

## 1. PRESENTACIÓN

Todo campo de actuación profesional tiene muchas facetas que pueden analizarse. Existen aspectos prácticos, de los valores, de la ley, de la epistemología, de la ética, de la ciencia y del método científico, entre otros. Si disciplinas como la física o la biología, cuya trayectoria ha sido vasta y cuyo campo está más delimitado y es menos complejo, enfrentan problemas de muchos tipos, en las disciplinas sociales que tratan de comprender los asuntos humanos, al mismo tiempo que buscan contribuir al bienestar del ser humano, la complejidad de las polémicas se potencia enormemente.

Tal vez lo más sencillo sea no abordar los asuntos álgidos o tratarlos como pseudoproblemas, en vez de enfrentarlos y buscar analizarlos para contribuir, si no al avance de las disciplinas sociales, por lo menos a que exista reflexión y dinamismo que lo puedan eventualmente generar.

El autor de estas líneas, simplemente ha buscado realizar una aportación analítica y práctica con respecto al campo de acción social. Seguramente existen aspectos perfectibles. Pero es más fructífero exponer las conceptualizaciones, que no manifestarlas debido a lo problemático o polémico de la materia.

Se espera que el presente trabajo, sea una contribución por lo menos modesta a las disciplinas que se ocupan de los procesos de intervención con personas en grupo. Existe conciencia en cuanto a las limitaciones del presente estudio, pero tratar de contribuir es una tarea que debe ser continuamente fomentada, si existen bases e intención positiva de lograrlo.

## 2. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tiene como propósito básico, evaluar la fuerza motivacional de tres formas de intervención grupal. Se parte aquí de que en todo proceso de interacción o trabajo grupal, existen fuerzas que hacen que las personas permanezcan en el grupo, que participen y que solucionen problemas y logren sus metas. El conductor, coordinador o líder del grupo, realiza también acciones que se espera logren esa permanencia, participación y empuje para lograr objetivos. Es decir, existen fuerzas tanto en las personas que participan en forma de factores de cohesión, y fuerzas "impulsoras" en la persona que conduce.

Al efectuarse la intervención grupal, en base a la capacitación profesional durante la formación académica en las disciplinas sociales, debe existir sin duda una forma de intervención que es más o menos uniforme o prototípica. Esta motivación, denominada "usual" en el presente estudio, es contrastada con otras dos formas de abordar el proceso motivacional.

La motivación mediante refuerzo típico fue una de las estrategias motivacionales basada en el término "recompensa." Las recompensas fueron muy utilizadas en los primeros trabajos de la modificación de conducta. Con el tiempo, sin embargo, se ha observado que la simple administración de recompensas no logra los máximos resultados en rendimientos y sí genera, por el contrario, negociación y dependencia.

Una nueva manera de conceptualizar la motivación mediante los eventos agradables posteriores al comportamiento adecuado, es la programación de actividades fomentadoras que generen la motivación intrínseca. La motivación intrínseca es aquella fuerza personal que se genera en virtud de que a la persona, mediante la programación de eventos externos tales como convivencias, situaciones agradables, etc., se le hace sentir en una situación de compromiso personal con el grupo, con el logro de metas comunes.

Estas tres estrategias motivacionales grupales, fueron contrastadas utilizándolas en tres grupos de estudiantes, cada grupo con una condición motivacional diferente, a fin de observar su efecto diferencial sobre aspectos como el nivel de asistencia y puntualidad, el rendimiento académico, y otros criterios de variable dependiente.

Como hipótesis de trabajo se estableció que el grupo en que se utilizó la motivación intrínseca, iba a ser el grupo donde se obtendría el mayor rendimiento en términos generales. El grupo siguiente sería aquel en que se utilizó la recompensa. Por último, el grupo de motivación usual sería el que obtuviera el tercer lugar en su efecto sobre el nivel de rendimiento en las variables dependientes cuantificadas.

Colocar a la motivación usual en último lugar en fuerza motivacional, no tuvo otra justificante más que buscar indagar el nivel al que podría llegar su capacidad motivacional, al compararla con la de los otros dos grupos: de motivación mediante recompensa y de motivación intrínseca.

El diseño utilizado para evaluar el efecto de las tres variables motivacionales sobre el rendimiento de los tres grupos, fue un diseño experimental de tres grupos. Utilizando la estadística apropiada, fue posible delimitar la fuerza motivacional de los tres paquetes motivacionales en los criterios de rendimiento elegidos.

Además del estudio empírico descrito anteriormente, que es la parte principal de este documento, se realizó una primera teórica que trata aspectos relacionados con la base de sustentación del trabajo empírico, tanto en las formas de motivación como en los criterios de variable dependiente. La presente tesis, por tanto, tiene también aspectos teóricos, ya que en los primeros apartados aborda la revisión de literatura sobre la materia.

Un apartado teórico es el que se trata en la parte tres. Se le ha denominado "Perspectivas Motivacionales." Esta parte se ha incluido, ya que la motivación tiene una gran importancia social. Por ello, hacer una serie de consideraciones en cuanto a la motivación en el trabajo de intervención, es una tarea importante a realizar.

Se trata aquí, entre otros aspectos, las distintas vertientes que abordan el problema de la motivación desde una perspectiva general. No pretende ser una revisión exhaustiva, pero sí se dirige a abordar la conceptualización de la motivación desde puntos de vista diferentes.

El apartado cuatro llamado "Motivación: Tres Maneras de Conceptualizarla," es de contenido más vinculado con el campo de la psicología motivacional relacionada con el estudio empírico del apartado que le sigue. Presenta las bases teóricas para las tres maneras en que la motivación busca ser fomentada, y que fueron mencionadas anteriormente en este mismo apartado. Esta parte presenta las tres tendencias (los tres grupos del estudio experimental), en que la motivación puede ser buscada: 1) apelando a la voluntad de la persona; 2) fomentando la motivación intrínseca; 3) proporcionando recompensas.

El apartado cinco presenta el estudio experimental en el que se pusieron a prueba las tres formas de motivación, en cuanto al efecto diferencial que lograron sobre el rendimiento en varios criterios de variable dependiente. Se presenta la metodología, los resultados y la discusión de los resultados. Esta es la parte más im-

portante de este trabajo, ya que verifica la fuerza de las tres formas de motivación en el campo empírico.

Finalmente, el apartado seis presenta una serie de comentarios en términos de reflexiones finales, que pretenden lograr un enlace entre todos los apartados anteriores, y proporciona algunas implicaciones en varios sentidos.

Las partes teórica y práctica, son por tanto complementarias en el sentido de que ambas se apoyan para la justificación del presente estudio. Se espera que este trabajo contribuya en algo al afán profesional de lograr avanzar más en las conceptualizaciones teóricas y prácticas de los procesos de intervención.

### 3. PERSPECTIVAS MOTIVACIONALES

El ámbito de la motivación es uno de los aspectos más importantes en las disciplinas cuya tarea es la intervención, ya sea de manera individual o en grupos pequeños. Cuando se interviene, la posibilidad participativa está determinada por una múltiple cantidad de factores. Por ejemplo, cuando el profesional trabaja con un grupo de personas, no solamente existen factores de tipo personal implicados en la probabilidad participativa. Existen factores circunstanciales, sociales, de comunicación interpersonal, etc.

La gran gama de factores que intervienen en ese proceso, no sólo representa un problema práctico de intervención, también es un problema teórico. Se trata de un problema práctico, en el sentido de que es importante evaluar la capacidad de cambio (es decir, la capacidad de lograr generar acción participativa) en el logro de metas. Se trata de un problema teórico, en el sentido de que existen diferentes perspectivas y puntos de vista sobre lo que es la generación del proceso motivacional.

Este último problema se refiere a qué es lo que motiva a la gente (lo social, la herencia, lo biológico), o cómo se motivan las personas (persuasión, libre albedrío, humanismo, castigo). En lo que sigue se analizarán, de una manera breve, el aspecto teórico y el práctico de la motivación al momento en que se interviene en grupos pequeños o a nivel individual.

#### **3.1. El aspecto Teórico de la Motivación**

¿Qué es lo que hace al ser humano actuar? El término "motivación" es una respuesta que se antoja inmediatamente. Sin embargo, el término es engañosamente simple, ya que un acto motivado que se refleja en rendimiento o ejecución, depende de habilidades innatas, de la naturaleza de la tarea e incluso de la curva del impulso<sup>1</sup> (Eysenck, 1963).

Por ejemplo, en la ley de Yerkes-Dodson sobre la motivación citada por el propio Eysenck (1963), se establece que el rendimiento óptimo para tareas comple-

---

<sup>1</sup> Un impulso puede ser un energizador inespecífico de la conducta; puede ser también una tendencia específica, y también puede establecerse como una variable relacionada íntimamente con la recompensa (Artau, 1974). En este escrito se contempla el impulso como una fuerza interna impulsora genérica.

jas se logra cuando el impulso es relativamente bajo; en tanto que para tareas simples, el rendimiento óptimo se logra con un impulso relativamente alto. Como se puede observar, la complejidad del proceso motivacional, solamente en cuanto al impulso, no es nada fácil de dominar en una manera simple o directa.

Esta complejidad representa problemas realmente difíciles no sólo en cuanto a la definición del concepto mismo, sino también en cuanto a la forma en que se va a medir la conducta motivada, o en relación a la participación diferencial de los factores implicados.

Otra manera diferente de observar la participación de los factores motivacionales, es el enfoque biológico representado, por ejemplo, por Bertalanffy (1951). Para este autor, los factores psicológicos tienen un substrato biológico evolutivo, que ha permitido que el hombre sea capaz de presentar procesos de alto nivel, tales como el simbólico. Existe un proceso evolutivo filogenético que ha posibilitado que el ser humano, a través del crecimiento y desarrollo biológicos, vaya presentando las capacidades de lenguaje y de simbolismo. Una de las estructuras más evolucionadas ha sido el cerebro.

Un punto de vista como el anterior subraya, evidentemente, la influencia de los factores biológicos en términos de aspectos hereditarios de naturaleza filogenética. Esta evolución filogenética se refleja en cada miembro. La manifestación en un solo sujeto representante del "filo," es denominada ontogenética. Piaget (1975), quien trata de explicar el desarrollo de la inteligencia en el niño, parte precisamente de una perspectiva ontogenética, cuando aborda la maduración de los infantes como explicatoria del surgimiento de la inteligencia en el niño.

La influencia del proceso evolutivo es percibida en esta perspectiva biológica, como un proceso evolutivo como el propuesto por Darwin (1980). Sin embargo, considerar que el proceso de cambio biológico es independiente de la influencia de los factores ambientales, aunque éstos sean solamente físicos, es realmente difícil de imaginar. Por ejemplo, Skinner (1969), realiza una descripción bien detallada de cómo las contingencias ambientales pueden moldear la supervivencia de algunas características biológicas de los organismos de una especie.

Una perspectiva distinta es la influencia de los factores sociales dentro de los procesos motivacionales. Por ejemplo, para Argyle (1955), los factores sociales representan uno de los aspectos más importantes que motivan la conducta de los individuos. La presión social o la autoridad, de una manera sutil o indirecta, son factores que inciden en la conducta motivada de una persona (Asch, 1955).

Estas tendencias reflejan ya una controversia añeja sobre la naturaleza y la crianza. ¿Son los factores genéticos y constitucionales más importantes que los sociales y ambientales en la determinación de la conducta motivada? Aun cuando esta polémica realmente es irresoluble, ya que ambos factores son importantes, este problema no deja de tener vigencia inquietante.

La naturaleza se refiere a lo heredado, a lo constitucional. La crianza se refiere a la influencia social, al ambiente. Ambos factores toman parte en la motivación del comportamiento. Esto es bastante claro cuando se observa que el ser humano va teniendo diferentes tipos de motivación conforme crece, sobretodo en cuanto a necesidades biológicas o fisiológicas. Pero también los factores sociales van ejerciendo influencia.

Una descripción sumamente interesante con respecto a cómo los factores biológicos filogenéticamente adquiridos tienen una función social, es la realizada por Morris en dos de sus trabajos más conocidos: *El Mono Desnudo* (1969) y *El Zoológico Humano* (1973). Él explica de qué manera las partes y funciones del cuerpo se han constituido en señales filogenéticamente determinadas, que permiten la comunicación social y la función reproductiva y de supervivencia de la especie.

Mucha de la explicación de por qué nos comportamos como lo hacemos, tiene una explicación en el desarrollo filogenético de la especie humana. Esto es, si deseáramos conocer cabalmente las fuerzas motivacionales, tendríamos que indagar en la forma en que se han desarrollado ciertas señales biológicas que tienen, o han sido establecidas, como componentes sociales.

Pero el problema sobre qué es lo que motiva a las personas no se remite a la dualidad herencia y ambiente o al desarrollo filogenético. La situación se complica aún más cuando se proponen otros puntos de vista que no pueden ser denominados como "ambientalistas" o como "biológicos" típicos. Aunque realizan un análisis no filogenético, ya que consideran los factores del ambiente experiencial de una persona, no lo hacen desde una perspectiva de largo plazo, tal como sucede en las explicaciones filogenéticas.

Por ejemplo, Hamachek (1970) comenta que lo que motiva el aprendizaje de los alumnos es el descubrimiento del significado personal. Esto quiere decir que la conducta motivada se genera cuando la persona evalúa conscientemente los estímulos según determinadas necesidades, cuando asigna valor y significado a la experiencia, comprometiéndose con la acción autónoma.

Aún cuando este autor no niega la influencia de las fuerzas ambientales como elementos motivadores, sí propone que realmente el compromiso personal del alumno, el "yo" como es denominado, es el factor fundamental. El alumno no es capaz de aprender porque ha aprendido a considerarse incapaz de realizar las labores escolares. Por tanto, una revaloración del yo es necesaria primero, para poder lograr que el aprendizaje se presente eficientemente.

Una perspectiva como la de Hamachek también tiene sus problemas para sostenerse en relación al origen de la baja valoración del yo, tal como lo propone. Aunque es cierto que la baja autoestima personal es un factor muy importante, él mismo reconoce implícitamente que el niño aprendió a considerarse incapaz. Esto es, reconoce la influencia del ambiente como factor originalmente formador del yo.

Si la influencia del ambiente estableció un yo disminuido, entonces también es posible que mediante la influencia de un ambiente diferente se establezca un yo revalorado.

Esto es realmente lo que se tiene que hacer para revalorar el yo en la práctica, de tal manera que el concepto explicativo de un "yo" internalizado como una autoimagen, es realmente innecesario como constructo explicativo, ya que sólo se requiere corroborar que las experiencias del ambiente social sean las apropiadas (motivantes, no castigantes, no condicionadas, justas) para los educandos.

Además de este punto de vista, la conducta motivada también se puede considerar como una resultante de procesos completamente ambientales. Los términos "condicionamiento clásico" y "condicionamiento operante" (véase por ejemplo a Logan, 1976), son conceptos que, aunados a términos tales como "estados de privación," "estímulo" y "respuesta," proporcionan una idea clara de la tendencia a explicar en base a la influencia del ambiente.

Para quienes sostienen este punto de vista, las consecuencias del ambiente, medidas en términos de eventos o experiencias de aprendizaje condicionadas, son las que establecen grados de motivación diferencial. Ya que una persona tiene diferentes experiencias de condicionamiento, su conducta motivada será diferente a la de otra persona.

Como se verá en el apartado que sigue sobre las tres maneras de conceptualizar la motivación para este estudio, la añeja conceptualización de que la conducta es el resultado del puro proceso de condicionamiento, es realmente muy limitada. Aun cuando dichos procesos de condicionamiento realmente también actúan, no son completamente capaces de explicar la gama de comportamientos motivados en el ser humano.

Otros autores han propuesto que el proceso motivacional reflejado en aprendizaje, es la resultante de establecer un aprendizaje significativo. El aprendizaje es significativo cuando nos aseguramos de que aquello que se va a enseñar, tenga relación o apoyo en conocimientos que ya se han adquirido previamente (Kuethe, 1971). La estructura cognoscitiva es el resultado de toda la gama de experiencias que son ordenadas significativamente, es decir, con una relación lógica y no caótica.

Existirá una mayor motivación hacia el estudio, por ejemplo, si aquello que se va a enseñar tiene relación con lo que la persona ya sabe. El aprendizaje de conceptos, la transferencia del aprendizaje, la memoria (Ellis, 1980) etc., son procesos explicados bajo el principio del aprendizaje significativo, el cual se sugiere fomentar para un nivel más eficiente de enseñanza.

Los estados de privación circunstanciales tales como el hambre, la sed, la enfermedad (Skinner, 1975), con centros biológicos que los originan, son factores

que aunque transitorios, establecen probabilidades de respuesta diferenciales bajo condiciones sociales incluso aparentemente similares. Si una persona, por ejemplo, tiene sed o hambre, su nivel participativo se verá afectado si se le comparara con su nivel participativo cuando no esté bajo una situación de privación, por ejemplo.

Como se puede ver, el asunto de qué es lo que hace que una persona se comporte, no es nada sencillo de explicar cabalmente. No existe una manera simple o unidimensional de dar una explicación sobre la conducta motivada, simplemente porque muchos factores, en una dimensión diferente, están participando en la fuerza de la respuesta dada bajo ciertas circunstancias de ambiente.

En lo que sigue, se hará una breve explicación del punto de vista práctico dentro del proceso de intervención social. Porque aún cuando el proceso motivacional sea en verdad complejo, tal como se puede observar en lo anterior, debe existir una posibilidad de incidencia que permita el conocimiento dentro de esta área. Hasta este punto no queda más que recalcar que el proceso motivacional tiene participantes múltiples a nivel filogenético y ontogenético, que en un grado mayor o menor, siempre son factores implicados que modifican la probabilidad de dar una respuesta bajo ciertas circunstancias.

### **3.2. El Aspecto Práctico de la Intervención Motivacional**

La variedad de puntos de vista con respecto a los factores que participan en el proceso motivacional es muy grande, tal como se acaba de revisar. Es por tanto importante establecer una posición con respecto a este problema, ya que de otra manera no se podrían hacer sugerencias prácticas ni se podrían realizar estudios empíricos en el ámbito motivacional.

Con respecto a los procesos filogenéticos, su influencia, aunque existente y explicable a largo plazo sobre los patrones de comportamiento del ser humano, es algo que aunque está presente en nosotros, es después de todo también una resultante de la actuación del ambiente sobre una especie. De este modo, deberían buscarse las respuestas al origen de las influencias de los factores filogenéticos, basándose en las influencias ambientales de selección natural, tanto de los patrones de comportamiento biológicos como de los patrones biológicos con conotación social.

En última instancia, la única manera de escudriñar por qué existen ciertas funciones o factores de motivación filogenéticos, no reside en analizar los patrones o componentes en sí, sino en estudiar las influencias socio ambientales que les dieron lugar. De este modo, si deseáramos y fuera posible incidir a través de los años sobre la especie, tendría que ser a través de las experiencias o influencias del ambiente social y físico. Luego estos cambios en la especie se reflejarían en cambios ontogenéticos en cada miembro.

Con respecto a los aspectos cognoscitivos y a quienes proponen que la revaloración del sí mismo es la fuente de motivación del aprendizaje social y académico, lo que se puede decir es que en ambos casos, la única manera de incidir sobre dichos componentes internos es mediante el ambiente externo. Esto es, ¿cómo se podría lograr que los estudiantes revalorizaran su "yo" o su "sí mismo," o cómo se lograría que el aprendizaje fuera significativo si no es a través de las experiencias con su medio ambiente?

Como se puede observar, no existe una manera éticamente aceptable de incidir sobre el fuero interno de las personas, sea a nivel biológico o a nivel psicológico, si no es a través de experiencias con el medio ambiente. Existen muchas limitaciones para la realización de experimentos con sujetos humanos (Freund, 1976). Pero aun cuando existieran menos restricciones al respecto, todo experimento o estudio tiene que basarse en medios indirectos de indagar el fuero interno funcional del ser humano.

En pocas palabras, aún cuando no se niega la actuación de los procesos filogenéticos, de la herencia, y de otros factores propuestos por diferentes puntos de vista, no existe otro modo de estudiar el proceso motivacional que no implique la participación de elementos del medio ambiente. Como tales, es decir como factores ambientales, son susceptibles de manipulación aunque sea rudimentaria, en la búsqueda de una comprensión de cómo los factores sociales ambientales, pueden ser capaces de sobreponerse bajo condiciones usuales a la influencia de factores biológicos, heredados o de percepción del sí mismo.

Después de todo, y ya que no podemos incidir sobre la filogenia o sobre la herencia, o sobre el nivel de irritabilidad de una persona, ya que estos factores han sido predeterminados precisamente por la historia filogenética y ontogenética de tipo orgánico, requerimos estrategias de intervención social que sean más poderosas que la participación histórica de los factores filogenéticos.

Los usuarios de una institución o los habitantes de una comunidad, se sabe que tienen cada uno de ellos factores históricos y biológicos diversos, niveles de nutrición distintos, desarrollos físicos diferenciales, etc. Aún así, las herramientas de intervención que logren la participación de las personas más eficientemente en los programas de intervención, por ejemplo, han de ser investigadas a fin de lograr indagar cuáles son incluso capaces de sobreponerse a esas influencias históricas o biológicas.

Esta es realmente la tarea del proceso de intervención social: buscar procedimientos motivacionales que sobrepasen la fuerza de los factores biológicos y filogenéticos en los procesos de intervención social, de tal manera que en base a dichas estrategias, resulte un aprendizaje, una habilidad nueva o un conocimiento nuevo que beneficie al grupo o a la persona. No existe otra manera de ejercer un cambio sobre estos factores que no sea a través del medio ambiente. Porque es

importante recalcar que los factores biológicos o filogenéticos fueron en parte también el resultado de la actuación del medio ambiente físico y social.

Es evidente, asimismo, que una de las resultantes del proceso de intervención, debe ser el logro de metas que previamente se han planteado. Esto requiere un proceso de planeación en el que se hayan determinado las metas, los objetivos generales, intermedios o específicos.

Se sabe bien que la forma en que se clasifican los "objetivos" puede ser diversa y varía entre distintas disciplinas y autores<sup>2</sup>. Incluso es posible utilizar una misma denominación de "objetivo" y éste representar una acción o acciones diferentes. Aun cuando esto es interesante en sí, no se tratará en este apartado, ya que se separa del propósito que se intenta abordar.

Se parte aquí de que ya se ha realizado un proceso de planeación y de definición de objetivos, independientemente de la forma en que se conceptualicen los términos "objetivo" o "meta." Luego de la planeación y definición de aquello que se pretende alcanzar, se espera que exista una serie de logros que precisamente van a dar evidencia de la obtención del objetivo. Los logros alcanzados, sin embargo, dependen de estrategias que se utilizan para lograrlos. Estas estrategias regularmente se denominan "técnicas," y son los elementos mediante los cuales se logran los resultados.

Si se comparan los logros obtenidos bajo dos ambientes sociales similares o equivalentes al momento de la intervención, pero empleando técnicas diferentes, es posible conocer las limitaciones y ventajas de ambas herramientas utilizadas. Por ejemplo, si en una situación se busca lograr la asistencia de las personas mediante volantes, y en otra mediante comunicación verbal directa a los habitantes, será posible saber cuál de las dos formas logra un mayor porcentaje participativo.

De esto se desprendería que una forma de motivación sería mejor que otra para lograr resultados prácticos dependiendo de las circunstancias. Es decir, eventualmente podría determinarse que para ciertas tareas a lograr y bajo ciertas condiciones, es mejor utilizar una estrategia motivacional que otra.

Todo esto requiere diseñar una investigación, definir el problema y, lo más importante, evaluar con precisión los resultados alcanzados. De esta manera sería posible indagar las bondades o limitaciones prácticas que cada técnica posee, en relación a su utilización en las tareas de intervención prácticas para la solución de problemas.

Como se puede ver, una técnica de intervención se espera que logre algo. Lo que se logre debe ser evidenciado en términos de algún criterio de logro en ba-

---

<sup>2</sup> Véase por ejemplo a Carreño (1977), y a Matheny y Rahmlow (1976), para una contrastación de formas distintas de definir los objetivos generales, específicos y metas.

se a los objetivos establecidos. Además, se supone, y de hecho se espera, que la técnica empleada sobrepase la fuerza de otros factores motivacionales competitivos para el logro de una meta de beneficio social o personal.

Es decir, se espera que, independientemente de cualquier otro factor, una técnica utilizada logre alcanzar resultados a pesar de las adversidades. Ésta por supuesto es la meta que buscamos alcanzar. Es cierto que en ocasiones ni siquiera tal vez nos preguntamos sobre la influencia de otros factores, pero esto es así debido a que se sabe, o al menos se tiene la certeza, de que las técnicas que utilizamos serán capaces de rebasar otros factores motivacionales competitivos.

Si el investigador y el profesionalista del campo aplicado, se dejan llevar por la complejidad de la miríada de factores participantes en un solo comportamiento motivado, entonces fácilmente se justificaría el abandono de un esfuerzo dirigido a comprender la conducta social motivada y, por tanto, se abandonaría también la búsqueda de técnicas dirigidas con ese propósito.

Así, independientemente de la complejidad del problema de las fuerzas motivacionales actuantes en el comportamiento humano, siempre existe la confianza de que se está en posibilidad de encontrar técnicas que logren metas para el beneficio comunitario o personal. Después de todo, como ya se comentó antes, el ambiente también ha tenido que ver en la formación del filo *homo sapiens*. La única manera de incidir sobre estos factores, éticamente aceptable, es precisamente mediante la actuación en el medio ambiente físico y social que los ha moldeado.

#### 4. MOTIVACIÓN: TRES MANERAS DE CONCEPTUALIZARLA

Existe una forma de motivación que cotidianamente es utilizada en los procesos de intervención social y que apela al fuero interno de las personas. Esta forma de motivación resultante es denominada aquí como "estrategia motivacional usual," y es discutida en este apartado junto con otras dos formas más sistemáticas de logro de la motivación: la motivación intrínseca y la motivación del refuerzo típico que sigue los principios iniciales del reforzamiento.

Estas tres formas de motivación, constituirán la base del estudio experimental que se detalla en el siguiente apartado. Mientras tanto, en lo que sigue se analizarán las tres perspectivas motivacionales como base de la investigación científica que se presenta en el próximo apartado: 1) la estrategia motivacional usual que apela al fuero interno; 2) la estrategia de motivación intrínseca y 3) la estrategia de motivación mediante refuerzo típico.

##### **4.1. Importancia del Estudio de la Motivación Comunitaria**

Uno de los aspectos principales de los esfuerzos de intervención social, es lograr los mejores resultados, en términos cualitativos y cuantitativos, empleando el nivel de esfuerzo menor. En cuanto al profesionista, un nivel de esfuerzo menor no sólo involucra un menor desgaste físico, sino también un menor desgaste intelectual, emotivo, presupuestal y de logro de resultados que legitimen su papel profesional. Esto se suma al hecho de que, cuando un profesionista invierte cierta cantidad de tiempo con un usuario individual o grupal, automáticamente está dejando de lado la posibilidad de intervención con otros usuarios, lo cual implica que la optimización del tiempo de intervención profesional es crucial.

Por parte del usuario, también es importante destacar el nivel de efectividad de su papel de intervención en los problemas grupales, ya que además que se le aplican todos los elementos pertinentes al profesionista (menor desgaste físico, intelectual, etc.), se agrega el hecho de que la persona o grupo es el principal interesado, en términos de que los logros redundarán en un beneficio para el propio individuo, cualquiera que sea la necesidad planteada; además de que es evidente que, de alguna manera, es importante lograr el cambio o metas planeadas en la intervención como parte de un rol profesional (Johnson, 1983).

Afortunadamente, en nuestro contexto social no tenemos una diversidad tan grande de razas e influencias dentro de áreas geográficas pequeñas, que requieran

estudiar formas de intervención muy específicas a cierta raza o grupo de un país, como sucede en los EUA (Daniels, 1987). Se puede, por tanto, dedicarse una mayor cantidad de tiempo a los factores motivacionales generales propios de nuestro ambiente y cultura.

Aunque es cierto que en comparación con los profesionistas de Norteamérica, el profesionista del ámbito social tiene pocas demandas legales por práctica poco ética (Jones y Alcibes, 1989), y que esto se relaciona con un compromiso con el servir y no con el obtener ganancia monetaria, el profesionista debe, independientemente de lo anterior, buscar lograr proporcionar servicios de intervención cada vez mejores, independientemente del contexto legal en que se desempeñe.

Otro aspecto importante relacionado con la actuación que tiene o puede tener el usuario, es el desempeño de un papel con funciones posiblemente paraprofesionales con responsabilidades de planeación y ejecución. Es decir, como copartícipe, junto con el profesionista, dirigido a la intervención propositiva, y no solamente como elemento mediador de un proceso planeado por un profesional.

Un intento dirigido a la capacitación de tipo paraprofesional, empleando recursos naturales comunitarios, puede encontrarse en las denominadas cadenas sociales, que consisten en " ...una base mínima de relaciones sociales existentes sobre las cuales se pueda construir una estrategia de cadena." (Auslander, 1988:231).

Las cadenas naturales sociales de los pobres, en cuanto a relaciones con otros parientes, de acuerdo al estudio de Auslander, son sin embargo menos variadas que las de personas menos pobres, o las de personas de condición económica acomodada. Esto es paradójico, dado que las personas que tienen más necesidad de intervención, son las menos favorecidas por el proceso de relación social, ya que no poseen cadenas sociales extensas que les apoyen.

Esto constituye en sí un elemento limitante de las cadenas sociales al trabajar con personas de escasos recursos. Aún cuando existen limitantes en las cadenas sociales como posibilidad de un papel paraprofesional del poblador, deben existir otras formas en las que el habitante pueda desempeñar un papel multiplicador del esfuerzo del profesionista mediante la labor paraprofesional.

También sería importante indagar las formas motivacionales y de planeación de programas, que fueran más eficientes para lograr los objetivos de capacitación paraprofesional por parte del profesionista. Por ejemplo, dentro del campo educativo de la educación primaria, se han realizado esfuerzos de intervención con este propósito particular. Este fue precisamente el caso de Lozano y colaboradores (1979), quienes capacitaron a una maestra de primaria en formas de control del comportamiento grupal de sus alumnos, ya que mostraban conductas fuertemente perturbadoras, originadas inadvertidamente por la propia maestra.

Al finalizar la capacitación de las habilidades de control adecuadas de la maestra, ésta pudo controlar la conducta de sus alumnos sin necesidad de utilizar el castigo. En la capacitación a la maestra se utilizó retroalimentación de su comportamiento, instrucciones y principios del análisis de la conducta. Es muy posible que la habilidad en el manejo de grupos logrado por la maestra, haya sido empleada con otros grupos de alumnos futuros, constituyendo esto un logro de tarea paraprofesional.

Evidentemente, este tipo de intervenciones aplicadas no experimentales, se han dado en ambientes semicontrolados (aulas de clase) y, aún cuando sobre ellos es posible realizar algún tipo de control de las variables extrañas, esto realmente es muy difícil de asegurar. Aún mas, la posibilidad de utilizar integrantes de la comunidad como elementos paraprofesionales, es aun realmente más ambiciosa, si consideramos que el solo hecho de lograr la participación de la gente a reuniones con propósitos de intervención, es en sí algo bastante difícil de lograr.

La naturaleza de los procesos grupales comunitarios, su complejidad, la falta de control de variables indeseadas, la carencia en ocasiones de la aplicación de un proceso de solución de problemas sistemáticamente implementado, las presiones de tiempo en cuanto a las ocupaciones de los profesionistas y de los usuarios, han hecho difícil la realización de estudios que aborden los efectos diferenciales que tienen o pueden tener, estrategias diferentes de motivación para el logro de los objetivos, planeados por el profesional, por parte de las personas en grupo.

Sin embargo, la complejidad no debe ser un aspecto que permita aseverar la imposibilidad de realizar estudios dentro de ambientes naturales no controlados, ya que el propósito de la investigación es encontrar regularidades de comportamiento (Sidman, 1960), y no casos excepcionales, y la búsqueda de tales regularidades es posible tanto en ambientes controlados como no controlados.

Además, en este estudio se aborda un elemento muy específico. Es decir, las fuentes de motivación externa en cuanto a su potencial para producir participación de las personas en grupos, de tal forma que se estudie la posibilidad de que estos elementos sobrepasen diferencialmente -unos más que otros- a otras variables, tanto de la persona, como del ambiente de rango más amplio.

En resumen, el estudio de la dinámica motivacional es importante hasta este punto, por tres razones muy específicas: (a) aumentar la eficiencia y eficacia tanto del profesional como del usuario; (b) crear estrategias de entrenamiento paraprofesional hacia los pobladores como posibles elementos de cambio; (c) facilitar el proceso de retirada del profesionista, dejando habilidades naturales de solución de problemas. Realizar estudios sobre la motivación de los grupos comunitarios, contribuiría en algún grado al logro de las tres razones descritas.

## **4.2. La Estrategia Motivacional Usual**

Lo usual es que se dé por sentado que la persona entiende -esto es, que la persona está internamente motivada- la importancia de su participación o realización de las actividades para un beneficio particular o grupal. Típicamente, a la persona se le hace ver la trascendencia que tiene hacer lo que se ha planeado en forma conjunta, entre el grupo y el profesional.

El profesionista resalta a las personas la necesidad de su participación. Por ejemplo, mediante sesiones de exposición tradicional (método expositivo tipo conferencia grupal), el profesionista obtiene de las personas primero una detección de las necesidades de los habitantes, de tal manera que se llegue a un acuerdo, mediante una decisión grupal, en cuanto a cuáles van a ser las metas intermedias o definitivas que se pretenden lograr. Después, se busca lograr un compromiso para que la persona siga asistiendo y participando activamente a las reuniones posteriores, para lograr la solución de problemas.

Este tipo de práctica en la actividad comunitaria tiene, evidentemente, sus apoyos teóricos y prácticos. Por ejemplo, Ander Egg (1982) señala, en relación a la estructura participativa que:

[Es aquella] ...mediante la cual cada uno de los integrantes del equipo participa *activa y responsablemente* con el fin de alcanzar el éxito de las tareas emprendidas. Esta es la base de todo equipo: la *actividad personal* de cada uno de los participantes contribuyendo en la realización de los objetivos del grupo...(Ander Egg, 1982:187). [cursivas mías]

Y en cuanto a la herramienta motivacional principal que se debe poseer sugiere el diálogo, el cual es "...acción y reflexión." (Ander Egg, 1982:99). Por otro lado, las técnicas de motivación sugeridas para las comunidades, están relacionadas con el empleo de técnicas para grupos pequeños tales como el panel, las mesas redondas y los debates públicos. Para grupos se sugiere el rol playing; para individuos se proponen las visitas domiciliarias. Todas las formas sugeridas se relacionan con la evocación de la responsabilidad personal del individuo, no se menciona alguna que proponga la programación de eventos motivacionales externos.

Estos esquemas teóricos proponen una metodología muy completa de intervención, ya que incluso se propone el empleo de objetivos y se comenta también sobre los métodos de investigación, que van desde el muestreo hasta el diseño experimental. A pesar de ello, el tema de la motivación hacia los grupos regularmente contempla el uso de técnicas de grupos pequeños y el diálogo personal con los pobladores.

La experiencia práctica realizada por los alumnos, refleja las sugerencias propuestas en el modelo. En este tipo de experiencias plasmadas en documentos

denominados Memorias (Memorias de Comunidad 3 y 9), continuamente se emplean términos tales como "sensibilizar," o "estimular la participación," al hacer alusión a aspectos relacionados con las formas de lograr que las personas actúen para alcanzar los objetivos planteados.

Cuando se realizan eventos que pudieran ser agradables para las personas, tales como competencias deportivas o festejos, estos son tratados como actividades que fomentan la integración de los individuos en grupo, no se tratan como actividades que pudieran motivar a las personas en el logro de los objetivos sociales más trascendentes.

En este esquema motivacional, aún cuando en las primeras sesiones de grupo las personas se encuentren motivadas (debido a la situación novedosa), una vez involucrados dentro de las actividades dirigidas hacia el logro de los objetivos, el proceso de participación aún se trata de mantener mediante las mismas herramientas motivacionales: autodeterminación, responsabilidad, utilización del convencimiento mediante la palabra.

El estudio exploratorio<sup>3</sup> realizado al respecto (véase Apéndice 9), corroboró en buena parte que mediante esta estrategia es común que el grupo comience a desmotivarse. La motivación inicial originada por el planteamiento de una situación novedosa como resultado de la llegada del profesional, y de la "conciencia" en cuanto a la existencia de problemas y posibles soluciones, empieza a desaparecer, haciendo esporádica la participación en asistencia, así como menos probable la ejecución de acciones grupales dirigidas a la solución del problema planteado.

Es común que en los grupos de personas de la comunidad que participan en la práctica, exista una disminución del nivel de participación de los miembros del grupo al paso del tiempo. Esto revela que, de alguna manera, existe la necesidad de encontrar medios alternativos o complementarios motivacionales que se combinen con las estrategias típicas que se utilizan en los procesos de motivación en los grupos. Esto lograría también que el profesional comunitario pudiera, dentro de nuestro contexto social, indagar en mayor profundidad la naturaleza del proceso motivacional de apoyo que está determinando el proceder de las personas en grupo, como un complemento al diálogo y disposición propios de las personas.

Debe recordarse que el proceso de intervención comunitario es un proceso temporal que no busca, por tanto, ni permanencia del profesional por mucho tiempo, ni dependencia por parte del poblador hacia el profesional del campo social o hacia sus técnicas. Siendo esto así, entonces se desprende una importancia mayor en favor de explorar otros medios encaminados a lograr lo más pronto posi-

---

<sup>3</sup> La metodología de investigación social sugerida por Leñero, incluye un "estudio exploratorio" antes de efectuar la investigación formal. Este paso consiste en hacer un sondeo o contacto con fuentes de datos informales pero calificadas. Esta fase, muy útil, fue realizada en la presente investigación.

ble los objetivos planeados, y también el mantenimiento de los logros sin generar procesos de dependencia, en relación a las estrategias motivacionales elegidas.

Es importante también la retirada gradual tanto del profesional como de sus técnicas temporales, a fin de dar lugar a un proceso de control del proceso artificial substituyéndolo por uno natural. Esta es otra tarea específica insoslayable: el proceso de retirada sistemáticamente planeado. Una meta de este tipo no puede lograrse si no se tiene a la mano información que indique qué tan eficientes o ineficientes, son las formas alternativas y usuales de motivación.

#### **4.3 La Motivación Mediante el Refuerzo Típico**

Además de las herramientas persuasivas que apelan al convencimiento intrínseco de la persona en grupo, existen otras formas de abordar el problema de la motivación. Es cierto que el ámbito de la motivación es altamente complejo, tal como se comentó en el apartado anterior, y que se podría dedicar más de una serie de libros sobre el tema. Por ejemplo, existen puntos de vista biológicos filogenéticos como el de Lorenz (1965), que hablan del fenómeno de la improntación como fuerza biológica que impulsa el comportamiento.

Existen también muchos otros enfoques con respecto a este tema que siguen vertientes muy diferentes, por ejemplo teorías de la motivación mentalistas, neutro formales, conductistas, mecanicistas, estadísticas, deterministas y biológicas, entre otras (Madsen, 1972).

Conceptualizaciones de este tipo, biológicas o psicológicas, no son atingentes para la labor del profesionista de la práctica, ya que la naturaleza de los fenómenos sociales, aun cuando se reconoce que es muy compleja, sí da lineamientos para suponer que deben existir fuerzas poderosas en los contextos sociales, que hacen que las personas se comporten en un grupo, de una manera más o menos predecible, por ejemplo a través del proceso de socialización (Rodríguez, 1976).

La naturaleza de estas fuerzas sociales naturales, es precisamente lo que se subraya en este estudio. Por tanto, una discusión acerca de la motivación, su naturaleza o conceptualizaciones teóricas, no es el objetivo de este apartado. Aquí, la motivación extrínseca se define como la participación de los factores sociales naturales del entorno inmediato, que pueden producir comportamiento favorable para el grupo, emitido por parte de los individuos que lo integran.

Además de las herramientas motivacionales que buscan generar participación apelando a la voluntad, tal como se mencionó antes, existen herramientas motivacionales más dirigidas hacia la tarea y más delimitadas en su implementación. Una línea inicial de motivación fue el empleo de los denominados reforzadores primarios y secundarios (LeBow, 1976). Estos simplemente se administraban. Se suponía que el sólo hecho de otorgarlos produciría un aumento del comportamiento al cual eran aplicados. Por ejemplo, si un niño no estudiaba o no hacía su tarea, el

psicólogo de la conducta instruía a los padres para que proporcionaran una recompensa (dinero o golosinas) cuando el niño estudiaba (Keller y Ribes, 1973), aunque fuera sólo un poco.

Este tipo de técnicas produjeron resultados impactantes en un inicio, y su utilidad ha sido enorme en los esfuerzos dirigidos hacia propósitos terapéuticos, por ejemplo, con niños autistas (Rincover y Newsom, 1985). Sin embargo, uno de los efectos colaterales encontrados, era que en los niños a los que se aplicaban estas técnicas de intervención sin un propósito terapéutico, a la larga comenzaban a negociar los montos de los refuerzos (incentivos que incrementan el comportamiento), dependiendo de la ejecución realizada -a más tarea, más recompensa. Se han estudiado otros efectos colaterales negativos de las recompensas, tales como el efecto emocional o evocado, la conducta ritualista, la supresión de la respuesta objetivo, y el acercamiento hacia el agente que refuerza (Balsam y Bondy, 1983).

Otro aspecto negativo ha sido la dependencia a la recompensa, es decir, el niño no estudiaría si se le quitara la recompensa. Efectos paradójicos inesperados como los mencionados, en relación al uso de las recompensas, han sido también el resultado de aplicaciones no profesionales de los sistemas de refuerzo. Por ejemplo, si se ignora el hecho de que la utilización de recompensas administradas a conductas adecuadas en forma de elogio, es decir felicitación y aprecio por parte del administrador de contingencias, y no se aplican restricciones en cuanto a consecuencias limitadoras a las conductas inadecuadas (Pffifner, Rosen y O'Leary, 1985), entonces las recompensas tendrán un efecto más bien adverso con respecto al rendimiento académico.

Cuando los principios se han respetado, sí se han obtenido resultados exitosos en muchos campos de aplicación (Hilts, 1974). Existen principios básicos en la administración de refuerzos que han sido pasados por alto por los diseñadores de sistemas motivacionales, sean educadores, maestros, administradores o psicólogos. Por ejemplo, uno de los principios más elementales, es nunca dar a conocer a la persona o grupo, que se va a recibir un reforzamiento. Sin embargo, este hecho por lo regular se olvida, y se comete el error no sólo de anunciarlos, sino de negociarlos, un aspecto que genera en la persona que recibirá la recompensa, efectos indeseables sobre su comportamiento.

Otro aspecto es variar el valor del reforzamiento en cuanto a monto o frecuencia dependiendo de la demanda (Ayllon y Azrin, 1974). Existen otros principios elementales que han sido constantemente pasados por alto, principalmente por desconocimiento, pero también por distorsión.

Como puede concluirse de lo anterior, el empleo de reforzadores no es de ninguna manera simple ni fácil de realizar. Requiere el dominio de diversos principios que han ido surgiendo de la investigación en el área. La utilización de las recompensas basándose únicamente en el sentido común, es muy llamativo para muchas personas, e incluso para los profesionistas.

El empleo no sistemático e improvisado de las recompensas por parte de personal no capacitado, ha sido una de las principales limitantes de que los intentos por investigar y aplicar estos principios a la solución de problemas, tengan el rechazo de legos y profesionales: el sentido común dice que es obvia la fuerza de los reforzadores para fomentar conducta; entonces se hace una utilización improvisada de los principios; luego, ante los resultados no exitosos debido al desconocimiento, se dice que la tecnología de cambio mediante recompensas no funciona.

Aún así, y a pesar de que existen justificantes en el uso de sistemas motivacionales debido a los errores de aplicación cometidos, de alguna manera dichos sistemas no tomaron en cuenta la dimensión afectiva y simbólica (Bandura, 1977), de las recompensas implicadas en procesos de interacción social más complejos, dimensión que era difícil de explorar, ya que los principios iniciales del refuerzo se estudiaron con animales en laboratorio bajo ambientes controlados (Skinner, 1975).

Los procesos afectivos y simbólicos son una parte esencial del comportamiento humano. Esta carencia ha sido reconocida, y por ello han surgido enfoques más completos en su consideración de la dimensión humana de las fuentes de motivación, tal como se propone en el enfoque motivacional que se explica a continuación.

#### **4.4. Motivación Intrínseca**

Uno de los aspectos más novedosos e interesantes en el campo de los incentivos, es su relación con estados afectivos y con el compromiso. Existen evidencias (Weinberg, 1984), de que lo importante de una recompensa es su valor de información y no su valor de control. Es decir, de acuerdo a Weinberg, cuando una persona recibe una recompensa por un comportamiento emitido, y la persona cree que se le está "comprando," que se le está controlando, entonces el efecto de la recompensa no fomentará su comportamiento, sino que lo suprimirá. Por el contrario, cuando la recompensa le informa a la persona que ella es la causante del logro obtenido, y que la recompensa simplemente significa que ella es quien obtuvo el logro, entonces el comportamiento sí aumentará.

Siguiendo a este mismo autor, en el primer caso la persona percibe que la están controlando, es decir, ubica la fuerza que le quiere hacer comportarse fuera de sí misma. Esto es generalmente inaceptable para los seres humanos. En el segundo caso, la persona piensa que ella es la que tuvo los logros, que la persona es quien controla su propia conducta, la recompensa simplemente le informa que la sociedad lo sabe.

Para resumir, cuando una recompensa subraya el valor de control externo al manejarse como un simple objeto, entonces su efecto será negativo, es decir, disminuirá la participación de la persona. Cuando informa que la persona misma es quien tiene el control, la recompensa aumentará la participación y la satisfacción personal.

En esta aproximación denominada motivación intrínseca, obsérvese que también se utilizan las recompensas. La diferencia es que ya no se administran de una manera simple. Las recompensas no se dimensionan por su valor como objetos, sino por su valor simbólico. Esto significa que una recompensa será capaz de aumentar la participación de las personas, si al administrarse le informa a la persona que es reconocida, y que la recompensa simboliza el reconocimiento. La recompensa no es importante por sí misma, sino por lo que significa.

Este hecho resalta la generalización de los hallazgos en el estudio de los efectos de las recompensas y fenómenos relacionados, es el vínculo que se ha realizado entre el enfoque conductual y el cognoscitivo, dentro de un campo nuevo denominado enfoque cognoscitivo conductual (Mahoney, 1977). En esta aproximación nueva, se estudia la relación que los eventos exteriores, por ejemplo las recompensas, tienen sobre la forma particular de percibirlos por parte de la persona y en base a sus cogniciones y viceversa.

Por ejemplo, y siguiendo las repercusiones de las aplicaciones cognoscitivo conductuales en diversos campos de aplicación, los hallazgos sobre el efecto de control y de información de las recompensas, se originaron en el campo de la psicología deportiva, donde se han estudiado aspectos que van desde las estrategias de control mental (Weinberg, 1984), hasta la agresión en el deporte (Husman y Silva, 1984). Es realmente prometedora la unión, en un inicio forzada, entre las escuelas completamente cognoscitivas (por ejemplo Ellis, 1980) y la conductista (Skinner, 1969). La primera dio preponderancia a la determinación de los contenidos internos cognoscitivos; la segunda se la dio al control ambiental.

Existen efectos adicionales de aprendizaje por observación implicados en el empleo del refuerzo en los procesos sociales de interacción. Por ejemplo, los efectos que las recompensas tienen sobre las personas que observan recibir un refuerzo otorgado a otra persona, es decir, una recompensa implícita (Sharpley, 1988).

Subrayar la importancia del valor de información de las recompensas, es aparentemente uno de los aspectos más importantes cuando se diseñan programas de intervención motivacional, tanto en el ámbito aplicado como en el de investigación. Explorar las dimensiones diferentes de los aspectos internos y externos, que posiblemente determinen el comportamiento del hombre en grupos pequeños y grandes, es uno de los principales propósitos de la parte práctica de este trabajo.

Se trata de contribuir al entendimiento y búsqueda de herramientas, que puedan facilitar la tarea de intervención del profesional del campo social, de tal manera que su esfuerzo se vea coronado con una mayor eficiencia y eficacia.

Es, en síntesis, muy importante explorar las formas motivacionales alternas o complementarias, a fin de avanzar en el estudio de la motivación en grupos pequeños. Aún cuando en este apartado se analizó material teórico principalmente

basado en modelos de intervención psicológicos, no debe perderse de vista el hecho de que lo que se busca realmente, es indagar las fuerzas motivacionales que inciden en el comportamiento de grupos de personas. Se trata de contribuir al entendimiento de las formas de motivación grupal, que hagan posible hacer más eficiente el proceso de intervención en ese ámbito.

En la investigación que forma también parte de este documento (véase el apartado siguiente), un primer grupo recibirá motivación basada en procedimientos usuales de convencimiento, es decir, motivación usual; un segundo grupo tendrá como reforzadores, actividades sociales tales como reuniones y festejos, que se programarán de acuerdo a los logros obtenidos, y que buscarán el establecimiento de la motivación intrínseca a fin de ser dirigida a metas; finalmente, a un tercero y último grupo, se buscará aplicar los principios de las recompensas típicas, al emplear reforzadores aplicados bajo los lineamientos de la motivación típica derivada de los principios iniciales del refuerzo.

Como se puede observar, las tres dimensiones motivacionales buscan indagar dentro del ámbito de los motivadores naturales, esto es, la búsqueda de fuentes usualmente existentes dentro de los ámbitos aplicados de intervención. Se busca aprovechar los recursos naturales como fuentes de motivación, que permitan el logro de resultados mejores y en menos tiempo.

## 5. EFECTOS SOBRE EL NIVEL DE PARTICIPACIÓN DE TRES PAQUETES MOTIVACIONALES

Se realizó un estudio experimental con tres grupos de estudiantes de secundaria, con el fin de indagar la fuerza de tres paquetes motivacionales sobre aspectos de variable dependiente tales como asistencia, rendimiento académico, puntualidad, participación en tareas y cambio actitudinal. Los resultados indicaron que el grupo de motivación intrínseca, fue el más poderoso en el logro de rendimientos en la mayoría de los aspectos de variable dependiente; le siguió el grupo de motivación usual y, finalmente, el grupo de refuerzo típico. Los resultados confirmaron parcialmente las hipótesis generales iniciales.

Las exigencias actuales y futuras para los profesionistas, requieren la optimización, medida en términos de eficacia (en el menor tiempo) y eficiencia (el mejor resultado), de todos los esfuerzos de intervención. Buscar la eficiencia y la eficacia puede ser un asunto polémico debido a los términos utilizados.

Aunque es importante analizar, tanto el origen de dichos términos como las consecuencias que dichas conceptualizaciones tienen sobre la práctica social actual, y sobre la preparación de los estudiantes (véase por ejemplo a Munson, 1978), la conclusión general básica, es que es legítimo buscar tanto la eficiencia como la eficacia en los procesos de intervención en que participen los profesionistas.

Al intervenir, usualmente tratamos de utilizar estrategias tradicionales como elementos motivadores para el logro de los objetivos. A veces los resultados en la participación de las personas y en el logro de resultados, no es del todo lo que se esperaba o requería. Resulta entonces importante indagar las posibles alternativas, en un papel complementario o alterno, de motivación social, a fin de lograr la optimización del tiempo y del esfuerzo, tanto del usuario como del profesional.

Es claro que si el profesional utiliza una estrategia de motivación que logre los objetivos planteados en el programa de intervención, de una manera más rápida, entonces se optimará su nivel de esfuerzo en relación a una estrategia que sea más demorada.

Los profesionistas, en su papel de facilitadores de procesos sociales en términos de mejoría de las condiciones sociales, culturales, de infraestructura, etc., de nuestras comunidades e instituciones, tienen un compromiso fuerte. Dicho compromiso, además de la voluntad y ética profesional que se debe poseer, debe tener una base metodológica de intervención que se refleje en sus técnicas. Esto sólo puede lograrse explorando y estudiando los recursos potenciales que nos ofrece el ambiente social natural.

Es innegable que existen fuerzas de cohesión y motivación social que permiten a los grupos mantenerse, e incluso formarse, bajo ciertas situaciones que se presentan en la sociedad. Es posible que el profesionista logre beneficiar más al poblador, y sacar más ventaja de su esfuerzo, si emplea más la inercia natural del proceso social. Explorar estas fuentes naturales de motivación es, por tanto, un objetivo importante de realizar.

Los profesionistas de la interacción social humana, ya poseen una gran cantidad de habilidades y conocimiento aprendidos en las aulas. Es posible también que las habilidades establecidas dentro de los cursos usuales de preparación profesional, ya brinden al profesionista los criterios completos y totales, de lo que se requiere para lograr los máximos resultados de las tareas de intervención. De ser este el caso, entonces esta investigación corroboraría la existencia de dichas destrezas, lo cual se constituiría en un argumento para el mantenimiento y fortalecimiento de las estrategias actuales de capacitación profesional.

Estas razones acerca de la búsqueda de estrategias alternativas de motivación social, o del fortalecimiento de las existentes si éstas son ya poderosas para lograr los máximos resultados, son suficientemente justificadoras para la realización del presente estudio sobre paquetes motivacionales, en su efecto sobre el rendimiento de grupos de participantes.

La argumentación teórica para la realización de la presente investigación, ya fue planteada en apartados anteriores. Es por ello que si se desea efectuar un mayor adentramiento dentro de la literatura y análisis de la fundamentación teórica del presente estudio, se recomienda consultar los apartados previos al presente trabajo.

En esta investigación, el objetivo principal fue evaluar el efecto de tres situaciones motivacionales, sobre criterios de rendimiento grupal delimitados y definidos, en tres grupos de estudiantes mujeres de secundaria. La interrogante básica directriz del presente estudio fue la siguiente: ¿Cuál de tres estrategias motivacionales implementadas, es más eficiente en los niveles de medición utilizados?

Las tres hipótesis principales de esta investigación, se especifican al finalizar el apartado de método, con el fin de que su enunciación esté realmente fundamentada, una vez que se analicen las características de las condiciones de variable independiente y dependiente empleadas en este estudio.

## **5.1. Método**

### **5.1.1. Instructoras**

Las instructoras que participaron en este estudio, fueron tres estudiantes del último (noveno) semestre a nivel licenciatura. Las tres instructoras tenían promedios sobresalientes, y pertenecían a los primeros lugares de sus grupos respectivos. Cada una de las instructoras pertenecía a un grupo diferente del noveno semestre, de tal manera que se evitara un proceso de comunicación muy estrecho entre ellas. Los criterios de control de variable extraña en cuanto a las instructoras fueron los siguientes:

- Misma generación de egreso
- Misma calificación promedio en prácticas
- Mismo sexo
- Promedio de calificación muy similar en su trayectoria académica
- Que no estén trabajando actualmente
- Que tengan teléfono
- Disponibilidad de tiempo durante las tardes
- Que se comprometan a terminar el estudio
- Habilidad de interacción similar (en entrevista)

Las instructoras y el investigador, firmaron un convenio de participación en el que se comprometían a terminar el estudio, y a seguir los lineamientos e instrucciones proporcionados. Por otro lado, también se les informó que al final del estudio, recibirían una compensación de N\$ 250.00 para cada una de ellas. Esta compensación se otorgó a fin de igualar las condiciones de motivación de las instructoras, de tal manera que se mantuvieran participando en el estudio, independientemente de otras variables tales como sus exámenes u ocupaciones familiares. También se buscó evitar que otras variables adicionales a la percepción monetaria, tales como los antecedentes personales de cada instructora, tuvieran un efecto predominante sobre la forma de motivar o hacer participar al grupo respectivo.

Las instructoras no fueron evaluadas en cuanto a su capacidad individual de instrucción o exposición verbal de materiales académicos. Además de la dificultad existente para realmente lograr una evaluación exhaustiva al respecto, los criterios de selección de las instructoras, tales como el promedio de calificaciones y la calificación promedio similar en prácticas, fueron aspectos que buscaron anular o mantener igual, la habilidad expositiva diferencial de las instructoras.

Además de lo anterior, las expositoras estaban igualadas en la forma de exposición del material académico, el cual era el mismo para los tres grupos. Asimismo, las sesiones de trabajo de los grupos, a excepción de uno de ellos, estaban programadas desde el inicio hasta el final en cuanto a las actividades que se iban a realizar. Estos aspectos estuvieron dirigidos a minimizar también la influencia de las variables extrañas originadas por las habilidades diferenciales de las instructoras.

Siempre se buscó que la única diferencia existente entre los tres grupos, fuera la forma diferencial de motivación que fue distinta en cada uno de los grupos. No obstante, la participación de aspectos de habilidad diferencial entre las tres instructoras, pudo haber estado presente en alguna magnitud.

### **5.1.2. Participantes**

Las participantes de este estudio fueron estudiantes de sexo femenino de segundo grado de secundaria, pertenecientes a los grupos segundo "A" y segundo "B," turno matutino, de una escuela secundaria técnica. Elegir personas que fueran de un solo sexo, se hizo para evitar la actuación de aspectos de interacción heterosexuales existentes, o que se formaran durante el trabajo de grupo, tales como amistad, noviazgo o compañerismo cercano.

Se realizó una asignación aleatoria de las participantes a los tres grupos, quedando inicialmente conformados por 17 personas convocadas a cada grupo. Las participantes en este estudio acababan todas de iniciar un período de evaluaciones de sus materias regulares. Este procedimiento de exámenes periódicos, además de las evaluaciones semanales, es un procedimiento de evaluación rutinario del sistema educativo.

Se decidió iniciar la investigación a pesar de encontrarse en periodo de exámenes, ya que esto pondría más a prueba la capacidad de los paquetes motivacionales, además del hecho de que iba a ser muy difícil encontrar un período en el que no existieran evaluaciones. Aun cuando el proceso de evaluación bajo el que se encontraban sí era demandante, no lo era en grado extremo, según comentarios de los maestros. Todas las participantes de los tres grupos estaban en período de exámenes.

Debido al hecho de que las participantes se encontraban en período de exámenes, tal como se comentó antes, y ya que no habían entrado bajo los efectos de los paquetes motivacionales, se les dijo a las participantes de los tres grupos, que por el puro hecho de aceptar participar en el estudio, el maestro de la materia de historia y de civismo les iba a otorgar dos puntos sobre su calificación. Mediante esta estrategia se iba a poder lograr la participación inicial de las alumnas para después ser mantenidas trabajando, dependiendo de la fuerza motivacional de cada paquete implementado.

En cuanto a la equivalencia de los grupos, es muy importante mencionar que la asignación aleatoria de los participantes en un estudio, iguala a los grupos, ya que al emplearse existe una misma probabilidad de asignación (Hernández, *et al.*, 1991). Esto significa en cuanto a este estudio, que los grupos se conformaron con participantes que en forma igualitaria, iban a tener la misma probabilidad de participar en cada uno de los grupos, independientemente de la distancia donde vivieran, de las ocupaciones que tuvieran, y de otros factores. En la asignación aleatoria de las participantes a cada uno de los tres grupos, se utilizó una tabla de números aleatorios.

### **5.1.3. Escenario**

El presente trabajo de investigación se realizó en una escuela secundaria técnica ubicada en el municipio de San Nicolás de los Garza, N.L. Las sesiones de trabajo se realizaron durante la tarde a las 14:00 hrs., en las aulas de la misma secundaria, ya que la escuela no tiene labores académicas durante el turno vespertino. La hora de salida de las clases regulares matutinas de las alumnas, era entre las 12:30 hrs. y las 13:00 hrs., dependiendo de las actividades realizadas.

Cada grupo trabajó en un salón de clase distinto que no estaba directamente comunicado con algún otro salón. Una vez que las alumnas salían de las clases matutinas, acudían a su casa a fin de ir a comer, entonces entraban dentro de las actividades y exigencias de su vida académica y familiar normal. Esto fue buscado con todo propósito, ya que lo que se pretendía era que la fuerza motivacional de la situación de instrucción en cada uno de los tres grupos, fuera lo que contribuyera para que las alumnas regresaran para la sesión de trabajo vespertina de este estudio.

### **5.1.4. Características de Variable Independiente**

Se manejaron tres condiciones de variable independiente, una diferente en cada grupo. En seguida se detallará más cada una de las condiciones motivacionales que imperaron en cada grupo.

Grupo A de motivación usual. La motivación usual se consideró en este estudio, a la forma en que comúnmente un profesionista, en base a su entrenamiento profesional en los nueve semestres de la carrera, realiza la planeación de un proyecto de instrucción dirigido hacia usuarios con propósito académico. A fin de lograr encontrar la forma usual de planeación de sesiones educativas en egresadas de la profesión, las tres instructoras de este estudio se pusieron de acuerdo previamente, en la forma de exposición de los temas académicos que iban a enseñar a sus estudiantes. En ello se incluía:

1. Forma de exposición (oral, con ejemplos, etc.)
2. Uso de ayudas audiovisuales (rotafolios, pizarrón)
3. Lógica de la exposición (orden, prioridad)
4. Formas de motivación, si las hubiera

Evidentemente, a las instructoras no se les dijo, específicamente, que incluyeran alguna forma de motivación, ya que esto podría provocar una predisposición por sobrerrespuesta. Simplemente se les dijo que se pusieran de acuerdo en la forma en que un profesionista intervendría en grupos académicos. Esta forma de exposición en la que se pusieron de acuerdo las tres instructoras, es la que refleja por tanto la forma usual de exposición y motivación, por lo cual lo planeado en forma conjunta se constituyó en la forma de motivación usual a ser asignada a uno de los grupos. Solamente una instructora iba realmente a utilizar en todas sus características esta forma de instrucción y de motivación. Este tipo de instrucción se denomina en este estudio como "Motivación Usual."

**Grupo B de motivación intrínseca.-** En este grupo se realizaron actividades sociales programadas, que iban a buscar generar en las participantes, un involucramiento emocional que generara la motivación intrínseca (Sulzer-Azaroff *et al.*, 1977). Se partió del hecho de que la motivación intrínseca (hacer las cosas porque uno las quiere hacer), puede ser generada mediante la convivencia y relación interpersonal cálida. Esto sólo puede lograrse mediante la programación de actividades dirigidas con ese propósito.

Estas actividades incluían tareas tales como asignar tiempo para platicar al finalizar la sesión de estudio; realizar juegos grupales mediante dinámicas de entretenimiento; platicar y compartir algunos comestibles como galletas, pero siempre buscando realizar un vínculo de interacción entre las participantes entre sí y también con la instructora. A todas estas actividades se les debe dar un efecto simbólico, social y afectivo significativo, es decir, dando importancia al orgullo, logro, superación y reconocimiento social.

La motivación intrínseca era esperable que se fuera estableciendo poco a poco a medida que las sesiones avanzaran. Al inicio de las sesiones se esperaba que el grado de involucramiento interpersonal iba a ser nulo, pero a medida que el tiempo pasara, se podrían esperar mejores logros en el rendimiento de este grupo. Este grupo fue denominado como grupo B de "Motivación Intrínseca."

**Grupo C de refuerzo y retroalimentación típicos.-** En este grupo la instructora proporcionó felicitación y aplausos por los rendimientos académicos logrados. También proporcionó retroalimentación mediante gráficas, del número de asistencias logradas y de las calificaciones obtenidas en los temas evaluados. Este grupo siguió los primeros principios del refuerzo positivo, el cual, aunque en las primeras investigaciones del campo de la psicología conductual tuvo logros impresionantes, se ha encontrado que en ocasiones los efectos de este tipo de contingencias de motivación, no generan resultados ni muy eficientes ni muy permanentes con el paso del tiempo. Las participantes de este grupo, por tanto, se felicitaban entre sí por los rendimientos en calificación y en asistencia logrados. La instructora también felicitaba a las participantes tanto por su rendimiento, como por sus asistencias y llegadas a tiempo. Este grupo fue denominado grupo de "Refuerzo Típico."

Se buscó siempre que la utilización de los motivadores en las tres condiciones de variable independiente, no representara una inversión significativa de dinero ni de parte del investigador ni de la aplicadora, ya que un aspecto importante de este estudio, fue buscar fuentes naturales de motivación utilizables. Para ello, siempre se buscó lograr, sin una inversión de dinero, la participación conjunta de las personas en la realización de actividades motivacionales de acuerdo al tipo de paquete motivacional.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup>Para una explicación detallada de los fundamentos teóricos motivacionales de los tres grupos, véase el apartado "Motivación: Tres Maneras de Conceptualizarla," en esta misma tesis.

### **5.1.5. Características de la Variable Dependiente**

En los tres grupos se realizó una medición de criterios de variable dependiente, con el propósito de comparar, posteriormente, el rendimiento obtenido en cada uno de los tres grupos. Se midió 1) la asistencia y puntualidad; 2) el rendimiento académico medido en calificaciones obtenidas en temas académicos; 3) una medición actitudinal con respecto a qué tanto vale la pena trabajar con grupos 4) una medición sobre una base post-tratamiento, en la que se indagó el grado de aprendizaje estimado por cada participante, incluyendo una estimación de lo agradable de la situación de aprendizaje y de otros aspectos; 5) el número de temas académicos expuestos en clase; 6) una evaluación anecdótica efectuada por las instructoras en la que describieron su experiencia con cada grupo.

En lo que sigue, se describirá en detalle cada una de las variables dependientes en relación a sus características y forma de medición.

**Evaluación de Asistencia y Puntualidad.-** Se consideraba como llegada puntual, cuando la participante estuviera en el aula antes de que fueran las 14.05 hrs., esto es, una tolerancia de cinco minutos. Si la participante llegaba después de esta hora se consideraba como llegada tarde. Una asistencia se definió como haber acudido a clase, independientemente de si fuera a tiempo o tarde.

Se decidió que el criterio de puntualidad fuera algo exigente, ya que un criterio de este tipo permitiría realmente conocer la fuerza de los paquetes motivacionales sobre la puntualidad. Además, aún cuando suele ser común que en las reuniones de personas los criterios de puntualidad sean bastante flexibles, es importante contribuir a cambiar los patrones "flexibles" estudiando mecanismos de puntualidad alternativos.

Se consideraba como abandono de reunión, cuando una persona no acudía tres sesiones en forma consecutiva, aún cuando se reincorporara posteriormente. Este criterio entraría en efecto después de haberse realizado las primeras cuatro sesiones de trabajo. Se anotaba en la lista una "A" a la persona que abandonaba. Una reincorporación se presentaba cuando una persona, habiendo realizado un "abandono de reunión," participara por lo menos dos veces seguidas después de haber regresado de su abandono. De aquí en adelante la persona podía cometer abandono nuevamente si faltaba tres veces seguidas. Se anotaba una "R" a la persona que se reincorporara.

Estos criterios fueron establecidos, evidentemente, antes de realizar el estudio. Los criterios utilizados de definición operacional fueron arbitrarios. Simplemente se consideró que, en el caso de los abandonos, no podía decirse que una participante hubiera abandonado por el hecho de que faltara dos veces seguidas. Una recuperación después de dos asistencias fue contabilizada como tal, en virtud de que un abandono nuevo sólo se contemplaría hasta que hubiera faltado otras tres veces después de la recuperación, es decir, cada participante tenía realmente cinco oportunidades de estar vigente como participante regular.

El hecho de que se requirieran cuatro sesiones de trabajo a partir de la primera sesión para empezar a considerar los abandonos, fue establecido así, simplemente debido a que al comenzar las sesiones, pueden ocurrir muchos eventos distractores que modificaran, en este caso, la estabilidad de la asistencia. Fue preferible dejar varias sesiones a fin de que se estabilizara la asistencia.

**Evaluación del Rendimiento Académico.-** En cada uno de los temas que se enseñaron a las participantes, existió una evaluación. Ésta consistió en la utilización de instrumentos de medición que incluían preguntas cerradas y abiertas a ser contestadas por las participantes. Las calificaciones fueron obteniéndose conforme los temas eran tratados en clase.

Siempre que fuera posible, se realizó una evaluación en base a la elaboración de pruebas con preguntas cerradas o con paréntesis. Esto no fue posible en todos los casos, debido a la naturaleza de los contenidos académicos. Sin embargo, todas las revisiones de las preguntas de las evaluaciones, fueron hechas sin tener conocimiento de qué grupo era el que se estaba revisando. Esto se hizo así para evitar una predisposición del investigador.

Los temas y orden en que fueron enseñados fue el siguiente:

- 1.- Adolescencia
- 2.- Relaciones Humanas
- 3.- Proceso de Solución de Problemas
- 4.- Cómo Estudiar
- 5.- Hábitos Alimenticios

El tema de adolescencia fue escrito en base al libro de Anibal Ponce (1977); el tema de relaciones humanas se basó en el texto "Manual de Relaciones Humanas" de Luis Haro Lebb (1979); el tema de los pasos del proceso de solución de problemas, se basó principalmente en el artículo de Parsons (1988) y en Toseland *et al.* (1984); el método elegido para el tema de cómo estudiar se basó en el texto "Cómo Estudiar," de Thomas S. Staton (1988); el tema de hábitos alimenticios fue escrito en base al libro "Autocontrol de la Obesidad," de Richard B. Stuart y Barbara Davis (1972).

Se efectuaron dos evaluaciones similares de cada uno de los cinco temas. La primera evaluación se realizó al día siguiente de que el tema había sido tratado por la instructora. La segunda evaluación se realizó en las dos últimas sesiones de trabajo, como un "examen final" de los cinco temas. La segunda evaluación intensiva, buscó reflejar el efecto final del paquete motivacional sobre el rendimiento académico de las participantes en todos los temas, ya que en las primeras sesiones era menos probable que entrara en efecto cada condición motivacional.

**Evaluación Pre-Post.** Utilizando el procedimiento de construcción de escalas actitudinales de Likert (Padua, 1979), se realizó una estandarización de un instru-

mento cuyo propósito fue indagar la actitud de las participantes, en relación a la posibilidad de trabajar en grupos de personas. Lo que el instrumento buscó averiguar, era qué tanto valía la pena trabajar en grupos de personas. La escala final actitudinal, luego de hacer la validación de los reactivos mediante la prueba *t* de Student, constó de 16 aseveraciones. La validación de los reactivos se efectuó con 30 estudiantes de secundaria de sexo femenino, no pertenecientes a la escuela en la que se realizó el estudio definitivo.

Este instrumento se aplicó, en el estudio definitivo, en una base pre-post, de tal manera que fuera posible indagar si en los grupos existía una disminución, aumento o ninguna diferencia, entre las respuestas actitudinales antes de aplicar los paquetes motivacionales y después de haberlo hecho. El instrumento actitudinal puede consultarse en el Apéndice 1.

Evaluación Post. También se elaboró un instrumento de evaluación sobre una base post tratamiento. Este instrumento se aplicó una sola vez al terminar todas las sesiones con los tres grupos. Fue elaborado a fin de indagar varios aspectos relacionados con el punto de vista de las participantes en cuanto a lo siguiente:

- 1.- Grado de aprendizaje logrado por la participante
- 2.- Grado de aprendizaje estimado en sus compañeras
- 3.- Qué tan contenta se sintió la participante
- 4.- Qué tan contenta estimaba la participante que estaban sus compañeras
- 5.- Entusiasmo de la estudiante para participar
- 6.- Grado de motivación estimado en sus compañeras al participar
- 7.- Qué tanto empuje veía la participante en la instructora
- 8.- Qué tanto pudo hacer la instructora que el grupo participara
- 9.- Qué tanto pudo lograr la instructora de lo que se había propuesto lograr
- 10.- Qué tan bueno fue el trato que les dio la maestra
- 11.- En qué reuniones el grupo estuvo más animoso (Iniciales, de enmedio y finales)
- 12.- En qué reuniones el grupo estuvo menos animoso
- 13.- Cómo fue la organización de las reuniones (Muy buena, Buena, etc.)
- 14.- Qué tanto se logró alcanzar de lo que la participante pensó se pretendía lograr
- 15.- Qué piensa la participante hizo que la gente participara más en su grupo (reactivo abierto)
- 16.- Aceptación a participar de nuevo en un grupo similar (Sí, No, o No Está Segura)
- 17.- Por qué aceptaría o no aceptaría participar en un grupo similar (reactivo abierto)

Cada uno de los puntos mencionados, fue indagado mediante un reactivo separado. Las opciones de respuesta fueron de cuatro o de cinco posibilidades, dependiendo del reactivo. Se emplearon opciones similares a "mucho," "algo," "poco" y "nada." Existieron, tal como se puede observar, dos preguntas abiertas. Este instrumento fue validado en cuanto a la forma de redacción de las preguntas, para no provocar predisposición por redacción. Esto se hizo así, aplicando una prueba previa a estudiantes de secundaria no pertenecientes a la escuela donde se realizó el estudio definitivo. El instrumento final constó de 17 reactivos en total. (Consúltese el Apéndice 2 para este instrumento).

Este instrumento indaga la opinión personal de las participantes únicamente. Es decir, a las participantes realmente nunca se les dijo, por ejemplo, cuanto o qué se proponía lograr la instructora. La percepción personal de cada participante en relación a los quince aspectos anteriores, y a las dos preguntas abiertas, era lo que se proponía indagar.

**Evaluación de Presentación de Temas.-** Esta evaluación estuvo dirigida a establecer si existían diferencias entre los grupos, en cuanto a exposición de temas en clase en cada uno de los grupos. Para ello, en dos sesiones de trabajo diferentes y separadas, se pidió a las participantes de los grupos que de manera individual prepararan un tema a exponer. Primero se pidió voluntarias que desearan exponer algún tema y se anotó el número de voluntarias.

Posteriormente se asignó un tema a todas las asistentes, independientemente de que fueran o no voluntarias. De esta manera fue posible obtener una evaluación de la exposición de temas, tanto de manera voluntaria como de manera asignada. Se hicieron algunas sugerencias de temas, además de que algunas de las participantes podían elegir un tema de su preferencia. Se proporcionaron cuatro criterios de exposición que las participantes deberían cumplir al exponer. Los criterios fueron los siguientes:

- 1) Una cartulina que contenga los puntos más importantes a exponer y el título del tema.
- 2) Pasar al frente y hablar sobre el tema de acuerdo a los puntos de la cartulina. El tiempo para hablar sobre el tema de acuerdo a los puntos era libre.
- 3) Dar su punto de vista personal y conclusiones sobre el tema.
- 4) Hacer algunas preguntas a los asistentes o a la instructora.

Las instructoras tomaban nota de si las participantes exponían los temas y de si cumplían o no los cuatro criterios solicitados. Fue posible, por tanto, tener dos tipos de evaluaciones dentro de la exposición de temas: 1) el porcentaje de personas que desearon exponer en forma voluntaria y 2) el porcentaje de criterios expuestos con respecto al número total que se deberían de exponer, por parte de todas las integrantes de cada grupo.

**Evaluación Anecdótica.-** La evaluación anecdótica estuvo constituida por descripciones hechas por las instructoras, en relación a aquello que resumiera mejor la experiencia que habían tenido con el grupo que les había tocado. Las instructoras simplemente entregaron un relato breve de redacción libre, sobre su experiencia con el grupo respectivo. Mediante esta evaluación se buscó averiguar la "atmósfera" imperante en la situación. Entre más agradable hubiera sido la convivencia con el grupo, más probable era que la instructora hablara positivamente sobre su experiencia.

Los tres grupos trabajaron con los mismos temas académicos. La evaluación se realizó el mismo día y las condiciones de enseñanza, es decir, la forma de exposición, fue la misma para las participantes de los tres grupos. Lo que varió en cada grupo fue la forma en que cada una de las instructoras motivó a las participantes para que estudiaran o asistieran, lo cual estaba en función del grupo de que se tratara. Existieron, por tanto, las siguientes dos situaciones comunes a los tres grupos:

- (1) Una programación de contenidos académicos.
- (2) Una programación de actividades, acciones o eventos motivacionales.

#### **5.1.6. Diseño de Investigación**

**Diseño.-** El diseño de investigación utilizado en el presente estudio, fue un diseño de investigación experimental con tres grupos. Aunque inicialmente se había propuesto utilizar un diseño de grupos en tres escuelas distintas, bajo una metodología pre experimental de grupos igualados, las circunstancias prácticas impidieron la ejecución de esta estrategia. En el momento de realización del presente estudio, existieron condiciones magisteriales desventajosas,<sup>5</sup> que impidieron realizar el presente trabajo siguiendo la metodología inicialmente propuesta.

En la metodología original que suponía un estudio pre experimental, no iba a existir asignación aleatoria de todas las personas participantes a los tres grupos motivacionales. Originalmente la asignación aleatoria se iba a efectuar solo dentro de cada una de las escuelas que en un inicio se planeaba participaran. Esto iba a proporcionar la misma probabilidad de participación únicamente en las participantes de cada escuela respectiva, no del grupo total de participantes. El hecho de no tener una probabilidad de asignación aleatoria igual de todas las participantes, establecía que el estudio fuera pre experimental.

Se decidió entonces realizar el estudio dentro de una sola escuela, debido a los problemas prácticos existentes en el magisterio. Al hacerlo así, fue entonces posible realizar un experimento y no un pre experimento, ya que al trabajar con es-

---

<sup>5</sup> Los profesores del sistema magisterial estatal se encontraban en paro laboral, por lo que la situación emocional, tanto de maestros como de alumnos era de tensión. Este estudio se efectuó en una escuela federal que no participó en el paro.

tudiantes de una misma escuela a ser asignados a los tres grupos, la asignación pudo ser verdaderamente aleatoria, lo cual constituye, además del control de las variables extrañas, la base de un experimento.

La posibilidad de efectuar experimentos en ambientes aplicados, se refiere a la noción de que el investigador determina el momento y forma en que la variable independiente va a actuar sobre la variable dependiente (Kerlinger, 1984). De manera errónea se considera en ocasiones que un experimento tiene que realizarse forzosamente dentro de ámbitos de laboratorio controlados.

La polémica de si los experimentos pueden ser legítimos dentro de los ámbitos del ambiente social natural, ha sido tratada con toda profundidad por otros autores (McGuigan, 1990; Bunge, 1977), obteniéndose finalmente un punto de vista favorable, al menos por estos autores. En este trabajo se parte de la noción de que el control experimental y, por tanto, la realización de experimentos, son legítimos en su realización dentro de los ambientes naturales.

Fuentes de Variable Extraña.- Una de las principales fuentes de invalidación interna a controlar en el presente trabajo fue la mortalidad. La mortalidad es la deserción o alejamiento de un número suficientemente grande de participantes, de tal manera que las comparaciones estadísticas entre los grupos no puedan realizarse (Naghi, 1992).

Dado que en este trabajo se manejaron tres tipos de motivación diferentes, estaba latente la posibilidad de que uno de los grupos se quedara virtualmente sin participantes debido a la baja motivación. Es por ello que se decidió realizar un estudio con pocas sesiones, y se consideró a la mortalidad de los grupos como una consecuencia de los tratamientos experimentales motivacionales, a que fueron sometidas las participantes de los tres grupos.

Otra variable extraña muy importante implicada en una metodología experimental con tres grupos en un mismo lugar (una misma escuela), era la comunicación entre las participantes. Sin embargo, la fuerza de los paquetes motivacionales para producir los rendimientos correspondientes en cada grupo, se consideró era suficiente para neutralizar dichos efectos. Se controlaron también factores fuente de variable extraña tales como la comunicación entre las instructoras y otras fuentes de variable extraña.<sup>6</sup>

En la implementación del presente experimento se realizó la planeación del diseño en los siguientes aspectos:

- 1.- Metodología apropiada del diseño experimental.
- 2.- Control de las variables extrañas.
- 3.- Asignación aleatoria de las participantes a los tres grupos.

---

<sup>6</sup> Véase el apéndice 8 para los detalles de control de variable extraña.

#### 4.- Tratamiento estadístico adecuado de los datos.

Procedimiento Estadístico.- Ya que la prueba  $t$  es un procedimiento estadístico que se utiliza solamente para comparar las medias de dos grupos, se tuvo que utilizar un procedimiento diferente que posibilitara la comparación entre los tres grupos. El trabajo de datos siguió, por tanto, el procedimiento sugerido por McGuigan (1990) para este tipo de experimentos con más de dos grupos. El análisis de datos se realizó en su parte medular, siguiendo la prueba estadística de Duncan propuesta por McGuigan.

Existen dos formas de calcular la prueba de Duncan, dependiendo de si el número de participantes es igual en todos los grupos o es diferente. En este estudio se utilizó el procedimiento para grupos con un número diferente de participantes en cada grupo. El Apéndice 3 describe el procedimiento manual seguido para esta variante.

El trabajo estadístico de los datos finales no se efectuó manualmente. Se utilizó el procedimiento de Duncan pero en el programa estadístico para las ciencias sociales (SPSS). Esta prueba está incluida dentro del SPSS (1992) versión 5.0 para Windows, bajo el apartado de análisis de varianza ONEWAY, y mediante la opción de Duncan (véase el apéndice 4 para el programa base). Antes de elaborar el programa para el SPSS, se realizaron tres pruebas de escritorio con datos de experimentos proporcionados en libros de estadística, de tal manera que los cálculos en el SPSS coincidieran con los cálculos manuales de escritorio.

Se utilizó también la prueba  $t$  de Student, para calcular posibles diferencias estadísticas significativas en los puntajes individuales obtenidos en el instrumento actitudinal pre-post, validado mediante el procedimiento de Likert. Esta prueba estadística también está incluida en el programa SPSS para Windows, bajo el rubro de Comparación de Medias: prueba  $t$  de muestras independientes.

##### 5.1.7. Hipótesis

Una vez revisados los apartados de variable independiente y dependiente, así como el diseño de investigación, es posible enunciar ahora las hipótesis de este estudio.

En base a la lógica de la conformación de los tres paquetes motivacionales, así como de la forma en que se realizó la medición de los criterios de variable dependiente, se establecieron, en una manera esquemática, las siguientes hipótesis:

- El nivel de participación de las integrantes del grupo control, es decir el grupo de motivación natural (Grupo A), tendrá los niveles de participación, rendimiento académico y satisfacción personal más bajos (medida mediante el instrumento actitudinal estandarizado tipo Likert). Este tipo de motivación es empleada por algunos profesionistas del campo social.

- El grupo de reforzamiento intrínseco mediante actividades sociales (Grupo B), mostrará un nivel de participación, rendimiento académico y satisfacción, más altos que el grupo A y que el grupo C. En este grupo se utilizaron actividades sociales que fomentaran programadamente el proceso de interacción social dirigido a metas.

-El grupo de reforzamiento típico (Grupo C), mostrará un nivel de participación, rendimiento académico y satisfacción más alto que el grupo A pero más bajo que el grupo B. En este grupo se utilizará el refuerzo positivo, tal y como se aplicó en las primeras fases del desarrollo de la psicología conductual (véase por ejemplo a Speller, 1978).

Se partió en estas hipótesis, de que la programación de consecuencias motivacionales es más poderoso que ninguna programación. Esta forma de plantear las hipótesis de una manera desfavorable al grupo A de motivación usual, no significa que no existan atributos motivacionales en el profesionista típico de la profesión. Se plantean así, simplemente para indagar el nivel de fuerza motivacional al que pueden llegar esas habilidades naturales de la profesionista.

#### **5.1.8. Procedimiento**

Preparación de las sesiones académicas.- Una vez realizado el análisis de la literatura pertinente, el siguiente paso del presente estudio, fue preparar las actividades a realizar en cada sesión en cuanto al tiempo dedicado a cada una de las actividades para cada grupo, así como los temas a ser tratados en todos los grupos y los formatos de evaluación. Esta tarea fue realizada por el investigador en base a los textos académicos citados en el apartado sobre evaluaciones de variable dependiente. Los contenidos académicos fueron elegidos, considerando que fueran temas de interés para las participantes, además de que les brindaran conocimientos que les fueran útiles.

En cuanto a la motivación, las sesiones fueron preparadas siguiendo los lineamientos motivacionales para los grupos de motivación intrínseca y de refuerzo típico. En el primer caso se programaron actividades de interacción social entre la instructora y sus estudiantes, con la clara noción de que a medida que la motivación intrínseca fuera surgiendo en las participantes, la instructora fuera relacionándola no solo con interacción social, sino con el hecho de que las estudiantes mostraran la interacción positiva en rendimientos académicos.

La condición motivacional de refuerzo típico siguió los principios iniciales del refuerzo, es decir, refuerzo positivo (aplausos, felicitación, retroalimentación), proporcionado directamente por rendimientos tales como asistir, presentar temas y llegar a tiempo.

En el caso de la condición de motivación usual, tuvo efecto la habilidad motivacional de una egresada del campo social, tal como sale de los nueve semestres de formación profesional. Es decir, el grupo A no tuvo actividades motivacionales

programadas por el investigador al finalizar cada una de las sesiones. Aún cuando la instructora del grupo A de motivación usual no requería instrucciones de lo que iba a hacer, de cualquier manera se le proporcionaron indicaciones escritas a fin de igualar las condiciones de trato del investigador con las instructoras.

Las instrucciones a la instructora del grupo A, realmente le dejaban abierta la posibilidad de actuación motivacional, ya que virtualmente establecían el inicio de la sesión y del tema, dejando a su criterio lo que podía hacer después o durante la sesión. No se estableció ninguna restricción con respecto a actividades motivacionales a la instructora del grupo A de motivación usual.

A fin de evitar que las habilidades naturales de motivación de las instructoras, se acumularan con las formas de motivación intrínseca y de refuerzo típico, las instructoras de éstos dos grupos tenían el tiempo de la sesión programado en su totalidad, de tal manera que no pudieran utilizar tiempo adicional a procedimientos motivacionales adicionales a los preestablecidos. El apéndice 5 contiene las indicaciones de las sesiones para cada una de las instructoras de los tres grupos.

Instructoras.- Luego se reclutó a las instructoras en base a los criterios de selección. La información que se les proporcionó en cuanto al objetivo del estudio, fue que se iba a evaluar la posibilidad de realizar intervención en ambientes escolares de secundaria, ámbito diferente al comunitario. A las instructoras en ningún momento se les comentó que se iban a realizar actividades motivacionales distintas en cada grupo. El investigador tampoco dio información o detalle a ninguna instructora sobre las hipótesis de investigación. Los contenidos de los temas académicos fueron proporcionados a las instructoras cuando aún no se iniciaban las sesiones de trabajo, esto con el fin de que se familiarizaran con los temas y los estudiaran.

Antes de iniciar las sesiones de trabajo, a las instructoras se les pidió que se pusieran de acuerdo entre ellas, con respecto a la forma de exposición de los temas que iban a realizar, y que apuntaran los criterios finalmente acordados. También se les pidió que delinearan el método de intervención típico en un ambiente académico. De este modo fue posible obtener la forma motivacional usual a emplearse en el grupo A (véase el apartado sobre la motivación del grupo A arriba).

Se realizó una asignación aleatoria de las instructoras a cada uno de los tres grupos, A, B o C, aún cuando todavía no se habían asignado los grupos ni las participantes a ningún tipo de condición motivacional. Aunque no se les pidió como exigencia no comunicarse entre sí con respecto a lo que cada una de ellas iba a realizar en su grupo, a fin de no despertar suspicacia, se estableció claramente que esto era parte importante de la metodología del estudio.

Las instructoras no sabían que en cada uno de los grupos se iban a utilizar formas de motivación diferente. Por último, se les dio una hoja en la que se detallaban los criterios de asistencia y puntualidad, así como la forma de obtención de estos datos. Se les proporcionó las listas de cada grupo constituido, y se les dieron

las instrucciones finales en cuanto al proceso de interacción a efectuar con las alumnas.

**Formación de los grupos.-** Una vez establecido el contacto con las autoridades de la secundaria, a fin de obtener autorización para realizar este trabajo, se obtuvieron las listas de los dos grupos formales matutinos en los que estaban las alumnas. Utilizando las listas y una secuencia de números aleatorios, se asignaron las participantes a cada uno de los tres grupos, A, B y C. Una vez formados los grupos, se asignó aleatoriamente a cada grupo una condición de motivación, quedando finalmente constituidos como grupo A de motivación usual; grupo B de motivación intrínseca y grupo C de motivación mediante refuerzo típico.

Una vez constituidos los grupos definitivos se acudió, junto con una maestra de la escuela, a hacer la invitación para que todas las alumnas participaran. Se les dijo que se les invitaba a tomar parte en unos cursos vespertinos adicionales a los cursos regulares, y que les iban a ser de utilidad. A fin de que accedieran a participar desde el principio, a todas las participantes se les comunicó que iban a obtener puntos extra en dos materias de sus cursos regulares matutinos. De esta manera se logró la participación inicial necesaria para que las alumnas acudieran por primera vez, recibiendo así, de ahí en adelante, la fuerza motivacional asignada a cada grupo.

Se les proporcionó un volante haciendo la invitación, que incluía también una línea en la que el padre de familia firmaba de aceptado. Las autoridades de la escuela solicitaron también información adicional sobre el objetivo del estudio, con el fin de proporcionarla a los padres de familia en una reunión a realizarse.

Al mismo tiempo que se realizó la invitación a todas las alumnas potencialmente participantes, el investigador aplicó la fase pre tratamiento del instrumento actitudinal pre-post detallado en las mediciones de variable dependiente.

**Actividad durante las sesiones.-** Aún cuando el material académico, es decir los temas que iban a ser impartidos a las participantes, fue proporcionado a las instructoras antes de iniciar las sesiones de trabajo a fin de que los estudiaran, las instrucciones sobre la forma en que iban a generar el tipo de motivación correspondiente a los grupos B y C, fue proporcionado por primera vez el día anterior a la primera sesión de trabajo. De ahí en adelante, las indicaciones motivacionales para los grupos B y C, siempre se proporcionaron el día anterior a la sesión en que se iban a efectuar las actividades indicadas.

Antes de iniciar la sesión de trabajo del día, el investigador preguntaba a las instructoras si tenían alguna duda con respecto a lo que se iba a hacer en la sesión. Si existía duda y la información requerida para disiparla no alteraba lo que se iba a hacer en los otros grupos, el investigador proporcionaba la información aun cuando se encontraran presentes las instructoras de los grupos en que no existía duda.

Si la información a proporcionar a la instructora que tenía duda, podía de alguna forma modificar la motivación a ser implementada por la instructora de otro grupo, el investigador comentaba que en un momento más disiparía la duda, ya que tenía que ver la programación de sesiones. De este modo el investigador resolvía las dudas a solas con la instructora, de tal manera que las otras instructoras no tuvieran conocimiento de lo que se hacía en los otros grupos con respecto a la motivación empleada.

El investigador proporcionaba a las instructoras, copias del material académico correspondiente para todas las participantes el día en que tocaba el tema correspondiente. El investigador también proporcionaba a las instructoras las copias de las evaluaciones para todas las participantes momentos antes de iniciar la sesión del día en que éstas se iban a efectuar.

Cada sesión de trabajo tenía una hora de duración asignada para todos los grupos. Las actividades del grupo A de motivación usual podían terminar antes, ya que no estaban programadas actividades motivacionales exteriores. A pesar de esto, la instructora del grupo A virtualmente casi nunca terminó más de cinco minutos antes de que terminaran las actividades de los grupos B y C.

El investigador y las instructoras llegaban juntos a la escuela por lo menos 15 minutos antes de que iniciara la sesión de trabajo vespertina. Se corroboraba que las instructoras tuvieran listo el material a ser empleado en la sesión, y las instructoras solicitaban material que les faltara (gises, hojas, por ejemplo).

El investigador permaneció fuera de la escuela y en ningún momento intervino en las actividades de los grupos; tampoco interactuó con las participantes en actividades intra grupales o extra grupales. El investigador corroboraba los datos de puntualidad con los proporcionados por las instructoras. Las instructoras no tenían conocimiento de que el investigador realizaba la corroboración.

Diariamente la instructora de cada grupo tomaba la asistencia de las participantes. La asistencia en los tres grupos siempre se tomó de manera subrepticia, es decir, no se tomaba lista, sino que la instructora iba anotando si la participante había asistido o no. Se llevó también un registro de las llegadas puntuales y tarde en los tres grupos. Salvo en el caso del grupo C, a las participantes no se les dio información con respecto a su asistencia o a sus calificaciones, con el fin de que esta información no modificara la estrategia motivacional programada para el grupo B y la natural del grupo A.

Una vez tomada la asistencia se iniciaba la sesión de trabajo. Si en cualquier momento de la sesión llegaba una participante a cualquier grupo, aún siendo ya muy tarde, ésta era aceptada y la instructora simplemente anotaba que había llegado. Una vez terminada la exposición del material académico correspondiente al día, las instructoras de los grupos B y C realizaban las actividades motivacionales de motivación intrínseca y de motivación mediante refuerzo típico correspondientes.

Esto es, interacción social en el caso del grupo B y, en el caso del grupo C, la instructora proporcionaba felicitación y aplauso colectivo a las participantes, así como la gráfica de retroalimentación de la asistencia y de las calificaciones.

En cuanto a los temas expuestos, a las participantes de los tres grupos se les pidió que tomaran notas. En todos los temas con excepción del tema de "Cómo Estudiar," se les proporcionó material académico escrito, en el cual se trataban los puntos sobre los cuales estaban basadas las evaluaciones. El apéndice 6 contiene los textos y evaluaciones elaborados y proporcionados a cada una de las instructoras y a los alumnos.

La secuencia típica de sesión a sesión, era que las instructoras exponían el tema siguiendo los lineamientos de exposición acordados por las tres instructoras y, al siguiente día, había una evaluación sobre el tema. A las participantes de los tres grupos siempre se les dijo que estudiaran porque iba a efectuarse una evaluación. La consigna de estudiar fue la misma para los tres grupos.

Si al momento de presentar una participante tenía duda o deseaba preguntar, la instructora le informaba que contestara lo que pudiera, y que no olvidara que los rendimientos obtenidos en el estudio no tendrían consecuencias sobre sus calificaciones escolares formales matutinas. Existió una consigna típica escrita para todas las instructoras con respecto a esto. De esta manera, las estudiantes no estaban obligadas a estudiar porque los maestros de los cursos regulares las presionarían.

Al finalizar la sesión de trabajo, los datos de asistencia y de puntualidad eran anotados por el investigador en una hoja general. Si había existido evaluación, el investigador recogía también las evaluaciones de todos los grupos. Si en la sesión había tocado presentar temas de manera voluntaria, se anotaban las personas que habían sido voluntarias y las personas que realmente habían llevado preparado el material académico, además de verificar los pasos de exposición cumplidos solicitados a las participantes. Al terminar la sesión de trabajo diaria, el investigador proporcionaba a las instructoras de los tres grupos las indicaciones escritas para la sesión del siguiente día.

Las evaluaciones eran revisadas diariamente por el investigador, sin tener conocimiento de qué grupo se estaba revisando. Las evaluaciones eran mezcladas de tal manera que no fuera posible saber a qué grupo pertenecía la persona que se estaba revisando. Ya que las evaluaciones tenían nombre, era posible, después de la revisión, saber a qué grupo pertenecían. Los cálculos estadísticos se realizaron hasta que se terminaron las sesiones totales de trabajo, es decir, cuando ya se tenían todos los datos revisados.

Las dos sesiones finales fueron solamente de evaluación, es decir, no se presentó material académico nuevo a las participantes. Sin embargo, sí se efectua-

ron las acciones motivacionales programadas para los grupos B y C, tal como se hizo cuando se presentaban materiales académicos.

En la última sesión de trabajo se aplicó la evaluación post del instrumento de evaluación actitudinal pre-post. También se aplicó el formato de evaluación post detallado en el apartado sobre variables dependientes. En esta última sesión, a las instructoras se les pidió una descripción anecdótica libre de lo que ellas consideraban importante describir, en cuanto a su participación en el grupo que les había tocado. Esta descripción se denomina precisamente "descripción anecdótica" en el apartado sobre variables dependientes y en los resultados (véase Apéndice 7).

## **5.2. Resultados y Discusión**

En este apartado se presentarán los resultados encontrados en las diferentes variables dependientes que se emplearon en este estudio. En primera instancia se proporcionarán los datos de cada aspecto de una manera descriptiva. En seguida se tratarán nuevamente los resultados, pero de una manera más analítica, por lo que este apartado se denomina discusión de los resultados. Al finalizar esta sección de Resultados y Discusión, se presentarán unas reflexiones finales.

Así, en el apartado que sigue, es decir el apartado seis, se presentarán, los comentarios que enlazan los resultados encontrados en el presente estudio, con el análisis teórico realizado en los apartados tres y cuatro del presente trabajo.

### **5.2.1. Asistencia a las Sesiones**

**Asistencia Total.**- La Figura 1 muestra la asistencia absoluta de todas las personas en cada uno de los grupos. Este dato se obtuvo simplemente contando el número de veces que todas las personas de cada grupo acudieron a las sesiones de trabajo, independientemente de que hubieran llegado tarde o a tiempo. El número máximo posible de asistencias, estaba en función del número de personas que se mantuvieron participando en cada grupo, por lo que no es posible ni significativa la obtención de un porcentaje intragrupo de asistencia, a fin de ser comparado con el de otro grupo.

Como se puede ver en la gráfica, hubo 59 asistencias totales en el grupo de motivación usual; en el grupo de motivación intrínseca se presentaron un total de 95 asistencias a clase; en el grupo de retroalimentación y refuerzo típico se presentaron un total de 64 asistencias.

El grupo que tuvo el mayor número de asistencias, por tanto, fue el grupo de motivación intrínseca, seguido por el de retroalimentación y refuerzo típico y, finalmente en tercer orden, quedó el grupo de motivación usual.

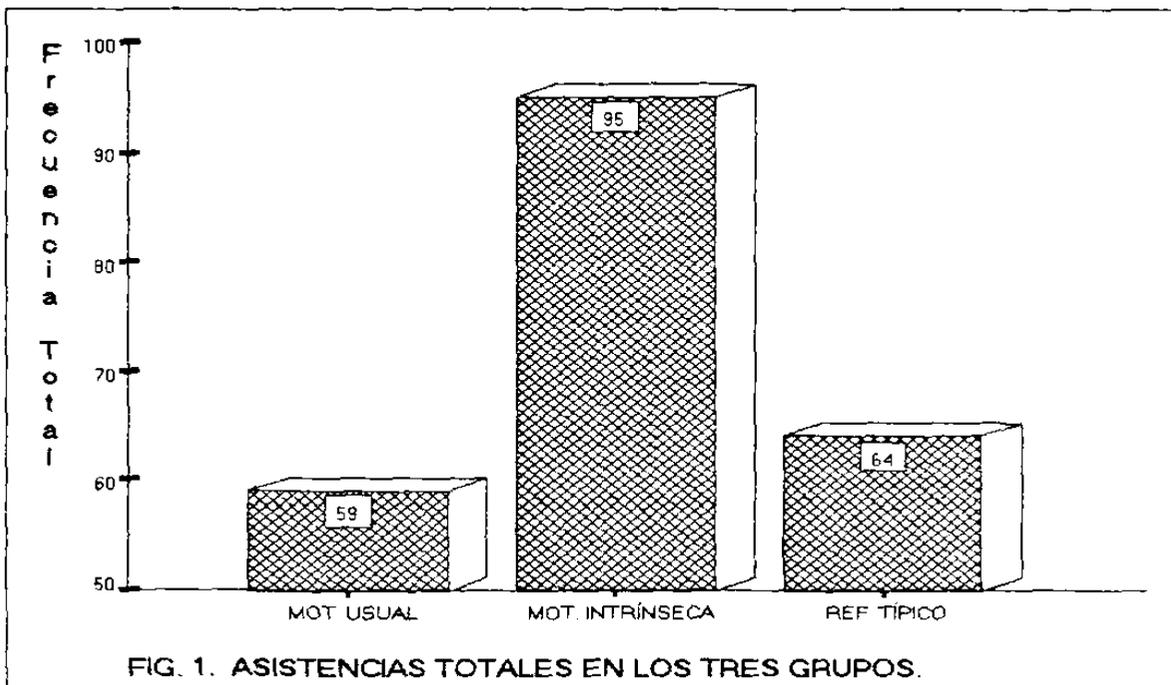


FIG. 1. ASISTENCIAS TOTALES EN LOS TRES GRUPOS.

Asistencia a Través de las Sesiones. La figura 2 presenta los datos de asistencia de las participantes en los tres grupos, a través de las once sesiones diarias de trabajo del estudio. Como se puede observar, el grupo que tuvo el mayor número de personas asistiendo a través de las sesiones fue el grupo "B" de motivación intrínseca, seguido por el grupo de refuerzo tradicional, es decir el grupo "C". El grupo de la línea continua, el grupo "A" de motivación usual, fue el que logró el menor número de personas permaneciendo en las sesiones.

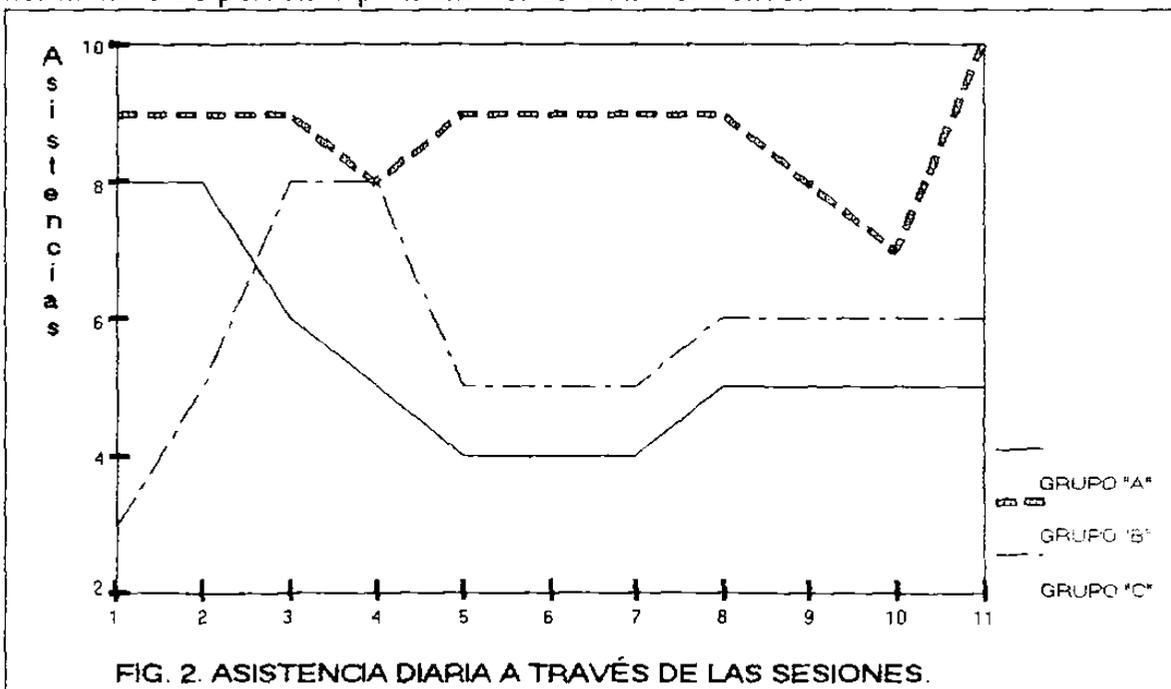


FIG. 2. ASISTENCIA DIARIA A TRAVÉS DE LAS SESIONES.

Es importante observar también la estabilidad de la asistencia en el grupo "B," en comparación a la estabilidad en los otros dos grupos. El grupo "B" de motivación intrínseca, mostró una mayor estabilidad de asistencia global de las participantes.

Como se puede observar en esta gráfica, los grupos A de motivación usual y B de motivación intrínseca, iniciaron con una misma cantidad de personas asistiendo la primera sesión. El grupo A inició con una asistencia de 8 personas, y el B con 9. A medida que las sesiones fueron pasando, se da una caída en la asistencia de participantes en el grupo A, en tanto que en el grupo B se mantiene la asistencia en las sesiones. El grupo A terminó con cinco personas asistiendo, en tanto que el B terminó con una asistencia de 10 participantes.

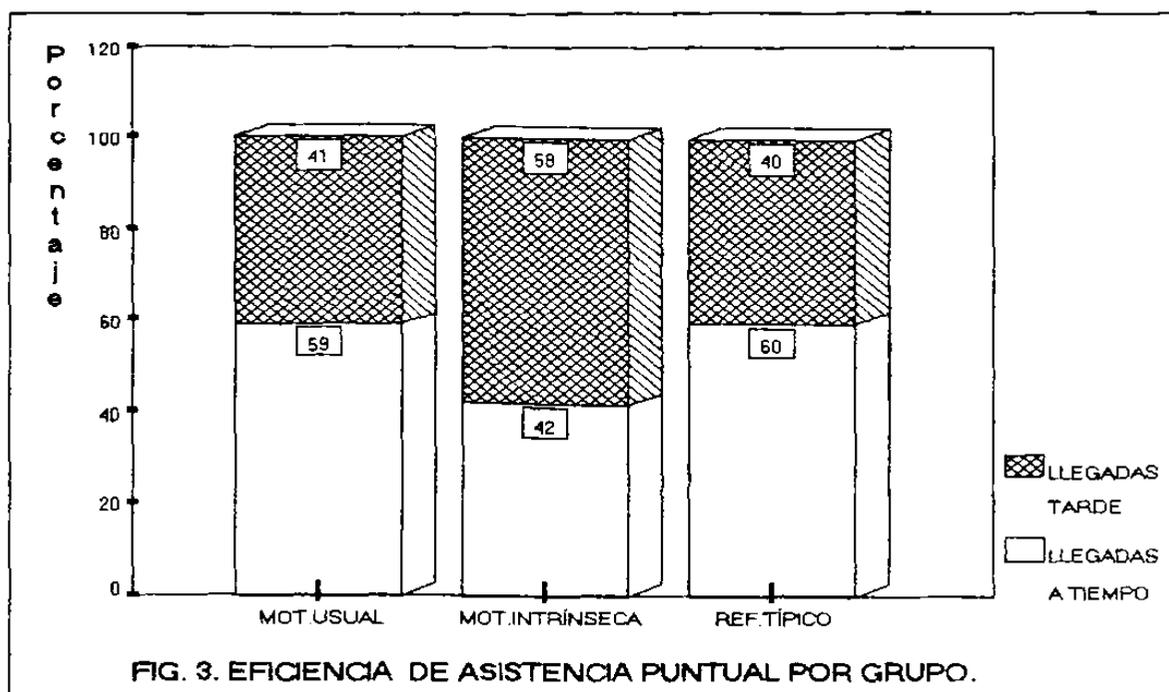
El grupo C de refuerzo típico, por otro lado, inicia con sólo tres asistencias, posteriormente se da un incremento en las sesiones 3 y 4, durante las cuales asistieron 8 participantes y luego disminuye la asistencia. La mayor parte de las participantes de este grupo, tuvieron la oportunidad de estar bajo las condiciones motivacionales utilizadas únicamente hasta estas sesiones (3 y 4), y no desde la primera sesión, tal como pasó en los grupos A y B. El grupo C terminó con una asistencia en la última sesión de seis personas.

El grupo que logró la asistencia diaria más baja a través de las sesiones, fue el grupo A de motivación usual, seguido del grupo C. El grupo que logró la asistencia diaria más alta fue el grupo B de motivación intrínseca. El "salto" que se presenta en la asistencia del grupo B en la última sesión, en la cual asistieron diez participantes, se originó porque en todas las sesiones, a excepción de la última, siempre faltó una persona distinta. Nunca se cumplió ni el requisito de abandono ni el de recuperación, ya que era diferente la persona que faltó en cada sesión.

**Eficiencia en Puntualidad.**- Además del número total de asistencias, se obtuvo una relación entre el número de veces que se asistió y el número de veces en que se llegó tarde o a tiempo. Este cálculo se obtuvo restando al número total de asistencias de cada grupo, el número de llegadas tarde. La cifra resultante es el número de llegadas a tiempo, que fue convertido a porcentaje.

La relación de esta cifra en porcentaje, con el cien por ciento para cada uno de los tres grupos, se puede observar en la Figura 3. Como se puede ver, el grupo "C" de refuerzo típico, y el grupo de motivación tradicional, fueron los que lograron un mayor porcentaje de eficiencia en puntualidad. El primero (grupo "C"), obtuvo un porcentaje de eficiencia de 60%, y el grupo "A" de motivación usual, tuvo un porcentaje muy similar de 59%.

A pesar de que fue en el grupo B donde se logró el mayor número de asistencias, y que mantuvo participando al mayor número de personas, tal como se vio anteriormente, fue el que obtuvo el menor grado de eficiencia en cuanto a lograr la puntualidad de las participantes.



**Deserciones y Recuperaciones.**- Se tomó como deserción el hecho de que una participante convocada hubiera asistido por lo menos una vez, y luego haya dejado de asistir por lo menos durante tres veces consecutivas o más. Una recuperación se presentaba cuando una persona, habiendo dejado de asistir tres veces consecutivas o que nunca hubiera asistido, asistiera por lo menos durante dos veces consecutivas.

Tabla 1		
Deserciones y Recuperaciones		
	Deserciones	Recuperaciones
Grupo A	6	1
Grupo B	3	0
Grupo C	2	0

Bajo estos criterios puede observarse en la tabla 1, que el grupo que tuvo el mayor número de deserciones fue el grupo A con seis deserciones; el grupo B tuvo tres deserciones, en tanto que el grupo con el menor número de deserciones fue el grupo C.

En cuanto a recuperaciones, puede observarse que el único grupo que tuvo recuperación fue el grupo A, el cual tuvo una recuperación. La participante dejó de ir en tres ocasiones sucesivas y finalmente se reincorporó al grupo.

### **5.2.2. Análisis de los Resultados Sobre Asistencia y Puntualidad**

**Total de Asistencias.-** Como se observó en los resultados de este apartado, el grupo que logró el mayor número de asistencias totales durante las once sesiones de trabajo fue el grupo B de motivación intrínseca. En este grupo se dieron 95 asistencias totales. El número de veces que se asistió, está evidentemente relacionado con el número de personas que permanecieron asistiendo en cada grupo. El grupo C de refuerzo típico, obtuvo un total de 64 ocurrencias de asistencia, en tanto que el grupo A de motivación usual, logró un total de 59 ocurrencias de asistencia durante las once sesiones en que se trabajó.

Un aspecto que es importante señalar, es que el grupo C de refuerzo típico, es decir el grupo en el que a las participantes se les iba dando retroalimentación (información) de cómo iban desempeñándose en su asistencia, en sus llegadas a tiempo y en sus calificaciones, logró un número total de asistencias ligeramente mayor que el grupo A de motivación usual. Esto significa que la implementación de medidas específicas de retroalimentación para lograr la asistencia, tal como se hizo en el grupo C, es un aspecto importante para mantener por lo menos niveles de asistencia más altos. Esto se evidenció de una manera abrumadora en el caso del grupo de motivación intrínseca (grupo B), en el cual se establecieron procedimientos de convivencia programados dirigidos a fomentar la noción de grupo para el logro de resultados.

**Asistencia a Través de Sesiones.-** Con respecto a la asistencia a través de las sesiones, es notorio el desempeño más eficiente de las participantes del grupo B de motivación intrínseca sobre los otros grupos. Esto no sólo es evidente en cuanto al número de personas que diariamente estuvieron asistiendo (ocho en promedio), cifra que es claramente mayor en este grupo que en los otros dos (A y C). El grupo B presentó también una mayor estabilidad, es decir una permanencia y cohesión grupal más fuerte que los grupos A y C.

Con respecto al grupo C, puede verse que en este grupo el número de personas que asistieron a las primeras dos sesiones, no fue tan alto como en los grupos A y B. Aún cuando no existe una explicación específica para esta baja asistencia, el hecho de que las participantes asistieran en buen número en las sesiones tres y cuatro, indicó que las participantes en buena cantidad tuvieron la oportunidad de "probar" las características motivacionales implementadas en este grupo. La baja asistencia posterior a estas sesiones, significa simplemente que no les fue motivante permanecer asistiendo, aún cuando ya lo habían hecho.

La motivación intrínseca, tal como se manejó en este trabajo, además, no solamente logró un mayor número de asistencias diarias, sino una mayor estabilidad, la cual puede reflejarse en una mayor cohesión grupal dirigida a metas. También se puede concluir, que es adecuado planear medidas explícitas de motivación, sean intrínsecas o de refuerzo típico, a fin de mantener la asistencia de las personas a los grupos de trabajo, en vez de dejar el proceso de motivación sin un plan programado. En pocas palabras, para lograr por lo menos el mantenimiento de las

personas asistiendo a los grupos, es recomendable realizar una programación de actividades explícitas de motivación, principalmente actividades que fomenten la motivación intrínseca.

La motivación intrínseca es por tanto susceptible de planearse. Existe una gran diferencia entre apelar a que las personas muestren motivación intrínseca por un lado, y planearla con todo propósito. Usualmente se pide a las personas el sentido de responsabilidad o el encomio por el logro de metas grupales y objetivos loables. Estas alusiones a la motivación intrínseca, no son acciones que la fomenten: la planeación sigue siendo la alternativa apropiada que puede generar procesos personales y grupales, que usualmente son atribuidos a la responsabilidad personal.

**Eficiencia en Asistencia.-** La eficiencia en asistencia, es decir la relación entre el porcentaje de llegadas a tiempo con respecto al porcentaje de llegadas tarde dentro de cada grupo, presentó resultados por demás interesantes. A pesar de que el grupo B de motivación intrínseca fue el que logró el mayor número de asistencias totales y de asistencias diarias, fue el grupo que obtuvo el menor índice de eficiencia entre las llegadas puntuales y las llegadas tarde. Este efecto es paradójico pero explicable, si consideramos el hecho de que la motivación intrínseca, tal como aquí se buscó establecer, se logró mediante convivencias e interacción personal entre la instructora y las participantes.

Es muy probable que este paquete de motivación intrínseca, haya generado una confianza personal en las participantes, hasta el punto de no sentir que las cosas se tenían que hacer por obligación, y la puntualidad es algo que usualmente pertenece al ámbito de la obligación, de hacer las cosas controladamente. El fomento de la motivación intrínseca, por tanto, puede generar un liderazgo basado más cercanamente al libre albedrío, por lo que si no se tiene cuidado, entonces un programa dirigido a fomentarla, puede generar una situación caótica de participación.

Es decir, si el programa motivacional de fomento de la motivación intrínseca no está dirigido a metas o a resultados, y se hace como un fin en sí mismo, entonces lo más probable es que se obtenga un descontrol de la situación. El profesionalista o instructor, quedarán con la noción de que las personas no pueden ser motivadas controladamente mediante el fomento de la motivación intrínseca, cuando fue la mala planeación de las acciones motivacionales lo responsable del descontrol. Lo que sucede en un caso de descontrol de las acciones del grupo, es que simplemente no se hizo una planeación dirigida a metas. La importancia de la planeación, incluso de la motivación intrínseca, es nuevamente crucial.

La motivación intrínseca en este estudio, fue fomentándose progresivamente en las participantes del grupo B. En todas las sesiones se aludía al espíritu de grupo, pero al mismo tiempo se realizaban las convivencias. En las últimas sesiones la instructora comentó a las participantes de una manera más directa, explícita y

constante, que el espíritu grupal y la atmósfera y relación personal entre los miembros del grupo y con la instructora, debía mostrarse en rendimientos académicos. Es decir, se realizó una relación entre la motivación intrínseca y los rendimientos académicos.

De no realizarse un proceso planeado con actividades dirigidas primero a generar la motivación intrínseca mediante actividades sociales, luego a incrementarla y, finalmente, a establecer la relación entre la fuerza grupal generada mediante la motivación intrínseca y el logro de resultados grupales, los resultados obtenidos pueden ser generadores de caos grupal, produciendo un estilo de liderazgo paternalista o de libre albedrío.

En este estudio y por razones metodológicas del plan original, no se realizó una relación entre el fomento de la motivación intrínseca y la eficiencia en puntualidad en el caso del grupo B. Esto es, a las participantes no se les dijo, por ejemplo, que el espíritu grupal y de amistad debía reflejarse en puntualidad, tal como se hizo en los rendimientos académicos. Sería interesante, en un estudio posterior, analizar el efecto de relacionar la motivación intrínseca con la eficiencia en puntualidad.

Por otro lado, la eficiencia en puntualidad entre los grupos A y C, de motivación usual y de refuerzo típico, fue prácticamente similar. Esto significa, por una parte, que la habilidad de lograr la puntualidad de una instructora típica, es igual que la lograda por contingencias de refuerzo usuales tales como la felicitación social o el elogio que se proporcionaron en el grupo C. La instructora típica posee habilidades de tipo social capaces de fomentar la puntualidad de las participantes.

También es importante mencionar que ésta fue una de las pocas mediciones de variable dependiente en la que el grupo C mostró una buena capacidad de logro, en comparación con los otros grupos. En relación al grupo B, la eficiencia de asistencia puntual fue más alta en el grupo C en 18 puntos de porcentaje. En cuanto al grupo A, éste fue mayor en sólo un punto porcentual.

De acuerdo a la estrategia motivacional seguida en el grupo C, que consistía en dar la información a las participantes en relación a la puntualidad y asistencia, se puede observar que esta forma de motivación en el grupo C, sí fue capaz de mantener un alto rendimiento en eficiencia de puntualidad. Sin embargo, eso no significa que la eficiencia se generalice hacia otros aspectos, tales como el nivel de aprendizaje o las asistencias totales.

Es importante notar, finalmente, que la eficiencia en asistencia se calculó aquí en base a las eficiencias intragrupo. Es decir, no se consideró el hecho de que en un grupo asistían más personas que en otro grupo. La medición de eficiencia en la asistencia, sin embargo, sí es ilustrativa y representa el rendimiento intragrupal.

Deserciones.- Al comparar el número de deserciones, es decir de personas que dejaron de asistir a las reuniones o que lo hicieron durante tres ocasiones con-

secutivas, entre los grupos A y B, es muy clara la diferencia entre estos grupos. En el grupo A de motivación usual desertaron 6 personas, en el B de motivación intrínseca desertaron 3, y en el de motivación mediante refuerzo típico desertaron 2.

La capacidad de mantenimiento en asistencias totales del grupo B con motivación intrínseca, fue claramente más poderosa que el de los otros grupos. Esto es, cuando se utiliza la planeación y fomento de la motivación intrínseca, existen mayores probabilidades de que permanezca un mayor número de personas trabajando. Mientras que los procedimientos de motivación usualmente empleados (grupo A) por las instructoras, van a producir un mayor número de deserciones.

La estrategia motivacional usual (grupo A), posiblemente sí realiza un vínculo personal de la instructora con sus estudiantes similar al de la motivación intrínseca. La única evidencia a este respecto, es el hecho de que en el grupo A de motivación usual, se mantuvieron de una manera constante las mismas personas. Es decir, posiblemente se dio un vínculo afectivo entre esas participantes y la instructora.

Pero este proceso, por no ser planeado, es similar a una selección natural, en el que las características de la instructora y las de algunas de las participantes, coincidentemente van a ser propiciatorias de una relación interpersonal fuerte y duradera, similar a la que se establece en la planeación propositiva de la motivación intrínseca, tal como se hizo en el grupo B.

La gran desventaja, es que los esfuerzos de intervención de los profesionistas de la relación humana, deben estar basados en una escala grupal más general, y no en la realización de un vínculo con sólo unas pocas de las personas del grupo.

Si se desea que los esfuerzos de intervención sean dirigidos al mantenimiento participativo de un mayor número de personas en los grupos, es por tanto importante el fomento de la motivación intrínseca de una manera planeada, de tal forma que se supere el proceso afectivo de selección natural. Este proceso natural, hace que gradualmente las personas de un grupo vayan desertando, hasta dejar únicamente un grupo pequeño de participantes, cuyas características personales o situacionales coincidieron con las de la instructora. Esto, nuevamente, requiere un proceso consciente de planeación dirigido a metas.

### **5.2.3. Rendimiento Académico**

El rendimiento académico medido en calificaciones obtenidas por las integrantes de los grupos, es otro aspecto muy importante de evaluación. Debe recordarse, antes de iniciar la descripción de resultados, que la intención del uso de las estrategias motivacionales, no estaba dirigida a lograr necesariamente rendimientos elevados o de aprobación, de acuerdo a los criterios usuales del sistema educativo. Como estudio experimental, este trabajo trató las calificaciones obtenidas solamente como datos a analizar, independientemente de los criterios de pase que pudieran aplicarse a las calificaciones logradas.

**Promedio Total de Calificación.-** Se obtuvo el total de calificaciones logrado por las participantes en los temas académicos de los tres grupos. A fin de saber si existían diferencias estadísticas significativas entre los tres grupos, se utilizó el análisis de varianza mediante el procedimiento de Duncan.

Existió una diferencia significativa ( $<.05$ ) en el rendimiento académico global de los grupos. Esta diferencia se encontró entre los grupos A de motivación usual y B de motivación intrínseca por un lado, con respecto al grupo C por el otro. Es decir, el grupo C tuvo calificaciones significativamente diferentes (más bajas), a las de los grupos A y B. No existió diferencia estadística significativa entre los grupos A y B. La diferencia encontrada con el grupo C en relación a los grupos A y B, fue a favor de estos últimos. Los grupos A y B tuvieron calificaciones significativamente mayores (mejores) que las obtenidas por el grupo C.

Además de la diferencia estadística obtenida en los grupos A y B con respecto al C, la Tabla 2 presenta los promedios totales obtenidos en los tres grupos. Como se puede ver, el grupo B fue el que obtuvo el mayor promedio de calificación, mientras que el grupo A le siguió en segundo lugar. El grupo C tuvo el más bajo promedio de calificación de los tres.

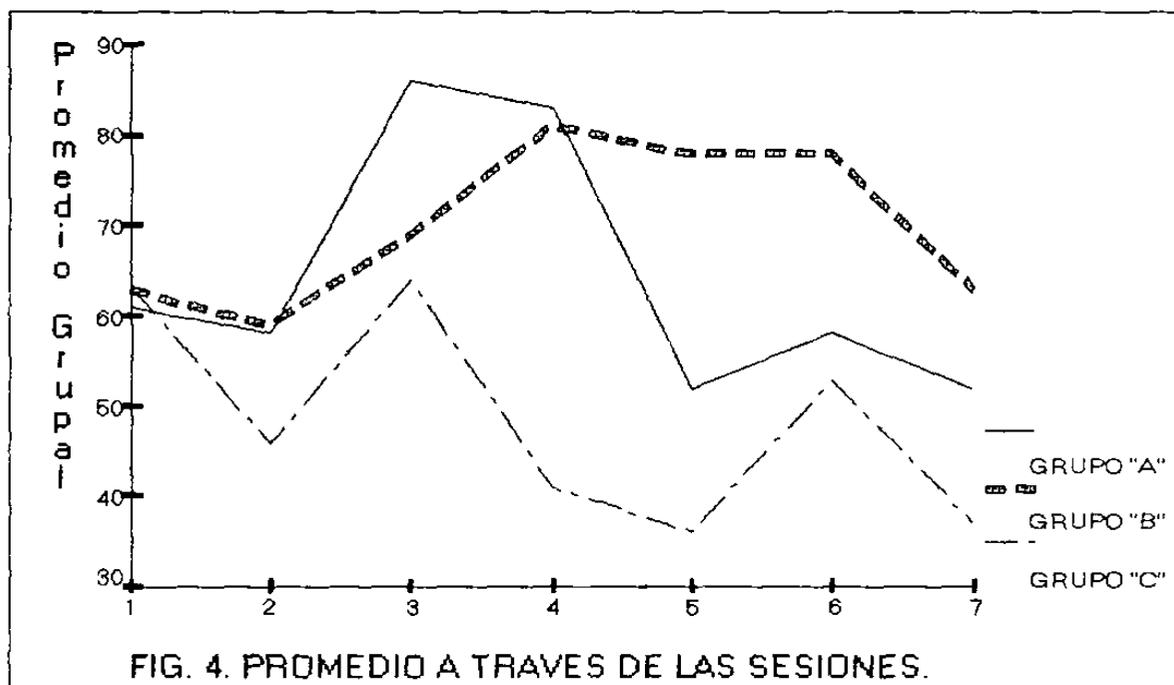
<b>Tabla 2</b>	
<b>Promedio Total de los Tres Grupos</b>	
<b>Condición de Motivación</b>	<b>Promedio Grupal</b>
<b>Grupo A de motivación usual</b>	<b>64</b>
<b>Grupo B de motivación intrínseca</b>	<b>70</b>
<b>Grupo C de refuerzo tradicional</b>	<b>49</b>

**Promedios de Calificación a Través de las Sesiones.-** A fin de establecer la forma en que se iban presentando los promedios a través del tiempo y en relación a un grupo con respecto a otro, se graficaron los promedios obtenidos a través de las sesiones de evaluación. Estos pueden observarse en la Figura 4.

La estabilidad de la curva, en este caso, no es un dato tan importante, puesto que los contenidos académicos seguramente variaron en su complejidad para las participantes y, por tanto, para cada uno de los grupos. Así, esta gráfica es útil para comparar un punto de la curva de un grupo con los otros puntos respectivos de los otros dos grupos.

Se observa un comportamiento de tendencia similar entre los tres grupos. Primero se inicia con un promedio bajo de rendimiento, luego se eleva en los tres grupos y, posteriormente, se da un declive de rendimiento. En el punto de evaluación cinco del grupo B, puede observarse una tendencia más fuerte de sostenimiento del rendimiento, que no se presenta en los otros dos grupos.

Debe recordarse que los dos puntos últimos de la gráfica (puntos 6 y 7) de promedios de calificación grupales, fueron de evaluación múltiple. Esto es, en los promedios de los puntos seis y siete, las participantes fueron evaluadas en dos temas y en tres temas cada día respectivamente. Estas evaluaciones se efectuaron en las sesiones de trabajo diez y once.



Como quiera que sea, es notorio el patrón similar del comportamiento académico a través de las sesiones entre los tres grupos. Por supuesto, también es notorio el rendimiento mayor del grupo B de motivación intrínseca sobre los otros dos grupos, así como el bajo rendimiento logrado por el grupo C. Aún cuando al final existe un declive del rendimiento académico en los tres grupos, el declive mayor se da más marcadamente en el grupo A de motivación usual, seguido por los grupos C de refuerzo típico y B de motivación intrínseca.

#### 5.2.4. Análisis de los Resultados Sobre Rendimiento Académico

**Promedio Absoluto del Grupo.**- El promedio de calificación obtenido, presentó una diferencia estadística significativa ( $p < .05$ ) entre los grupos A y B por un lado, con respecto al grupo C por el otro. Esto quiere decir que la estrategia de motivación usual y la de motivación intrínseca, fueron más eficientes para lograr rendimientos en calificaciones, al compararlos con las calificaciones del grupo C. La calificación promedio de 64 del grupo A y de 70 del grupo B, no difirieron entre sí en forma estadísticamente significativa.

El grupo B fue ligeramente más eficiente que el A, cabe mencionar que el grupo B de motivación intrínseca, trabajó con diez participantes en la sesión final, en tanto que el A tuvo solamente cinco participantes en la sesión final. Esto significa

que el promedio de 70 logrado en el grupo B, fue obtenido con una mayor cantidad de personas que el promedio de 64 en el grupo A. Es decir, aún cuando no existieron diferencias estadísticas significativas entre el promedio de calificación obtenido entre los grupos A y B, los datos descriptivos revelan que el promedio del grupo B es más alto.

Aún cuando el objetivo de este estudio no fue la obtención de calificaciones aprobatorias, ya que se trata de un estudio experimental, el grupo B fue el único grupo que pudo obtener una calificación realmente aprobatoria bajo los criterios académicos usuales.

**Calificación a Través de Sesiones.**- Tal como se describió en el apartado de resultados, los tres grupos siguieron un patrón similar de calificación a través de las sesiones. Esto refleja que factores tales como la complejidad del material o la carga de trabajo de las estudiantes u otros aspectos, influyeron de una manera similar en el rendimiento académico de los tres grupos. Esto significa, simplemente, que sí existió control experimental de las variables extrañas, ya que, en todo caso, existieron las mismas condiciones actuantes sobre las participantes de los tres grupos.

Además de la observación metodológica anterior, es notoria la estabilidad de la curva del grupo B, lo cual refleja que los promedios de rendimiento se fueron dando de una manera más estable que en los otros dos grupos. Los tres grupos iniciaron con rendimientos muy bajos, a medida que las sesiones fueron avanzando, se fueron dando rendimientos más altos. Fue notoria en la curva del grupo C, la disminución paulatina de los rendimientos. El grupo A de motivación usual presentó una disminución de la curva bastante marcada en los puntos de evaluación 5 y 6, luego se mantuvo estable.

Aunque el grupo B también mostró una tendencia a la disminución de las calificaciones, esta no fue ni tan marcada ni a un nivel igual de bajo que en el grupo A, mucho menos aún comparándolo con el grupo C de motivación de refuerzo típico.

Ya que durante las sesiones 10 y 11 (puntos 6 y 7 de la Figura 4), existió solamente evaluación, además de los tratamientos experimentales propios de cada grupo, el nivel de esfuerzo requerido en estos dos días en relación a estudiar, fue más alto que en los días anteriores. Sin embargo, las condiciones de esfuerzo fueron similares para las participantes de los tres grupos. Es por ello que, aunque las mismas condiciones de exigencia académica actuaron sobre los tres grupos, puesto que el patrón de la curva fue similar en todos ellos, el grupo B fue el que logró la mejor estabilidad y promedio a través de las sesiones, seguido del grupo A de motivación usual.

El poder de rendimiento en calificaciones del grupo A de motivación usual, fue mayor que el del grupo C de motivación mediante refuerzo típico. Es decir, la preparación usual de los profesionistas que se desempeñan en la intervención social, le proporciona armas para lograr rendimientos mejores que los originados por

el refuerzo típico, por lo menos en este estudio. De ninguna manera debe desdarse, por tanto, la capacidad natural de una profesionista. Además del hecho de que no hubo diferencia estadística entre los grupos A y B, el promedio de calificación logrado por la instructora en el grupo A, fue realmente cercano al logrado en el grupo B.

Finalmente, en relación a la planeación de la estrategia experimental para el grupo B, los resultados se presentaron tal como se esperaba. Esta estrategia consistió en que 1) la motivación intrínseca iba a generarse cada vez más con el paso del tiempo, y 2) que se iba a establecer gradualmente una relación mayor entre la motivación intrínseca y el logro de rendimientos académicos medidos en calificaciones. La curva de calificaciones generada por las participantes del grupo B, refleja que el proceso de fomento paulatino de la motivación intrínseca dirigida a metas, en este caso calificaciones, en efecto se presentó.

Aún cuando los tres grupos iniciaron con rendimientos bajos, los rendimientos académicos del grupo B fueron más altos y más resistentes a la disminución producida por la exigencia académica representada principalmente en las dos últimas sesiones. El compromiso que se generó paulatinamente en las sesiones del grupo B a través del fomento de la motivación intrínseca, pudo en efecto mostrarse en rendimientos académicos al compararse con los rendimientos y fuerza de respuesta generados en los grupos A y C.

#### **5.2.5. Evaluación Actitudinal Pre-Post**

Tal como se trató en la sección de criterios de variable dependiente, se elaboró un instrumento actitudinal dirigido a indagar precisamente la actitud de las participantes con respecto a la posibilidad de que se puedan obtener logros al trabajar con grupos de personas. El instrumento constó de 16 reactivos. (Si se desea consultar de nuevo este instrumento, véase el Apéndice 1.)

Una vez aplicado nuevamente este instrumento en la fase post tratamiento, se procedió a realizar los cálculos estadísticos utilizando el análisis de varianza mediante la prueba de Duncan. Este estadígrafo se utilizó considerando las relaciones entre los tres grupos, de tal manera que se pudiera averiguar si existía una diferencia estadística significativa entre un grupo y otro, o entre un grupo y los otros dos.

Sin embargo, no se presentó un cambio estadísticamente significativo al realizar comparaciones entre los tres grupos, es decir, sobre una base de comparación considerando los puntajes de todos ellos. Ya que no existió diferencia entre grupos, entonces se utilizó la prueba *t* de Student<sup>7</sup> para indagar si cada participante individual presentaba un cambio actitudinal estadísticamente significativo consigo misma en una base pre tratamiento y post tratamiento experimental. Esto se logró simplemente aplicando la prueba *t* a los puntajes individuales, y realizando una comparación entre el puntaje actitudinal obtenido en el instrumento en la fase pre

---

<sup>7</sup> El análisis de varianza compara tres conjuntos de puntajes y más; la prueba *t* sólo compara dos.

tratamiento, con el obtenido en la fase pos tratamiento de cada participante para cada grupo.

En la Tabla 3 puede observarse que en el grupo A dos personas mostraron un cambio actitudinal positivo significativo ( $p < .05$ ), es decir, hubo un cambio actitudinal favorable pre-post con respecto a la actitud de que trabajar con grupos de personas, fuera de alguna utilidad o valiera la pena. En el caso del grupo, B sólo 1 persona cambió ( $p < .05$ ), y la dirección del cambio también fue positiva, es decir favorable con respecto a trabajar con grupos de personas. En el grupo C existió también un cambio significativo ( $p < .05$ ) en una persona, pero este cambio de puntaje pre-post fue desfavorable, es decir, esa participante mostró un puntaje actitudinal pre tratamiento más alto que el post tratamiento.

Se proporcionan también los porcentajes que representan el cambio actitudinal en una base intragrupo y entre grupo. Como se puede observar, las dos personas del grupo A que cambiaron favorablemente, representan el 40% de las 5 integrantes del grupo, y un 9.52% de las 21 participantes totales de los tres grupos. La integrante del grupo B que cambió favorablemente, representa el 10% intragrupo y el 4.76% de todas las integrantes. Por último, la integrante del grupo C que cambió negativamente, representa el 16.6% de cambio desfavorable en una base intragrupo, y un 4.76 % desfavorable en una base entre grupos.

<b>Tabla 3</b>			
<b>Cambio Actitudinal Pre-Post</b>			
	<b>Personas que Cambiaron</b>	<b>Porcentaje Intra grupo</b>	<b>Porcentaje Entre grupos</b>
<b>Grupo A</b>	<b>2 de 5</b>	<b>+ 40.0</b>	<b>+ 9.52</b>
<b>Grupo B</b>	<b>1 de 10</b>	<b>+ 10.0</b>	<b>+ 4.76</b>
<b>Grupo C</b>	<b>1 de 6</b>	<b>- 16.6</b>	<b>- 4.76</b>

Es decir, el grupo que mostró el mayor número de personas que mostraron cambio actitudinal positivo, con respecto a la posibilidad de que sea útil o valga la pena trabajar con grupos de personas, fue el grupo A; éste fue seguido del grupo B y, finalmente el grupo C, el cual no sólo no mostró un cambio actitudinal positivo o al menos ningún cambio, sino que mostró a una persona con cambio actitudinal pero en una dirección negativa, es decir, desfavorable en relación a la actitud de trabajar con grupos de personas.

La tabla 4 muestra los puntajes promedio de las evaluaciones pre tratamiento y post tratamiento del instrumento pre-post para los tres grupos. Estos datos descriptivos se proporcionan, ya que reflejan también el cambio actitudinal que fue observable mediante estadígrafos que permitieron obtener índices de significatividad, en este caso la prueba *t* de Student. El cambio actitudinal positivo se puede observar en los promedios de los grupos A y B, comparando la cifra en pre tratamiento con el post tratamiento. El retroceso del grupo C en su actitud en cuanto a

la posibilidad de obtener logros al trabajar en grupos, se observa cuando en la fase pre tratamiento, el grupo mostró una media actitudinal de 3.13 y de 2.97 en la evaluación post tratamiento.

	<b>Pre tratamiento</b>	<b>Post tratamiento</b>
<b>Grupo A</b>	<b>3.12</b>	<b>3.33</b>
<b>Grupo B</b>	<b>3.13</b>	<b>3.25</b>
<b>Grupo C</b>	<b>3.13</b>	<b>2.97</b>

#### **5.2.6. Análisis de los Resultados Pre-Post**

Tanto el grupo A como el B, fueron capaces de generar un aumento en la tendencia del cambio actitudinal en este instrumento estandarizado. Sin embargo, a diferencia de otras mediciones, el grupo A logró un cambio ligeramente mayor que el logrado por el grupo B. Esto reafirma que la motivación usual es capaz de generar también cambios en los componentes internos de percepción de las situaciones en los integrantes de los grupos en que se desempeña.

Además de que en los programas de intervención social de grupo pequeño y grande es muy importante el rendimiento de los participantes, en términos de asistencia, puntualidad y rendimientos intelectuales, otros aspectos que continuamente se buscan, son los cambios en la percepción de las personas en cuanto a que sí se puede intervenir y alcanzar objetivos en el mundo real.

Aunque estos cambios se dan por sentados como un subproducto de la intervención, sería bueno tanto hacerlos efectivos, como medirlos sistemáticamente mediante un instrumento como el aquí empleado. La motivación intrínseca, tal como se describió, aún cuando no logró el más alto cambio actitudinal en este estudio, mostró también lograr un cambio actitudinal favorable.

La elaboración de instrumentos de medición actitudinal, no debe contemplarse como la simple medición colateral privativa de los estudios de investigación. Debe buscar generarse una variedad distinta de mediciones actitudinales que de manera sistemática se implementen, tanto en las intervenciones que realizan los estudiantes durante sus prácticas de comunidad o de institución, como en las tareas de cambio que realiza el profesionalista en un empleo.

Por ejemplo, el instrumento actitudinal estandarizado que se empleó en este estudio, fácilmente puede adaptarse y ser empleado con personas de mayor edad residentes de alguna colonia de la comunidad. La tarea de estandarización es sencilla, y el instrumento daría evidencia de la tendencia de los cambios logrados en la actitud de las personas.

Los cambios en la actitud de las personas muchas veces se dan por sentados, ya que no se cuantifican. Esto es de capital importancia en los esfuerzos de intervención social, ya que uno de los principales objetivos de estos esfuerzos, es precisamente el cambio actitudinal de las personas. Por ello, no puede dejarse de lado la elaboración sistemática y la aplicación de instrumentos actitudinales bajo una base pre-post.

### **5.2.7. Resultados de la Evaluación Post**

**Reactivos Cerrados de Opción Múltiple.**- De todas las preguntas existentes con opción cerrada de opinión del instrumento de medición post, solamente en cinco de ellas existió una diferencia estadísticamente significativa entre uno de los grupos con otro grupo, o entre uno de los grupos con los otros dos. El cálculo se realizó, como se mencionó antes, empleando el análisis de varianza mediante la opción de Duncan<sup>8</sup>.

En seguida se presentarán los resultados obtenidos en estos cinco reactivos con diferencia estadística significativa; también se proporcionarán los resultados para los reactivos de pregunta abierta, así como una descripción de las preguntas que no obtuvieron diferencia significativa.

**Primer Reactivo: Afecto Grupal de la Participante:** "¿Qué tan contenta te sentiste con lo que hiciste en las reuniones de trabajo?" El grado de contentas que se mostraron las participantes de los grupos A de motivación usual y B de motivación intrínseca, fue significativamente ( $p < .05$ ) más alto que las respuestas dadas por las participantes del grupo C. No existió diferencia estadística significativa entre los grupos A y B con respecto a esta pregunta.

**Segundo Reactivo: Afecto Grupal Estimado en sus Compañeras:** "¿Qué tan contentas crees tú se sienten tus compañeras por lo que hicieron durante las reuniones de trabajo?" En esta pregunta existió una diferencia estadística significativa ( $p < .05$ ) únicamente entre los grupo B y C. Esto es, las participantes del grupo B opinaron con una tendencia más favorable que las compañeras de su grupo. Evidentemente, la fuerza de la opinión entre los grupos C y A no fue en favor de ningún grupo.

**Tercer Reactivo: Objetivos Alcanzados por la Instructora:** "De lo que la maestra del grupo se propuso lograr, ¿qué tanto crees tú pudo lograr verdaderamente?" Existió diferencia estadística significativa ( $p < .05$ ) sólo entre los grupos B y C. Las personas del grupo B pensaron que se logró más en su grupo que las parti-

---

<sup>8</sup> El análisis de varianza toma en cuenta el número de sujetos, la media, la desviación estándar y el error estándar de la media, y calcula los puntajes intragrupo y también los puntajes entre grupo. Se realizó un cálculo diferente de análisis de varianza para las respuestas dadas a cada uno de los reactivos, de tal manera que fueran obtenidas diferencias significativas entre los grupos, si las hubiera, con respecto a cada reactivo.

participantes del grupo C. No existió diferencia estadística significativa entre los grupos A y B.

**Cuarto Reactivo: Organización:** "La organización de las reuniones fue:" Ante este reactivo la participante tenía como opciones de respuesta "Muy buena," "Buena," "Regular," "Mala" y "Muy Mala." En este reactivo existió una diferencia estadística significativa ( $p < .05$ ) entre los grupos A y B con respecto al grupo C. Las participantes de los grupos A y B dieron respuestas de opinión más favorable en cuanto a la organización de las reuniones. No existió diferencia entre los grupos A y B con respecto a las respuestas en este reactivo.

**Quinto Reactivo: Objetivos Alcanzados:** "De lo que en un principio pensaste se iba a poder alcanzar en las reuniones, ¿qué tanto pudo hacerse verdaderamente?" Existió diferencia estadística significativa ( $p < .05$ ), solo entre los grupos B y C. Las personas del grupo B opinaron que se logró más en el grupo que las personas del grupo C. No hubo diferencia estadística entre los grupos B y A.

En ninguno de los reactivos existió diferencia significativa entre los grupos A de motivación usual y B de motivación intrínseca. Únicamente se presentaron diferencias con respecto al grupo C de refuerzo típico. En todos los reactivos con diferencia significativa, estuvo implicada una opinión más favorable de las participantes del grupo B, y una menos favorable de las participantes del grupo C. En sólo dos de los reactivos con diferencia significativa (primero y cuarto), existió diferencia entre los grupos A de motivación usual y C de refuerzo típico. La opinión fue favorable al grupo A.

**Reactivos Abiertos.-** Uno de los dos reactivos abiertos que presentó resultados interesantes fue el siguiente: "¿Qué fue lo que tú crees hizo que la gente participara más en el grupo?" Ante este reactivo se presentaron las siguientes respuestas, libremente dadas, que presentaron el mayor número de frecuencias en uno o más grupos:

Es muy importante subrayar, que en este reactivo la participante escribía la causa mencionada de manera independiente, esto es, no se le daban opciones dentro de las cuales estuvieran las alternativas que ellas mencionaron, la respuesta era anotada en un renglón, era completamente libre.

<b>Tabla 5</b>			
<b>Frecuencia de Respuesta por</b>			
<b>Mención</b>			
<b>Reactivo Abierto 1</b>			
<b>Mención:</b>	<b>Grupo A</b>	<b>Grupo B</b>	<b>Grupo C</b>
<b>Maestra Buena</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>0</b>
<b>Ambiente Grupal</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Saber Más/Temas</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

Como se puede observar, más personas del grupo B fueron las que hicieron mención a que las características de la maestra fue lo que hizo que la gente participara en el grupo. Cero personas del grupo A y cero del B mencionaron que la maestra fuera buena. La siguiente mención, el ambiente grupal, fue mencionado por una persona del grupo B y del C, pero no hubo mención al respecto por alguna participante del grupo A de motivación usual.

Al hacerles la pregunta "¿Aceptarías participar otra vez en un grupo como en el que acabas de estar?" las respuestas se dieron del siguiente modo:

La mayoría de las participantes de los grupos sí aceptan participar de nuevo. En el grupo A de motivación usual, todas las personas que finalizaron, es decir cinco, mencionan que sí aceptarían participar de nueva cuenta. De las diez personas totales del grupo B de motivación intrínseca que acudieron a la última sesión, ocho sí aceptarían participar y dos no están seguras de hacerlo. La razón aducida es que no saben si sus padres les darían permiso. En el caso del grupo C de motivación mediante refuerzo típico, cuatro personas sí aceptarían participar de nuevo, pero una no. Una persona no está segura de participar por la misma razón aducida anteriormente: permiso de los padres. En estos dos reactivos abiertos no fue posible realizar un análisis estadístico para encontrar diferencias significativas, puesto que las opciones fueron variadas.

<b>Opción:</b>	<b>Grupo A</b>	<b>Grupo B</b>	<b>Grupo C</b>
<b>Si Participaría</b>	<b>5 de 5</b>	<b>8 de 10</b>	<b>4 de 6</b>
<b>No Participaría</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1 de 6</b>
<b>No está segura</b>	<b>0</b>	<b>2 de 6</b>	<b>1 de 6</b>

**Reactivos sin Diferencia Significativa.**- Los primeros dos reactivos del instrumento en los que no hubo diferencia estadística significativa entre ningún par de grupos, estaban dirigidos a averiguar si existían diferencias en relación a qué tanto pensaba cada participante que había aprendido (primer reactivo); y qué tanto pensaba cada participante que sus compañeras habían aprendido. Es decir, los dos reactivos estaban dirigidos a indagar el aprendizaje. Ya que no hubo diferencia significativa entre ningún par de grupos en cuanto a la estimación del aprendizaje, puede decirse que las respuestas de las participantes no dieron evidencia de que en un grupo se hubiera dado una percepción mayor en cuanto a la cantidad de aprendizaje que en otro grupo.

Otros dos reactivos sin diferencia significativa entre los grupos, estuvieron dirigidos a indagar el ímpetu participativo de cada participante (reactivo 5), y el estimado en sus compañeras (reactivo 6). El reactivo 5 era, "¿Qué tantas ganas de participar sentías tú al estar en las reuniones?" Ya que no hubo diferencia entre

ningún par de grupos en ninguno de estos reactivos, no existieron evidencias de que en algún grupo en particular, el ímpetu participativo estimado en las participantes fuera mayor.

Otro par de reactivos estuvo dirigido a averiguar si existían diferencias entre los grupos en cuanto al ímpetu estimado en la maestra del grupo (reactivo 7), y qué tanto pudo hacer la instructora que el grupo participara (reactivo 8). Ya que no existió diferencia significativa entre ningún par de grupos, puede afirmarse que existió una percepción similar entre el ímpetu de la instructora según era percibido por las participantes, y también en lo que pudo lograr la instructora que el grupo participara.

Una pregunta más indagó el trato que les dio la maestra del grupo, según era percibido por las participantes. La pregunta utilizada era "¿Qué tan bueno fue el trato que les dio la maestra del grupo?" Ya que no existió diferencia estadística significativa entre ningún par de grupos, puede decirse que las participantes percibieron un trato similar por parte de la instructora en los tres grupos.

Dos preguntas más estaban dirigidas a indagar si existían diferencias en el grado de afecto positivo y negativo en las reuniones con el paso del tiempo. Se supuso que en el grupo de motivación intrínseca el afecto positivo iba a aumentar a medida que las sesiones fueran avanzando, por lo cual era posible que existieran diferencias entre el inicio de las reuniones y el final de las mismas entre un par de grupos. La pregunta 11, por ejemplo, fue la siguiente "¿En qué reuniones crees tú el grupo estuvo más animoso?" Las opciones de respuesta eran "En las primeras reuniones," "En las reuniones de en medio," "En las últimas reuniones," "En todas las reuniones" y "En ninguna de las reuniones." La pregunta 12 era la siguiente "¿En qué reuniones te sentiste menos animosa?," las opciones de respuesta fueron las mismas a las del reactivo 11 anterior.

Ya que no existieron diferencias significativas entre ningún par de grupos en cuanto a estos reactivos, puede decirse que no hubo diferencias entre el grado de afecto grupal entre los grupos con el paso del tiempo, al menos en la cantidad de sesiones que se realizaron en este estudio.

#### **5.2.8. Análisis de los Resultados del Instrumento de Evaluación Post**

El instrumento de evaluación post aplicado a las participantes de los tres grupos una vez terminada la experiencia grupal, buscó indagar la opinión personal de cada participante con respecto a varios aspectos, tal como se detalla en el apartado de procedimientos y resultados.

Al analizar los resultados de aquellos reactivos en los que existieron diferencias estadísticas significativas en la tendencia de respuesta entre las participantes de los tres grupos, puede observarse que los dos primeros reactivos de los cinco en que se obtuvo diferencia estadística significativa, se refieren a la atmósfera afectiva que vivió el grupo.

En el caso del primer reactivo que indagó lo contenta que se sintió la persona con lo que hizo en las reuniones, las participantes del grupo de motivación usual (grupo A) y de motivación intrínseca (grupo B), se sintieron más contentas que las del grupo C de refuerzo típico. Esto refleja que el ambiente interpersonal logrado por la motivación intrínseca, fue más elevado que el del grupo C. También refleja que la habilidad profesional proporcionada por la preparación usual, es capaz de lograr que las participantes logren estar bajo condiciones propicias de interacción interpersonal. Esto no fue el caso del grupo C, en el cual el empleo de las contingencias de refuerzo "mecánicas," no lograron una situación emotiva interpersonal.

En el segundo reactivo que alude a la percepción de cada participante con respecto a lo contentas que observó a sus compañeras de grupo, existió una diferencia solamente entre los grupos B y C. Esto significa que el grupo B fue significativamente más poderoso que el C para generar la percepción de que las compañeras de una participante estaban contentas. Aun cuando el grupo B de motivación intrínseca, no fue en ninguna pregunta significativamente más eficiente que el grupo A de motivación usual, este último grupo tampoco presentó una diferencia estadística con el grupo C de motivación mediante el refuerzo típico en el caso de este segundo reactivo. Indirectamente se puede decir, que ya que sólo el grupo B tuvo diferencia significativa con el grupo C, pero éste último no la tuvo con el A, el grupo B fue más efectivo que el A en cuanto a este reactivo.

Es importante subrayar que los reactivos antes analizados, se refieren a la situación de interacción social, es decir, lo agradable de la situación grupal. Esto viene al caso, ya que, por ejemplo, no existió diferencia significativa en reactivos que indagaron el grado de aprendizaje en la participante o el estimado en sus compañeras. Esto significa que la motivación intrínseca solo pudo lograr establecer de manera evidente, un ambiente agradable de interacción, pero no un aumento en la percepción de lo que se estaba aprendiendo.

Sin embargo, no debe olvidarse que el número de sesiones que se trabajó fueron pocas, y que la motivación intrínseca debería irse estableciendo poco a poco. Simplemente es probable que el número de sesiones en que se trabajó, no fue todavía suficiente para reflejarse en grados de aprendizaje diferenciales percibidos en alguno de los grupos. Además, debe recordarse que la dirección hacia metas, una vez establecida la motivación intrínseca, se lleva tiempo, ya que primero hay que establecer la motivación intrínseca y después dirigirla a metas. En el presente estudio, probablemente el número de sesiones trabajadas no dio lugar a que existieran cambios en otros componentes que no fueran la atmósfera de interacción interpersonal agradable.

Los dos reactivos anteriores se refieren al "ambiente social" vivido en los grupos. El tercer reactivo en que se encontró diferencia significativa, alude a lo que la participante piensa que la maestra pudo lograr de lo que se había propuesto al

principio. Existió diferencia significativa únicamente entre los grupos B y C, es decir, las respuestas de las participantes del grupo B, aludieron más al hecho de que la maestra logró más aquello que se había propuesto alcanzar en un inicio. Aún cuando no existió diferencia entre el grupo B de motivación intrínseca y el A de motivación usual, tampoco existió diferencia entre este último y el grupo C de refuerzo típico.

El cuarto reactivo con diferencia significativa se refirió a un aspecto menos "afectivo": la organización de las reuniones. A las participantes se les indagó si la organización de las reuniones había sido muy buena, buena, regular, mala o muy mala. Existió una diferencia entre las participantes de los grupos A de motivación usual, y B de motivación intrínseca, con respecto al grupo C de motivación mediante refuerzo típico. Esto significa que las participantes de los grupos A y B percibieron que la organización fue mejor en sus grupos, que lo percibido por las del grupo C.

Los aspectos organizacionales, evidentemente, están relacionados con el ambiente vivido en el grupo. Aun cuando esta pregunta alude a la organización de las reuniones, realmente puede decirse que lo que se está evaluando es el contexto de interacción vivido en el grupo. Es decir, las personas tal vez juzguen mejor la organización de un evento, cuando dicho evento sea más agradable para ellos. Este bien pudo ser el caso, ya que realmente a las participantes no se les proporcionaron criterios objetivos para evaluar la organización.

Si este análisis se sostiene, la atmósfera de interacción interpersonal lograda por las instructoras de los grupos A de motivación usual y B de motivación intrínseca, fue casi similar entre ellas, pero mejor que la lograda por la instructora del grupo C de motivación mediante refuerzo típico.

En cuanto al último reactivo con diferencia estadística, que alude a lo que la participante piensa que logró en lo personal, de lo que había pensado lograr al principio de las reuniones, sólo se dio una diferencia estadística entre las participantes del grupo B de motivación intrínseca, con las del grupo C de motivación mediante refuerzo típico. Si bien no existió diferencia estadística entre los grupos A y B, tampoco se dio entre los grupos A y C.

Con respecto a estas preguntas de opción cerrada en que se obtuvieron diferencias significativas en los patrones de respuesta, se concluye que aun cuando no existió en ninguno de los reactivos una diferencia significativa entre los grupos A de motivación usual y B de motivación intrínseca, el grupo B de motivación intrínseca, fue ligeramente más efectivo que el A de motivación usual, ya que existieron más reactivos con diferencia significativa entre este grupo (B) y el C de motivación mediante refuerzo típico, que obtuvo los puntajes más bajos.

Es cierto que la evidencia es indirecta, ya que se utiliza al grupo C como punto de comparación. Debe recordarse, sin embargo, que el análisis de varianza

utilizado, contempla precisamente las tendencias de respuesta entre los tres grupos de un mismo tratamiento experimental, y este fue el caso tanto de la estrategia comparativa del estudio, como del procedimiento estadístico efectuado.

El grupo A de motivación usual fue más poderoso que el grupo C. El hecho de no encontrar diferencia estadística de las respuestas de las participantes del grupo A con respecto al B de motivación intrínseca, refleja precisamente que los profesionistas del campo social, bajo su preparación usual, poseen buenas habilidades para lograr una atmósfera afectiva de las participantes.

El reactivo abierto que alude a lo que la participante cree hizo que la gente participara en su grupo, refleja de una manera directa la mayor capacidad del paquete de motivación intrínseca (grupo B), para lograr una atmósfera grupal afectiva. Las respuestas de las participantes en esta evaluación, eran escritas en forma libre, no se les proporcionaron opciones de donde elegir. Esto quiere decir que las respuestas dadas con respecto a que la maestra "fuera buena," fueron muy fuertes, y reflejaron en verdad el mayor ambiente positivo de interacción del grupo B.

Ninguna persona del grupo A mencionó que la maestra "fuera buena" ni aludió a que "el ambiente fuera bueno". Dos personas de este grupo mencionaron que lo que contribuyó, fue "querer saber mas" por parte de la participante, o bien mencionó a "los temas tratados". Seis personas del grupo B, en contraste, comentaron que fue "la maestra buena" ("buena onda," como era mencionado por las participantes) aquello que logró la participación del grupo. Una persona dijo que fue "el ambiente grupal" y dos que fueron "los temas tratados". Con respecto al grupo C, ninguna persona dijo que hubiera sido la maestra buena; una dijo que era el ambiente grupal y una saber mas.

Más que hacer un análisis comparativo de las frecuencias obtenidas en esta tabla, lo más importante es que las participantes del grupo B en su mayoría, comentaron los atributos de la maestra como lo responsable de que las personas participaran en el grupo.

Al analizarse la tabla 6 del reactivo abierto 2, todas las participantes del grupo A aceptarían participar de nuevo si se les invitara a un grupo que trabajara bajo las mismas condiciones; ocho personas del grupo B aceptarían participar y dos no están seguras; en el grupo C, cuatro personas sí aceptarían participar, una no aceptaría y una no está segura. Las alusiones de por qué no están seguras de participar en el caso de las dos personas del grupo B y de la persona del C, es que no saben si sus padres les darían permiso.

En resumen, y en cuanto a este instrumento de medición, puede decirse que el grupo más eficiente para lograr un clima afectivo y de interacción interpersonal, fue el grupo B de motivación intrínseca. Le siguió el grupo A de motivación usual. Aun cuando no existió diferencia significativa entre el grupo A y el B, puede decirse, en base a los datos de las preguntas abiertas y cerradas y de la comparación de

ambos grupos con el grupo C, que el grupo B resultó ser más eficiente. El grupo C fue el grupo con el menor grado de eficiencia para lograr establecer una atmósfera apropiada de interacción interpersonal.

De acuerdo a la hipótesis inicial que establecía que el grupo de motivación intrínseca (grupo B en este estudio), iba a mostrar la mayor eficiencia en términos generales que los demás grupos; que el grupo de motivación mediante refuerzo típico (C en este estudio), iba a tener el segundo lugar en cuanto a eficiencia, y que el grupo de motivación usual (grupo A), iba a ser menos eficiente en términos generales, puede concluirse que la hipótesis fue parcialmente comprobada. Es cierto que el grupo de motivación intrínseca programada fue el más poderoso para lograr eficiencia en cuanto a la atmósfera grupal, pero el grupo de motivación usual fue más poderoso que el grupo C de refuerzo típico, relación que en la hipótesis fue establecida en sentido inverso.

Esto habla de que las habilidades de motivación usuales son muy buenas y que, sin embargo, si se programaran de una manera más directa aquellas acciones de motivación dirigidas a metas, los resultados de los procesos de intervención darían lugar a una mayor eficiencia en diversos niveles.

#### **5.2.9. Resultados en la Exposición de Temas**

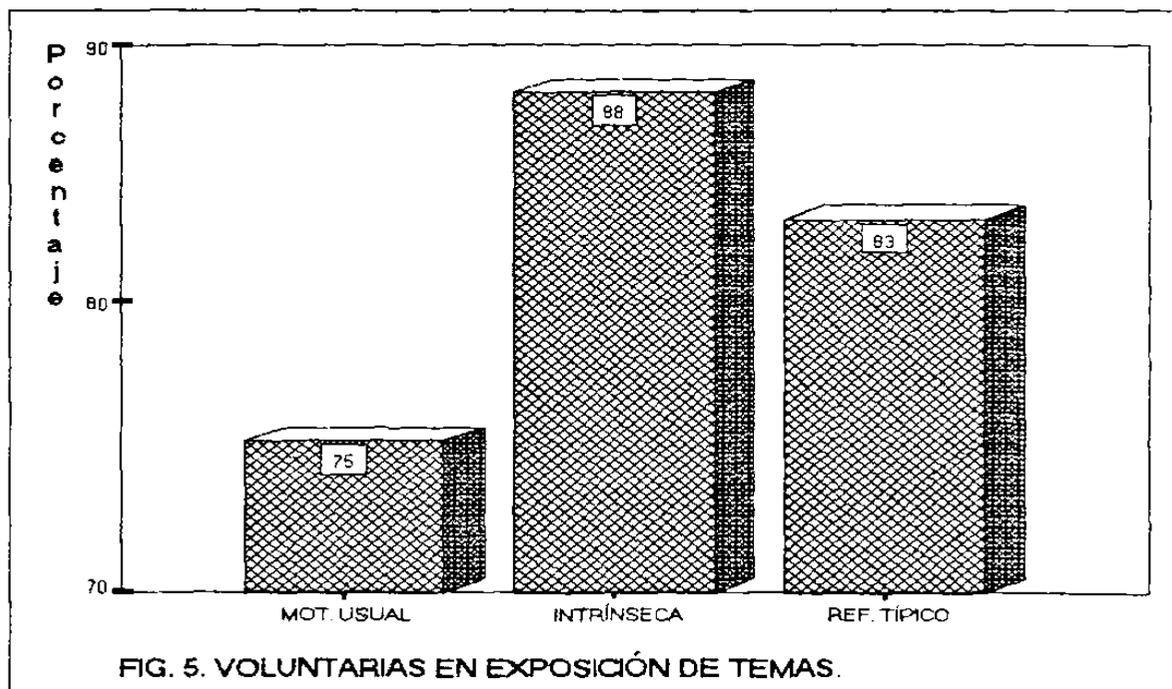
**Participantes Voluntarias.-** La Figura 5 presenta el porcentaje de participantes que de manera voluntaria desearon exponer un tema al grupo y a la instructora. Como se puede ver, el grupo A tuvo un voluntariado del 75%; el grupo B de 88%, en tanto que el grupo C de 83%. Esto no significa, claro, que las personas voluntarias hayan realmente expuesto el tema para el que fueron voluntarias, ni que lo hayan hecho cumpliendo los cuatro requisitos de exposición solicitados.

**Eficiencia de Exposición.-** Otra medición relacionada con la exposición, fue la eficiencia de exposición. Cada una de las personas del grupo debía, al momento de exponer su tema, cumplir la presentación siguiendo cuatro puntos básicos. Si se multiplica el número de personas que deberían presentar por cuatro, se obtiene el total de puntos a exponer en el grupo. La cantidad de criterios por grupo realmente expuestos, fue el porcentaje de eficiencia de exposición.

Como se puede ver en la Figura 6, el grupo que tuvo el porcentaje de eficiencia de exposición más alto (88%) fue el grupo B de motivación intrínseca, en tanto que en segundo lugar estuvo el grupo A (53%); el grupo C estuvo en tercera posición con un 42% de eficiencia.

#### **5.2.10. Análisis de Resultados de Exposición de Temas**

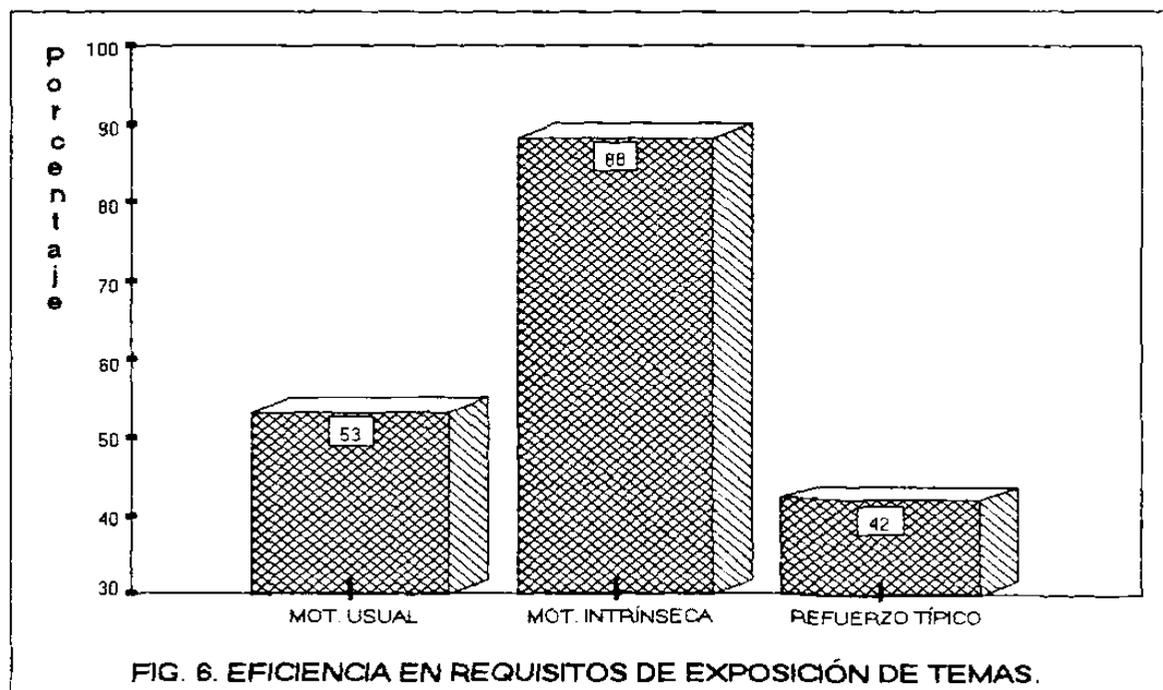
Como se pudo ver en los resultados, el porcentaje de voluntarias para la exposición de temas fue más elevado en el grupo B de motivación intrínseca (88%), seguido del grupo C de refuerzo típico con un 83% y, en tercera instancia el grupo A de motivación usual (75%).



El porcentaje de puntos realmente expuestos a las compañeras del grupo en el caso de las integrantes del grupo C, fue más alto que el del grupo A de motivación usual. Esto significa que, por lo menos para generar voluntariado, el uso explícito de la motivación programada, puede producir una mayor cantidad de voluntariado que no hacerlo. Esta fue una de las pocas medidas en que el grupo C fue más eficiente que el grupo A. Pero el hecho de que exista un mayor voluntariado, no significa necesariamente que las participantes expongan realmente.

El porcentaje de criterios de exposición que realmente fueron presentados en clase (véase Figura 6), fue también más alto en el grupo B con un 88%. En segundo lugar estuvo el grupo A con un 53% y en tercero el C con un 42%. Como se puede ver, aun cuando el uso explícito de motivación programada, puede generar una mayor cantidad de voluntariado, tal como se vio en los porcentajes de personas voluntarias, ya en los hechos las participantes respondieron mejor a las condiciones grupales en las que estuvo involucrada la relación emocional.

El grupo de motivación intrínseca programada, fue el que tuvo el porcentaje más alto de criterios expuestos, y fue el grupo donde se buscó el fomento máximo de la motivación intrínseca. El grupo A de motivación usual, también pudo lograr un porcentaje bueno de criterios expuestos, pero no tan alto como el grupo B. El grupo C de refuerzo típico, que no implicó la programación de condiciones afectivas o de interacción interpersonal, tuvo el porcentaje de eficiencia de criterios más bajo.



Esto significa que una atmósfera de interacción e involucramiento emocional, puede generar tanto una cantidad mayor de voluntariado, como de eficiencia, al momento del cumplimiento verdadero de las tareas. La capacitación usual de un profesional, brinda una buena cantidad de habilidad para generar este ambiente, pero si la generación de un ambiente de esta naturaleza se hiciera de una manera más propositiva y programada, los resultados serían mejores, tal como sucedió en el caso del grupo B de motivación intrínseca.

#### 5.2.11. Descripción Anecdótica

Como se describió en el apartado de mediciones de variable dependiente, una vez terminada la experiencia de instrucción del presente experimento, a las instructoras se les pidió que elaboraran un resumen de lo acontecido en sus grupos. Aun cuando este dato no es posible considerarlo como numéricamente apoyado, sí da noción de la condición personal en que cada una de las instructoras se encontró en su grupo respectivo.<sup>9</sup>

El grado de realización o frustración, puede palpase en los relatos dados por las instructoras de cada grupo. La instructora del grupo B de motivación intrínseca, describe su experiencia como más agradable, en comparación con la descripción realizada por las otras instructoras. La situación de interacción social informal, es mucho mejor en las participantes del grupo B, lo cual corrobora los resultados encontrados en los otros criterios de variable dependiente, en cuanto a la mayor capacidad de las condiciones motivacionales del grupo B. En el grupo B se pu-

<sup>9</sup> Los relatos proporcionados por las tres instructoras se encuentran en el Apéndice 7.

dieron lograr no sólo mayores niveles de rendimiento académico, sino una mayor satisfacción personal, tanto en las participantes como en la instructora.

Es decir, no sólo es importante realizar una programación de actividades que generen motivación intrínseca, con el único propósito de lograr rendimientos mejores en los grupos. Esta programación puede combatir realmente el aburrimiento, la frustración y desilusión del mismo profesionista, contribuyendo a disminuir el abatimiento profesional ("burnout") (Barber, 1986; Newman *et al.*, 1990), es decir, una condición de frustración y desilusión crónicas, en este caso generados por la falta de respuesta de grupos académicos de personas.

Esto quiere decir que la búsqueda de la eficiencia profesional mediante la planeación, no se justifica solamente por el compromiso de cumplir metas sociales o académicas, es también muy importante que las instituciones educativas consideren el hecho de que está en juego la realización del profesionista. Si el profesionista, al intervenir en su objeto de estudio logra resultados mejores por contar con herramientas más eficientes, entonces no sólo podrá contribuir al desarrollo de la comunidad social, sino que el mismo profesionista tendrá un sentido más alto de realización personal y profesional, generándose al mismo tiempo un mayor compromiso social.

#### **5.2.12. Conclusión General**

En la Tabla 7 se presenta un concentrado de la posición que cada grupo logró en los criterios de variable dependiente que se midieron en este estudio. El número 1 significa que el grupo obtuvo el mejor rendimiento en la variable medida; el número dos significa que el grupo estuvo en segundo lugar con respecto a la medición y, finalmente, el número tres indica que el grupo estuvo en tercera posición.

Los resultados de este estudio mostraron que la motivación intrínseca generada y planeada en un grupo académico, el grupo B en este estudio, fue más capaz de lograr niveles de rendimiento mejores en la mayoría de los criterios de variable dependiente que se midieron, tal como se supuso en un inicio.

La excepción más importante fue la puntualidad, que debido a la forma en que la motivación intrínseca es establecida, generó posiblemente relaciones personales de confianza y afecto que pueden ser incompatibles con niveles de exigencia formalizados, como es el caso de la puntualidad.

En cuanto a los grupos A y C, puede verse que el grupo C superó al A en aquellos aspectos que implican cumplimiento "mecánico," es decir, tareas formales tales como asistir, ser puntual, o ser voluntaria para exponer. Sin embargo, ya en los hechos, es decir cuando se tienen que cumplir realmente las tareas, el grupo A fue más eficiente que el C, por ejemplo en el promedio de calificación, en la estabilidad de los promedios académicos y en la eficiencia de exposición.

Criterio de Variable Dependiente	Grupo A	Grupo B	Grupo C
Asistencia total	3	1	2
Asistencia a través de sesiones	3	1	2
Estabilidad de la curva de asistencia	3	1	2
Eficiencia en puntualidad	2	3	1
Deserciones	3	2	1
Promedio de calificación	2	1	3
Estabilidad de la curva de calificaciones	2	1	3
Cambio actitudinal pre-post	1	2	3
Evaluación post: reactivos opción múltiple	2	1	3
Evaluación post: reactivos abiertos	---	1	---
Volver a participar	1	2	3
Voluntarias a exponer	3	1	2
Eficiencia de exposición de temas	2	1	3
Descripción anecdótica	---	1	---

\* 1 Mejor; 2 Intermedio; 3 Inferior

Esto corrobora que la aplicación de contingencias "mecánicas" como las utilizadas en el grupo C, es capaz de lograr desempeños motores, pero el nivel de compromiso necesario para lograr objetivos sociales que requieren involucramiento verdadero en la tarea, no necesariamente se logra de lo mejor de esta manera. Este tipo de objetivo se logró mejor en el grupo A de motivación usual en relación al C de motivación de refuerzo típico. Evidentemente, los mejores logros con respecto a esto, fueron obtenidos por el grupo B de motivación intrínseca.

La motivación usual tiene amplios atributos positivos que permiten un rendimiento bueno. Sin embargo, los grupos manejados bajo la estrategia motivacional usual, sin una programación propositiva de la motivación intrínseca dirigida a metas, pueden lograr un mantenimiento selectivo final de pocas personas, debido a vínculos emotivos azarosos entre la instructora y ciertas personas. Lo más deseable es que más personas resulten beneficiadas por la actuación profesional, por lo cual es necesario incorporar la planeación de la motivación intrínseca dirigida a metas de una manera racional, consciente y propositiva, a fin de no dejar a los lazos emotivos circunstanciales, el mantenimiento de sólo algunas personas en un grupo.

Las hipótesis básicas iniciales de este trabajo, fueron por tanto parcialmente comprobadas:

- 1.- El grupo de motivación intrínseca (grupo B) fue más poderoso que el grupo de motivación usual (grupo A), y que el grupo de motivación de refuerzo típico (grupo C), tal como se propuso inicialmente.

2.- El grupo de motivación de refuerzo típico (grupo C), no fue sin embargo más poderoso que el grupo de motivación usual (grupo A), tal como se proponía en un inicio.

El proceso de capacitación usual de los profesionistas en la planeación y ejecución de procesos de intervención se vería beneficiado, por tanto, si se aplicaran las siguientes consideraciones:

- Utilización de la motivación intrínseca
- Empleo de *motivadores intrínsecos propios de la comunidad*
- Relacionar la motivación intrínseca con el logro de metas
- Incorporar, por tanto, un "Programa Motivacional," además de los programas de actividades o metas en los esfuerzos de intervención
- Ser consciente que las actividades sociales (dinámicas, convivencias, etc.) no son un fin en sí, sino un medio para lograr ciertas metas grupales o académicas
- Utilizar la motivación intrínseca hacia el logro de metas, no sólo para el logro académico, sino como parte de una mayor realización personal y profesional de los profesionistas.

En el apartado siguiente de este trabajo, se tratarán más ampliamente las implicaciones de los hallazgos de este trabajo empírico, y se realizará un análisis con respecto a la relación entre la sustentación teórica de los apartados tres y cuatro, con los resultados de este estudio experimental.