2. Análisis descriptivo para el grupo experimental	67
4.12. Prueba de hipótesis	70
4.12.1. Pruebas de normalidad	70
4.12.2. Contrastación de hipótesis general	73
4.12.3. Contrastación de la primera hipótesis específica	77
4.12.4. Contrastación de la segunda hipótesis específica	80
4.12.5. Contrastación de la tercera hipótesis específica	83
4.13. Discusión de resultados	86
4.14. Conclusiones	90
4.15. Recomendaciones	92



CAPÍTULO 5.

**REFLEXIONES DEL ESTUDIO DE CASOS COMO TÉCNICA
DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y LA MOTIVACIÓN EN
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

94

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

96

Índice de Tablas

Tabla 1. Tabla de operacionalización de la variable estudio de casos	60
Tabla 2. Tabla de operacionalización de la variable motivación.	61
Tabla 3. Frecuencias de la motivación del grupo control en el pretest.	64
Tabla 4. Frecuencias de la motivación del grupo control en el postest.	65
Tabla 5. Frecuencias de la motivación del grupo experimental en el pretest.	67
Tabla 6. Frecuencias de la motivación del grupo experimental en el postest.	68
Tabla 7. Prueba de normalidad para las observaciones del grupo de control.	71
Tabla 8. Prueba de normalidad para las observaciones del grupo experimental.	72
Tabla 9. Tabla de rangos de la variable motivación	74
Tabla 10. Estadístico U de Mann-Whitney	75
Tabla 11. Tabla de intervalos de tamaño de efecto según Cohen	76
Tabla 12. Tabla de rangos de las observaciones de la motivación intrínseca	78
Tabla 13. Estadístico U de Mann-Whitney de la motivación intrínseca	79
Tabla 14. Tabla de rangos de las observaciones de la motivación extrínseca	81
Tabla 15. Estadístico U de Mann-Whitney de la motivación extrínseca	82
Tabla 16. Tabla de rangos de las observaciones de la motivación cognitivo social	84
Tabla 17. Estadístico U de Mann-Whitney de la motivación cognitivo social	85

Índice de Figuras

Figura 1. Frecuencias de la motivación del grupo control en el pretest.	65
Figura 2. Frecuencias de la motivación del grupo control en el posttest.	66
Figura 3. Comparación descriptiva de la motivación pretest y posttest del grupo control.	67
Figura 4. Frecuencias de la motivación del grupo experimental en el pretest.	68
Figura 5. Frecuencias de la motivación del grupo experimental en el posttest.	69
Figura 6. Comparación descriptiva pretest y posttest del grupo experimental.	70

Introducción

La motivación es el mayor motivo por el cual los individuos alcanzan metas y objetivos. Actúa como un apoyo psicológico que promueve el deseo y permite que se sientan listos para completar el plan.

En el ámbito universitario, es un tema interesante porque refleja la manera en que los estudiantes establecen metas y las cumplen con éxito. Ello significa una razón para avanzar hacia la autorrealización, creando un estado de armonía en la autoestima. En este sentido, el deseo de triunfar se relaciona en creer que con trabajo y dedicación es posible culminar una carrera, lo que traerá beneficios que contribuirán a elevar el estilo de vida.

Cabe señalar que los individuos siempre se comportan por un motivo. En apariencia, aunque parezca que el proceso de realizar una tarea sea automático, siempre se le atribuye a un motivo. Entonces, preguntarse por la razón de este comportamiento es la premisa inicial de este libro. En efecto, la respuesta se halla en la investigación de la motivación humana. Así, no es solo una respuesta, sino varias, ya que hay factores intrínsecos y extrínsecos que influyen de manera negativa; reducen el interés y afectan la motivación para alcanzar las metas académicas.

Así, cuando se trata de la motivación y su vínculo con el aprendizaje, especialmente la representación bidireccional, es importante estudiar los factores que influyen directamente en la relación.

En este sentido, se convierte en la chispa del aprendizaje; lo enciende y alimenta el proceso. Se la concibe frecuentemente como aquella

que dirige el comportamiento. De esta manera, se convierte en parte activa de la actividad del estudiante.

Además, hay que estimar que no es un modelo ajeno del contexto, sino que hay diversos factores que influyen. Por ello, resulta absurdo creer que solo hay un tipo de motivación y que esta es propiciada de manera intrínseca por el individuo sin prestar atención a los elementos situados en el ambiente.

Por eso, es necesario profundizar en su investigación a través del estudio de casos para comprobar su importancia.

Así, los estudiantes universitarios tienen diversas motivaciones y durante el transcurso en las aulas suelen presentar diversas motivaciones o, incluso, ninguna para continuar con su vida académica. El entorno social, familiar, psicológico, afectivo y otras se encuentran envueltas en el proceso de la consecución de objetivos.

Por otro lado, su origen tiene muchas variables, las cuales se conocen en los entornos propuestos. En resumen, este libro ahonda en diversas fuentes y teorías sobre cómo la motivación y su influencia en el estudiante universitario, así como la resolución de casos al demostrar su relevancia en el entorno estudiantil.

1

CAPÍTULO

LA MOTIVACIÓN ESTUDIANTIL: PERSPECTIVAS Y TEORÍAS

1.1. Definición de motivación

Es un factor relevante en las diversas etapas del individuo, como la educativa y la laboral, pues orienta las acciones. De esta manera, se convierte en un aspecto importante que orienta lo que el individuo ejecuta. Según Herrera y Zamora (2014), es el grupo de razones, por las cuales los individuos actúan de la manera en que lo ejercen diariamente.

Así, se sostiene el avance de aquellas acciones que son significativas y conforman el individuo. En el plano educativo, es la determinación positiva para aprender de una forma voluntaria y consciente. Trechera (2005) sostiene que etimológicamente el concepto proviene del latín *motus*, el cual se asocia como aquella idea que conduce y motiva al individuo para realizar una tarea. De esta manera, se concibe como el proceso en el cual el individuo se propone una meta, emplea los medios correspondientes y conserva un determinado comportamiento y actitud, cuya finalidad es cumplirla.

De acuerdo con Alemán et al. (2018), es una propuesta teórico-hipotético que nombra un transcurso complejo que produce el comportamiento. En la motivación interactúan

diversos elementos (biológicos y sociales) que inciden en la reanudación, orientación, pasión y organización de la acción orientada a conseguir respectivas metas.

A nivel educativo, es uno de los factores básicos al desarrollar los métodos de aprendizaje que los docentes deben aplicar con sus estudiantes. Así, es el impulso que cualquier individuo requiere para efectuar una actividad y, por lo tanto, los estudiantes exigen que los docentes les otorguen este estímulo para lograr los objetivos académicos planteados.

La investigación sobre este tema ha propiciado el avance de una gama de teorías. Cabe señalar que todas acuerdan que es un determinante profundo y multifacético, el cual deriva de las particularidades del sujeto y del entorno en el que se ubica. En este sentido, es pertinente estudiar cuáles son los factores y cuál es el nivel de motivación interna creada del responsable, el cual lo conduce al desempeño exitoso o no de las tareas.

Entonces, no es un constructo desprendido del entorno de un individuo, sino de diversas variables que impactan en su accionar, así como una perspectiva. Por lo tanto, es imposible que haya un solo tipo y que surge en el individuo. Al contrario, hay que estimar todos los factores que lo rodean.

1.2. Tipos de motivación

1.2.1. Motivación intrínseca

Es uno de los más relevantes en el proceso de ejecución de actividades. Se comprende como el motivo por el cual los individuos estiman que las tareas que realizan son interesantes y ejecutan sin la influencia de agentes externos.

En el ambiente escolar, Azogue y Barreda (2020) sostienen que es propensión personal a buscar la innovación y los desafíos, a extender y practicar las propias habilidades: aprender. En este sentido, algunos investigadores sostienen que hay tres tipos: la motivación intrínseca como el incentivo para realizar una actividad en la cual se busca aprender o conocer un conocimiento nuevo; la motivación para sentir percepciones, es decir, emprender una actividad con la finalidad de hallar diferentes percepciones; y, por último, la motivación de logro como el arranque intrínseco que percibe el individuo para superarse a sí mismo, logrando algo que permanecerá significativamente.

En resumen, proviene del interior del individuo en vez del exterior. Se relaciona con el crecimiento personal, sentimientos placenteros que se obtienen al realizar una actividad y estar en un “estado de flujo” durante ella.

Así, ayuda al individuo a vencer los desafíos del ambiente y las consecuencias permite que sea capaz de sobrellevar los retos y las particularidades del medio (Azogue y Barreda, 2020).

1.2.2. Motivación extrínseca

Según Azogue y Barreda (2020), es cualquier hecho en el cual el individuo percibe estímulos externos que le ayudan a encontrar un objetivo o tarea en su realización.

De acuerdo con los investigadores, hay tres tipos de motivación extrínseca: la regulación externa que se reconoce con la idea de que una individuo realiza una actividad para conseguir un incentivo y complacer una situación exterior; la regulación introyectada como el motivo que impulsa a un individuo a emprender una actividad para evadir un sentimiento

de culpa o estrés y optimizar su autoestima; la regulación como el procedimiento mediante el cual el individuo encuentra el valor interno de la actividad, mas no le agrade.

Desde una perspectiva educativa, comprende a todos los individuos y los actos que intervienen en el proceso. Por ejemplo, docentes, familias y otros estudiantes de la disciplina, brindándoles palabras de apoyo que contribuyan a elevar su autoestima; tareas que les permitan sentir que conforman un equipo; proporcionándoles medios que les ayuden a vencer sus limitaciones, así como considerar el potencial solicitado para alcanzarlos, etc. (Vásquez y López, 2019).

Entonces, se refiere a que los incentivos motivacionales provienen del exterior de la actividad y el sujeto. Por lo tanto, son remuneraciones extrínsecas como el poder económico o la distinción de los otros. Entonces, no se basa en la satisfacción de ejecutar las tareas que se realizan, sino en una remuneración asociada de manera indirecta como si fuera un subproducto.

El estudio se compone de tres conceptos principales: recompensa, castigo e incentivo. El primero es un objeto llamativo que se produce al término de una sucesión de una actividad, lo que incrementa la probabilidad de que esta acción se repita. El segundo es un objeto del entorno nada atractivo que se origina al cabo de un comportamiento, lo que disminuye las probabilidades de que esa acción se repita. El tercero es un objeto del contexto que capta o aleja al individuo a que efectúe o no una determinada conducta. Las principales diferencias son las siguientes:

- a. El momento que se propician.
- b. La función que desempeña el entorno.

Así, las recompensas y los castigos se originan luego de la acción. Entonces, aumenta o reduce la probabilidad de que se repita; mientras que el incentivo impulsa su principio.

1.2.3. Motivación cognitivo social

Proviene del enfoque socio-cognitivo, el cual muestra el proceso en el que una individuo ejecuta un determinado comportamiento o acción por la observación de su entorno. En otras palabras, al observar, aprende las acciones necesarias para conseguir un determinado objetivo o las posibles consecuencias que ocurren.

A lo largo del tiempo, esta aproximación al estudio de la motivación ha contribuido a los especialistas para el estudio de las actuaciones del estudiante en el entorno educativo. Este prototipo, acompañado de la teoría de la autodeterminación y el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Villar, 2020), fue una de las teorías que más atención ha captado en los últimos veinte años, así como parece entender las secuencias motivacionales del estudiante.

Estima que diversas convicciones implícitas conducirán al individuo a expandirse en una amplia gama de metas, creando varios modelos de motivación. Entonces, el modelo sociocognitivo de la motivación designa el rol principal al proceso de explicación del individuo.

En el contexto del desempeño, los individuos se distinguen cuando perciben sus habilidades mutables o entidades estables. Algunos creen que la cognición y las capacidades se expanden mediante el ejercicio y la enseñanza, en tanto otros no creen en el esfuerzo, así como conciben las capacidades como constantes y sujetas del talento natural.

La primera se entiende como creencia incremental de habilidad, mientras que la segunda, creencia de entidad. La incremental suscitará diversos resultados de comportamiento, intelectuales y emotivos. Sin embargo, estos vínculos están calculados por la dirección de meta. Así, un individuo con esta creencia estará propenso a sostener una dirección de objetivos de maestría, caracterizada por la búsqueda de perfección interna de capacidades mediante el ahínco.

Por otra parte, los individuos con creencias de entidad lograron una orientación a la meta, atribuida por mostrar conscientemente una elevada competencia que el resto. La orientación, a su vez, está asociada con estados de ánimo adaptativos como la indagación de retos, la perseverancia en la tarea, la consecución y la motivación interna, además de si se considera capaz de ejecutar una actividad o no.

No obstante, la tendencia al rendimiento solo se vincula a factores motivacionales adaptativos si el individuo se percibe como una elevada competencia. Cury et al. (2006), luego de efectuar una amplia examinación de las indagaciones que han aplicado este modelo, afirman que los resultados solo ayudan relativamente al prototipo, señalando que es urgente su cambio.

Así, Cury et al. (2006) sugieren una determinada cantidad de soluciones para el cambio en la diferenciación entre motivación de aproximación y evitación, específicamente en el marco teórico de las tareas de consecución 2x2. Este marco teórico aborda la diferenciación de maestría-rendimiento con aproximación-evitación.

La maestría-rendimiento estima la manera en cómo la competencia se concibe en relación con un prototipo absoluto e intrapersonal o uno reglamentario; mientras que

aproximación-evitación toma la equivalencia que se le otorga la competencia o construcción en perspectivas positivas o negativas. Así, hay cuatro metas de logro: aproximación-maestría, fijada en conseguir competencia intrapersonal o; aproximación-rendimiento, la cual consigue competencia en normas; evitación-maestría, la que elude la incompetencia intrapersonal; y evitación-rendimiento, la cual evita la incompetencia normativa (Sawitri y Creed, 2021).

Este nuevo prototipo cognitivo-social planteado por Cury et al. (2006) sostiene que la creencia incremental propicia metas de maestría (aproximación-maestría y evitación-maestría); mientras que la creencia de entidad influye ambos objetivos de rendimiento (aproximación-rendimiento y evitación-rendimiento).

Es razonable que los individuos, cuyas capacidades son algo inestables, luchen por el desarrollo personal o eviten el fracaso en el aprendizaje. Asimismo, si un individuo cree que esta habilidad es estable, entonces intentará probar que es superior al resto o, al menos, probar que no es menor. Asimismo, sugiere que el vínculo entre las convicciones de capacidad y los resultados están mediadas directamente, además de los objetivos de logro.

Por último, percibe que la competencia es mejor configurada como vaticinadora de los objetivos de logro que como mediadora de las consecuencias de las convicciones implícitas. En este sentido, sostiene que una alta competencia produce metas de aproximación (rendimiento y maestría) en el individuo. Si un sujeto se considera competente, lo razonable es que muestre su capacidad y no la evite.

Cury et al. (2006) examinaron estos nuevos cambios del prototipo mediante un trabajo de campo y otro de laboratorio en estudiantes con un rango de 12 y 15 años. En el campo, se calculó como resultado la capacidad en Matemáticas; mientras que, en el laboratorio, la capacidad en una prueba de inteligencia y motivación intrínseca, luego de manejar las convicciones de habilidad y el *feedback*. Entonces, se usaron diversos análisis de regresión para comprobar las asociaciones predictivas acordadas en el prototipo. Todos los resultados estuvieron acorde al ejemplo sugerido, brindando un fuerte apoyo a los cambios recomendados.

Sobre las consecuencias, la convicción de la entidad y la meta de evitación-rendimiento anticiparon desfavorablemente la capacidad y la motivación intrínseca. Además, la meta de evitación-maestría vaticinó desfavorablemente la motivación intrínseca.

Nien y Duda (2008), en un artículo sobre atletas británicos, mostraron que las metas de acercamiento al dominio predijeron favorablemente maneras de motivación más autorreguladas; mientras que las metas de acercamiento al rendimiento, evasión del dominio y evasión de la capacidad anticiparon maneras de motivación menos autorreguladas. En las investigaciones actuales, el clima motivacional percibido de los estudiantes se introdujo, además, como un determinante de su creencia en la competencia, ya que investigaciones anteriores han señalado que la participación del maestro es un agente relevante en el proceso de estos datos. La finalidad es explicar cómo el clima motivacional suscitado por los docentes afecta las creencias de capacidad de los estudiantes y las percepciones sobre la capacidad de formular ciertas metas de logro, lo que afecta el incentivo autónomo.

Si el estudiante adquiere una estimulación autorregulada, es probable que se implique con un ejercicio deportivo voluntario. Así, se hipotetizó que el ambiente tarea —que predomina el afán y la superación personal— vaticinaría favorablemente la convicción aumentativa de la capacidad y la habilidad percibida; mientras que el clima ego —donde predomina la comparación entre compañeros— favorece la convicción de entidad.

1.3. Perspectivas teóricas sobre la motivación

1.3.1. Perspectiva conductual

Las recompensas externas y los castigos son predominantes en la resolución de la motivación de los individuos (Armas, 2019). Las primeras son eventos favorables o desfavorables que incentivan la actuación. Los que están a favor del uso de incentivos remarcan que incorporan interés y motivación al comportamiento, enfocan la atención hacia actos correctos y alejan aquellos estimados inadecuados.

Trechera (2005) manifiesta que las teorías que se fundamentan en el uso de incentivos parten de la premisa de que los individuos suelen efectuar comportamientos con la finalidad de conseguir algún beneficio, así como evaden evitan o abandonan conductas produzcan un daño. Para esta perspectiva, todo cambio de comportamiento se efectúa mediante refuerzos, remuneraciones, o la evasión u omisión de aquello desagradable.

Para conseguir el cambio de una conducta, se aplican diversas estrategias, como el aseguramiento, la nulidad (no reforzar una conducta) y el castigo. Los refuerzos, en este sentido, son positivos o negativos. Los primeros se utilizan

para incrementar la posibilidad de que un estímulo anhelado suceda, por lo que es una recompensa. La premisa del refuerzo positivo sostiene que si en una situación un individuo ejecuta una acción, el cual es continuado inmediatamente por un reforzador positivo, es más probable que lo repita cuando atraviere un hecho parecido (Naranjo, 2009).

Armas (2019) sostiene que hay diversos factores que se deben considerar para utilizar efectivamente el reforzamiento positivo. En primer lugar, reconocer de manera precisa el comportamiento que se reforzará. En segundo lugar, escoger los incentivadores adecuados. En tercer lugar, estimar otros factores como la proximidad en la exposición del refuerzo, el despojo y la saciedad, la cifra de reforzamiento y la sorpresa del refuerzo.

El reforzador debe gestionarse inmediatamente después de que se muestre la respuesta. Cuando el reforzamiento se propicia de inmediato, el individuo reconoce fácilmente las acciones en las cuales obtiene el refuerzo y las que no.

En torno a la privación y la saciedad, se estima que un reforzador se vuelve inservible si el individuo no fue despojado de este durante un periodo determinado. Por ejemplo, brindar un aperitivo no sirve como reforzador si el sujeto ha terminado de almorzar. En este sentido, hay un problema de saciedad; es decir, se ha probado tanto del reforzador que ya no cumple su función. La novedad es otro elemento importante, pues consigue que los refuerzos sean más efectivos. Así, por ejemplo, se utiliza una sorpresa como refuerzo en respuesta de una conducta esperada.

Sobre el refuerzo negativo, se le comprende como estímulo aversivo y se usa, así como el reforzamiento positivo,

para incrementar o conservar una conducta. Entonces, se anula un impulso estimado aversivo —por ejemplo, lavar los baños— para obtener un comportamiento. Para que sean aptos, siempre deben estar acompañados con reforzamiento positivo.

En relación con el método de extinción, comprende en desistir de reforzar una acción. Según Estrada (2019), se suscita cuando no hay el estímulo reforzador que la sostenga. Al no reforzar la conducta, se debilitará, reduciendo la posibilidad de que vuelva a ocurrir.

En cuanto al castigo, se gestiona como un resultado repulsivo hacia el surgimiento de un comportamiento. Es una manera de que el individuo asimile lo que no debe realizar, en lugar de lo que debe realizar. Azaroff y Mayer, como se citó en Naranjo, 2009, sostienen que es un procedimiento que generalmente tiene que guardarse para los comportamientos inadecuados y serios. Por ejemplo, la destructividad extrema hacia uno mismo y otros, así como las que obstaculizan continuamente en el funcionamiento de clientes y compañeros.

1.3.2. Perspectiva humanista

Destaca la habilidad del individuo para alcanzar su crecimiento, sus habilidades positivas y la libertad de escoger su camino. Aquí, se sitúa la teoría de las necesidades.

Una de los postulados teóricos más divulgados es la jerarquía de las necesidades de Abraham H. Maslow, quien organizó las necesidades del ser humano de acorde con una jerarquía, donde unas son prioritarias y solo cuando son satisfechas, logran elevarse a necesidades más superiores. Una vez satisfechas estas necesidades, dejan de ser consideradas

como motivadoras. Según la teoría de Maslow, se satisfacen en el siguiente orden: primero, las necesidades primordiales y, luego, las más altas.

Durante la Primera y Segunda Guerra Mundial, la población mostraba sentimientos como desamparo, odio, angustia y temor. De esta manera, para enfrentar estos sucesos traumáticos, buscaban sentimientos positivos como paz, felicidad, seguridad y amor para solucionar este panorama. Entonces, los descontentos esenciales del ser humano estaban en la incapacidad de su manifestación, lo que propiciaba estados psicológicos de vacío y carencia de sentido en la cotidianidad. Al situarse en el periodo en el cual se empieza a gestar esta corriente, se relaciona como coincide con el reciente movimiento *hippie*, el cual expresaba creencias inspiradas en la libertad, la paz y el amor. De esta manera, en la cultura se desmontaron las definiciones rígidas y dominantes hasta ese momento (Amador et al., 2021).

En el transcurso del tiempo, se denomina la tercera fuerza; pues aparece como contraposición a las miradas conductistas y psicoanalíticas asociadas con su determinismo, mecanicismo y automatismo, así como experimentaciones con animales en laboratorios. Esta escuela sostiene que los individuos son propietarios de una motivación principalmente positiva y, de ese modo, se avanza hacia grados elevados de desempeño, pues hay un potencial de crecimiento en cada ser humano. Por ende, cada individuo es dueño de su existencia. Así, si se le otorgan ciertos atributos en el ambiente en el cual se desarrolla, los individuos conseguirán expandir todo su potencial para su expansión en orientaciones correctas.

En esta perspectiva, se distinguen los conceptos relacionados con la libertad individual, el determinismo, la

naturalidad, la independencia y la salud mental vinculadas a los atributos benéficos de la existencia como el bienestar, la bondad, el amor, etc.

1.3.3. Perspectivas cognitivas

Estudian lo que el individuo piensa que podría suceder para establecer lo que en efecto acontece (Ajello, 2003). En este sentido, la estructura cognitiva es la que admite y manda información a las otras estructuras: afectivo, comportamental y fisiológico. Asimismo, ajusta la conducta, iniciando o cohibiendo ciertas réplicas según el sentido que le otorga a la información disponible. Así, las creencias y las opiniones que perciba el individuo sobre sí mismo y sus capacidades precisan el modelo y perdurabilidad de la laboriosidad que ejecuta. Por ende, el efecto de sus comportamientos (Estrada, 2019).

Esta premisa es acordada por Santrock (2002), quien sostiene que los pensamientos, específicamente en el estudiante, orientan su motivación. El interés se fija en creencias como la motivación intrínseca en la consecución de objetivos, sus facultades sobre el logro o el fracaso, así como lo que pueden manejar de manera significativa en su entorno. Asimismo, la relevancia de la creación de objetivos, la planificación y el seguimiento del logro hacia un propósito.

De igual manera, se evidenciaban mediante el estudio experimental de laboratorio una conjuntos de conocimientos recientes: las manifestaciones de ansiedad estaban conectadas en la forma en que el individuo afronta mentalmente al amago; el vínculo ansiedad-aprendizaje estaba moderada por las concepciones de logro y fracaso; la réplica agresiva era una facultad de las percepciones del individuo y sus ideas sobre su enojo; y la renuencia a la extinción estaba influenciada por las

incorporaciones causales al no conseguir el propósito. Esta última variable dependiente, convencional en el examen de la teoría de Hull, fue revisada por tres teorías cognitivas de la motivación: la teoría de la disonancia, la teoría del aprendizaje social y la teoría atributiva. Estas se corresponden en interpretación de que, aun en este campo, las teorías automáticas no describen correctamente los acontecimientos.

1.4. Teorías de la motivación

Los expertos han trabajado con la motivación durante muchos años. En este sentido, varios están de acuerdo en que comprender los complejos procesos psicológicos de la motivación requiere un conjunto de términos y principios, incluidas teorías. Entender aspectos de estas teorías permite a los docentes mantener a los estudiantes motivados. También, resulta interesante comparar su relevancia y valor contextual en relación con el tiempo y el contexto en los cuales fueron concebidos. Los temas inspiradores no solo son interesantes, sino que han surgido en varios periodos de la humanidad.

1.4.1. Teoría de la motivación al logro

Es una noción que aparece como consecuencia de un estudio emprendido por David McClelland en 1974, al indagar en una teoría que explicase el principio y crecimiento de la motivación humana. De esta manera, concluyó que la motivación de logro es el principal motivo del progreso de las culturas. Asimismo, se le imputa el cargo de incentivadora del avance histórico de las comunidades, siendo la causa que ha motivado al hombre hacia la obtención de elevados niveles de éxito, tanto material como cultural (Martín-Moya y Ruiz-Montero, 2018).

Aplicando esta teoría al ámbito educativo, se refiere a cómo un estudiante se centra en una meta antes de ejecutar una actividad. De esta manera, se incentiva dependiendo, entre otros elementos, del nivel de disposición (Barreto y Álvarez, 2020). El asunto parece cuando en esta indagación de objetivos e inclinación hacia la consecución no se consigue obtener los efectos deseados, lo que origina una situación de rendimiento escolar llamado bajo logro. Entonces, investigadores, como Siegle (2013), conciben a los estudiantes de bajo logro como aquellos que muestran un desacuerdo riguroso entre la meta que pueden obtener y su meta actual. Asimismo, señala que para que un estudiante se perciba de bajo logro, debe mantenerse a lo largo del tiempo y no ser la consecuencia de una valoración ante un probable inconveniente de formación.

1.4.2. Teoría de la atribución

Los individuos quieren conocer el motivo por el cual tienen éxito o fracasan en ciertos acontecimientos. En resumen, las razones de estos resultados. Por lo tanto, es el análisis del proceso a través del cual el sujeto revela los motivos (Gil et al., 2019).

Sin embargo, los individuos no siempre analizan. Al contrario, las explicaciones frecuentemente aparecen luego de que se brinden las consecuencias fortuitas. Es decir, cómo sería el caso si fuera exitoso y viceversa, o si apareciera un fallo en contraste a la aspiración de éxito. Una vez ejecutadas las facultades, se incurren en una gama de estados afectivos, mentales y motivacionales (Corredor-García y Bailey-Moreno, 2019).

La teoría de Weiner (1985/1987) es una de la motivación cimentada en las facultades causales y las leyes que las

manejan, la cual busca propagarse como un apartado teórico correcto para revelar el comportamiento en cualquier hecho, aunque cuyo apoyo fue conseguido en entornos de consecución académica. La premisa es que las competencias causales realizadas por un individuo pueden supeditar sus posibilidades y emociones. Entonces, ambas circunscriben la conducta.

Se registra en el contexto de las teorías de la motivación llamadas de expectativa x valor. En este sentido, la mayoría se ha enfocado en el rol de las expectativas. Como una contribución nueva, Weiner enfatiza en la relevancia de las emociones propiciadas en la tarea y su logro como decisivos de la apreciación subjetiva. De esta manera, es una perspectiva como una sucesión histórica, en la cual el comportamiento humano es el resultado de una serie de hechos vinculados desde el razonamiento, atravesando por las facultades, las proyecciones y los estados psicológicos hasta ejecutar la acción.

1.4.3. Teoría de la autoeficacia

Brinda una respuesta a la siguiente interrogación: ¿qué permite que un individuo se sienta seguro de que realizará una tarea con éxito, mientras otro con la misma capacidad duda de que no podrá ejecutarla? Los investigadores han explorado con éxito este problema durante los últimos 30 años y han implementado una serie de tácticas que son sencillas de incorporar en los estudiantes para incrementar su grado de seguridad al completar las tareas. Esta creencia se denomina autoeficacia (Romero, A. et al., 2019).

Este sentimiento, más que una teoría, es el componente más importante o eje motivacional, específicamente del aprendizaje autorregulado. Esta teoría fue propuesta por Albert

Bandura, quien señala la confianza que considera disponer el individuo en sus probabilidades para ejecutar, estudiar, analizar e investigar en los materiales o tareas que se le asigna.

Esta percepción se conforma de tres elementos que se ayudan entre sí:

- a.** El valor del resultado, el cual refiere al valor que descubre el estudiante en aquello que ejecutará.
- b.** La expectativa de resultado, lo que significa el vaticinio del individuo sobre las acciones o conductas que efectuará frente a una situación. Ello lo orientará al resultado esperado.
- c.** La expectativa de autoeficacia. Es decir, es la creencia que tiene el individuo sobre su capacidad de realizar la conducta o destreza para obtener el efecto anhelado.

Esta teoría sostiene que la autoeficacia se relaciona con las creencias que los estudiantes perciben en torno a la realización de una actividad y lo que en la vida real son aptos de realizar, es el desacuerdo entre la creencia “puedo ejecutarla” o “no puedo ejecutarla”. La creencia que tiene el individuo ante la actividad muestra el nivel de confianza que dispone en sí mismo y sus habilidades para efectuarlas con éxito. No obstante, contar con un alto nivel de autoeficacia no garantiza que los estudiantes sean exitosos, pues hay otros elementos que influyen en su desempeño (el aprecio que le brindan a la actividad, el afán y el modelo de ayuda externa).

1.4.4. Teoría de la jerarquía de las necesidades

El siglo xx se ha distinguido por elaborar tres olas de

corrientes psicológicas en torno a la condición del ser humano: el psicodinámico, el conductual y el humanista/existencial. En este sentido, Abraham Maslow se vincula convencionalmente a la psicología humanista, con una investigación precursora en el aspecto de la motivación, el carácter y la evolución humana.

En 1943, Maslow plantea su teoría de la motivación humana, la cual remonta sus orígenes en las ciencias sociales, y fue vastamente usada en el área de la psicología clínica. Asimismo, se ha transformado en una de las primordiales teorías en la motivación, la gestión empresarial, y el desarrollo y comportamiento organizacional (Doubront, 2020).

Sostiene una subordinación de necesidades y causas que impulsan a los individuos. Este modelo se reconoce en cinco categorías de necesidades, y se compone estimando una organización jerárquica ascendente según su relevancia para la subsistencia y su habilidad de motivación. Para este modelo, a medida que el individuo satisface sus necesidades, aparecen otras que modifican el comportamiento. En este sentido, valorando que solo cuando una carencia está “lógicamente” resuelta, surgirá una nueva (Hernández, 2021).

Las cinco categorías de necesidades son fisiológicas, seguridad, amor y pertenencia, estima y autorrealización. Maslow también clasificó estas necesidades en déficit — fisiología, seguridad, amor y pertenencia, estima— y desarrollo existencial —autorrealización—. La diferencia entre ambos es que el primero se asocia a la falta; mientras que el segundo, a las actividades de un individuo.

Sin alcanzar a ser profundo, la explicación de la jerarquía de necesidades de Maslow, según Doubront (2020), es la siguiente:

- a.** Necesidades fisiológicas. Proviene de la biología y está enfocada en la subsistencia del individuo. Se estimas como las carencias básicas, las cuales se componen de las acciones de dormir, comer, sexo y habitar en un determinado espacio seguro.
- b.** Necesidades de seguridad. Aparecen como un segundo escalón inclinado hacia la seguridad personal, el orden, la estabilidad y la protección. Estas se hallan en la seguridad, el empleo y los recursos.
- c.** Necesidades de amor, afecto y pertenencia. Surgen como el tercer escalón. Están inclinadas a superar los sentimientos de soledad. En la vida real, se manifiestan cuando el ser humano siente que quiere casarse, formar una familia, conformar una comunidad, ser integrante de una iglesia o conformar un grupo.
- d.** Necesidades de estima. Se inclinan en la autoestima, el reconocimiento del individuo, el éxito individual y el respeto hacia los demás. Al satisfacerlas, los individuos se sienten seguros y apreciados en la sociedad. En cambio, sino son resueltas, se sienten inferiores e inútiles. En este particular, Maslow preció dos necesidades: una inferior que incorpora el respeto de los demás, así como el anhelo de estatus, fama, gloria, reconocimiento, atención, reputación y dignidad; la superior, la cual establece el anhelo de respeto hacia uno mismo, introduciendo sentimientos como confianza, consecución, habilidad, autonomía y libertad.
- e.** Necesidades de autorrealización. Son las más altas, pues se sitúan en la cima del modelo. Maslow la comprende

como la necesidad de un individuo para ser y realizar lo que se ha propuesto; es decir, es el cumplimiento del potencial individual mediante una tarea particular. De esta manera, alguien que siente afinidad con la música debe hacerla; un artista, pintar; y un poeta, escribir.

Si bien el soporte al estudio de la teoría de Maslow está en proceso, los conceptos han brindado un contexto para la psicología positiva. Asimismo, fue empleado para abstraer la política, la práctica y la teoría en las ciencias sociales durante más de 60 años. Además de las cinco necesidades, el autor también reconoció otras tres categorías: las estéticas, las cognitivas y la autotrascendencia. Ello suscitó una enmienda en el modelo. A continuación, se explican las tres nuevas necesidades de la siguiente manera:

- a.** Necesidades estéticas. No son generales, aunque un cierto grupo de la sociedad parece estar motivado por el anhelo de belleza exterior, así como momentos satisfactorios en este aspecto.
- b.** Necesidades cognitivas. Se vinculan al anhelo de saber conocer lo que hay en la mayoría. Por ejemplo, solucionar misterios, disponer de curiosidad e indagar en diferentes actividades. Se precisa que esta necesidad es relevante acomodarse a las cinco necesidades principales.
- c.** Necesidades de autotrascendencia. Incentiva un motivo más allá de sí mismo y experimenta una comunión fuera del ego. Ello conlleva la merced hacia otros individuos o grupos, la veneración hacia un ideal o causa, la fe, y el sentido de la ciencia y su fusión con lo sagrado.

1.4.5. Teoría de los factores

También conocida como teoría de los factores de higiene, se propició por el estudio del psicólogo Frederick Herzberg. La investigación se publicó en 1968, la cual se basó en interrogar a subordinados de diferentes entidades. Las preguntas consistían acerca de qué situaciones le gustaba y disgustaba en su entorno laboral, cuya finalidad era precisar que espera el individuo de su labor y cuál es su satisfacción.

Las réplicas mostraron que aquellos hechos que producen satisfacción laboral varían de aquellas que causan insatisfacción laboral. Asimismo, la satisfacción deriva de las circunstancias internas del empleado, en tanto la insatisfacción es externa o del ambiente de trabajo. Así, se estableció que la motivación se asocia al nivel de bienestar que perciba el individuo. Además, los elementos que instituyen la satisfacción son diferentes a los de la insatisfacción (Veytia y Contreras, 2019).

Cabe aclarar que la carencia de satisfacción no necesariamente produce insatisfacción. En consecuencia, el antónimo de la insatisfacción es la no insatisfacción; y lo contrario de la satisfacción, la no satisfacción. Los elementos asociados con la insatisfacción son higiénicos, y los relacionados con la satisfacción, motivadores. Los factores higiénicos son las circunstancias del entorno de trabajo como ambiente, salario, prestaciones, reglamentos, relación con colegas y jefe, entre otros. Respecto a los factores de motivación, son internos en el individuo y se asocian a las tareas asociadas con él. Se correlacionan con las emociones y la autorrealización. Algunos son el uso de las capacidades personales, la libertad de decisión, la autonomía, etc.

Sostiene que los elementos que propician insatisfacción en los empleados son completamente diferentes de los que originan la satisfacción. La teoría tiene como premisa que el individuo posee un doble sistema de necesidades: evadir el dolor o los hechos desagradables, y crecer emocional e intelectualmente. Al ser de características diferentes, cada tipo de carencia en el entorno laboral necesita de estímulos diversos. Por ello, hay dos modelos que participan en la motivación del trabajo (Herrera y Flores, 2020).

Factores higiénicos. La insatisfacción es principalmente producto de estos. Si faltan o son inadecuados, producen molestias, pero su presencia tiene muy poca repercusión a largo plazo. Son los siguientes:

- a. Sueldo y beneficios. Es un factor higiénico, ya que el sueldo lo paga el jefe o el contratista.
- b. Política de la empresa y su organización. El empleado está manejado por esta política, la cual frecuentemente es básica para la consecución del logro de la organización.
- c. Relaciones con los compañeros de trabajo. El trabajador está en un entorno de trabajo. Por ello, siempre establecerá vínculos con los compañeros, desde que inicia la jornada, sea de forma directa e indirecta.
- d. Ambiente físico. El lugar donde se lleven a cabo las labores del trabajador.
- e. Supervisión. Hay un supervisor que monitorea todo el procedimiento durante la jornada. Ello para algunos es agobiante o insatisfactorio.

- f. Estatus. Se demuestra en la gestión de la empresa.
- g. Seguridad laboral. El trabajo siempre busca un trabajo con seguro, así como una caja de ahorro e incentivos.
- h. Crecimiento, madurez y consolidación. El desarrollo y avance del individuo en la empresa. Por ejemplo, la promoción de empleo por el aporte y desempeño. Este elemento no lo maneja el empleado, por ende, es un factor de insatisfacción.

Factores de motivación. La satisfacción es la consecuencia de los elementos de motivación. Contribuyen a incrementar el bienestar del individuo, pero impactan poco en la insatisfacción. Estos son los siguientes:

- a. Logros y reconocimiento
- b. Independencia laboral y responsabilidad

1.4.6. Teoría de las expectativas

Conocida como la teoría VIE —valencia, instrumentalidad y expectativa—, fue sostenida por Víctor Vroom en 1964. Manifiesta que los individuos están más animados cuando es grande la posibilidad de que un esfuerzo los conduzca a conseguir un desenvolvimiento correcto, el cual también ayude a complacer sus objetivos internos.

El empleado, antes de ejecutar una actividad, analiza en que tan posible es que las horas extra sean consideradas para un posible ascenso, así como la probabilidad que el ascenso le posibilite acceder al crédito que anhela. Por otro lado, la meta personal es subjetiva, pues las carencias son individuales.

Manifiesta que la motivación es un proceso de selecciones efectuadas entre diferentes conductas que están manejadas por los individuos. En este sentido, se actuarán de cierta manera sí desean obtener un incremento de sueldo u otro beneficio (Veytia y Contreras, 2019).

El modelo está conformado por los anhelos individuales hacia las recompensas particulares (valencia), el desenvolvimiento de las tareas, la percepción de las recompensas percibidas (instrumentalidad) y la creencia de que cierta actitud posibilitará conseguir ciertas remuneraciones (expectativas), lo que conlleva la diligencia para cumplir las actividades.

1.4.7. Teoría ERG

Sostenida por Clayton Alderfer. No se cimenta en componentes nuevos, sino en la teoría de la jerarquía de las necesidades de Maslow (Huilcapi et al., 2017). El investigador clasifica las necesidades en tres tipos:

- a.** Existencia. Son aquellas necesidades básicas y físicas que se cumplen a través de elementos extrínsecos, los cuales se relacionan con las necesidades fisiológicas y de seguridad.
- b.** Relación. Necesitan de las relaciones interpersonales y la pertenencia a un grupo. Son necesidades sociales y de aceptación.
- c.** Crecimiento. Conforman el desarrollo personal. Se cumplen cuando el individuo obtiene logros relevantes para su proyecto de vida, incorporando el reconocimiento, la autoestima y la autorrealización.

En resumen, la teoría ERG indica que las necesidades de nivel bajo suscitan el anhelo de cumplir las carencias de nivel alto, aunque las necesidades múltiples funcionan, asimismo, como impulsores. Entonces, la frustración al intentar cumplir una necesidad de nivel más alto, podría originar un retroceso a una necesidad de grado más bajo (Moraes, 2018).

1.4.8. Teoría de la percepción subjetiva de competencia

Los individuos se comportan impulsados por la exigencia de ser eficaces en su medio. De acuerdo con este postulado, todas las propuestas de los deportistas funcionan ante la exigencia de sentirse aptos. De esta manera, hay un deseo por conseguir resultados. Así, un individuo se sentirá más animado por una tarea cuando se brinde la oportunidad de sentirse eficaz y hábil, lo cual le brindará placer relacionado con esta actividad (Sánchez et al., 2018).

No obstante, no basta con alcanzar el éxito para sentirse capaz y satisfecho. Para ello, es imprescindible que la tarea sea lo suficientemente ardua y retadora. Algunos estudiosos estiman que hay un nivel óptimo de contrariedad, pues si la actividad es muy sencilla, el éxito no conlleva beneficio emocional. Aunque, si es complicada, la posibilidad de éxito es baja como para que se empeñe en conseguirla o para que el resultado conforme algún dato sobre la habilidad del individuo.

En resumen, los individuos no sienten la competencia de la misma manera en todo los ámbitos, y la competencia es el producto de la interacción de tres componentes:

- a.** La competencia cognitiva que concierne a los rendimientos escolares y académicos.

- b.** La competencia social comprende los vínculos del individuo con sus pares.
- c.** La competencia física que conlleva los rendimientos en las actividades deportivas, con cierta habilidad motora.

1.4.9. Teoría de las necesidades de McClelland

McClelland sostiene que hay tres motivaciones específicamente importantes: la necesidad de logro, la afiliación y el poder (Donawa, 2019). Estos impulsos son relevantes, ya que condicionan a los individuos a actuar en maneras que impactan significativamente el desenvolvimiento de actividades. Por otra parte, se alega que las anteriores son estímulos sociales que se asimilan inconscientemente como consecuencia de afrontar activamente el entorno. Asimismo, describe que las recompensas que se suscitan en una actividad la refuerzan, lo que aumenta la posibilidad de que se repita.

Cuando el comportamiento funciona en un entorno ideal para conseguir resultados plenos, se aprende algo más, ya que la manera de actuar relacionada con el éxito se halla reforzada. Así, parece que en condiciones que motivan la autonomía y manejan la toma de riesgos, el individuo presta atención en retos de condiciones manejables, lo que probablemente guíe a percepciones elevadas de consecución (Donawa, 2019; Naranjo, 2009). De igual manera, un deseo fuerte de afiliación o poder podría ser resultado de un historial de remuneraciones relacionadas con el comportamiento sociable.

En este sentido, los individuos que tienen una alta necesidad de poder buscan manejar a los demás y piden que cumplan todo lo que ordenan. Los individuos con una elevada necesidad de afiliación se inclinan a prestar atención y a

reflexionar frecuentemente sobre la calidad de sus relaciones personales (Santrock, 2002).

1.4.10. Teoría de la evaluación cognoscitiva

La incorporación de una recompensa extrínseca a un comportamiento que ya ha logrado una recompensa intrínseca reduce el nivel general de motivación porque se eligen los elementos de trabajo en sí. Los teóricos de la motivación han creído durante mucho tiempo que las motivaciones —como el éxito, el logro, la responsabilidad y la competencia o la motivación intrínseca— son completamente independientes de la motivación extrínseca (Corduneanu et al., 2019).

Sin embargo, indica todo lo contrario, ya que sostiene que cuando se premia a un empleado mediante recompensas extrínsecas al mostrar una actitud adecuada para la entidad, se disminuye el interés del trabajador por las recompensas intrínsecas del trabajo. Esta teoría, de ser realidad, brindaría diversas incorporaciones para los ejercicios gerenciales. En este sentido, lo ideal sería que la paga de los empleos no se relacione con su desempeño. Si es así, se reduciría su ánimo intrínseco (Tovar, 2021).

En resumen, puede aplicarse en el trabajo de la organización, pero es limitada; ya que la mayoría de labores, que son realizadas por el grado inferior de la entidad, no son lo suficientemente agradables para satisfacer el alto interés intrínseco. En el caso de las labores gerenciales y los profesionales con grandes cargos, generalmente se otorgan pequeñas remuneraciones intrínsecas. En conclusión, esta teoría sería aplicable a labores organizacionales neutrales (Amorós, 2007).

1.4.11. Teoría de las metas de logro

El término *meta* alude al centro motivacional del acto. En otras palabras, lo que pretende obtener el individuo en la ejecución de una actividad, específicamente como aquella que marca el éxito y el fracaso en una tarea. Así, el comportamiento, sus respuestas cognitivas y emocionales en un entorno de logro serán impactadas por los objetivos. De ahí que influyen en cómo la población responde y actúa ante el resultado de su comportamiento (García-Romero et al., 2020).

La idea central es que los individuos son seres intencionales, direccionados por las metas y que actúan de manera racional según los objetivos (Gutiérrez et al., 2022). El primer paso fundamental para comprender los comportamientos de consecución es identificar que el éxito y el fracaso son momentos psicológicos apoyados en el sentido relativo que el individuo le otorga. La consecución, el fallo y el logro, luego del resultado en una conducta, se relacionan de cómo el individuo lo valore según su meta de logro. De esta manera, lo que para alguien es éxito, para otro, fracaso.

1.5. Enfoque educativo

1.5.1. La teoría de la atribución y el desempeño académico

El estudiante a lo largo de su desarrollo enseñanza-aprendizaje emplea conocimientos para analizar los efectos de sus conductas, designando sus éxitos y fracasos escolares a componentes internos o externos. En el caso de los éxitos académicos, es conseguir el aprendizaje anhelado, las calificaciones sobresalientes, pasar cursos, ejecutar las tareas encomendadas por el profesor, sacar óptimas notas de un proyecto educativo. Al contrario, los fracasos académicos son

las bajas calificaciones, jalar una materia, perder una prueba, no mostrar las tareas, dejar de lado los estudios, inasistencias o ser un estudiante problemático en el salón de clases. En relación con los elementos internos se asocian con capacidad, actitud, responsabilidad y el apoyo de la familia al ejecutar una tarea.

La teoría de la atribución causal de Bernard Weiner otorga conocimiento importante que ayuda a entender cómo los estudiantes reaccionan de manera diferente a sus resultados académicos, lo que los condiciona a sentirse plenos, alegres, orgullosos o fracasados, frustrados, tristes y enojados. Es decir, le brinda al estudiante posibilidades altas de cumplir o incumplir una tarea a largo plazo.

El estudiante al mirar su contexto adquiere información para comprenderla de distintas maneras. En este sentido, se concibe a la teoría como un proceso a través del cual se identifican los motivos de las acciones del reto. De esa manera, se obtiene conocimiento acerca de sus características permanentes y preceptos.

Resulta importante saber cuándo los estudiantes designan hechos al realizar una atribución de efecto, aludiendo a sus características personales, valores, actitudes o a las relaciones de poder en el salón, así como las expectativas de los docentes. En este sentido, el impacto de las creencias causales reside tanto en el interior como en el exterior. Al remitirse a las creencias de los estudiantes, estas son muy elevadas y menosprecian la incidencia externa. La comunidad educativa, por eso, debe utilizar la teoría de la atribución causal. En resumen, las atribuciones son importantes, pues inciden en las creencias, las emociones y las conductas.

1.5.2. Motivos de la población estudiantil universitaria

En el ámbito educativo, el estudio de la motivación ha conducido a acordar diversas teorías sobre este aspecto. No obstante, guardan relación; pues la motivación académica se concibe como un componente complejo que se sujeta tanto de los atributos del individuo como el entorno donde se sitúe. Además, hay que estudiar cuáles son las piezas que la conforman y quienes son los encargados de que el individuo produzca un nivel de motivación intrínseca que lo oriente a realizar una actividad con éxito o fracaso.

Ello se vincula al proceso atribucional de realizar preguntas para saber si es apto o no de llevar a cabo la actividad, cómo debe ejecutarla, por qué la efectuó de esa manera; si ha obtenido éxito o fracaso, entre otras. La segunda pieza es la afectividad, la cual organiza las reacciones emocionales del individuo en relación con su autoimagen, autoestima y autoconcepto.

Además, responde a preguntas como el motivo de que se sienta bien o mal ante la tarea que ha realizado; cómo cree que los demás lo consideran; cómo se mira a sí mismo/a; cómo ve a su familia, entre otros. La tercera pieza es el valor que define el interés del individuo ante la ejecución de una tarea, la cual deriva en la guía motivacional y las metas académicas; es decir, otorga respuesta al motivo de esa ejecución. Por último, todos los componentes están interrelacionados cuando el estudiante efectúe la tarea, pero el siguiente paso será cuestionarse que se pretende conseguir con este proceso. Es decir, qué metas está buscando el individuo una vez haya cumplido la actividad.

Rendimiento académico

Luego de analizar la motivación académica, se confirma que hay una correlación entre esta y el rendimiento académico. Autores como Estrada (2018), comprenden el rendimiento académico como el producto sintético de la suma de componentes que inciden en y desde el individuo que aprende sobre partes institucionales, pedagógicas, psicosociales y sociodemográficas. Por lo tanto, se concluye que el rendimiento académico acuerda una relación directa entre lo que el estudiante tiene que aprender y lo que ha aprendido, apreciando todos los elementos que hay a su alrededor y que obstaculizan en su accionar, siendo la motivación uno de ellos.

Sobre esta relación, se clasifica de tipo bidireccional, ya que, si un estudiante está animado por una actividad, obtendrá un elevado nivel de rendimiento escolar mientras que otro no lo logrará de la misma manera por la falta de incentivo.

Esta discrepancia entre lo que un sujeto alcanza a conseguir y lo que consigue es lo que se concibe como un suceso “de bajo logro”. Ello como resultado de una carencia de motivación que le conduzca a actuar por debajo de sus habilidades, lo cual se desarrollará más adelante.

2 CAPÍTULO

ESTUDIO DE CASOS: CONCEPTOS BÁSICOS

2.1. Definición y concepciones

Es un instrumento que plantea un procedimiento orientado a docentes, estudiantes y otros componentes interesados en la complejidad de un proceso que implica un conjunto de pasos para optimizar los grados educativos y profesionales en varias ramas.

Se distinguen por contar hechos reales que le han ocurrido a un individuo, grupo, organización, colegio, comunidad, etc. Al conformar la realidad, comprende información que es estudiada en un campo de conocimiento respectivo como educación, administración, historia, medicina, etc. Por eso, se transforma en un medio para aprender, conduciendo una parte del contexto al salón de clases (Ortiz et al., 2020).

Abarcan diversos componentes que lo conforman y anuncian sobre el contexto histórico, social, entre otros, con un grupo de individuos implicados, en una o varios hechos posiblemente complicados o que necesitan ser debatidos y analizados. Los datos que brindan son con un enfoque sociológico, científico, psicológico, antropológico, etc. Así, brindan una vasta cantidad de datos y situaciones desde diferentes enfoques.

Por ende, se transforma en un procedimiento básico de la pedagogía de la diversidad, la cual enfatiza el asunto de prestar atención a la individualidad en los factores de educación grupal.

Esta estrategia solicita, además, la ejecución de herramientas como análisis, crítica y reflexión, pretendiendo reforzar un desarrollo más técnico y participativo. Entonces, por medio de su realización, el estudiante reconoce y otorga resoluciones rápidas y lógicas a situaciones de la vida cotidiana, así como a las que se enfrentan continuamente en el contexto social. Antes, se reducía a ser un espectador y receptor de un método tradicional. Ahora, su función es actualizarse en la ejecución de este método tan importante y básico para optimizar el rendimiento del proceso. Así, se convierte en un aprendizaje significativo (Soto y Escribano, 2019).

2.2. Tipos de casos

2.2.1. Casos centrados en el estudio de descripciones

Se plantea como meta específica que los estudiantes practiquen en el estudio, el reconocimiento y la especificación de los aspectos importantes y constitutivos de un hecho. Asimismo, es posible debatir y reflexionar con otros sobre los diferentes puntos de vista que se analiza una respectiva situación (Ramírez-Sánchez et al., 2019).

Finalmente, se incide en la reflexión y el análisis en torno a los principales temas teóricos-prácticos que se propician de la situación. Entonces, no se busca alcanzar al estudio y planteamiento de soluciones, sino en detalles únicamente descriptivos.

2.2.2. Descripción de los casos centrados en el estudio de descripciones

Se revelan las situaciones importantes, tanto estáticas como dinámicas, que delimitan la circunstancia. Ramírez-Sánchez et al. (2019) sostienen que se debe estimar acontecimientos significativos relacionados con individuos, aspectos y variables de contexto, así como los vínculos interpersonales.

El proceso operativo, según Ramírez-Sánchez et al. (2019), se centra en cuatro fases:

- a.** Fase preliminar. Su objetivo es que los individuos lean y analicen la situación, asimismo consideren su descripción.
- b.** Fase de expresión de opiniones, impresiones y juicios. Se requiere una labor de carácter individual que contribuya a la reflexión y la ejecución personal de los componentes descriptivos mayoritarios.
- c.** Fase de contraste. Ayuda a la manifestación individual, la comparación de opiniones, el estudio general del hecho y el hallazgo de lógica que dispone la información en el caso analizado.
- d.** Fase de reflexión teórica. Se efectúa una formulación de conceptos, así como teóricos y operativos que derivan del análisis del caso en concreto. En esta etapa, se pautan las conjeturas sobre el caso que se aproximan al estudio de diferentes perspectivas de aclaración e indagación de la problemática.

2.2.3. Casos de resolución de problemas

El objetivo específico se basa en la decisión que requiere el arreglo de dificultades formuladas en la circunstancia que se subordina a examinación. Las situaciones dificultosas son reconocidas previamente, escogidas y clasificadas por su importancia o premura en el marco en que se suscitan.

2.2.4. Casos centrados en el análisis crítico de toma de decisiones

Pretende que los individuos arrojen un discernimiento crítico en torno a las decisiones elegidas por otro individuo o grupo para la resolución de conflictos. Entonces, la narración debe mostrar de forma detallada el desarrollo continuado en la perspectiva explicada, la sucesión de tareas y tácticas usadas en la resolución del problema que se quiere estudiar (Ramírez-Sánchez et al., 2019).

El proceso operativo a continuar se clasifica básicamente en tres fases:

- a.** Fase en la cual cada uno analiza autónomamente las decisiones mencionadas en la narración, prestando atención, y opinando en torno al desarrollo y los efectos que conlleva la decisión en este sentido. Asimismo, es importante estimar y valorar las acciones que se asignan a los diversos individuos que participan en el contexto objeto de estudio.
- b.** Fase del trabajo en equipo. Su finalidad es que los integrantes del grupo cooperen en una reunión, en la cual manifiesten sus contribuciones juiciosas en relación con el desarrollo, estudiar en conjunto todos los componentes,

la secuencia que se subordina al estudio. Asimismo, señalan la apreciación del equipo sobre las conductas ejecutadas y los efectos que, desde mirada colectiva, se obtienen de la resolución formulada a la problemática.

- c. En la fase final se verifican, se discuten las contribuciones de los diversos grupos y se efectúa el planteamiento de los asuntos teóricos que se obtienen del estudio de los procesos estimados. A partir del reconocimiento de los centros de materia, se destapa un procedimiento de registro y análisis de los asuntos escogidos.

2.2.5. Casos centrados en generar propuestas de toma de decisiones

Ramírez-Sánchez et al. (2019) manifiestan que este grupo busca el ejercicio de los individuos en el análisis de problemáticas que necesitan el arreglo de problemas, de manera que se involucren en el desarrollo de toma de decisiones que —desde la perspectiva de individuos o grupos— sea el más pertinente en la etapa analizada.

Entonces, suele ser la táctica más empleada pedagógicamente; ya que, como fase previa, incorpora el análisis descriptivo, en la cual se conceptualiza la cuestión a la que se pretende solucionar.

En relación con el proceso ejecutado y solicitado requerido en este tipo de casos, se plantea el siguiente decálogo según Ramírez-Sánchez et al. (2019):

- a. Analizar el problema formulado, ubicándolo en el marco particular donde tiene espacio. Dividiendo cada asunto, se revelan las principales modificaciones, donde es

necesario ejecutar en cada circunstancia para arreglar los que fueron escogidos. Asimismo, las ventajas y desventajas de cada una, así como acordar un proceso de elección hasta acordar algunas decisiones alternativas. Así, se elige la muestra mayor congruencia con los objetivos demarcados en la investigación, su factibilidad, y que conlleve la menor cantidad de contrariedades y consecuencias negativas.

- b.** Estudiar el caso desde diferentes ángulos, ya que consiste en indicar los elementos esenciales que detallan la circunstancia formulada.
- c.** Reconocer los datos suplementarios que se solicitan para saber el caso con mayor detalle y señalar los principales datos resultan importantes de confirmar.
- d.** Identificar las fortalezas y las debilidades de la situación, así como las relaciones y las funciones más importantes. En este sentido, las propuestas teóricas e ideológicas desde las cuales se formulan las participaciones que contactan en el caso. Empezando desde estas sugerencias, organizar los problemas formulados mediante una graduación acordada por la importancia o urgencia.
- e.** Propiciar diferentes alternativas de acción para abarcar cada una de las modificaciones.
- f.** Incorporar la decisión tomada con las tácticas y medios solicitados para ejecutarla.
- g.** Precisar el método en el cual se efectuará la examinación de la decisión adoptada y sus consecuencias.

- h.** Pensar en torno a los apartados teóricos que formula el caso mostrado.

3

CAPÍTULO

ESTUDIO DE CASOS: HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE

3.1. Conceptos básicos del aprendizaje

Aguilar (2020) sostiene que es la obtención de un nuevo comportamiento en un sujeto como resultado de su participación con su entorno. En este sentido, todos los individuos aprenden constantemente, lo cual significa que es una capacidad cognitiva e inherente al ser humano.

Cabe resaltar que ese aprendizaje primario sostenido en vivencias internas no basta para sobrevivir en una realidad tan desafiante. Así, se requieren de enseñanzas más veloces y que estén sujetas a la costumbre.

La educación tradicional consistía en que el docente impartía sus conocimientos a sus estudiantes, los cuales repetían sus ideas y discursos, asumiendo un rol pasivo en este proceso. Se enfatiza en la utilización de la memoria, la repetición y la disciplina como equivalente de sumisión. Al contrario, para los conductistas es una variación continua de comportamientos, en la cual los individuos obtienen e instrumentos que les facilitan conseguir capacidades nuevas, optimizar las que disponen y adecuarse a novedosas circunstancias.

Desde la perspectiva de los constructivistas, es la habilidad de elaborar o reelaborar los conocimientos desde las capacidades y competencias del estudiante. Entonces, aprender es un desarrollo personal, propio de cada estudiante. Pos supuesto, está mediado por el docente.

Por otro lado, se la concibe como una variación alusivamente constante en el comportamiento o su competencia, la cual se propicia desde la vivencia. Entonces, no es causado por una situación provisional corporal como enfermedad, fatiga o drogas (Konstantinidi y Sandu, 2021). Este concepto abarca la experiencia como la disposición básica para aprehender, comprendiendo las variaciones en las probabilidades del comportamiento. De esta manera, desde el criterio de habilidad del estudiante, incorporará sus saberes y capacidades durante su existencia en un procedimiento en el cual participan las capacidades naturales, el grado de madurez y de correlación con el entorno.

Por otra parte, es relevante comprender las premisas del aprendizaje, profundizados mediante la inducción, la deducción y la transferencia. Los diversos procedimientos de enseñanza se sustentan en las primordiales normas y propuestas del aprendizaje. Esto facilita al individuo un mayor nivel de disposición y flexibilidad que cualquier otro ser vivo. Actualmente, hay dos panoramas teóricos que nos posibilitan entender la forma en cómo asimilamos los aprendizajes. En este sentido, el conductismo recalca los vínculos entre los impulsos que se miran y las réplicas. El criterio cognitivo enfatiza el rol de los procedimientos mentales y personales en el aprendizaje (Prieto, 2020). Cualquier postulado que se seleccione, solo se conoce se ha suscitado un aprendizaje cuando se identifica que un comportamiento ha variado en algún sentido. Tal

vez, porque surge un nuevo estímulo o se eleva la repetición en una que ya estaba. Los postulados o especificaciones de las causas que impactan sobre el aprendizaje, así como las teorías o explicaciones de los motivos de esas causas y sus consecuencias, tanto desde el conductismo como cognitivism, pueden apoyar a los docentes a optimizar su rol en el ejercicio educativo y ampliar el aprendizaje de sus estudiantes.

3.2. Aprendizaje significativo

Para Matienzo (2020), se propicia cuando las temáticas son vinculadas de manera no justificada y esencial con lo que el estudiante conoce. Es decir, las ideas se asocian con algún aspecto, principalmente importante en la configuración mental del estudiante. Por ejemplo, una imagen, un símbolo, una definición o una propuesta.

De acuerdo con Baque-Reyes y Portilla-Faican (2021), es un procedimiento intelectual que produce novedosos saberes para que sean agregados a la constitución mental del estudiante. Es decir, saberes que solo surgen si las temáticas poseen un sentido que las vincule con las predecesoras, permitiendo la relación y reorganización de la reciente información con la anterior. De esta manera, el docente ordena tácticas pedagógicas —tareas y actividades— para que el estudiante componga sus propios saberes. Así, entienda la reciente información, estimulando su memoria a corto y largo plazo.

En este sentido, si el docente sabe los tipos de aprendizaje de sus estudiantes, ello le facilitará organizar los procedimientos metodológicos, los cuales suscitan un aprendizaje significativo relevante (Matienzo, 2020). Este aprendizaje proporciona ideas manifestadas simbólicamente, la cual interviene de

forma sustantiva y no injustificada con lo que el estudiante ha aprehendido. En este proceso, los nuevos conocimientos tienen sentido para el individuo, y los conocimientos previos, nuevos significados o mayor estabilidad cognitiva.

3.3. Fases del aprendizaje significativo

3.3.1. Fase inicial

- a.** El estudiante capta la información percibida desde partes aisladas sin aparente relación de definición.
- b.** Se inclina a memorizar la mayor parte del tiempo. Para ello, utiliza su conocimiento esquemático.
- c.** El desarrollo de la información es global y se compone de limitado saber en torno al dominio. Para ello, se usa otro para comprender los datos (contrastar y utilizar analogías).
- d.** La información aprendida es real y relacionada con el entorno particular.
- e.** Empleo preponderante de tácticas de arreglo para captar los datos.
- f.** Gradualmente, el estudiante va erigiendo un enfoque global de dominio o del material que aprenderá. Para ello, se utiliza el saber esquemático, las analogías —con otros dominios— para configurarse en ese nuevo dominio, suposiciones cimentadas en vivencias anteriores, etc. (Méndez et al., 2013).

3.3.2. Fase intermedia

- a.** El estudiante comienza a hallar conexiones y semejanzas entre los elementos apartados, así como compone gráficos y modelos cognitivos en torno al elemento y el manejo de aprendizaje de manera gradual. No obstante, estos esquemas no facilitan todavía que se oriente de manera automática o independiente.
- b.** Se ejecuta de manera lenta un desarrollo más reflexivo del material. Así, el aprendizaje se vuelve aplicable en otras situaciones.
- c.** Surge más posibilidad para analizar en torno a la situación, el material y el dominio.
- d.** El conocimiento alcanza a ser más indefinido; o sea, menos apegado del entorno donde principalmente fue conseguido.
- e.** Es posible el uso de táctica elaborativas y planificadoras como mapas conceptuales y redes semánticas para ejecutar comportamientos metacognitivas, así como para emplear los datos en la resolución de tareas-problemas, donde se solicite el aprendizaje (Méndez et al., 2013).

3.3.3. Fase terminal

- a.** Los conocimientos, los cuales empezaron a ser configurados en gráficos o mapas cognitivos en la fase anterior, tienden a estar más conectados y a desempeñarse con mayor libertad.

- b.** En consecuencia, las ejecuciones empiezan a ser más independientes y a solicitar un pequeño control sensato.
- c.** Igualmente, estas realizaciones se componen en tácticas particulares del dominio para la ejecución de actividades. Por ejemplo, arreglo de situaciones, réplicas a interrogaciones, etc.
- d.** Se enfatiza más en la ejecución del aprendizaje, ya que las variaciones que suceden son suscitadas por la tareas, y no tanto por ajustes.
- e.** El aprendizaje de esta fase se compone por la aglomeración de datos registrados en los gráficos preexistentes, así como el surgimiento paulatino de vínculos de gran nivel en los planos (Méndez et al., 2013).

3.4. El aprendizaje como resultado de la técnica estudios de casos

El estudio de casos es una táctica de aprendizaje mediante la cual el estudiante se sobrepone a una problemática específica, el caso. Así, es capaz de estudiar los acontecimientos y los saberes relacionados con las disciplinas respectivas. Por otra parte, elige decisiones lógicas por medio de un procedimiento de discusión, el cual estaría mediado con sus compañeros (Aguilar, 2020).

Además, maximiza aptitudes como la competencia de estructurar la información, resumir, debatir o establecer acuerdos. Para el aprendizaje, el caso tiene que escogerse adecuadamente, de tal manera que ponga atención en la viabilidad y lo resuelva en corto periodo. Asimismo, absolverse en un tiempo concreto, de manera que los estudiantes

identifiquen la factibilidad del caso y estimen el tiempo como una tarea extra para otorgar resoluciones.

Con respecto a las circunstancias, González (2015) sugiere que el caso tiene que ser arreglado usando saberes que el estudiante comprenda, eventualmente mostrados en la materia respectiva, aunque también de sus estudios anteriores. De esta manera, se asegura que el estudiante aprende los saberes y los vincula entre sí. Todos estos elementos posibilitan anticipar que la disposición de un análisis de caso es más complicada para estudiantes con saberes más limitados.

Sin embargo, resulta importante formular que el estudio de casos no necesariamente trae consigo el modelo de una nueva solución. Las siguientes alternativas son posibles:

- a.** Comprensión de los problemas. Es un espacio en el cual los estudiantes reconocen las problemáticas; motivos y consecuencias. Entonces, se pretende indagar qué está mal y el motivo (González, 2015).
- b.** Diseños de soluciones. Se detalla el espacio, señalando el problema y las motivaciones. Asimismo, se quiere que los estudiantes brinden soluciones, así como estudien ventajas y desventajas. En ese contexto, se solicita rastrear la máxima resolución y el motivo de su elección.
- c.** Análisis de soluciones. Se expone el contexto y las diversas resoluciones, de tal forma que el estudiante adapte perspectivas para resolver cada una. Por eso, se solicita saber si los arreglos resuelven el asunto y cómo se ejecutan.

4

CAPÍTULO

APLICACIÓN DEL ESTUDIO DE CASOS EN LA MOTIVACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

4.1. Objetivo general

Comprobar la influencia de la aplicación del estudio de casos en la motivación de estudiantes del área tecnológica en la Facultad de Ingeniería Mecánica de la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP).

4.2. Objetivos específicos

- a. Estudiar la influencia de la aplicación del estudio de casos en la motivación intrínseca de los estudiantes del área tecnológica de la Facultad de Ingeniería Mecánica de la UNCP.
- b. Verificar la influencia de la aplicación del estudio de casos en la motivación extrínseca de los estudiantes del área tecnológica de la Facultad de Ingeniería Mecánica de la UNCP.
- c. Contrastar la influencia de la aplicación del estudio de casos en la motivación cognitivo social de alumnos de las áreas tecnológicas de la Facultad de Ingeniería Mecánica de la UNCP.

4.3. Hipótesis general

La aplicación del estudio de casos impacta significativamente en la motivación de los estudiantes del área tecnológica de la Facultad de Ingeniería Mecánica de la UNCP.

4.4 Hipótesis específicas

- a. La aplicación del estudio de casos influiría significativamente en la motivación intrínseca de los estudiantes del área tecnológica de la Facultad de Ingeniería Mecánica de la UNCP.
- b. La aplicación del estudio de casos influiría significativamente en la motivación extrínseca de los estudiantes del área tecnológica de la Facultad de Ingeniería Mecánica de la UNCP.
- c. La aplicación del estudio de casos influiría significativamente en la motivación cognitivo social de los estudiantes del área tecnológica de la Facultad de Ingeniería Mecánica de la UNCP.

4.5. Variables

4.5.1. Operacionalización de las variables

Tabla 1. *Tabla de operacionalización de la variable estudio de casos*

Variable independiente	Dimensiones	Indicadores
Estudio de casos	Fase preliminar	Reciben informaciones recientes. Procesamientos de información.

Variable independiente	Dimensiones	Indicadores
Estudio de casos	Fase eclosiva	Se manifiesta autónomamente Elaboran argumentos de ideas.
	Fase de análisis	Observaciones selectivas. Interrelaciones en partes.
	Fase de conceptualización	Formulaciones de concepto operativo o de principio en acciones.

Tabla 2. *Tabla de operacionalización de la variable motivación*

Variable	Dimensiones	Indicadores
Motivación	Motivación intrínseca	Sensaciones de logros. Reconocimientos Estudios en sí. Responsabilidades. Sensaciones de avances y progresos. Crecimientos personales e intelectuales.
	Motivación extrínseca	Política en universidad Estilos de supervisiones. Condición académica Relación con el supervisor. Crédito recibido. Relaciones con el compañero. Vidas personales.
	Motivación cognitivo social	Dificultades. Especificidades. Participaciones.

4.6. Tipo de investigación

Tiene un enfoque cuantitativo, ya que se usó la recopilación de datos para demostrar la hipótesis con base en la medición y el análisis estadístico, cuya finalidad es acordar guías de conducta y comprobar teorías. Asimismo, es de tipo, ya que pretende comprender el impacto del estudio de casos como metodología en la motivación de los estudiantes. Además, es de tipo aplicada, pues se pretende contribuir al conocimiento con aplicación directa a la sociedad o los sectores productivos (Lozada, 2014).

Por otra parte, fue de diseño cuasiexperimental, ya que la variable independiente se manipuló deliberadamente para conocer la consecuencia en relación con la variable dependiente. Además, los individuos no son designados arbitrariamente, ya que el grupo estaba conformado antes del experimento; es decir, era un grupo. Asimismo, se compone con un grupo experimental y un grupo de control. En este caso, el primero se le aplicó el método investigativo. En cambio, al segundo, un pretest y un posttest.

Mediante la aplicación del pretest se consiguió establecer el grado de motivación que mostraban los grupos de estudio en la variable dependiente. Ello antes de la aplicación experimental con respecto al estudio de casos (variable independiente).

4.7. Población, muestra y muestreo

4.7.1. Población de estudio

Estuvo compuesta por 500 estudiantes de la Facultad de Ingeniería Mecánica de la UNCP, la cual cuenta actualmente con cuatro áreas profesionales: tecnología, diseño, energía y mantenimiento.

4.7.2. Muestra de estudio

Estuvo conformada por 300 estudiantes del área tecnología de la Facultad de Ingeniería Mecánica de la UNCP. Esta muestra fue dividida en dos partes iguales, uno para el grupo control y otro para el grupo experimental.

4.7.3. Muestreo

Se realizó con aquellos que conformaban el área de tecnología de la Facultad de Ingeniería Mecánica de la UNCP y estuvieron dispuestos a ser parte de la investigación.

4.8. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Fue la encuesta para ambas variables. Por medio de esta técnica e instrumento, se recopila información y se analiza estadísticamente.

4.9. Validación y confiabilidad del instrumento

Fue validada mediante la validez de juicio de expertos y la confiabilidad se estableció mediante la estadística Alfa de Cronbach. Esta permitió calcular la fiabilidad de los componentes de la herramienta de cálculo. Cuanto más próximo se halle el valor del Alfa a 1 mayor, la estabilidad interna de los elementos será confiable.

Los resultados del análisis del Alfa de Cronbach indican una confiabilidad de 0.95, bastante cercano a 1. Por lo tanto, el instrumento es fiable. Tales resultados se observan en el anexo 4.

4.10. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Se empleó la estadística descriptiva e inferencial para exponer los datos recolectados de una mejor manera, así como para contrastar las hipótesis planteadas. Como instrumento de procesamiento de datos, se usó un software especializado para desarrollar la estadística descriptiva e inferencial. El software fue el IBM SPSS, el cual es considerado un programa estadístico diseñado para usarse en el desarrollo de investigaciones de las ciencias sociales.

4.11. Resultados

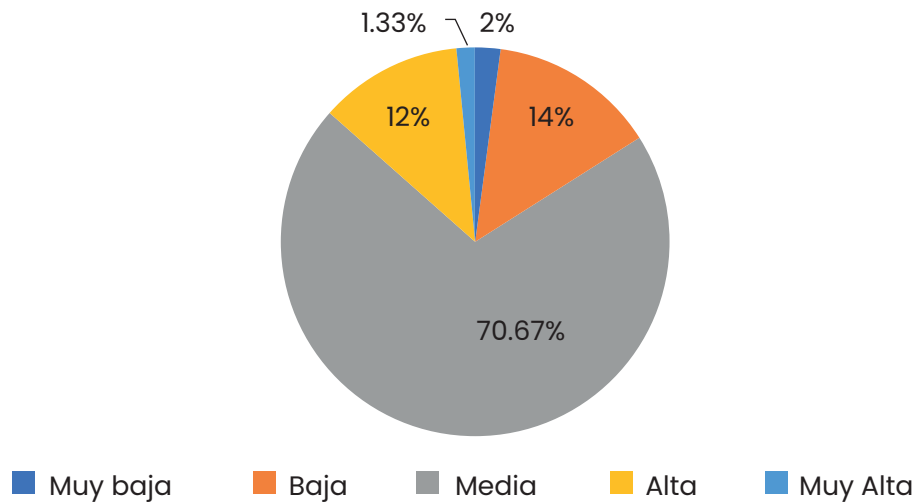
4.11.1. Análisis descriptivo para el grupo control

Tabla 3. Frecuencias de la motivación del grupo control en el pretest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy baja	3	2.0	2.0	2.0
	Baja	21	14.0	14.0	16.0
	Media	106	70.7	70.7	86.7
	Alta	18	12.0	12.0	98.7
	Muy alta	2	1.3	1.3	100.0
	Total	150	100.0	100.0	

La distribución de datos se representa en la Tabla 3. Así, la mayor cantidad de estudiante se encuentra en el nivel medio de motivación con 106, representando el 70.7 %. En tanto, solo

dos se sitúan en el nivel muy alto de motivación, representando el 1.3 %. No hay que olvidar que el 14 % muestra motivación de nivel bajo, mientras que el 12 %, de nivel alto. Estos resultados se muestran en la Figura 1.



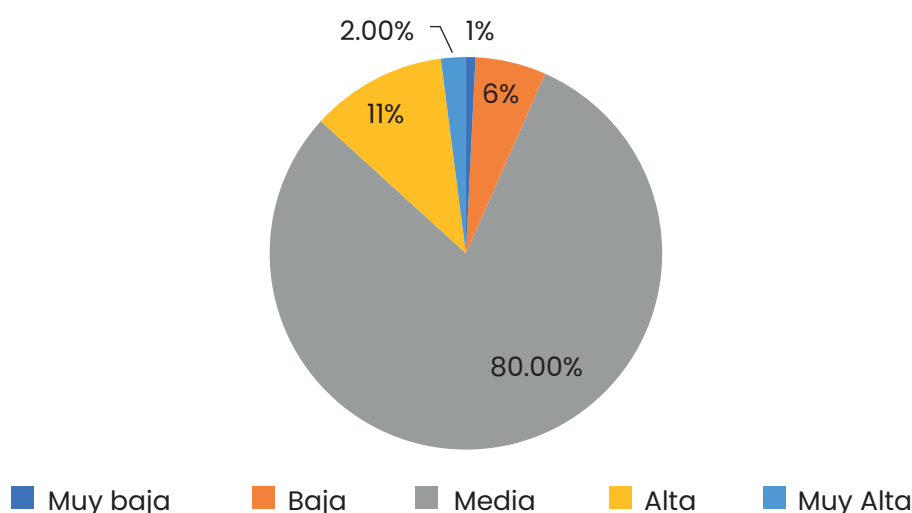
Medidas de frecuencia posttest

Tabla 4. Frecuencias de la motivación del grupo control en el posttest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy baja	1	0.7	0.7	0.7
	Baja	9	6.0	6.0	6.7
	Media	120	80.0	80.0	86.7
	Alta	17	11.3	11.3	98.0
	Muy alta	3	2.0	2.0	100.0
	Total	150	100.0	100.0	

En la Tabla 4, se muestran los niveles de motivación de los estudiantes evaluados en el grupo de control durante el

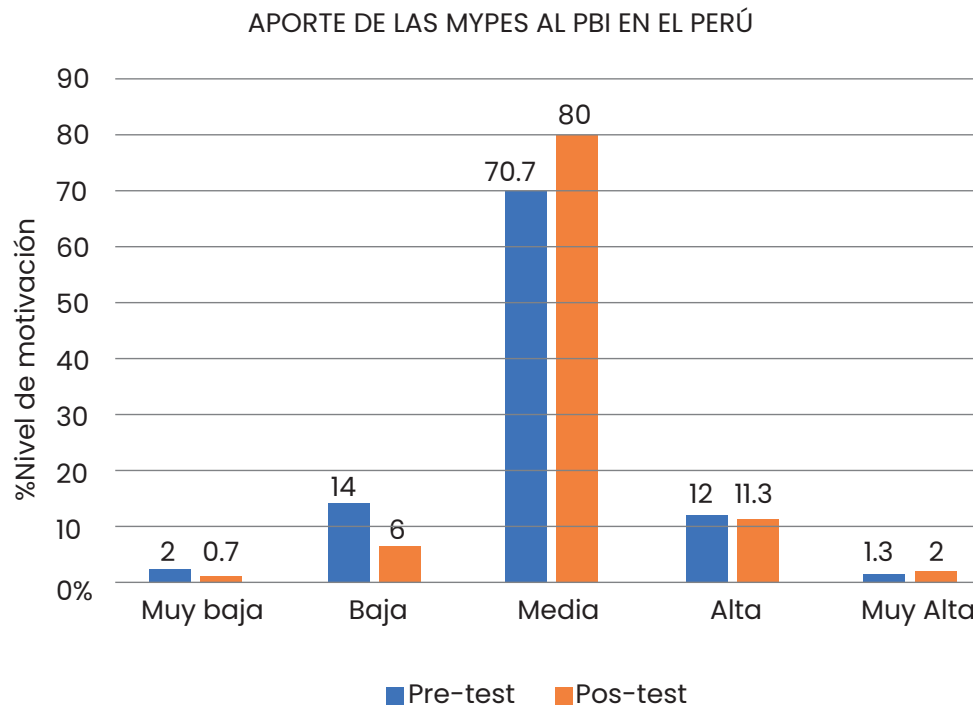
posttest. Así, la cantidad más alta de estudiantes se encuentra en el grado medio de motivación, representando el 80 % con 120 estudiantes. En tanto, el 11 % tiene motivación alta, mientras que muy baja, un 0.7 % por un estudiante. Estos resultados se encuentran en la Figura 2. Si bien el cambio aritmético más grande significa un total de 14 estudiantes, es necesario observar la diferencia entre los niveles del grupo experimental para estimar que no hubo modificación significativa en los valores previos de la primera observación.



Comparación de la motivación pretest y posttest del grupo control

En la Figura 3, se muestra la comparación de los resultados obtenidos en el pretest y el posttest para el grupo de control. Entonces, a pesar de que la variación de la motivación bajó de 14 % a 6 % en el pretest y el posttest y que la motivación media ha aumentado de 70.7 % a 80 %, los cambios fueron ligeros y en los otros niveles de motivación el cambio es aún menor. La diferencia entre el pretest y el posttest para el grupo control es bastante baja.

Figura 3. Comparación descriptiva de la motivación pretest y posttest del grupo control



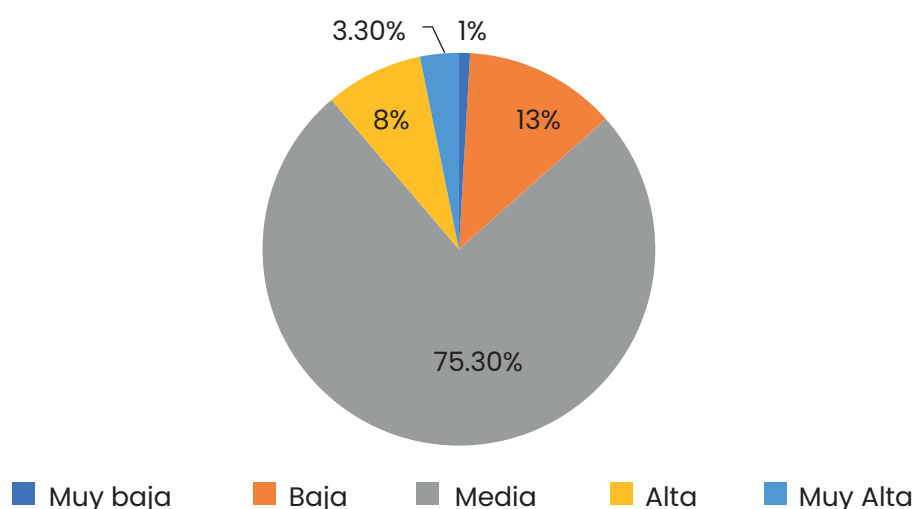
4.11.2. Análisis descriptivo para el grupo experimental

Medidas de frecuencia pretest

Tabla 5. Frecuencias de la motivación del grupo experimental en el pretest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy baja	1	0.7	0.7	0.7
	Baja	19	12.7	12.7	13.3
	Media	113	75.3	75.3	88.7
	Alta	12	8.0	8.0	96.7
	Muy alta	5	3.3	3.3	100.0
	Total	150	100.0	100.0	

En la Tabla 5, se muestran los niveles de motivación que obtuvieron los estudiantes durante la primera observación en el grupo experimental. Se expone que la cantidad más alta de estudiantes fue los que se encontraban en un nivel de motivación medio, siendo un total de 113 estudiantes; es decir, el 75.3 %. En tanto, el 12.7 % presentó motivación baja, y un 8 %, motivación alta. Por último, la cantidad más pequeña, se sitúa en el grado de motivación muy bajo, lo que significa un 0.7 %. Estos resultados se registran en la Figura 4.

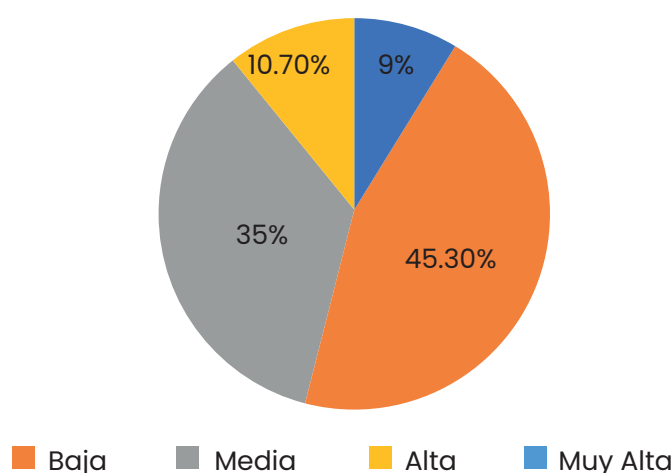


Medidas de frecuencia posttest

Tabla 6. Frecuencias de la motivación del grupo experimental en el posttest

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Baja	13	8.7	8.7	8.7
	Media	68	45.3	45.3	54.0
	Alta	53	35.3	35.3	89.3
	Muy alta	16	10.7	10.7	100.0
	Total	150	100.0	100.0	

Los datos ubicados en la Tabla 6 representan las frecuencias de los niveles de motivación con respecto a la observación posttest. Entonces, se nota que hay una modificación en relación con los esquemas anteriores; ya que la mayor cantidad de estudiantes se sitúa en un nivel medio de motivación, representando el 45.37 % con 68 estudiantes. No obstante, el 35.3 % muestra un grado alto de motivación. En tanto, hay 13 estudiantes en el nivel bajo, lo que significa el 8.7 %. Por último, no hay estudiantes con un nivel muy bajo de motivación. Estos resultados se encuentran en la Figura 5.

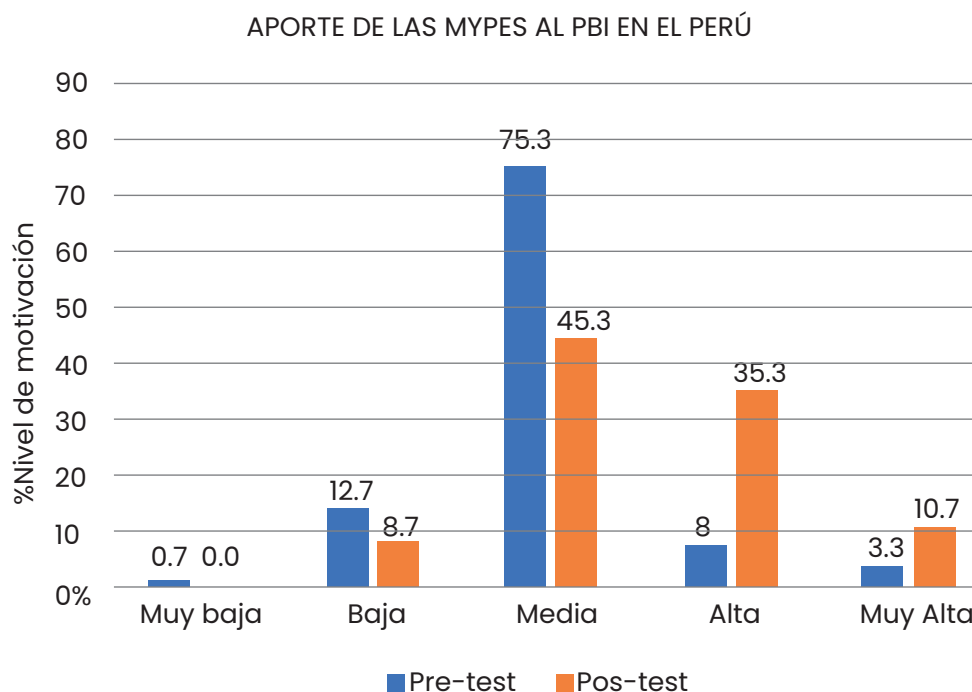


Comparación pre y posttest del grupo experimental

En la Figura 6, se observa la distribución que tiene cada una en el grupo de control. En este sentido, no hay una modificación significativa entre la distribución de ambos grupos. Este análisis, por cierto, será comprobado a través de la estadística inferencial. Entonces, se muestra que en el pretest la mayoría de la muestra de estudio; es decir, el 75.3 % tiene motivación media, un 12.7 %, motivación baja, y un 8 %, motivación alta. En cambio, en los resultados descriptivos del posttest —a pesar de que la mayoría sigue presentando un nivel medio de motivación— la proporción ha disminuido al 45.3 %. Asimismo, un grupo ha pasado a sentir motivación alta, del 8 % al 35.3 % en el pretest y

el postest, respectivamente. Además, en el postest la muestra ya no muestra motivación muy baja, sino que incrementó la motivación muy alta del 3.3 % al 10.7 %. Entonces, esta situación sugiere que la aplicación de caso de estudios en la muestra ha influido positivamente en la motivación de los estudiantes del área de tecnología de la Facultad de Ingeniería Mecánica de la UNCP.

Figura 6. Comparación descriptiva pretest y postest del grupo experimental



4.12. Prueba de hipótesis

4.12.1. Pruebas de normalidad

Prueba de normalidad para los datos del grupo de control

Para seleccionar una prueba efectiva que determine si hay una diferencia significativa entre la distribución del primer y segundo grupo de datos de las observaciones, es necesario

precisar si estos grupos derivan de una distribución normal. Por ende, es necesario realizar una prueba de normalidad mediante el estadístico de Kolmogorov-Smirnov.

Tabla 7. *Prueba de normalidad para las observaciones del grupo de control*

N		Pretest	Posttest
		150	150
Parámetros normales a,b	Media	2.9667	3.0800
	Desviación estándar	0.62837	0.52482
Máximas diferencias extremas	Absoluta	0.361	0.427
	Positivo	0.346	0.427
	Negativo	-0.361	-0.373
Estadístico de prueba		0.361	0.427
Sig. Asintótica (bilateral)		0.000c	0.000c

- a.** La distribución de la prueba es normal.
- b.** Se calcula a partir de datos.
- c.** Corrección de significación de Lilliefors.

De esta manera, se responden a las hipótesis:

H_0 = la distribución de la variable motivación es homogénea a una distribución normal.

H_i = la distribución de la variable motivación es diferente a una distribución normal.

En vista de que ambos valores de significación son próximos a cero y menores al valor de significancia igual a

0.05 ($\alpha = 0.05$), entonces, la hipótesis nula es rechazada y la distribución de la muestra es diferente a una distribución normal. Es decir, habrá que seleccionar una prueba no paramétrica, por lo que se estima ejecutar una prueba de U de Mann-Whitney.

Tabla 8. Prueba de normalidad para las observaciones del grupo de experimental

N		Pretest	Posttest
		150	150
Parámetros normales a,b	Media	3.0067	3.4800
	Desviación estándar	0.60752	0.80034
Máximas diferencias extremas	Absoluta	0.391	0.266
	Positivo	0.391	0.266
	Negativo	-0.362	-0.202
Estadístico de prueba		0.391	0.266
Sig. Asintótica (bilateral)		0.000c	0.000c

- a. La distribución de la prueba es normal.
- b. Se calcula a partir de datos.
- c. Corrección de significación de Lilliefors.

De esta manera, se responde a las hipótesis:

H_0 = la distribución de la variable es homogénea a una distribución normal.

H_i = la distribución de la variable es diferente a una distribución normal.

Se expone que valor calculado al contrastarse que el valor de significancia está por debajo. Es decir, la distribución de las muestras representa una distribución diferente a la normal. Entonces, se tiene que realizar la prueba de U de Mann-Whitney para reconocer si hay una significancia estadística que asegure la diferencia entre el conjunto de datos de la primera y la segunda observación.

4.12.2. Contrastación de hipótesis general

Se ha seleccionado la prueba U de Mann-Whitney, ya que las muestras son independientes, así como no homogéneas en una distribución normal. Entonces, la prueba no paramétrica seleccionada tendrá que ser la más efectiva para establecer si hay una diferencia estadística significativa entre los grupos evaluados.

En este sentido, están las siguientes hipótesis estadísticas para el grupo de control:

H_0 = no existe una diferencia significativa entre las medianas de los datos del pretest y el posttest del grupo de control de la variable motivación.

H_{ii} = existe una diferencia significativa entre las medianas de los datos del pretest y el posttest de observación del grupo de control de la variable motivación.

Asimismo, se cuentan con las siguientes hipótesis estadísticas para el grupo experimental:

H_0 = no existe una diferencia significativa entre las medianas de los datos del pretest y posttest del grupo experimental de la variable motivación.

H_{ii} = existe una diferencia significativa entre las medianas de los datos del pretest y posttest del grupo experimental de la variable motivación.

Tabla 9. *Tabla de rangos de la variable motivación*

Rangos				
	Observación	N	Rango promedio	Suma de rangos
Grupo control	Pretest	150	144.35	21652.00
	Posttest	150	156.65	23498.00
	Total	300		
Grupo experimental	Pretest	150	125.06	18759.50
	Posttest	150	175.94	26390.50
	Total	300		

En la Tabla 9, se observa los rangos promedio para cada una de las distribuciones. En el grupo de control se nota que tienen una diferencia numérica que resultaría estadísticamente insignificante. Para ello, se debe realizar una prueba que posibilite responder a esta premisa. Las sumas de rangos del grupo de control son 21652 y 23498 para el pretest y el posttest, respectivamente. En tanto, para el grupo experimental las sumas de rangos son 18759.5 y 26390.5, respectivamente. Estos valores ayudarán más adelante a calcular el valor de U de Mann-Whitney para establecer si hay una diferencia significativa.

Tabla 10. Estadístico U de Mann-Whitney

	Grupo control	Grupo experimental
U de Mann-Whitney	10327.000	7434.500
W de Wilcoxon	21652.000	18759.500
Z	-1.628	-5.793
Sig. asintótica (bilateral)	,104	,000

a. Variable de agrupación: observación

Primero, se comparó la significancia asintótica calculada para el grupo de control y se reconoció que este valor es mayor al nivel de significancia, en el cual se planteó la investigación. Así, se acepta la hipótesis nula para el grupo de control, y se confirma que no hay una diferencia significativa entre los datos de la primera y la segunda observación; pues el valor calculado resultó ser mayor al propuesto ($0.104 > 0.05$).

Esto demuestra que la ausencia de un tratamiento no significa un impacto ni una diferencia relevante en la motivación de los estudiantes. Entonces, esta prueba sugiere que desarrollar tratamientos para beneficiar la motivación estudiantil es necesaria si se desea aumentar la motivación de un grupo de estudiantes.

Finalmente, se realizó la comparación del nivel de significancia y el grado de significancia con respecto al grupo experimental, siendo $0.00 < 0.05$. Al comparar ambos valores, se negó la hipótesis nula. En este sentido, se quedó con la hipótesis alterna, la cual sostiene que hay una diferencia entre medianas de los datos de la primera y la segunda observación en el grupo experimental.

Entonces, la prueba estadística confirma que el estudio de casos impacta en la distribución de niveles de motivación para el grupo de estudiantes de la Facultad de Ingeniería Mecánica en la UNCP.

Sin embargo, también es necesario determinar la dimensión de la consecuencia de esta prueba. Por lo que, siguiendo la fórmula de Tomczak y Tomczak (2014), se tiene la siguiente ecuación:

$$r = \frac{Z}{\sqrt{n}}$$

Donde:

r = valor del tamaño del efecto.

Z = valor absoluto del estadístico de contraste estandarizado.

n = tamaño de la muestra.

$$r = \frac{5.793}{\sqrt{150}} = 0.473$$

Para interpretar este resultado, se estiman los intervalos de efecto para tamaño de Cohen, donde el autor sugiere el valor de r en los intervalos de la Tabla 11.

Tabla 11. *Tabla de intervalos de tamaño de efecto según Cohen*

r	Interpretación según Cohen
0 – 0.1	Sin efecto
0.1 – 0.3	Efecto pequeño
0.3 – 0.5	Efecto intermedio
0.5 >	Efecto grande

Nota. Tomado de Cohen (1988).

El tamaño de las ecuaciones ubica a esta razón en el resultado intermedio, por lo que se asegura que el estudio de casos posea un efecto positivo intermedio con sobre la motivación de los estudiantes del área tecnológica de la Facultad de Ingeniería Mecánica de la UNCP.

4.12.3. Contrastación de la primera hipótesis específica

La información obtenida de las encuestas demostró que no tiene una distribución homogénea a una distribución normal. Por lo tanto, la prueba a ejecutarse será U de Mann-Whitney para calcular estadísticamente si hay una diferencia entre las medianas de los grupos estudiados con respecto al nivel de motivación intrínseco que poseen.

Para esto, tenemos las hipótesis estadísticas para el grupo de control:

H_0 = no existe una diferencia significativa entre las medianas de los datos de la primera y segunda observación del grupo de control de la dimensión motivación intrínseca.

H_{ii} = existe una diferencia significativa entre las medianas de los datos de la primera y segunda observación del grupo de control de la dimensión motivación intrínseca.

Así, las hipótesis estadísticas para el grupo experimental son las siguientes:

H_0 = no existe una diferencia significativa entre las medianas de los datos de la primera y segunda observación del grupo experimental de la dimensión motivación intrínseca.

H_{ii} = existe una diferencia significativa entre las medianas de los datos de la primera y segunda observación del grupo experimental de la dimensión motivación intrínseca.

Tabla 12. *Tabla de rangos de las observaciones de la motivación intrínseca*

Rangos				
	Observación	N	Rango promedio	Suma de rangos
Grupo control	Pretest	150	144.36	21653.50
	Posttest	150	156.64	23496.50
	Total	300		
Grupo experimental	Pretest	150	126.59	18988.50
	Posttest	150	174.41	26161.50
	Total	300		

Para realizar una prueba estadística de U de Mann-Whitney es necesario calcular los promedios y las sumas de rangos. Por ello, la Tabla 12 nos ofrece información con respecto a dichos valores. Con respecto a la dimensión de motivación intrínseca y en el caso del grupo de control, se muestra que la suma de rangos en la observación del pretest y posttest están los valores de 21 653.5 y 23 496.5, respectivamente. Mientras que la suma de rangos para el grupo experimental es 18988.5 para el pretest y 26 161.5 para el posttest.

Tabla 13. Estadístico U de Mann-Whitney de la motivación intrínseca

	Grupo control	Grupo experimental
U de Mann-Whitney	10328.500	7663.500
W de Wilcoxon	21653.500	18988.500
Z	-1.419	-5.253
Sig. asintótica (bilateral)	,156	,000

a. Variable de agrupación: observación

Al aplicar la prueba U de Mann-Whitney se obtienen datos que permiten responder a las hipótesis planteadas en este apartado. Sobre el grupo de control, ya que el valor de la significancia asintótica (0.156) resulta ser mayor al valor de la significancia propuesta (0.05), se acepta la hipótesis nula. De esta manera, se confirma que no hay una diferencia significativa entre las medianas de los datos de la primera y segunda observación. Por lo que, al no aplicar un tratamiento sobre el grupo de control, entonces no hubo una variación entre los grados de motivación intrínseca de los estudiantes.

En torno al grupo experimental, la significancia asintótica calculada es aproximadamente cero. Asimismo, es menor al valor de significancia propuesto que es de 0.05, siendo este mayor. Bajo esta premisa, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. De esta manera, se confirma que hay una diferencia significativa entre las medianas de los datos de la primera y segunda observación del grupo experimental. Es decir, la aplicación de estudio de casos en las clases demostró incrementar el nivel de motivación intrínseca de los estudiantes del área tecnológica de la Facultad de Ingeniería Mecánica de la UNCP.

Para calcular el tamaño del efecto del tratamiento estudio de casos, se usará una ecuación. Asimismo, una la tabla donde se ubican los intervalos de tamaño de efecto de Cohen (1988). Así, se resuelve:

$$r = \frac{5.253}{\sqrt{150}} = 0.429$$

El tamaño del efecto se ubica entre los intervalos de 0.3 y 0.5, donde según Cohen (1988), se sitúa el grado de efecto intermedio. De esta manera, se concluye que el estudio de casos ha conseguido un efecto positivo e intermedio en la motivación intrínseca de los estudiantes en el grupo experimental.

4.12.4. Contrastación de la segunda hipótesis específica

Se evaluaron los datos de las encuestas para definir la prueba estadística a realizarse, siendo seleccionada U de Mann-Whitney. Esta verificará si hay una diferencia estadísticamente importante al comparar el grupo de control y experimental.

Entonces, se consideran las siguientes hipótesis estadísticas para el grupo de control:

H_0 = no hay una diferencia significativa entre las medianas de los datos de la primera y segunda observación del grupo de control de la dimensión motivación extrínseca.

H_{ii} = existe una diferencia significativa entre las medianas de los datos de la primera y segunda observación del grupo de control de la dimensión motivación extrínseca.

Las hipótesis estadísticas para el grupo experimental son las siguientes:

H_0 = no existe una diferencia significativa entre las medianas de los datos de la primera y segunda observación del grupo experimental de la dimensión motivación extrínseca.

H_{ii} = existe una diferencia significativa entre las medianas de los datos de la primera y segunda observación del grupo experimental de la dimensión motivación extrínseca.

Tabla 14. *Tabla de rangos de las observaciones de la motivación extrínseca*

Rangos				
	Observación	N	Rango promedio	Suma de rangos
Grupo control	Primera observación	150	151.03	22655.00
	Segunda observación	150	149.97	22495.00
	Total	300		
Grupo experimental	Primera observación	150	133.56	20033.50
	Segunda observación	150	167.44	25116.50
	Total	300		

Debido a que los datos como el rango promedio y la suma de rangos son necesarios para calcular la prueba estadística, en la Tabla 14 se muestran estos valores. Se nota que la diferencia entre los rangos promedios es dispar para los grupos, siendo un valor mínimo para el grupo de control y una diferencia de aproximadamente 34 para el grupo experimental. Los valores de las sumas de rangos para el grupo de control son 22655 para el pretest, y 22495, para el posttest. Por otro lado, en el grupo de control está la suma de rangos, lo que resulta 20 033.5 para el pretest y 26 116.5 para el posttest.

Tabla 15. Estadístico U de Mann-Whitney de la motivación extrínseca

	Grupo control	Grupo experimental
U de Mann-Whitney	11170.000	8708.500
W de Wilcoxon	22495.000	20033.500
Z	-,121	-3.726
Sig. asintótica (bilateral)	,904	,000

a. Variable de agrupación: observación

Una vez aplicada la prueba U de Mann-Whitney, se obtuvieron los valores de las significancias calculadas para aceptar o rechazar las hipótesis. El valor de la significancia medida para el grupo de control equivale a 0.904, y el valor de la significancia, de 0.05. Al comparar ambas cifras se nota que el primero es mayor que el segundo. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula. Así, se asegura que no surja una diferencia significativa entre la distribución de datos de la primera y segunda observación del grupo de control.

Ahora bien, al estimar el valor de significancia medido para el grupo experimental, este fue aproximadamente cero. Entonces, al ser comparado con el valor de significancia propuesto y ser menor que este último, ayuda a rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna. De esta manera, se confirma que hay una diferencia significativa entre la distribución de datos de la primera y segunda observación del grupo experimental.

Para evaluar el tamaño del efecto que el estudio de casos tiene sobre la motivación extrínseca, es necesario utilizar la ecuación propuesta por Tomczak y Tomczak (2014), así como

situar el valor calculado en la tabla de interpretación según Cohen (1988). Entonces:

$$r = \frac{3.726}{\sqrt{150}} = 0.304$$

La ecuación anterior resulta 0.304. En este sentido, se localiza el valor en la tabla de interpretación que Cohen (1988). Al observar la Tabla 11, el valor se encuentra posicionado en el nivel de efecto intermedio. De esta manera, se resume que el estudio de casos ha conseguido un efecto positivo e intermedio en el grado de motivación extrínseca de estudiantes del área tecnológica de la Facultad de Ingeniería Mecánica de la UNCP.

4.12.5. Contrastación de la tercera hipótesis específica

Se revisaron los datos de las encuestas para definir la prueba estadística, siendo seleccionada la prueba U de Mann-Whitney. Esta examinará si hay una diferencia estadísticamente significativa al contrastar los grupos de control y experimental.

Las hipótesis estadísticas para el grupo de control son las siguientes:

H_0 = no hay una diferencia significativa entre las medianas de los datos de la primera y segunda observación del grupo de control de la dimensión motivación cognitivo social.

H_{ii} = existe una diferencia significativa entre las medianas de los datos de la primera y segunda observación del grupo de control de la dimensión motivación cognitivo social.

Las hipótesis estadísticas para el grupo experimental son las siguientes:

H_0 = no existe una diferencia significativa entre las medianas de los datos de la primera y segunda observación del grupo experimental de la dimensión motivación cognitivo social.

H_{ii} = existe una diferencia significativa entre las medianas de los datos de la primera y segunda observación del grupo experimental de la dimensión motivación cognitivo social.

Tabla 16. *Tabla de rangos de las observaciones de la motivación cognitivo social*

Rangos				
	Observación	N	Rango promedio	Suma de rangos
Grupo control	Pretest	150	154.04	23106.00
	Posttest	150	146.96	22044.00
	Total	300		
Grupo experimental	Pretest	150	124.08	18612.00
	Posttest	150	176.92	26538.00
	Total	300		

Los valores que arroja el *software* para los rangos promedios y las sumas de rangos se muestran en la Tabla 15. Estos son necesarios para calcular la prueba U de Mann-Whitney. Sobre el grupo de control, en el pretest se obtuvo una suma de rangos de 23106; mientras que el posttest, de 22044. Por otro lado, en el grupo experimental la suma de rangos para el pretest fue de 18612, y la del posttest, de 26538.

Tabla 17. Estadístico U de Mann-Whitney de la motivación cognitivo social

	Grupo control	Grupo experimental
U de Mann-Whitney	10719.000	7287.000
W de Wilcoxon	22044.000	18612.000
Z	-,768	-5.654
Sig. asintótica (bilateral)	,442	,000

b. Variable de agrupación: observación

Una vez calculados los valores de las significancias, se comparan sobre el valor de significancia propuesto. Se demuestra que el valor de significancia obtenido de la prueba es de 0.442 para el grupo de control, el cual es mayor al de significancia planteado. Ello significa que la hipótesis nula es aceptada. Así, se establece que no hay una diferencia significativa en la distribución de datos de la primera y segunda observación para el grupo de control.

Al analizar el valor de significancia calculado, se nota que este es menor al valor de significancia propuesto 0.05, ya que es igual a cero. Ello nos permite aceptar la hipótesis alterna. De esta manera, se confirma que hay una diferencia entre las distribuciones de datos de la primera y segunda observación en el grupo experimental.

El siguiente paso es medir la dimensión del efecto de esta prueba. Así, utilizaremos la ecuación propuesta por Tomczak

y Tomcak (2014), cuyo valor será localizado en la tabla de interpretación de Cohen (1988) para obtener el tamaño del efecto. De esta manera, se resuelve:

$$r = \frac{5.654}{\sqrt{150}} = 0.462$$

El valor calculado es igual a 0.462. Al ser ubicado en la tabla de tamaño de efecto, se nota que el valor hallado se encuentra en el efecto intermedio. De este modo, el estudio de casos ha conseguido un efecto positivo e intermedio en la motivación cognitivo social de los estudiantes del área tecnológica de la Facultad de Ingeniería Mecánica de la UNCP.

4.13. Discusión de resultados

En la investigación se contrastaron las dimensiones de la variable motivación para estimar la influencia de la metodología del estudio de casos. Así, se estableció una conclusión para la hipótesis que sostiene que hay una influencia significativa de la metodología sobre la motivación de los estudiantes. Finalmente, el resultado indicó que efectivamente hay una influencia significativa.

El resultado obtenido se plantea mediante el contraste con las conclusiones de otros autores. Tal es el caso de Stake (1999), quien formula que el estudio de casos se compuso de experiencias de educador y fue validado a través de herramientas como indica Yin (1994). Entonces, actúa de manera positiva en diversos estados emocionales de estudiantes, inclusive sobre el estado emocional de quien explica el caso. Sin embargo, este último apartado no ha sido estudiado en este trabajo.

La experiencia del uso de la táctica del estudio de casos conlleva diversos planteamientos en las aulas. Por ejemplo, el aumento de las preguntas derivadas de los estudiantes, los debates propuestos entre profesores-estudiantes y estudiantes. Asimismo, la facilidad para incorporarse en los temas que el calendario académico requería.

Ello se comprueba con lo planteado por Valenzuela et al. (2015), quienes describen que resulta gratificante para los involucrados observar las diversas destrezas que dispusieron los estudiantes durante la investigación, pues utilizaron imágenes y videos que permitieran explorar situaciones reales en las cuales se expusieron estos temas.

Entorno al estudio de casos, los resultados han demostrado que este elemento es útil en relación con el incremento del nivel de motivación que este método representa. De esta manera, se estima que esta herramienta se configura como una opción viable y, algo imperativa, para incluir el procedimiento de enseñanza de los docentes universitarios, aunque habría que emprender investigaciones más exhaustivas.

La organización de los valores para los grupos evaluados en el pretest y el posttest arrojaron datos que demuestran que no cumplen con una distribución normal, por lo que evaluar la condición de influencia del estudio de casos sobre la motivación mediante una prueba de Student no se resolverá eficientemente. De esa manera, se selecciona una prueba, cuyas condiciones sean las más parecidas a los valores evaluados. Entonces, se procedió a comparar los datos de cada uno de los grupos de la variable motivación para contrastar los resultados a través de la prueba estadística correcta.

Sobre los tipos de motivación, se consideraron la motivación intrínseca, extrínseca y cognitivo-social. Así, los resultados ofrecen interpretaciones que aconsejan que el estudio de casos representa un incremento positivo vinculado al nivel de motivación de los estudiantes que fueron expuestos, así como las dimensiones con un tamaño de efecto intermedio para cada una.

La importancia de mejorar la motivación de los estudiantes reside en los resultados que un individuo animado encuentra en su cotidianeidad, permitiéndole incrementar resultados y mejorar el ambiente donde se ubica. Deci y Ryan (2000) explican que sucede, por ejemplo, cuando los estudiantes motivados participan activamente en clases, perfeccionan mejor sus habilidades, o incluso desarrollan destrezas que antes no disponían.

Entonces, es cierto que esta estrategia ofrece mejoras significativas a favor de la habilidad de planificación de los estudiantes cuando se trabaja con base en ejercicios prácticos. Sin embargo, a pesar de los beneficios, también es importante resaltar los aspectos débiles que tiene este diseño en las propuestas de enseñanza.

Por un lado, la planificación de las clases está conformada en la vivencia del docente y su habilidad para extrapolar situaciones del mundo real y utilizarlas como herramienta en sus clases. Por lo tanto, es posible que este método dependa de mejoras, aunque también significa que, de ser más aplicado, conduciría a un resultado opuesto.

Asimismo, la necesidad de planificar y coordinar junto con docentes de otras asignaturas que usen como base la

asignatura para esta estrategia. De esta manera, los ejemplos están orientados sobre la misma filosofía que estimen convenientes los que dispongan de mayor experiencia. Ello aumentaría la complejidad de planificación. Sin embargo, los resultados de una correcta aplicación sugieren que vale la pena, ya que mejora no solo la motivación de los estudiantes, sino sus habilidades para que se desarrollen.

Esta táctica pretende dignificar con mayor magnitud la experiencia que los docentes ofrecen, pues demuestra los años que estuvieron laborando en la especialidad y cómo se desarrollaron. Así, basándose en los resultados de la tesis, se sostiene que esta estrategia aumenta la motivación de los estudiantes, pues se considera importante resolver los ejercicios de la vida profesional desde su faceta universitaria.

Entonces, se estima que la didáctica de este método se propicia desde una perspectiva social, basada en la experiencia del docente y las necesidades que el mercado ha condicionado en las empresas contactadas. En este sentido, se sugiere una descripción similar al considerar que el estudio de casos responde a una perspectiva social y constructivista desde la enseñanza, sobre todo enfocado en recuperar el ánimo de aprendizaje de los estudiantes.

Varios autores han destacado la importancia que el estudio de casos ofrece en relación con la motivación al momento de promover el desarrollo de aprendizaje entre los estudiantes involucrados. Esto sucede, ya que —al otorgar conocimiento basado en situaciones reales— los estudiantes admiten capacidades metacognitivas críticas mediante las cuales enfrentan una vida profesional más autónoma y comprometida con su oficio.

Las investigaciones, como en Romero et al. (2019), indagan los niveles de motivación y comunicación oral compuestas en tareas, lo que se vaticina como la forma de ejecutar acciones comunicativas inclinadas desde la teoría del discurso para realizar el programa de inglés del Centro Cultural de Idiomas. Sus resultados indican que la carencia de motivación para la comunicación oral en los estudiantes se relaciona con la no participación en la clase. La incorporación de esta formulación, entonces, tiene que incentivar variaciones en el actuar estudiantil asociados con la atención, la creatividad, la imaginación de los estudiantes y la intervención en la elaboración del currículo.

En este sentido, Cevallos et al. (2020) presentan una investigación que narra las reflexiones que conlleva la enseñanza con herramientas tecnológicas que animan a los estudiantes a aprender en todas partes y cualquier momento. Los autores concluyeron que el uso de la tecnología como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje es muy importante para generar motivación en los estudiantes. El uso de alternativas poco convencionales en el aula facilita la labor docente, facilitando una comunicación fluida en los diferentes actores, así como contribuye en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

4.14. Conclusiones

Para el grupo experimental se realizó el tratamiento estudio de casos para revisar su influencia en el nivel de motivación. Mediante la prueba U de Mann-Whitney, se obtuvo un valor aproximado a cero que, al ser comparado con el nivel de significancia inicial de 0.05, se comprobó que hay una diferencia entre la observación inicial y final con respecto al nivel de motivación de los estudiantes. Ello luego de realizar el estudio de casos. En tanto, en el grupo de control no hay una

diferencia significativa entre la distribución de los datos para las observaciones.

La distribución de los estudiantes del grupo de control fue una mayor incidencia en el nivel medio para la motivación intrínseca y extrínseca; en tanto fue alta para la motivación cognitivo-social del grupo. Por otro lado, el grupo experimental obtuvo una mayor incidencia en el nivel medio para la motivación, motivación intrínseca, extrínseca y cognitivo social.

Para la dimensión de motivación intrínseca también se aplicó el proceso para revisar el impacto del estudio de casos sobre esta dimensión. De este modo, se obtuvieron valores de significancia cercanos a cero para el grupo experimental. Así, se concluye que efectivamente hay una diferencia entre la distribución de datos para las dimensiones. Además, en el grupo de control, la prueba estadística arrojó un valor que corrobora que no hubo diferencia entre los grupos de las evaluaciones pretest y posttest.

Sobre la motivación extrínseca, siguió el mismo procedimiento de verificación. La prueba estadística otorgó un favor casi igual a cero para el grupo experimental, por lo que hay un impacto del procedimiento de estudio de casos en la motivación de los estudiantes. Para comprobarlo, el grupo de control, a través de la evaluación estadística, analizó que el valor se asocia con una disparidad nula entre los grupos evaluados de pretest y posttest.

Por último, la motivación cognitivo-social, la cual continuó con el procedimiento de contratación de hipótesis mediante la estadística inferencial. Se consiguió la prueba estadística para el grupo experimental con un valor aproximado a cero, mientras que el grupo de control demostró variables que

configuran una disparidad nula entre sus productos. Así, se concluye que hay una influencia del estudio de casos en torno a la motivación cognitivo-social de los estudiantes participantes en la investigación.

Se estableció la consecuencia al calcular un coeficiente que sea analizado mediante tablas de interpretación. Para ello, se aplicó el Cohen. Por medio de este proceso, se reconoció que el grado de motivación de los estudiantes del grupo experimental obtuvo una consecuencia positiva en intermedia en el estudio de casos, el cual fue expuesto en las clases del docente designado. Asimismo, las dimensiones reaccionaron de igual manera, pues cada una obtuvo una causa positiva e intermedia debido al estudio de casos.

4.15. Recomendaciones

El estudio de caso es una estrategia, cuya efectividad depende de factores como el temario general y la experiencia de los involucrados. Por eso, es relevante propiciar un consenso entre los docentes que usen esta herramienta para guiar el proceso según su propia filosofía.

Las herramientas en la vivencia del docente son videos, fotografías y memoria computacional. En tanto, los estudiantes unen los datos que consiguen mediante debates, reflexiones y tablas. Por lo tanto, se tiene que estimar la organización para especificar cuáles se emplearán y cómo introducirlas de manera más concreta.

Si resulta accesible, se organiza en un diario para recabar datos que se usan en casos similares. Por ejemplo, anotar la interacción de los estudiantes, su desenvolvimiento,

los resultados de los exámenes, entre otros. Todo ello para el próximo ciclo como una base de datos funcional y mejorada.

Además, hay diversos diseños experimentales que brindan una amplia gama de datos cuando se trata de grupos de observaciones. Entonces, se emplea el diseño de cuatro grupos de Solomon. En este sentido, se sugiere contar con un grupo de sujetos de prueba para evaluar las probables consecuencias del examen en la sociedad.

5 CAPÍTULO

REFLEXIONES DEL ESTUDIO DE CASOS COMO TÉCNICA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y LA MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

La motivación, en cualquiera de sus formas, es una herramienta trascendental para el logro del aprendizaje y su posterior logro de objetivos. Así, se estima sus diversas variantes y su influencia en los estudiantes.

El impulso de aprendizaje de los estudiantes es la base sobre la cual tiene que cimentarse la educación. El planteamiento de una meta, propósito o meta a la que apunta, junto con la voluntad y el esfuerzo para lograrlo, permite que uno actúe.

Los educadores, entonces, requieren espacios más amplios que estén diseñados para facilitar la meditación sobre el ejercicio docente, como un proceso de reflexión dinámica que ayude a facilitar la transformación del potencial del estudiante. Así, la transformación responde de diversas maneras para satisfacer plenamente las exigencias de la sociedad actual. De igual manera, facilita que los estudiantes, quienes están aprendiendo, mejoren continuamente su aprendizaje con los maestros, compañeros y entorno mediante un desarrollo de reflexión continua.

La ejecución del estudio de casos en las universidades debería ser más frecuente, cuya finalidad sea ahondar en temas de interés o mejoras en la institución.

Cabe destacar que los docentes deben recordar que los estudiantes sienten que deben resguardar su autoestima; por lo tanto, es relevante indagar en vivencias que produzcan un sentido de orgullo y realización. Asimismo, brindan opiniones positivas para ayudarlos a reconocer su personalidad y encargarse de sus acciones.

Por ende, los docentes deben ser conscientes de los detalles de su materia, las capacidades cognitivas de los estudiantes para comprender el curso y la organización del contenido.

Además, es obligación del docente saber y emplear los dispositivos tecnológicos disponibles para la enseñanza, pues no puede ignorar que los jóvenes habitan en un entorno tecnológico mucho que les ofrece diversas oportunidades. Por ende, una manera de animarlos es usar tácticas contemporáneas.

Referencias Bibliográficas

Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 213-223. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>

Ajello, A. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 251-271). Popular.

Alemán, B., Navarro, O., Suárez, R., Izquierdo, Y. y Encinas, T. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje en carreras de las ciencias médicas. *Revista Médica Electrón*, 40(4), 1257-1270. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242018000400032

Amador, J., González, V. y Pérez, G. (2021). Disminución de conductas disruptivas en clases usando técnicas conductuales, deporte y motivación. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 7(1), 68-85. <https://doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.7.1.2021.332.68-85>

Amorós, E. (2007). *Comportamiento organizacional*. Juan Carlos Martínez Coll.

Armas, M. (2019). Hacer fluir el aprendizaje. *INFAD. Revista de Psicología*, (1), 299-310. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/10925/1/0214-9877_2_1_299.pdf

Azogue, J. y Barreda, H. (2020). La motivación intrínseca en el aprendizaje significativo. *Polo del Conocimiento*, 5(6), 99-116. <https://doi.org/10.23857/PC.V5I6.1469>

Baque-Reyes, G. y Portilla-Faican, G. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(5), 75-86. https://www.researchgate.net/publication/361853551_El_aprendizaje_significativo_como_estrategia_didactica_para_la_ensenanza_-pdf

Barreto, F. y Álvarez, J. (2020). Las dimensiones de la motivación de logro y su influencia en rendimiento académico de estudiantes de preparatoria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(1), 73-83. <https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/91/71>

Cevallos, J., Chabla, X., Paredes, J. y Tomalá, J. (2020). Beneficio del uso de herramientas tecnológicas en el aula para generar motivación en los estudiantes. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 7(2), 86-93. <http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v7i2.304>

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associate.

Corduneanu, V., Muñiz, C. y Echeverría, M. (2019). Emociones en contexto electoral y atención a política en medios: ¿inteligencia afectiva o evaluación cognitiva? *Perspectiva Comunitaria*, 12(2), 57-87. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48672019000200057>

Corredor-García, M. y Bailey-Moreno, J. (2019). Motivación y concepciones a las que alumnos de educación básica atribuyen su rendimiento académico en matemáticas. *Revista Fuentes*, 22(1), 127-141. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i1.10>

Cury, F., Elliot, A., Da Fonseca, D. y Moller, A. (2006). The Social-Cognitive Model of Achievement Motivation and the 2×2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4), 666-679. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.4.666>

Deci, E. y Ryan, R. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca el desarrollo social, y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. https://www.academia.edu/11577538/La_Teor%C3%ADa_de_la_Autodeterminaci%C3%B3n_y_la_Facilitaci%C3%B3n_de_la_Motivaci%C3%B3n_Intr%C3%ADnseca_el_Desarrollo_Social_y_el_Bienestar_Self_Determination_Theory_and_the_Facilitation_of_Intrinsic_Motivation_Social_Development_and_Well_Being

Donawa, Z. (2019). Necesidades adquiridas que impulsan la motivación laboral en los empleados de las empresas de servicio eléctrico en el Estado Zulia de Venezuela. *NOVUM. Revista de Ciencias Sociales Aplicadas*, 1(9), 58-73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571360739003>

Doubront, M. (2020). La pirámide de Maslow en el contexto sociopolítico del docente universitario en Venezuela. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 1-12. <http://investigacion.utc.edu.ec/revistasutc/index.php/rimarina/article/download/423/427>

Estrada, A. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Redipe*, 7(7), 218-222. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/536>

Estrada, L. (2019). *Motivación y emoción*. 1a ed. Areandina. <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/3541>

García-Romero, C., Méndez-Giménez, A. y Cechini-Estrada, J. (2020). Papel predictivo de las metas de logro 3x2 sobre la necesidad de autonomía en educación física. *Sportis Sci J*, 6(1), 1-17. <https://doi.org/10.17979/sportis.2020.6.1.5799>

Garcés, L., Montaluisa, A. y Salas, D. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Anales de la Universidad Central del Ecuador*, 1(376), 231-248. <https://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/22233>

Gil, J., Fuster, F., Norabuena, R., Maldonado, H., Norabuena, E. y Hernández, R. (2019). Motivación académica y su influencia en el desarrollo de las capacidades de estudiantes en el área de inglés. *Revista de Psicología*, 15(30), 26-41. <https://e-revistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/2647/2466>

Girardo, D. (2019). *Estudio sobre la motivación laboral: una aplicación de la teoría de la expectativa de Vroom* [Tesis de doctorado, Universidad Católica de Murcia]. <http://repositorio.ucam.edu/bitstream/handle/10952/4220/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

González, E. (2015). Estudio de casos como estrategia didáctica en la formación del estudiantado en bibliotecología. *Revista Electrónica E-Ciencias de la Información*, 5(2), 1-15. <http://dx.doi.org/10.15517/eci.v5i2.19736>

Gutiérrez, M., Gallegos-Sánchez, J., Rodríguez, B., Castañeda, C., Tapia, J. y Ávila, A. (2022). Metas de logro en estudiantes de 12 a 18 años de edad. *Revista de Ciencias del Ejercicio FOD*, 17(1), 1-7. <https://doi.org/10.29105/rcefod17.1-69>

Hernández, M. (2021). *Motivación y rendimiento académico basado en la postura de Abraham Maslow* [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. <http://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/256/253>

Herrera, E. y Flores, J. (2020). Factores motivacionales para la práctica de actividad física en adolescentes: revisión bibliográfica. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 25(269), 139-151. <https://doi.org/10.46642/efd.v25i269.1768>

Herrera, J. y Zamora, N. (2014). ¿Sabemos realmente que es la motivación? *Correo Científico Médico*, 18(1), 126-128. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1560-43812014000100017

Huilcapi, M., Castro, G. y Jacome, G. (2017). Motivación: las teorías y su relación en el ámbito empresarial. *Dom. Cien.*, 3(2), 311-333. <https://dominiodelasciencias.com/files/journals/1/articles/332/public/332-1181-2-PB.pdf>

Konstantinidi, K. y Sandu, B. (2021). La relación entre la psicología y el lenguaje, para fomentar la participación del alumnado en el aula de inglés. En A. Barragán (Ed.), *Innovación docente e investigación en educación: nuevos enfoques en la metodología docente* (pp. 401-409). Dykinson. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5242349>

Lozada, J. (2014). Investigación aplicada. definición, propiedad intelectual e industria. *CienciAmérica: Revista de Divulgación Científica de la Universidad Tecnológica de Indoamérica*, 3(1), 47-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6163749>

Martín-Moya, R. y Ruiz-Montero, P. (2018). Motivación del logro para aprender en estudiantes de educación física: *Diverhealth. Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 52(2), 270-280. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/74830/139283.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Dialektika: Revista de Investigación Filosófica y Teoría Social*, 2(3), 17-26. <https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/15>

Méndez, W., Ortiz, D. y Lozada, J. (2013). Fases de aprendizaje en el uso de tecnología multimedia en estudiantes de educación. Caso: Universidad Rafael María Baralt. *Omnia*, 19(1), 114-127. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73726911006.pdf>

Moraes, R. (2018). Motivação: teorias motivacionais do comportamento humano. *Revistas de Ciências Gerenciais*, 22(36), 134-141. <http://dx.doi.org/10.17921/1415-6571.2018v22n36p134-141>

Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170. <https://www.redalyc.org/journal/5713/571360739003/571360739003.pdf>

Nien, C. y Duda, J. (2008). Antecedents and Consequences of Approach and Avoidance Achievement Goals: A Test of Gender Invariance. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(3), 352-372. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.05.002>

Ortiz, W., Santos, L. y Rodríguez, E. (2020). Estrategias didácticas en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje universitarios. *Opuntia Brava*, 12(4), 68-83. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1105/1381#:~:text=Una%20estrategia%20did%C3%A1ctica%20para%20ser,alguna%20forma%20el%20conjunto%20de>

Prieto, J. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 32(1), 73-99. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20625>

Ramírez-Sánchez, M., Rivas-Trujillo, E. y Cardona-Londoño, C. (2019). El estudio de caso como estrategia metodológica. *Espacios*, 4(23), 30-37. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n23/a19v40n23p30.pdf>

Romero, A., Cueva, M., Alajo, A., Gallardo, G. y Salguero, N. (2019). La motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en el programa de inglés de la Universidad Técnica de Cotopaxi. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 10(2), 37-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7242535>

Romero, I., Dopico, H., Fernández, I., Montoro, R., Chávez, E. y Contreras, W. (2019). Análisis integral de la motivación en boxeadores. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 38(2), 56-72. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03002019000200056

Sánchez, A., Expósito, V., Delcampo, D. y Cantón, E. (2018). Estudio de caso único en gimnasia rítmica desde la perspectiva del *coaching* motivacional utilizando el modelo La Jirafa de Cantón. *Información Psicológica*, (115), 154-169. <https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/851/805>

Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. McGraw Hill.

Sawitri, D. y Creed, P. (2021). Perceived Research Environment, Motivation, and Academic Interest in Research: A Social-Cognitive Perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, (21), 489-506. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1311773>

Soto, E. y Escribano, E. (2019). El método estudio de caso su significado en la investigación educativa. *Red de Investigadores Educativos Chihuahua*, (11), 203-221. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7042305.pdf>

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Morata.

Tovar, C. (2021). Regulaciones motivacionales en diferentes ámbitos del deporte: revisión sistemática. *Revista Académica Internacional de Educación Física*, 1(4) 27-45. <https://revista-acief.com/index.php/articulos/article/view/48/29>

Tomczak, M. y Tomczak, E. (2014). The Need to Report Effect Size Estimates Revisited. An Overview of Some Recommended Measures of Effect Size. *Trends Sport Sciences*, 1(21), 19-25. <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2063564>

Trechera, J. (2005). *Saber motivar: ¿El palo o la zanahoria?* <https://tesis.edu.red/monografias/8F1CBCDE66E7640CFE472F9F0B20088D.html>

Valenzuela, J., Valenzuela, C., Silva-Peña, I., Gómez, V. y Pretch, A. (2015). Motivación escolar: claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 351-361. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v41n1/art21.pdf>

Vásquez, A. y López, J. (2019). Motivación extrínseca e intrínseca y satisfacción con la vida en deportistas universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 92-99. <https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/61/50>

Veytia, M. y Contreras, Y. (2019). Factores motivacionales para la investigación y los objetos virtuales de aprendizaje en estudiantes de maestría en ciencias de la educación. *Revista Iberoamericana de Investigación y Desarrollo*, 9(18), 84-101. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.413>.

Villar, T. (2020). *La Gymkhana de Fol: una propuesta de mejora educativa en el módulo profesional de Fol a través de la gamificación* [Tesis de maestría, Universidad de Salamanca]. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/205825/TFM_Villar.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. 2a ed. Sage Publishing.

