

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS EXTRANJEROS



TRABAJO DE GRADUACIÓN

La relación entre motivación y aprendizaje significativo de un idioma extranjero en los estudiantes de la Cátedra de Francés Avanzado, en la Carrera de Lenguas Modernas Especialidad en Francés e Inglés del Campus Central de la Universidad de El Salvador, Ciclo II-2012.

Presentado por:

Barrera Orellana, Sofía Flor Marina	BO-07003
Quintanilla Ortega, Diana Esmeralda	QO-01001
Regalado Martínez, Doraly María	RM-05063

Para optar al título de:

Licenciatura en Lenguas Modernas Especialidad en Francés e Inglés L10412

Docente Director:

Maestro Leonel Antonio Cáliz

Noviembre de 2012

San Salvador, El Salvador, Centro América

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

Ing. Mario Roberto Nieto Lovo

Rector

Mtra. Ana María Glower de Alvarado

Vice Rectora Académica

En proceso de elección

Vice Rector Administrativo

Dra. Ana Leticia Zavaleta de Amaya

Secretaria General

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Lic. José Raymundo Calderón Moran

Decano

Mtra. Norma Cecilia Blandón De Castro

Vice Decana

Lic. Alfonso Mejía Rivera

Secretario

AUTORIDADES DEL DEPARTAMENTO DE IDIOMAS EXTRANJEROS

Mtro. José Ricardo Gamero Ortíz

Jefe del Departamento

Ricardo Garay Salinas, M Ed.

Coordinador de
Proceso de Grado

Mtro. Leonel Antonio Cáliz

Docente Director

Agradecimientos.

A Dios, por haberme brindado tanta fortaleza durante el proceso de esta tesis porque sin su ayuda hubiera sido muy difícil culminar mis estudios. También, por haber puesto en mí camino a mis compañeras de esta investigación. Como en su libro está escrito:

“No temas, porque yo estoy contigo; no desmayes, porque yo soy tu Dios que te esfuerzo; siempre te ayudaré, siempre te sustentaré con la diestra de mi justicia.” Isaías 41:10

A mi madre, por haberme inculcado desde pequeña el deseo de obtener mi carrera universitaria, por ser mi apoyo incondicional, por sus consejos y lo más importante por haber sido mi ejemplo a seguir al tener un inmenso espíritu de superación en la vida a pesar de las circunstancias.

A mi padre, por las diferentes situaciones que pasó en la vida, pero aún así nunca se rindió, porque me inspiraron sus ejemplos de perseverancia y lucha ante los golpes de la vida.

A mis familiares, a mis hermanos: Marisol, Ulises y Schafik, a mi abuela shana quienes fueron mi razón de superación y los demás familiares que confiaron en mí.

A nuestro docente asesor, Lic. Antonio Cáliz por su gran apoyo durante el proceso de esta investigación que fue concluida con éxito gracias a sus observaciones y consejos porque supo responder con profesionalismo y sabiduría nuestras inquietudes y dudas.

A mis Maestros, Lic. René Hernández, Licda. Rosa María Zepeda, Lic. Alfredo López, Lic. Odir Mendizábal, Licda. Margarita Ramírez y Licda. Guillermina de Polanco, por haberme transmitido sus conocimientos y enseñanzas inigualables.

A mis amigos, quienes fueron un apoyo en mi vida para realizar esta investigación y por toda la paciencia que tuvieron en los momentos más estresantes y difíciles. También, a Doraly Regalado y Diana Quintanilla por haberme dado la oportunidad de ser su compañera de tesis.

Familia Quintanilla Ortega, Martínez Colucho y Castillo Yáñez. Quienes sin su ayuda no hubiera sido posible este triunfo porque me ayudaron y comprendieron en las adversidades que se presentaron durante la realización de este trabajo. Les estaré eternamente agradecida.

Sofía Flor Marina Barrera Orellana.

“A la diversidad de criaturas que forman este singular universo:” (*Borges*)

A mi inigualable Familia y ramificaciones

A quien logró domesticarme

A Doraly Regalado y Sofía Barrera por su dedicación, autenticidad, empatía, afecto y demás

A la Familia Martínez Colocho/Regalado por atenciones y consejos

A la Familia Barrera Orellana por su confianza y paciencia

A la Familia Castillo Yáñez

Al Maestro Leonel Antonio Cáliz

A la Maestra Guillermina Varela de Polanco

Gracias a cada cual por ser y estar

Diana Esmeralda Quintanilla Ortega

Agradecimientos.

A Dios, de todo corazón por su amor infinito de padre, su misericordia, su guía, además por llenarme de fortaleza, por poner las personas indicadas para culminar con éxito esta meta y finalmente por mostrarme que de su mano todo es posible.

A mi madre, gracias por brindarme tú amor sin límites durante toda mi vida, por todos tus consejos, oraciones, apoyo incondicional y sobre todo por tu ejemplo de constancia, tenacidad y valentía, Te amo mamita.

A mi padre, Miguel Regalado por haberme apoyado en este proceso, sus consejos y su amor por enseñarme a que no importa el momento uno siempre puede comenzar de nuevo. Te amo papá.

A mis familiares, gracias por todo su amor y apoyo, especialmente gracias a mi tía Silvia por toda su ayuda, por ser mi segunda madre y a mis abuelos por sus sabios consejos y sus oraciones los amo.

A nuestro docente director, Lic. Leonel Antonio Cáliz por acogernos cuando más lo necesitábamos por todos sus consejos y su profesionalismo al guiarnos en este camino de esfuerzo y ahora de éxito.

A mis Maestros, Lic. René Hernández, Lic. Alfredo López, Lic. Odir Mendizábal, Licda. Margarita Ramírez y Licda. Guillermina de Polanco por su apoyo cuando lo necesitamos y por ser todos ejemplo a seguir.

A mi Comunidad Católica Cristo Joven, a todos mis hermanos gracias por todas las oraciones que elevaron al creador por mí y por este proyecto y por hacerme sentir el amor de Dios a través de ustedes.

A mis amigos. Por animarme cuando más lo necesito, gracias por estar en todos mis momentos. Diana y Sofía Gracias por su paciencia, su amistad incondicional y por todos esos momentos que pasamos juntas, las quiero mucho.

Familia Quintanilla Ortega, Castillo Yánez y Barrera Orellana gracias por sus oraciones y apoyo incondicional, sin ustedes este éxito no sería posible.

Doraly María Regalado Martínez.

Resumen

La finalidad de esta tesis se centra en mostrar la relación entre motivación y aprendizaje significativo de un idioma en los estudiantes de la Cátedra de Francés Avanzado, en la Carrera de Lenguas Modernas, Especialidad: en francés e inglés del Campus Central de la Universidad de El Salvador. En este trabajo, las investigadoras buscan determinar si la motivación incide en el aprendizaje significativo, identificar su relación e indagar mediante un experimento si los estudiantes aprenden un idioma extranjero significativamente.

Para comprobar esta relación, primero se realizaron observaciones naturales en dos grupos de Francés Avanzado para determinar sus conductas participativas producidas por la motivación. De igual forma, se administró un cuestionario que examina el grado de motivación de los estudiantes. Luego, sólo en el grupo experimental los estudiantes fueron expuestos a técnicas de motivación. Como resultado, este grupo alcanzó un mayor aprendizaje significativo a diferencia del grupo que no lo recibió, su aprendizaje fue menor.

Entonces, de acuerdo a los resultados del experimento se puede deducir que la motivación influye en el aprendizaje significativo y la falta de ésta lo disminuye. De acuerdo a comprobaciones antepuestas, se invita a los mentores a explorar la motivación de los estudiantes y aplicar técnicas que los motiven para optimizar el aprendizaje significativo.

Índice General

Resumen.....	i
Introducción.....	1
1. El problema	
1.1. Planteamiento del Problema.....	3
1.2. Formulación del Problema.....	4
1.3. Objetivos.....	4
1.4. Preguntas de la Investigación.....	4
1.5. Justificación.....	5
1.6. Limitaciones.....	6
2. Marco teórico	
2.1 Antecedentes de la Investigación.....	7
2.2. La relación entre participación y aprendizaje significativo de un idioma extranjero a partir de la motivación estudiantil.....	9
2.2.1 Bases teóricas.....	9
2.3. La Motivación.....	10
2.3.1. Perspectiva.....	10
2.3.2. Tipos de motivación.....	13
2.3.3. Diferencias entre factores internos y externos.....	16
2.3.4. Enfoques de la motivación.....	19
2.3.5. La motivación aplicada en el aula universitaria.....	27
2.3.6. Los alumnos motivados.....	31
2.3.7. Resumen.....	35
2.4. La participación, un indicador de motivación.....	36

2.4.1. Perspectiva.....	36
2.4.2. La relación entre motivación y participación.....	37
2.4.3 La importancia de la participación en el aula.....	39
2.4.4. La participación en el aula universitaria.....	41
2.4.5. ¿Cómo promover la participación en clases?.....	44
2.4.6. Las relaciones interpersonales en el aula.....	47
2.4.7. Resumen.....	49
2.5. El aprendizaje significativo.....	50
2.5.1. Perspectiva.....	50
2.5.2. ¿Cómo se genera el aprendizaje significativo?.....	53
2.5.3. Fases del aprendizaje significativo.....	55
2.5.4. Condiciones para el aprendizaje significativo.....	56
2.5.5. ¿Cómo evaluar el aprendizaje significativo?.....	57
2.5.6. Resumen.....	60
2.6. Definición de términos básicos.....	61
2.7. Sistema de hipótesis.....	67
2.8. Sistema de variables.....	67
3. Marco metodológico	
3.1. Nivel de la investigación.....	68
3.2. Diseño de la investigación.....	70
3.3. Población y muestra.....	72
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	73
3.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	77

4. Análisis e interpretación de datos	
4.1. Análisis descriptivo.....	78
4.2 Análisis inferencial.....	116
5. Respuesta a las preguntas de investigación.....	125
6. Conclusiones.....	129
7. Recomendaciones.....	131
8. Referencias.....	135
9. Índice analítico.....	143
10. Índice onomástico.....	147
11. Anexos.....	149

Introducción

En la actualidad todas las empresas se preparan para ser cada vez más competitivas integrando en sus organizaciones personas que dominen más de un idioma, es por esto que hoy en día surge la importancia de aprender un idioma extranjero y como resultado, la Licenciatura en Lenguas Modernas Especialidad en Francés e Inglés se ha convertido en una de las más demandadas de la Universidad de El Salvador.

Por esta razón, se hace necesario que los profesionales de esta carrera estén cada vez más preparados es decir, que el aprendizaje de un segundo y tercer idioma sea significativo pues lo que se aprende de esta manera se pone en práctica sin ninguna dificultad.

En esta investigación, la motivación se plantea como factor principal y la participación como agente motivador, ya que se desea saber si los estudiantes de la carrera antes mencionada, aprenden significativamente los idiomas y cuáles son los factores que influyen directamente para obtenerlo.

Para esto, las investigadoras han tomado como base observaciones para verificar que la participación está inmersa en la motivación puesto que si los estudiantes de Lenguas Modernas estuviesen motivados, participarían con más frecuencia en sus clases, ya que al aprender un nuevo idioma se usa como herramienta la participación.

En el capítulo uno de esta tesis, se dan a conocer las generalidades de la investigación, el problema y la razón por la cual se ha indagado en él, lo que se espera probar al final de la investigación y los obstáculos que se presentaron para realizarla.

Dentro del capítulo dos se presentan los antecedentes históricos en los cuales se indaga acerca de investigaciones anteriores relacionadas con la presente. Además, se hace referencia sobre las variables del tema desde una perspectiva teórica y los diferentes planteamientos de autores reconocidos sobre cada una de ellas.

El capítulo tres, denominado marco metodológico, muestra que la investigación es descriptiva con un enfoque mixto, de tipo correlacional y con un diseño cuasi experimental. Además, la población tratada son los estudiantes de dos grupos de Francés Avanzado, Ciclo II año 2012 quienes fueron sometidos a un experimento por medio del cual se le dio tratamiento a la variable independiente en uno de los grupos.

Los datos necesarios para la indagación se recogieron a través de un cuestionario, una evaluación realizada antes y después del experimento y observación natural. Según lo anteriormente planteado, se pudo responder a las preguntas de investigación.

Finalmente, el análisis e interpretación de los resultados se encuentran en el capítulo cuatro donde las investigadoras formularon las diferentes conclusiones y recomendaciones para resolver la problemática y dar nuevas herramientas a los docentes y a los estudiantes para crear un nuevo ambiente en los salones de clases que sea interactivo, dinámico y donde ambos se sientan motivados.

1. EL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

La motivación es un factor determinante para cualquier tipo de aprendizaje, en especial si se trata de aprendizaje significativo. Para esto, es importante que los estudiantes estén activos en clases, se muestren interesados en el objeto de estudio e interactúen entre ellos. Sin embargo, el clima de desmotivación no permite que los estudiantes aprendan de manera significativa en todas las actividades que se desarrollan en el aula.

Cuando se trata del aprendizaje de un idioma extranjero, como en la Carrera de Lenguas Modernas, los estudiantes necesitan estar motivados para participar en clases debido a que, desde el inicio de la carrera, la participación es básica para poder desarrollar nuevas habilidades y competencias en todas direcciones (de comprensión oral y escrita).

La carrera avanza y por consiguiente la demanda de conocimiento y esfuerzo es más densa y se requiere de una mayor intervención de parte del estudiante. No obstante, hay un déficit de participación estudiantil que se puede observar en el aula y que causa deficiencias en el proceso de aprendizaje de un segundo idioma, en este caso del francés.

Por lo tanto, las investigadoras estiman que este campo de investigación por explorar es importante para hacer un aporte en esta área específica que permita tanto a los estudiantes como docentes tener nuevas herramientas para mejorar sus competencias y de esta forma tener profesionales más capacitados en todas las habilidades que implica el aprendizaje significativo de un nuevo idioma.

1.2 Formulación del problema

¿Cuál es la relación entre motivación y aprendizaje significativo de un idioma extranjero en los estudiantes de la Cátedra de Francés Avanzado, en la Carrera de Lenguas Modernas Especialidad en Francés e Inglés del Campus Central de la Universidad de El Salvador, Ciclo II-2012?

1.3 Objetivos

Objetivo General

- Conocer la relación entre motivación y aprendizaje significativo de un idioma extranjero de los estudiantes en clases.

Objetivos Específicos

- Verificar si la motivación incide en el aprendizaje significativo.
- Indagar mediante un experimento si los estudiantes presentan un aprendizaje significativo al aprender un idioma extranjero.
- Determinar si la participación es un factor determinante para la motivación.
- Conocer cuáles son los motivos de los estudiantes para no participar en clases.

1.4 Preguntas de investigación

- ¿Incide la motivación en el aprendizaje significativo?
- ¿Presentan los estudiantes durante el experimento un aprendizaje significativo al aprender un idioma extranjero?
- ¿Es la participación un factor determinante para la motivación?
- ¿Cuáles son los motivos de los estudiantes para no participar en clases?

1.5 Justificación

La importancia de realizar un estudio en la Carrera de Lenguas Modernas Especialidad en Francés e Inglés de la Universidad de El Salvador se debe a la necesidad latente que los estudiantes adquieran un aprendizaje significativo a través de la motivación.

Este estudio tiene como propósito principal brindar una nueva herramienta a los catedráticos del Departamento de Idiomas Extranjeros que les permita lograr que los estudiantes estén más motivados a participar dentro de los diferentes cursos. Como resultado, éstos serán beneficiados con un aprendizaje del idioma extranjero mucho más significativo de lo que están obteniendo actualmente.

El objetivo que persigue la investigación es contar con elementos claves que muestren la realidad dentro del salón de clases; qué tan motivado están los estudiantes, qué tanto están participando y si realmente están teniendo un aprendizaje significativo.

Esta investigación, dará un valor agregado al Departamento de Idiomas Extranjeros y específicamente a la Licenciatura en Lenguas Modernas puesto que con esta indagación se pretende obtener nuevas técnicas o métodos por medio de los cuales los docentes podrán motivar mucho más a los estudiantes, de tal manera que se genere una mayor participación en los cursos de Francés e Inglés; por consiguiente, los estudiantes obtendrán también beneficios de estas técnicas.

Además, este estudio puede beneficiar a cualquier Institución, Escuela, Academia y/o Universidad que cuente con un equipo de enseñanza de cualquier idioma extranjero.

1.6 Limitaciones

Durante el proceso de este estudio, las investigadoras enfrentaron y superaron diferentes restricciones e inconvenientes que lo pudieron haber imposibilitado, entre ellos se pudieron percibir:

El tiempo. Por parte de las investigadoras, en ciertas ocasiones la falta de éste ocasionó que no pudieran visitar instituciones públicas y privadas para realizar entrevistas en el lapso de tiempo proyectado.

De igual forma, por parte de los entrevistados ya que sus jornadas de trabajo eran muy ajustadas; por esta razón, las investigadoras debieron acoplarse al tiempo de ellos ya que sus aportaciones fueron esenciales para sustentar las bases teóricas.

Los recursos. La escasez de recursos financieros provocó demoras en el transcurso de este estudio ya que fue necesario para invertirlo en horas de Internet, papelería, gastos de transporte, impresiones, fotocopias, alimentación y demás.

La disponibilidad. La falta de interés por parte de ciertos docentes de instituciones privadas a brindar información para enriquecer este estudio.

Bibliografía. Al visitar diferentes bibliotecas públicas y privadas se apreció la escasez de libros recientes, así como también de textos que pudieran haber sido utilizados como fuentes primarias.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

Debido a la importancia de establecer y entender los diferentes procesos de aprendizaje en el campo de la psicopedagogía, es preciso partir desde el concepto de motivación tal como lo sugieren: Krischia Ayala, Karla Cerón y Karla Ferrer (2005) quienes retoman, la pirámide de las necesidades de Abraham Maslow dentro de su trabajo de grado realizado en la Universidad de El Salvador (Sede Central), con el objetivo de comprobar si es justificable el uso de la Lengua Materna al estar en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero.

Asimismo, Oscar Morales y Noemy Polanco (2006) realizaron un estudio titulado: El papel de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo ésta una investigación descriptiva de carácter cualitativo, que tiene como propósito conocer en qué medida la motivación docente influye en el aprendizaje, específicamente de la materia de matemáticas en tercer grado de educación básica.

Por consiguiente, se obtiene como resultado que la motivación docente se encuentra totalmente desligada del contexto de los educandos. Este estudio se llevó a cabo en el Campus Paracentral de la Universidad de El Salvador.

Por otra parte, Roxana Aceituno, Sonia Melara y Mirna Serpas (2008) en su investigación: “*A diagnosis on motivation, anxiety and self-esteem which influence student’s oral Skill*” presentan cómo la motivación está condicionada o interferida por la ansiedad y la autoestima, y cómo estos factores interfieren en el desarrollo oral del estudiante.

En este sentido, las investigadoras concluyeron que la ansiedad y la autoestima son factores determinantes para que el estudiante de un segundo idioma se muestre motivado y pueda desarrollar sus habilidades orales.

A su vez, Clarisa Cortés en su trabajo de grado titulado: *“The importance of intrinsic and extrinsic teacher’s motivation in the teaching learning process”* explica cómo la motivación del profesor influye en el proceso de enseñanza aprendizaje. La autora concluye que el profesor debe estar intrínsecamente motivado para poder motivar extrínsecamente a los estudiantes de lo contrario las consecuencias son notorias en el aprendizaje de los mismos.

Es importante recalcar que en relación al trabajo mencionado anteriormente Ada Ascencio (2010) en su trabajo de grado: *“The importance of teachers motivation in the teaching-learning process”* aporta el enfoque de la psicología cognitiva específicamente en las diferentes estrategias que los profesores utilizan en clases para motivar extrínseca e intrínsecamente a los estudiantes. Ascencio concluye que la motivación del maestro es un factor determinante que contribuye en el proceso de aprendizaje del educando.

Por otra parte, se establece que a pesar de haber encontrado antecedentes sobre motivación y aprendizaje significativo en los trabajos consultados, estos son muy escasos y en ninguno de ellos se da una relación entre motivación y aprendizaje significativo de un idioma extranjero.

Por lo tanto, en esta investigación se tratará de profundizar en estas dos variables y de esta manera dar una propuesta completa acerca de este tópico.

2.2 La relación entre motivación y aprendizaje significativo en los estudiantes que aprenden un idioma extranjero

2.2.1. Bases

Contexto. Existen diferentes técnicas y metodologías que son utilizadas para crear una atmósfera participativa en clases pero no existen muchos estudios a profundidad del por qué los estudiantes no intervienen en clases. A pesar que los profesores se esfuerzan por motivar a los estudiantes, siempre hay un número significativo de educandos que muestran apatía para expresar sus ideas y otro pequeño grupo a quienes les gusta estar activos dentro de los salones de clases.

Entonces ¿Qué sucede? ¿Por qué los estudiantes no participan si se sabe que una actitud pasiva influye de gran manera en la adquisición de conocimientos y consecuentemente en el desarrollo académico? Esta es una de las principales preguntas que los profesores se hacen con respecto a la conducta de los estudiantes. Para responder a esto, es necesario revisar los constructos teóricos sobre psicología educativa.

El logro del aprendizaje duradero no está subordinado sólo por el intelecto sino que, como condición elemental, es imprescindible contar con la disposición por aprender, crearse metas y tener un alto interés en ello. Sin lo anterior, ningún tipo de incentivo pedagógico haría eco en los estudiantes.

Así, como punto preliminar, los factores motivacionales se relacionan estrechamente con la actitud del estudiante hacia la participación, el aprendizaje e incluso la responsabilidad interna de llegar todos los días a los salones de clases.

2.3 La motivación

2.3.1 Perspectiva

Definiciones. Samuel Ball (1988) afirma que no es posible encontrar una sola definición de motivación que satisfaga a todos los estudiosos del tema. Este hecho es consecuencia de la amplitud del concepto que permite diversas definiciones. Sin embargo, se observan en varias de ellas ciertas similitudes sobre todo en las que gozan de más aceptación.

Se dice que el término motivación se deriva del verbo latino “movere”, que significa moverse, poner en movimiento o estar listo para la acción de acuerdo con Stephens Robbins (1998).

Robbins explica que la motivación es la disposición de hacer algo y que está condicionada por la capacidad de los individuos para satisfacer alguna necesidad individual. En el punto de vista del autor, la necesidad debe entenderse como cualquier tipo de carencia de carácter psicológico o físico.

Por otra parte, si se aborda este concepto desde la psicología, se observa que la motivación generalmente es definida como los procesos implicados en el origen, orientación y mantenimiento de la conducta.

En esta línea, Alvarado Mérida (1994), se apoya en los estudios de William Morse y Max Wingo quienes explican la motivación como la fuerza interna que despierta, orienta y sostiene una conducta.

En este sentido, se sabe que a lo largo de la Historia se ha venido cuestionando qué es lo que mueve al hombre a actuar. Alvarado expone dos factores principales que generan esto: los impulsos y las necesidades.

Este autor hace hincapié en que las necesidades son el núcleo alrededor del cual giran los motivos de la conducta humana; esto quiere decir que toda conducta tiene un proceso interno que impulsa a actuar a una persona de una u otra manera.

Asimismo, Howard Sloane y Donald Jackson (1974) determinan la motivación como el factor que muestra si el individuo lleva a cabo sus actividades de manera no esperada, si sobrepasa las expectativas o coincide con lo que se suponía o esperaba.

John Marshall Reeve (1996) explicita detalladamente este concepto: la motivación son todos los procesos internos que dan al comportamiento su energía y dirección. La energía se refiere a conductas relativamente fuertes, intensas y persistentes, mientras que dirección hace referencia al comportamiento en sí, tiene como objetivo el logro de un propósito o meta en particular. La frase procesos internos es necesaria debido a eventos del medio ambiente, tales como premios y/o demandas por parte de otras personas que pudieran influir en el accionar de la conducta.

En este sentido, Roberto Carrillo (2001), describe el procedimiento de cómo surge y se desarrolla la motivación. El autor plantea que primero, debe existir una actitud entusiasta, la cual surge por medio de los intereses y metas. Entonces al tener intereses y metas planteadas, la persona aprecia los beneficios que conllevan a cumplirlas, luego surge el deseo del logro; una vez

éste se realiza, nace la aspiración por los retos, desafíos y oportunidades de crecimiento. Al final, la persona desarrolla sus habilidades y enseña a otros lo aprendido.

Carmen Molina (2008), enuncia que el resultado de tener metas es que se demuestra o se hace un esfuerzo voluntario para poder lograr los fines trazados y como resultado se optimizan las habilidades del estudiante. Entonces por medio de estas metas, el estudiante acrecienta sus competencias y es conciente de cuáles son sus avances. Cuando se consigue alcanzar una meta, el individuo experimenta el sentimiento de logro y satisfacción personal.

Asimismo para sustentar estas ideas, se realizaron entrevistas en instituciones públicas y privadas a diferentes investigadores conocedores del tema de motivación y aportan lo siguiente:

Guillermina de Polanco (2012), Docente de la Universidad de El Salvador, define motivación como un impulso que todos los seres humanos tienen para hacer algo. El Doctor Gutiérrez (2012), catedrático e investigador de la Universidad Tecnológica de El Salvador, concuerda con la definición de Polanco.

En la misma línea, Zhaida López (2012), docente de la Universidad Pedagógica de El Salvador, expone que la motivación es un estado del ser humano en el cual sus deseos le permiten realizar diferentes acciones.

Mario Castro, (2012) Coordinador del Departamento de Psicología de la Universidad Francisco Gavidia de El Salvador, concuerda con este concepto y adiciona que la motivación es

la fuerza que impulsa a todo ser humano para la acción, un motor interno que todos tienen y que les permite realizar las actividades propuestas.

Además, la Licenciada Ethelvina de Palencia (2012), fundadora de la Universidad Pedagógica de El Salvador, añade que la motivación puede ser fisiológica, psicológica y pedagógica y la define como la parte emocional que nos ayuda para mejorar la adquisición del conocimiento.

2.3.2 Tipos de motivación

Clasificación. Existen diferentes tipos de motivación. De acuerdo con Alvarado, dentro de la psicología educativa se pueden encontrar tres tipos de motivación: por su origen, su valor y su carácter. Según su origen se notan dos categorías: extrínseca e intrínseca.

Anita Woolfolk (2007) retoma estas dos categorías y expresa que en cada salón hay diversidad de estudiantes; cada uno posee factores diferentes que generan o afectan su motivación. Por este motivo es primordial tener en cuenta estos dos elementos que condicionan el comportamiento, estos pueden ser externos como: premios, obligaciones, castigos y presión social entre otros; también pueden ser internos tales como: intereses, necesidades o curiosidades propias del individuo.

Guillermina de Polanco define la motivación extrínseca como aquella que es provocada desde afuera de la persona. En el caso del aula, por ejemplo, el maestro a través de estrategias, estímulos, dinámicas o actividades logra motivar al estudiante. Asimismo, Alvarado coincide en

que la motivación extrínseca es la que provoca una conducta condicionada por el deseo de obtener una recompensa o por el miedo a obtener un castigo

López concuerda con esta idea y agrega que a su criterio la motivación intrínseca es realmente más importante puesto que si no se está intrínsecamente motivado, los estímulos externos no tendrán el efecto esperado, es decir que para realizar alguna actividad según López, la motivación no puede surgir directamente del exterior sino que debe nacer del interior del sujeto.

Por otra parte, Reeve apunta que la motivación extrínseca puede medirse dependiendo de qué tan autónomo o qué tan auto determinado esté el estudiante. Así, se pueden observar tres formas para incrementar la motivación intrínseca: regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada.

La regulación externa es cuando el estudiante muestra total desinterés por la actividad y está totalmente carente de motivación para realizarla. Para aquellos estudiantes que están regulados externamente, la motivación surge de eventos ambientales tales como las recompensas, las presiones y castigos.

La regulación introyectada consiste en considerar una actividad pero sin aceptarla realmente. En esencia, el alumno actúa como intermediario en el ambiente académico, se recompensa él mismo emocionalmente por cualquier actuación que es definida como buena y lo contrario, se castiga él solo emocionalmente por cualquier actuación definida como mala. Actúa de acuerdo a reglas establecidas.

La regulación identificada ocurre cuando el estudiante tiene una motivación extrínseca internalizada, es decir, acepta las ventajas, mide la utilidad de la actividad para tomar la determinación de realizar la acción o no realizarla.

No hay que confundir este tipo de regulación con la motivación intrínseca. La motivación intrínseca tiene que ver con los gustos y el placer individual que una actividad pueda ofrecer, mientras que la motivación extrínseca de regulación identificada se pregunta por ejemplo: ¿Qué tan importante es esta materia para aprender inglés o francés?, ¿Cuál es su aplicación en el campo laboral?

Aquí, el educando pesa la importancia de la actividad para alcanzar su meta. Si la actividad cumple con las expectativas para llevar a cabo su meta, el estudiante estará extrínsecamente motivado.

En esta misma línea, Richard M. Ryan y Edward L. Deci (2000) incluyen un elemento más para medir la motivación extrínseca: la regulación integrada.

La *regulación integrada* es considerada la motivación extrínseca más auto determinada. Se trata de una integración de aspectos individuales tales como metas, necesidades personales. Es de tener claro que cuanto más se internalizan las razones de una acción, las acciones extrínsecamente motivadas mutan a ser más auto determinadas y autónomas.

Esta regulación comparte muchas cualidades con la motivación intrínseca ya que ambas son autónomas. Sin embargo, aún se considera parte de la motivación extrínseca debido a que la

conducta motivada por la regulación integrada tiene una fuerte influencia del ambiente externo que le rodea.

Por otra parte, Alvarado presenta otra clasificación de la motivación por su *valor* en las siguientes categorías:

- a) Motivación Negativa: el sujeto no está interesado realmente en la actividad realizada aunque se muestra atento. Esta atención no es real sino que se debe a motivos externos como castigos, llamadas de atención, entre otros.
- b) Motivación positiva: el sujeto se esfuerza por un motivo real que viene del interior del mismo.

Por su *carácter*:

- a) Motivación inmediata: cuando el objeto es presentado al individuo nace el interés del sujeto. Por ejemplo, un profesor que presenta a sus alumnos una dinámica determinada y es del agrado de éstos, inmediatamente mostrarán su entusiasmo por participar en la actividad.
- b) Motivación mediata: el sujeto no siente interés por el objeto inmediatamente sino que alguien o algo externo despierta su interés.

2.3.3 Diferencia entre factores internos y externos.

Contraste. Reeve presenta que la motivación intrínseca surge espontáneamente, forman las necesidades del estudiante, curiosidades personales y esfuerzos innatos para el crecimiento. Ésta proporciona una fuerza natural que fomenta el aprendizaje y el desarrollo, por lo que puede motivar una conducta sin la ayuda de las recompensas extrínsecas y las presiones.

Charles G. Morris y Albet A. Maisto (2005) hacen una sencilla diferenciación entre motivación intrínseca e extrínseca

Motivación intrínseca = placer de realizar la actividad

Motivación extrínseca = Consecuencias positivas al realizar la actividad

La motivación extrínseca, por otro lado, es la motivación que surge de contingencias externas. Cuando un estudiante actúa con el fin de obtener un alto grado, ganar un trofeo, o cumplir con una fecha límite, el comportamiento de ese estudiante está motivado extrínsecamente. En esencia, la motivación extrínseca es una razón del medio ambiente creado para llevar a cabo la acción

Reeve continúa y expone que la motivación extrínseca es el medio para alcanzar un final, en el que el medio es el comportamiento y el final es alguna consecuencia atractiva o bien, la prevención de una consecuencia poco atractiva.

Además, cuando es visto como un concepto unitario suele confundirse pero la diferencia entre los dos tipos de motivación está en la fuente que energiza y dirige la conducta. Con un comportamiento intrínsecamente motivado, la fuente de la actividad del estudiante emana de curiosidades personales, necesidades y aspiraciones es decir, de los recursos internos de motivación.

Según Woolfolk, motivación intrínseca es “la tendencia natural tanto para buscar y conquistar retos como para perseguir intereses personales y ejercer capacidades”. (Documento original de Deci y Ryan, 2000; Reeve, 1996)

Asimismo, Woolfolk plantea que si el estudiante está intrínsecamente motivado no es necesario tener incentivos, premios o presión social para cumplir los objetivos porque sólo el hecho de realizar la actividad es tomada como un premio.

Cuando un estudiante realiza ejercicios de pronunciación fuera del salón de clases, lo hace porque le gustan y apasionan los idiomas no porque hubo un factor externo que lo obligara a hacerlo.

Por el contrario, al querer obtener una buena nota, causar simpatía hacia los profesores u otras razones que no tienen que ver con la actividad por sí sola, en este caso se experimenta la motivación extrínseca pues son elementos externos que motivan a estudiar. Al aplicarlo en el aula, los estudiantes se esmeran simplemente por obtener una nota razonable.

Además, la motivación extrínseca se da cuando el sujeto aprende algo inspirado a partir de la actividad que ejecuta. En cambio, la motivación intrínseca es la que la persona desarrolla dentro de sí misma, es la que la impulsa para realizar todas sus actividades. Ésta puede decrecer cuando al sujeto se le brindan recompensas externas a cambio de que ejecute determinada conducta.

Estas diferencias en los tipos de motivación producen contrastes significativos en las experiencias en el aula de los estudiantes y en las cualidades de su trabajo académico.

Indagaciones hechas por psicólogos expresan que es muy difícil saber si una persona posee motivación extrínseca o intrínseca con el simple hecho de verla. Existe una diferencia primordial entre ellas, esto es el origen que causa la acción, es decir la razón de actuar.

Las razones de actuar, origen o causa de acción se plantean en cuatro diferentes enfoques: conductista, humanista, cognitivo y sociocultural.

2.3.4. Enfoques de la motivación

Teorías. El primero de los enfoques a tratar es el Conductista el cual se basa en el análisis de la conducta del estudiante. Según Woolfolk dentro de este enfoque encontramos los conceptos de premio e incentivo por lo cual el estudiante se siente atraído y esto inicia la motivación.

- Premio: objeto o suplemento proporcionado como consecuencia de una conducta.
- Incentivo: Woolfolk lo define como un objeto o suplemento que estimula o desanima la conducta antes de haber realizado el objetivo. Sustentando esta idea, Enrique Fernández-Abascal et al. (1998) define incentivo como un elemento importante en la motivación ya que activan la conducta de una persona para lograr cumplir las metas, objetivos, planes o para evitarlos.

Además, indica que el incentivo es un elemento importante en la motivación ya que activa la conducta de una persona para lograr cumplir las metas, objetivos o planes.

De igual manera, los motivos juegan un papel importante en la motivación. De acuerdo con Randy J. Larsen y David M. Buss (2005) los motivos son descritos como estados internos

dinámicos que impulsan y orientan la conducta hacia metas específicas. Esta dinámica consiste en un cúmulo de motivos internos que son propios del individuo.

En esta misma línea, se define motivo como la razón de hacer algo, pero cuando este motivo ha producido resultados en la conducta se convierte en motivación.

Es necesario aclarar la diferencia conceptual entre motivos e incentivos ya que muchas veces estos términos suelen ser confundidos. Alvarado, plantea que los motivos son producto de razones que existen en el interior del individuo al contrario de los incentivos que son estímulos que provienen del exterior de la persona y su función específica es reforzar o intensificar los motivos ya existentes dentro de ella.

Pero según Alvarado, cuando el aprendizaje responde a motivos es permanente pero cuando responde a incentivos es pasajero. Es decir que tanto el alumno como el maestro actúan movidos por satisfacer sus necesidades económicas, sociales, emocionales, de seguridad o de otra índole.

Entonces, los premios, incentivos y motivos causan motivación externa que cambian la conducta del individuo. Por ejemplo: un estudiante que ha realizado un excelente análisis del tema “La civilización francesa” recibe un punto extra para el examen como premio por haber hecho un buen trabajo. Por otra parte, si el mismo estudiante tomara también clases de natación y recibiera muchos incentivos por esas clases, entonces el estudiante se inclinará por la actividad mayor recompensada, en este caso es la natación.

Además, Kenneth T. Henson (2000), expresa que el enfoque conductista busca destacar conceptos como: reforzamiento, condicionamiento y las alternativas para el castigo. El reforzamiento es empleado para crear y aumentar la conducta motivacional y la suspensión de éste suprime la motivación, por esto se afirma que el reforzamiento es un elemento importante que puede ser aplicado a la motivación. Entonces, los estudiantes se esfuerzan trabajando duro para obtener un buen desempeño y evitar ser castigados.

Este enfoque afirma que los reforzadores estimulan el aprendizaje de los estudiantes. Además, es identificado o clasificado dentro de la motivación extrínseca porque es condicionado por las recompensas externas como: notas, regalías o privilegios.

Sin embargo, Henson cita a Alfie Kohn para expresar que algunos docentes desapruaban el uso de recompensas porque temen que disminuya la motivación intrínseca. Es por eso que ciertos conductistas expresan que los efectos o resultados externos pueden causar un alto impacto para acrecentar, reducir, sostener o en algunos casos acabar con la motivación.

El siguiente enfoque, planteado por Carl Rogers, citado por Larsen y Buss, es el Enfoque Humanista el cual se centra en elementos motivacionales internos porque el individuo está motivado por necesidades personales para incrementar la autoestima; éstas pueden ser de autorrealización y de tendencia innata de realización.

Rogers indica que ni las escuelas dominantes de psicología o la conducta desarrollada, han podido dar una respuesta adecuada del por qué las personas reaccionan como lo hacen. En esta

misma línea, Steven Robbins (1998) apoya que todo individuo posee necesidades por la autorrealización y así crea un esquema que expresa las fases de la necesidad.

Tabla 1. Necesidad por autorrealización. Fases de las Necesidades

Necesidad insatisfecha	Tensión	Impulso	Conducta de búsqueda	Necesidad satisfecha	Reducción de la tensión
-----------------------------------	----------------	----------------	-------------------------------------	---------------------------------	--

**Tabla propuesta por Robbins (1998)*

Nota. En este esquema se puede apreciar cómo la necesidad no satisfecha crea tensión en la persona que la padece estimulando sus impulsos internos. Por consiguiente, estos impulsos crean la urgencia de cumplir objetivos o metas específicas para satisfacer la necesidad y reducir la tensión.

El objetivo primordial del enfoque humanista se centra en usar los recursos interiores, tener una mejor autoestima, auto realizarse y ser personas competentes. Existen diferentes teorías que exponen razonamientos sobre lo que motiva a las personas a alcanzar un objetivo específico.

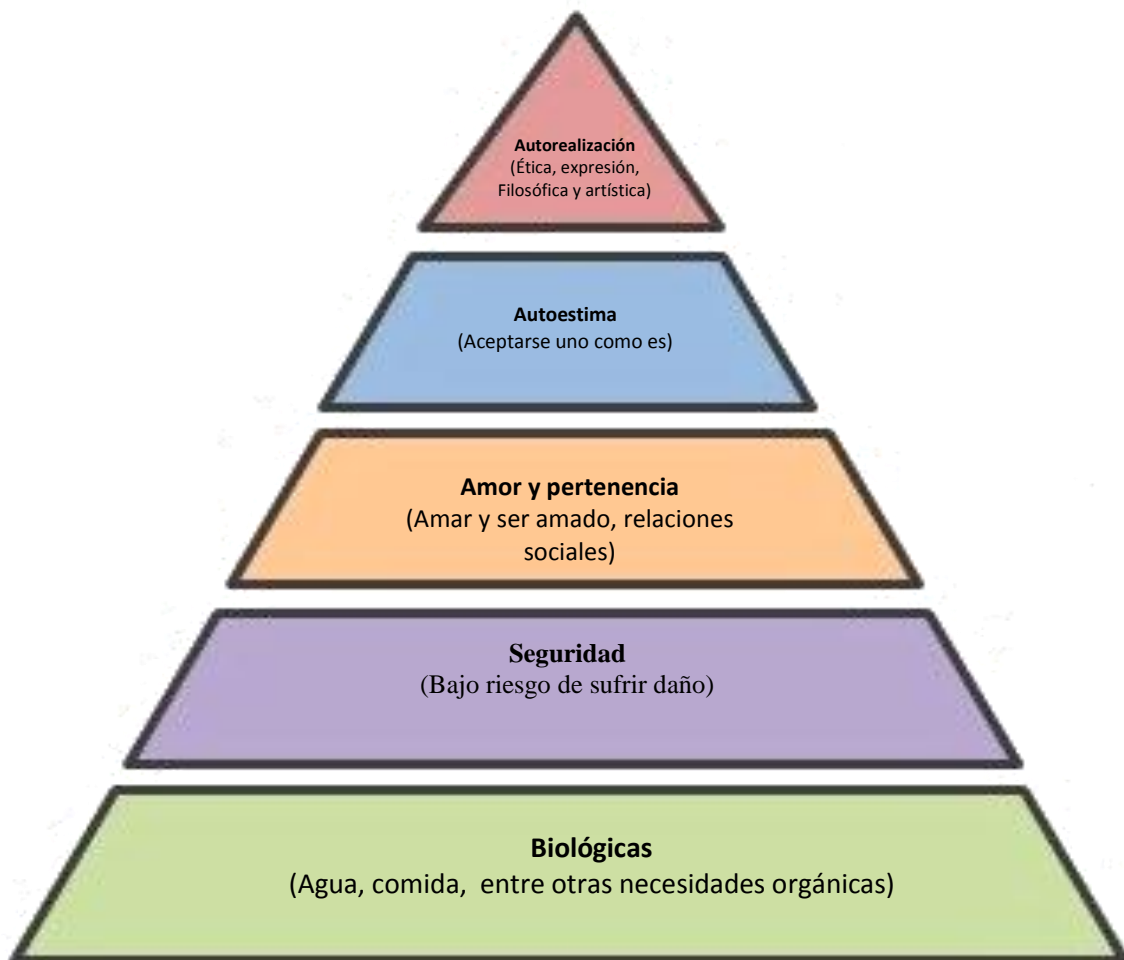
Uno de los teóricos humanistas más representativos es Abraham Maslow quien expone La Teoría de las Necesidades como factor de la motivación humana. (Diane E. Papalia, 2009; trabajo original de Maslow, 1964)

Abraham Maslow desarrolló una estratificación desde las necesidades más básicas hasta las más superficiales debido a que las necesidades humanas difieren en su orden de prioridad. Él propone que los sujetos se sienten motivados en la medida que éstos van superando cada uno de los estratos.

Nivel básico: necesidad por la supervivencia y seguridad.

Nivel alto: necesidad por logros intelectuales

Figura 1. Jerarquía de las Necesidades



**Extraído de Psicología de Diane E. Papalia (2009)*

Woolfolk menciona un tercer enfoque llamado Cognitivo o Cognoscitivo en donde el individuo debe ser activo y curioso, siempre busca información en su entorno para poder suplir y resolver sus problemas personales. El desarrollo de este enfoque fue realizado como una reacción o respuesta al enfoque conductual, es decir, sus bases tienen énfasis en los factores internos o también llamados intrínsecos.

Según Débora Stipek, citado por Woolfolk las personas son motivadas hacia una determinada actividad por su pensamiento y niega que los premios o castigos que se recibieron en el pasado condicionen la motivación.

Henson afirma que el enfoque cognoscitivo de la motivación tiene sus bases en la suposición y percepción del individuo hacia actividades, sucesos o elementos intrínsecos que condicionan su forma de responder.

Este autor enfatiza los factores como las percepciones y sentimientos y los relaciona con el enfoque conductista, cognoscitivo y humanista. Él propone varios elementos de motivación como: auto eficiencia, las metas y las predicciones de los estudiantes sobre la consecuencia o finalidad de una actividad.

Así mismo, enuncia que la motivación es alterada o interrumpida por pensamientos como: “Puedo lograrlo” o “Qué sucederá si fallo” Estas suposiciones, secuelas o efectos de una actividad a realizar nacen, en parte, por los juicios y creencias del estudiante en relación a su propia competencia y eficacia.

Por ejemplo, el estudiante tiene una gran habilidad para pronunciar oraciones completas en inglés pero el estudiante piensa que es tonto o que sus compañeros se burlarán de él; como resultado, estas creencias afectan su motivación y no pronunciará las oraciones.

El enfoque cognoscitivo propone que la motivación no se debe sólo a recompensas sino también a factores como: el interés, la curiosidad, la necesidad de obtener información, de resolver un problema o el deseo por aprender, para que ésta se desarrolle de una manera adecuada.

El autor cita a Miserandino, quien afirma que las personas que se sienten seguras de sus capacidades presentan mucha curiosidad. También, se apoya en Albert Bandura quien aporta que el maestro debe estar consciente que el nivel de motivación, para la interacción social y el éxito académico, es influenciado por el ambiente del aula y las actitudes del profesor.

Asimismo, Henson cita a Darling Hammond quien asegura que para motivar a los estudiantes el profesor debe indagar cómo se sienten los estudiantes respecto a sí mismos, qué intereses y qué tareas o actividades les proporcionan éxito suficiente para considerarse capaces.

Por otra parte, el enfoque socio cultural plantea que el estudiante se siente motivado y comprometido a participar cuando socializa porque se siente incluido e identificado entre sus compañeros para dar a conocer sus puntos de vista. María Wasna (1974) expresa que los estudiantes aprenden de la compañía.

Además, Wasna propone el término identidad como esencial para definir este enfoque, por ejemplo al socializar en el aula, si una persona se visualiza como profesor, tenista o ingeniero, se identificará con un grupo determinado que reúna las características deseadas y se sentirá motivado a hacer intervenciones y participará. Como resultado, cambiará de tener participación legítima periférica a participación central porque se sentirá aceptado.

Woolfolk define participación legítima periférica como la participación mínima donde interviene el individuo en la actividad o trabajo a realizar, aunque sus habilidades no están en su apogeo y sus intervenciones en el grupo son pocas pero se siente completamente incluido y expresa sus ideas para mantener sus relaciones interpersonales.

Por ejemplo, un estudiante aprende a expresar sus puntos de vista en el pequeño grupo de trabajo dentro del salón de clases. Luego, la motivación se desarrolla y se siente en confianza con este grupo. Por consiguiente, puede llegar a expresarse en frente de todos sus compañeros de clase sin ningún problema.

El autor enfatiza que cada pequeña intervención se vuelve un verdadero trabajo o experiencia de gran valor para el estudiante, es decir, la identidad tanto de un principiante o experto en exponer sus ideas, es determinada y desarrollada por su participación en el aula o comunidad. Estos estudiantes estarán siempre motivados por aprender los valores y prácticas que se realizan en el aula para sentirse y mantenerse identificados como miembros de un grupo.

Woolfolk, cita a Ann Brown y Joe Campione quienes exponen que para desarrollar la motivación se debe usar proyectos de investigación para el aprendizaje en el aula. Igualmente, se

apoya en Marlene Scardamalia y Carl Bereiter, quienes emplean un sistema de computación llamado CSILE (Ambiente de Aprendizaje Computarizado) que desafía a los estudiantes a colaborar por medio de preguntas, hipótesis y descubrimientos.

La meta de estas estrategias es motivar a todos los estudiantes a participar en el grupo con el cual se identifican porque la motivación proviene de la identidad y participación legítima.

2.3.5. La motivación aplicada en el aula universitaria

Elementos. Cuando se trata de motivación estudiantil se examina no solamente cómo los eventos del medio ambiente energizan y dirigen el comportamiento sino que, a su vez, cómo estos eventos ambientales afectan los procesos internos del individuo. Estos procesos internos (necesidades, cogniciones y emociones), constituyen la materia para el estudio de la motivación dentro de las aulas.

Según Alvarado, la motivación es muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a lo que Raymond Holder Wheeler y Francis Theodore Perkins (1963), interpretan que la motivación es vital en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, Ball afirma que la motivación en la educación es un elemento muy importante que no puede faltar dentro de este proceso; es como cuando se elabora un platillo sin el ingrediente principal, no se obtendría el sabor deseado. Se deduce entonces que cuando falla algo en un sistema educativo influye la falta de motivación.

Por ejemplo, un maestro considera que un alumno está motivado cuando éste desea hacer lo que el maestro piensa que el alumno debería hacer y lo considera como desmotivado si no lo hace.

Woolfolk afirma que los psicólogos han definido la motivación en términos de rasgos personales o características individuales y otros como un estado. Si es enfocada en las características individuales, esta teoría expresa que la persona realiza una actividad porque le gusta o la disfruta.

Por ejemplo, si se visita la biblioteca para buscar un libro de literatura con el objetivo de enriquecer los conocimientos acerca de diferentes obras literarias anglosajonas o francesas, se dice que el sujeto está realmente interesado en el tema. Esta es una actividad decidida por la pasión hacia la literatura en general. Entonces se puede concluir que esta persona está siempre motivada por la literatura e irá a la biblioteca con frecuencia.

Al contrario, cuando la motivación es vista como un estado, a esta persona se le verá visitando la biblioteca por la sencilla razón que tiene un examen dentro de pocos días, una tarea que cumplir o tiene temor por dejar el examen final de su materia. La motivación como un estado es considerada temporal, esta persona puede estar motivada por algunas horas, días o semanas o el tiempo requerido para la realización del examen o evaluación.

En el caso de que se esté motivado de ambas maneras (rasgo y estado), la actividad puede ser realizada porque el tema es interesante o emocionante y porque hay una evaluación acerca del

tema. Según lo ejemplos anteriores, está expuesta la misma actividad pero son motivaciones diferentes.

Asimismo, Woolfolk, agrega que para que el estudiante logre aprender, debe estar cognitiva, emocional y conductualmente familiarizado con actividades que sean mayormente activas e integradoras y así lograr un ambiente productivo en clases.

Por consiguiente, el profesor necesita generar motivación intrínseca haciendo uso de los conocimientos previos acerca de los gustos de los estudiantes e incrementar sus habilidades en el aprendizaje. Por ejemplo, si él sabe que sus estudiantes poseen intereses por la cultura general puede proponer actividades para abordar el tema usando los conocimientos previos.

Sin embargo, hay situaciones en que es necesario que la motivación sea puramente extrínseca para cumplir las metas, entonces el profesor debe apoyarse en estrategias motivacionales. Resulta complicado explicar elementos intrínsecos en temas como la Gramática, en especial la de un idioma extranjero.

Dentro del proceso de aprendizaje es preciso que el alumno esté motivado intrínsecamente, es decir, que tengan esa fuerza interior que despierta y orienta al sujeto a mostrar la conducta de una forma específica. Por lo tanto, no hay que olvidar que cada alumno es diferente y actúa movido por diferentes circunstancias, situaciones, momentos o actividades que sean de interés para él.

Éstas están siempre evolucionando y están determinadas por el contacto con la realidad, por los libros que lee, por sus experiencias previas como los viajes que ha hecho anteriormente, por las personas con las que se comunica, entre otros. También, las actividades de los estudiantes se ven afectadas por los cambios personales que ha experimentado como sus deseos, capacidades, preparación, nivel de madurez y sus éxitos o fracasos, por lo que es importante acrecentar la motivación.

Explica Reeve que despertar y mantener la motivación alta en los estudiantes es difícil pero es el único medio para lograr la excelencia académica. Se debe, por tanto, fomentar y promover el logro y la excelencia académica para llegar a ella.

Sin embargo, aumentar la motivación no es sólo una cuestión de rendimiento, sino también un problema de desarrollo. Se debe disminuir la dependencia de los maestros para crear la motivación estudiantil y para avanzar hacia una mayor capacidad de autorregulación en el que el estudiante acepta una responsabilidad personal para aprender, genera motivación desde adentro y descubre las satisfacciones que existen dentro del propio proceso de aprendizaje. Esto implica una coacción interpersonal más de lo que hace la motivación por sí sola.

El problema inicia cuando disminuye la motivación intrínseca del estudiante, es allí donde los educadores se encuentran con un gran desafío. Cuando los estudiantes tienen poca motivación intrínseca, los profesores se ven forzados a utilizar incentivos extrínsecos poderosos que trabajan la motivación a corto plazo, pero que erosionan aún más la motivación intrínseca a largo plazo.

Para enfrentar este desafío de la utilización de soportes extrínsecos al mismo tiempo mantener la motivación intrínseca, Reeve garantiza que los profesores pueden:

1. Descubrir y utilizar las estrategias de enseñanza que hacen consistente la motivación intrínseca de los alumnos al enriquecer su sentido de autonomía y autodeterminación.

2. Descubrir y utilizar las estrategias de enseñanza que efectivamente utilizan soportes extrínsecos para el aprendizaje de una manera que contribuyan a la motivación intrínseca del estudiante para aprender.

2.3.6. Los alumnos motivados.

Conductas. Alvarado Mérida y Gutiérrez aseveran que los alumnos motivados no se interesan exclusivamente por las calificaciones a obtener; sus esfuerzos no son generados solamente por esta razón sino que también son capaces de aplicar lo que han aprendido en su vida cotidiana, participan con entusiasmo en las actividades de la clase sin necesidad de llamadas de atención o de esperar demasiadas recompensas, hacen comentarios y preguntas, antes, durante y después de la clase.

Sin necesidad que se les exija, investigan y amplían más sus conocimientos con respecto al tema estudiado o a lo aprendido, y finalmente integra sus experiencias y las pone en práctica para obtener sus metas.

Se conoce que toda persona experimenta situaciones y experiencias motivadoras para lograr un objetivo, aunque la tarea o compromiso a cumplir no sea tan emocionante. Sin embargo,

¿Qué es lo que influye en la conducta? La conducta puede estar supeditada a incentivos, miedos, presión social, intereses, curiosidad, creencias, valores, expectativas objetivas, entre otros. Además, ésta no se genera sin motivo sino que surge a partir de intereses y deseos internos, personales o pasajeros creados por ambientes donde se desenvuelve el sujeto.

Entonces, ¿Hasta qué punto la falta de motivos puede afectar académicamente a un estudiante? Carlos Gispert (2001) responde a esta interrogante asegurando que los motivos justifican y explican la conducta de los estudiantes. Si no existen motivos no se crean metas ni necesidades dentro de ellos; y su sentir, pensar y actuar se moverá al ritmo de su motivación.

Partiendo de este punto en que la motivación se refiere a los procesos implicados en el origen de la conducta, Ball plantea las siguientes preguntas: ¿Por qué alguien se muestra despierto, activo, en vez de adormecido? ¿Por qué funciona en unas actividades más que en otras? Y finalmente ¿Por qué persiste en la tarea en vez de realizar otra?

En este sentido, un alumno se mostrará atento y participativo sólo en aquellas actividades, experiencias o situaciones de aprendizaje que respondan a sus necesidades, que le resulten útiles e interesantes.

Las diferentes conductas que los alumnos manifiestan en el proceso de aprendizaje son generadas desde el interior de los mismos. Por ejemplo, los alumnos actúan por el interés de obtener buenas calificaciones, aprobar la materia, obtener un título, tener una buena amistad con el maestro y evitar llamadas de atención de éste, descubrir su vocación, superarse, entre otras variables.

Se dice entonces, en el ámbito psicológico, que la motivación no se puede observar directamente sino que lo que se observa es la conducta de una persona y su entorno, como consecuencia se determina cómo está su motivación.

Por otra parte, David McClelland (1989) presenta el Efecto Pigmalión demostrado a través de los experimentos con alumnos el cual plantea que si un profesor tiene la expectativa que todos o algunos de sus alumnos son brillantes y les transmite este mensaje, se muestra una mejoría académica a lo que McClelland añade que las expectativas que un profesor tiene de un alumno lo afectan directamente.

Cuando el maestro considera que un alumno tiene la capacidad de realizar con éxito la tarea impuesta por él mismo lo trata de una manera diferente en comparación con el alumno que él considere que no tiene capacidad, esto influye grandemente en la motivación del alumno y por ende en su desempeño académico.

Además, McClelland propone que este comportamiento por parte del profesor puede invertirse si se acrecientan sus expectativas en relación a las habilidades de los estudiantes, tal como se pudo comprobar en sus experimentos con diferentes grupos.

En este sentido, el autor Avner Ziv (1979) explica que el profesor juega un papel muy importante en el aula porque si está ansioso, puede transmitirlo a sus estudiantes y crea más tensión en la clase. Por esta razón, el docente debe emplear técnicas y métodos pedagógicos para lograr un ambiente idóneo.

Uno de los experimentos de Ziv consistió en la formación de los docentes que consideraban a sus alumnos retrasados en su desempeño académico por los fracasos que éstos tenían los cuales se les atribuían a la falta de capacidad de los mismos.

Se les pidió a los docentes que cuando estos alumnos no realizaran un buen trabajo simplemente debían decirles la frase: “Puedes hacerlo mejor si te esfuerzas”. A estos estudiantes se les administraron diferentes test antes del experimento para ver su nivel académico; cuatro meses y medio después los estudiantes habían mejorado en muchos aspectos, según el autor, porque los comentarios acerca del esfuerzo que ellos realizaban no eran limitados.

Por otra parte, en este experimento se notó una diferencia en algunos de los participantes puesto que se observó que el fracaso que tenían lo percibían como resultado de la falta de esfuerzo.

Al contrario de otros que veían el fracaso como resultado de la falta de capacidad debido a que estos no fueron sometidos a la prueba porque los maestros de dichos grupos no fueron instruidos acerca del experimento a realizarse y como resultado no lo llevaron a cabo dentro de sus salones de clases.

Este es uno de los experimentos más destacados realizado por Ziv y otros investigadores quienes comprobaron que las expectativas del maestro influyen en el desarrollo, motivación y rendimiento académico de los estudiantes.

Se concluye entonces que la motivación no es sólo para un momento de la clase sino que es un esfuerzo continuo que sustenta la relación maestro-alumno y es un factor importante para lograr un aprendizaje significativo.

2.3.7. Cuadro 1. Resumen de motivación

Resumen

La motivación es el impulso que conlleva a cada persona a realizar una actividad para suplir una necesidad de índole psicológica o física. La motivación en el ámbito psicológico es clasificada por su origen, valor y carácter.

Las investigadoras se centraron en la clasificación por su origen. La motivación por su origen puede ser intrínseca y extrínseca; la intrínseca es la que impulsa al individuo a actuar o hacer una actividad por factores internos o el deseo natural e innato de conseguir y obtener los intereses personales. Por otra parte, la extrínseca es impulsada por factores externos como la influencia del profesor o todos los elementos que se encuentran en el entorno que pueden condicionar la conducta.

Las causas que llevan a actuar a una persona cuando está motivada son manifestadas en cuatro enfoques motivacionales que son: enfoque conductista, cognitivo, humanista y sociocultural. Estos explican cómo las actitudes para aprender pueden estar influenciadas por la motivación.

Finalmente dentro del aula, la motivación es sumamente importante puesto que si un estudiante está motivado, su aprendizaje será significativo.

2.4 La Participación, un indicador de motivación

2.4.1 Perspectiva

Definición. El Dr. Ramón Ferreiro Gravié (2005), director de la Coordinación de Desarrollo e Innovación Educativa de la Universidad La Salle en México, propone que la participación es un elemento primordial a estudiar e investigar, pues ha generado inquietud e interés a los investigadores que se esmeran por el ámbito de la enseñanza y aprendizaje. Él define la participación como una acción, hacer algo e involucrarse en ésta.

De igual manera, Chua Siew Beng (2003) define participación en el aula como el hecho de incentivar a los estudiantes a intervenir activamente en el aula

Ferreiro declara que dentro de los enfoques de aprendizaje, ya sean conductistas, humanistas, cognitiva o constructivista, requieren y necesitan participación estudiantil porque cada persona aprende a absorber nueva información desde diferentes perspectivas. Como resultado de este proceso, el autor presenta fundamentos que aseveran que a mayor participación del individuo en el aula es porque está más motivado y como resultado se obtiene mayor posibilidad de aprendizaje significativo.

De esta misma manera, Pere Soler y María Pallisera (2003) en su estudio llamado “La participación de los estudiantes en la universidad: dificultades percibidas y propuestas de mejora”, definen participación como las interacciones que a través de la comunicación permiten satisfacer necesidades.

Conjuntamente, exponen que el tema de la participación ha sido estudiado durante años y desde los diferentes ámbitos como participación escolar, ciudadana, política. Por esto, es importante que haya investigaciones en el ámbito universitario. El punto en común que ha llevado a los investigadores a estudiar la participación es la dificultad o el poco empleo de ésta, en consecuencia de diferentes elementos desmotivantes en el aula.

Al mismo tiempo, Jairo García Duque (2003) del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Tecnológica de Pereira, define que la participación estudiantil se toma como el empleo del lenguaje y se centraliza en las intervenciones verbales que se generan en el aula, en la cual los cuestionamientos, consultas o dudas juegan un papel importante con el objetivo de resolver sus inquietudes o incertidumbre acerca del tema, esto se genera cuando la motivación es óptima, luego esta incide en el aprendizaje significativo.

2.4.2 La relación entre motivación y participación

Influencia. García Duque explica que la motivación se considera como un factor importante para la participación universitaria porque es tomada como punto clave que determina e impulsa el comportamiento del estudiante.

Con el objetivo de explorar el porqué los estudiantes motivados participan, es primordial tomar en cuenta los siguientes componentes: las metas y motivos. Además, el autor incluye los diferentes enfoques anteriormente estudiados que determinan la motivación tales como: el enfoque humanista, conductista, cognitivo y sociocultural.

Estos enfoques motivacionales inciden en la participación y plantea que se presentan diferentes metas, pero éstas se dividen en metas de aprendizaje y metas de rendimiento.

En las metas de aprendizaje los estudiantes participan porque están motivados intrínsecamente, indagan los contenidos a estudiar porque poseen ambición de saber, interés de aprender y favoritismo por los desafíos con el fin de sobrepasar y optimizar sus capacidades.

Por otro lado, en las metas de rendimiento, los estudiantes motivados extrínsecamente son impulsados a participar por factores externos tales como recompensas o premios, el deseo de obtener excelentes resultados en las evaluaciones o halago por parte del profesor o familiares para demostrarles su competitividad y recibir sus aprobaciones. También, las personas que poseen metas de rendimiento hacen lo posible por evadir los desafíos porque tienen temor que los demás noten las diferencias en las tareas asignadas.

Los factores intrínsecos conllevan a participar al estudiante en el aula por su propio beneficio porque la motivación integra variables cognitivas y afectivas y los estudiantes son impulsados a participar porque su motivación intrínseca les genera una autoevaluación.

Además, se considera que la persona estará motivada por conseguir un aprendizaje significativo y así se mejora el rendimiento educativo y se considerará hábil y capaz de realizar las tareas competentes e idóneas.

2.4.3 La importancia de la participación en el aula

Ventajas. La participación en el aula motivada es fundamental para desarrollar habilidades y crear nuevos conocimientos, el aprendizaje es menos volátil y duradero. Teresa Morell Moll (2009) expresa que los docentes universitarios, al momento de preparar sus clases, deben planear actividades grupales o interactivas para incluir al estudiante en ellas y que no sea una clase meramente expositiva.

Ferreiro plantea que la participación es importante, necesaria e inevitable. Sin participación, el salón de clases obtiene un ambiente desmotivante, pero esto trae secuelas porque el aprendizaje se vuelve difícil puesto que la falta de ésta afecta la adopción de conocimientos, las actividades estudiantiles, conceptos, suposiciones, entre otros.

Además, en su trabajo sobre Aprendizaje cooperativo (2007), Ferreiro recalca el problema de falta de participación y lo desglosa en tres características que afectan el aprendizaje: actitud, conocimiento y comunicación.

- Actitud. Actitudes del alumno y los rechazos o supresiones que interactúan con él.
- Conocimiento. Siente que no posee la información necesaria para hacer investigaciones.
- Comunicación. El mal trascurso o proceso comunicacional imposibilita un buen flujo de interacción en los diferentes contextos de los estudiantes.

En estudios hechos por Morell, se muestran experiencias con clases participativas y activas tanto del maestro como del estudiante y se ve como resultado que ambos obtienen beneficios

sobre este incremento. Entre los beneficios que obtiene al generar un ambiente participativo se plantea que el profesor conoce mejor a los estudiantes, explora y se percata del nivel de comprensión de la clase, prepara su clase de acuerdo a las necesidades o insuficiencias que se presentan en el aula, genera un ambiente receptor y promueve la creatividad y el gusto por el saber.

Por otra parte, el estudiante también se favorece porque practica, optimiza y perfecciona sus habilidades de expresión oral, expone sus dudas, proporciona ejemplos, expone y argumenta sus opiniones, acrecientan y desarrollan el interés y motivación, ejercita las competencias instrumentales, tecnológicas e interpersonales y se vuelve un elemento activo en el proceso de comprensión y aprendizaje. Además, Siew Beng agrega que el estudiante analiza el contenido de la clase hasta comprenderlo y luego busca y presenta los nuevos criterios o perspectivas encontradas.

En una clase participativa se requiere que el estudiante tenga sentido crítico que lo conlleve a investigar a fondo la información que fue brindada en la clase. Para este proceso, se debe seguir ciertos pasos: absorber la información , cuestionarla, luego emplearla para crear nuevas ideas , solucionar problemas, fundar, argumentar, planear métodos, perfeccionar y optimizar los puntos de vista acerca del tema.

Como efecto del proceso de participación, el estudiante acoge una perspectiva general de su entorno y comunica sus experiencias y conclusiones a sus compañeros. Entonces, la participación no sólo activa las opiniones de los estudiantes, sino también genera la inquietud de éstos por compartir sus conocimientos y así se crea un ambiente recíproco en el aula.

Dentro de la participación es primordial hacer ver a los estudiantes los beneficios que conlleva participar activamente en clases. Así lo plantea Rafael Ricardo Ahuat (2012) en una entrevista realizada por los investigadores, donde explica que para motivar al estudiante a participar, el docente debe saber vender la idea porque mientras más participe el estudiante, mayor será su capacidad de producción.

Ahuat asevera que es importante saber cuáles son las mejores estrategias de corrección a utilizar ya que éstas influirán grandemente para desanimar o inculcarle el valor de la participación al estudiante. Él continúa y reitera que se debe tener tacto para no afectar la autoestima del estudiante ya que eso bloquearía todo el proceso participativo o interactivo dentro del aula.

2.4.4. La participación en el aula universitaria

Problemática. Morell Moll plantea que existen clases donde la autoridad la posee el docente y sólo él tiene la palabra. Estos tipos de clases se denominan como no participativas. Por ejemplo, el docente lee durante la clase y el educando sólo escribe o le son asignadas tareas para memorizarlas. Este tipo de situaciones afecta la participación estudiantil porque no hay contribuciones o aportes al tema que se imparte.

Por otro lado, Morell cita a Northcott quien enuncia que cuando el docente vigila y dirige a sus estudiantes, éste proporciona la información y al mismo tiempo les ofrece la oportunidad de expresar sus puntos de vista e ideas acerca del tópico.

Ésta es tomada como clase participativa o clase interactiva porque se presentan tres elementos importantes: se proporciona o acoge la información; luego se comunica y por último, se discute el contenido a estudiar.

La participación a nivel universitario es un tema que engloba ciertos elementos esenciales y tiene como resultado aprendizaje significativo cuando se indaga en el proceso educativo orientado en la adquisición del conocimiento o nueva información.

La decisión de un estudiante de participar o no está condicionada por factores externos e internos que condicionan la conducta del individuo, sus conocimientos de información previamente adquirida, el desarrollo de un tema preciso y la influencia positiva del profesor son una de las tantas ventajas de la participación que a largo plazo se vuelven fundamentales.

Estos mismos elementos son planteados por García Duque quien explica que lo que determina la participación es la actitud del estudiante, pues es la actitud que los impulsa participar o no; así como también juegan un rol representativo los factores externos e internos que la modifican. La motivación, las preguntas que se plantean y los factores internos evocan a los conocimientos previos que posee el estudiante e influyen en el proceso de interacción.

Así mismo, María Cristina Rinaudo, Danilo Donolo y Analia Crecher (2002) se apoyan en Polly Fassinger quien formula que al dar la oportunidad a los estudiantes de dar a conocer sus observaciones o comentarios, se les ayuda a enriquecer, engrandecer y enaltecer su desarrollo intelectual. Entonces, para identificar las causas del por qué los estudiantes participan o no,

Fassinger realizó un estudio para dar a respuesta a estas interrogantes y dedujo las siguientes observaciones:

- Rasgos de personalidad. Los estudiantes expresan que no participan porque son tímidos, sólo formulan preguntas para ellos mismos y se sienten acechados al participar en público.
- Miedo a equivocarse y lo que dirán los demás. No participan porque piensan que sus ideas no serán relevantes para los demás y se burlarán de ellos.
- Falta de preparación previa. No se sienten capaces de una intervención u opinión válida porque no se sienten preparados o seguros acerca del tema, porque no lo estudiaron con anticipación o no lo discutieron con sus compañeros.
- Comprensión insuficiente del tema. No participan porque no entienden el contenido de la clase, tienen poca información previa o piensan que no poseen los conocimientos necesarios para hacer comentarios.
- Dificultad de expresar ideas. Los estudiantes no saben expresar sus ideas.
- Falta de interés en el tema. Esta explicación o manifestación impide la participación porque la persona no se siente motivada hacia el tema que se desarrolla.

También, Rinaudo et als. tratan el porqué dentro de la misma aula se da el fenómeno que durante un cierto periodo de tiempo, algunos estudiantes participan mientras que otros no lo hacen. Es por esto que Fassinger propone que la participación está condicionada por tres factores: las características de la clase, los rasgos del estudiante y los rasgos del profesor.

- **Característica de la clase.** Se refiere a la brecha entre el docente y el estudiante. El docente debe brindar oportunidades de intercambio durante el curso. Respecto a esto, Fassinger remarca que en el aula debe reinar una atmósfera no amenazante, donde el estudiante no tenga temor a equivocarse y que pueda expresar sus dudas e inquietudes. Como resultado, la persona se sentirá dispuesta y lista para trabajar y participar en el aula.
- **Rasgos de los estudiantes.** Es impulsada por el grado de confianza que los estudiantes tienen en sí mismos y se preparan para el curso con anticipación, la comprensión de la información que fue proporcionada en la clase anterior, los intereses y necesidades que se tengan hacia la asignatura que se desarrolla.
- **Rasgos del profesor.** Hace referencia hacia las oportunidades que el docente brinda a sus estudiantes durante el curso. Si el docente da el derecho de hacer preguntas, exponer ideas o criterios y la manera de cómo acepta, sostiene, apoya o respeta las diferentes perspectivas dadas por los estudiantes. Si estos puntos se llevan a cabo siempre se estará motivado a estudiar y participar.

2.4.5 ¿Cómo promover la participación en clases?

Criterios. Morell Moll y otros investigadores han analizado las actitudes del docente, los elementos del aula y las características de una clase participativa o interactiva, los cuales son componentes claves para acrecentar o activar la participación estudiantil. Morell en sus estudios ha interrogado y proporcionado cuestionarios a estudiantes y profesores para verificar cuáles son sus criterios sobre cómo implementar y optimizar la participación dentro del aula.

En el aula, es necesario conocer las conductas interactivas o intención de conducta participativa de parte de los estudiantes. Para tal fin, el Doctor en Pedagogía e Inspector de Educación de España Manuel Rico Vercher (2009) declara que es conveniente aplicar técnicas que el maestro debe tomar en consideración si quiere cambiar la conducta de apatía participativa. Se puede resumir de la siguiente forma: motivación e incentivos.

Lo difícil, recalca Rico Vercher, es mantener la conducta alcanzada anteriormente. Darle esa cotidianeidad y continuidad es muy complejo en especial si esa conducta requiere de atención directa, expresión de ideas, experiencias o conocimientos. Hacer de la actitud activa un hábito es una de las tareas más desafiantes para los formadores académicos.

En seguida se muestran los criterios y elementos proporcionados por los estudiantes y docentes sobre qué se debe de hacer para acrecentar la participación en el aula.

Según los estudiantes, el profesor debe promover actividades en pareja o grupales, impulsar debates o rol plays, organizar preguntas e insistir en la participación, fomentar la confianza dentro del salón de clases, procurarse por conocer a los estudiantes y construir una atmósfera desinhibida en el aula.

Los docentes asumen que para mejorar la participación en clases deben construir discursos que sean claros y concisos, hacer buen uso de la voz utilizando un tono amable y sociable,

impartir los tópicos de acuerdo a los gustos o intereses de los alumnos, emplear experiencias personales para clarificar ejemplos, promover el trabajo en parejas o grupal, hacer uso de debates, emplear una amplia gama de preguntas, proporcionar *feedbacks* que sean constructivos e integrar la participación en la evaluación porque al tomar en cuenta todos estos factores los estudiantes se motivaran a participar.

El autor propone en la investigación anterior que si se desea optimizar la participación activa en el aula, es indispensable y necesario que sea incluida en las evaluaciones porque en la mayoría de casos el individuo sólo trabaja lo necesario por el simple hecho de querer pasar la materia. Entonces, no sólo se debe tratar de fortalecer o verificar la participación sino también, motivar a cultivar el sentimiento de compromiso o deber por hacerlo.

Además es importante retomar el planteamiento de Jairo García Duque (2003) quien propone que para impulsar la participación en los estudiantes es necesario saber que los cuestionamientos o preguntas de ellos son tomados como una estrategia para discernir si poseen el suficiente marco conceptual o información hacia un conflicto específico.

Durante el proceso de participación existen diferentes tipos de preguntas y se clasifican en tres categorías: información directa, de focalización y de final abierto.

Las preguntas de información directa se enfocan en los cuestionamientos directos, es decir, en preguntas cerradas o en las cuales se obtendrá información específica. Por ejemplo, fechas, conceptos que sean necesarios dominar acerca del curso o tarea impartida.

A su vez, las preguntas de focalización son las que generan en el estudiante un mayor esfuerzo porque tiene que hacer especulaciones, cálculos o análisis del tema. Como resultado, se verá en la necesidad de meditar, investigar y analizar el tema con cautela.

Las preguntas de final abierto se generan para que los estudiantes puedan expresar sus criterios, puntos de vista o elaboren discursos propios del estudiante. Por consiguiente se crea una mejor fluidez verbal y seguridad ante situaciones en que se deben defender los puntos de vista que se tienen grupales o individuales.

De igual manera, Rinaudo y cols. dan a conocer que el individuo participa por el deseo que tiene de comprender bien el tema y para lograrlo hace preguntas en clases para proporcionar opiniones y puntos de vista.

2.4.6. Las relaciones interpersonales en el aula

Socialización. García propone que el docente dentro del aula puede causar gran impacto en las actividades del estudiante porque es el docente quien toma en cuenta y aprueba las opiniones, se relaciona y comunica con los estudiantes, como resultado, se sienten cómodos y motivados a participar, porque el docente estimula la autoestima en el salón de clases.

Asimismo, los compañeros se benefician no sólo en el proceso de aprendizaje, de interacciones sociales o libertad, sino también porque todos estos componentes colaboran en un ambiente abundante en interacciones y se recibe un alto índice de información procedente de los demás que será de utilidad para mejorar, conservar, transformar o alterar el auto concepto del estudiante.

Además, cada individuo es responsable de examinar sus habilidades académicas al compararlas con los resultados que alcanzan los otros compañeros y éstas inciden y condicionan sus expectativas de logro y motivación.

Con respecto a esto, García sustenta su opinión en la investigación de Ana María Bañuelos, “motivación escolar: estudio de variables afectivas” quienes proporcionan tres tipos de estudiantes dentro del aula: los estudiantes orientados al dominio, los estudiantes que admiten el fracaso y los estudiantes que esquivan el fracaso.

Los estudiantes orientados al dominio son conocidos como personas triunfadoras que tienen una excelente auto percepción y auto concepto, se sienten capacitados y preparados, demuestran su alto grado de motivación y autoconfianza.

En cambio, los estudiantes que admiten el fracaso presentan actividades de vencimiento, fracaso e inferioridad porque tienen problemas de autoestima y autocontrol y poseen un sentimiento de “desesperanza aprendida” es decir, que siempre piensan que fracasarán y se dan por vencidos fácilmente ante las adversidades.

Por otro lado, los estudiantes que esquivan el fracaso usan la participación básica, hacen sus deberes a última hora, copian en las evaluaciones, pagan por sus trabajos entre otros elementos. Todas estas actividades las realizan con el objetivo de resguardar y preservar su imagen ante una posible derrota o vencimiento.

2.4.7 Cuadro 2. Resumen de participación

Resumen

Participación se define como las acciones, interacciones y hechos que permiten suplir necesidades de los estudiantes a través de elementos comunicativos y empleo del lenguaje. Además, la motivación se considera como un factor importante para la participación universitaria porque se considera como punto clave que determina e impulsa el comportamiento del estudiante, es decir, la participación es un indicador que el individuo está motivado.

También, el uso de la participación tiene resultados completamente positivos en la población estudiantil. Por ejemplo, si participa por medio de preguntas, éstas desarrollan las habilidades orales de los estudiantes y crean fluidez verbal. Para que haya participación dentro de las aulas debe dominar un ambiente de confianza donde el estudiante tenga la oportunidad de opinar, dar sus puntos de vista y defenderlos sin el temor a equivocarse porque debe sentir la libertad de expresarse sin preocuparse por los errores que pueda cometer.

Sin embargo, hay factores que pueden impedir o que afectan la participación, entre ellos se encuentran los rasgos de personalidad, miedo a equivocarse, dificultad de expresar las ideas en público, qué dirán los compañeros o maestros, no comprender el tema por no haberlo estudiado previamente.

Para evitar estas situaciones, se pueden fomentar actividades en el aula ya sean grupales o individuales, fomentar la confianza entre estudiante -profesor y estudiante- estudiante, con el objetivo de aumentar la participación ya que al incrementarla beneficia la adquisición de nuevos conocimientos.

2.5 El aprendizaje significativo

2.5.1 Perspectiva

Definiciones. La naturaleza del aprendizaje es muy compleja sin embargo se puede señalar que en general, el aprendizaje se da cuando hay un cambio de capacidad en una actividad o ejercicio determinado por parte del ejecutador. Para este caso, se puede hacer una comparación entre lo que el estudiante sabe antes de involucrarse en clases y lo que sabe un tiempo después.

Si el aprendizaje es visto como una construcción de conocimiento se avanza al vértice de la psicología educativa donde el estudiante lleva como bandera la autonomía y la autodeterminación -anteriormente expuesta en el apartado motivación.

Esta construcción de conocimiento se desprende del Constructivismo iniciado por el psicólogo bielorruso Lev Semionovitch Vigotski quien consideraba que primeramente el aprendizaje es un reflejo del mundo físico al igual que Jean Piaget.

Sin embargo, Enrique García González (2000) en su libro sobre Vigotski, asegura que el conocimiento va más allá de un simple aprendizaje individual ya que el estudiante construye el conocimiento en conjunto con el medio sociocultural que lo rodea, es decir el aprendizaje involucra a más de una persona. El constructivismo dicta un ambiente óptimo de aprendizaje en donde debe existir una interacción dinámica entre docentes y estudiantes.

Con esta misma perspectiva, Mónica Rebeca Paau Cho (2011) ratifica que las personas comparten el mundo físico y el mundo de los significados, y de esta misma forma el conocimiento o la información se construye dentro de un proceso entre el mundo real y las interacciones entre otros entes sociales.

Así, dentro de las paredes del constructivismo, se encuentran los constructos de los especialistas en psicología educativa David Paul Ausubel y Josep Donald Novak (2006) quienes crean la teoría constructivista, también conocida como teoría del aprendizaje significativo o el aprendizaje a largo plazo.

Ésta plantea que la adquisición de significados nuevos puede estar relacionada sustancialmente con lo que el aprendiz conoce. De esta manera, se sientan las bases para fundamentar el tipo de aprendizaje que concierne a este estudio.

Guillermina de Polanco, define aprendizaje significativo como el tipo de aprendizaje donde se toman en cuenta los pre-saberes de las personas, su disposición para aprender y de esta manera, aportar conocimientos nuevos que tengan que ver con su realidad y su contexto.

A su vez, Palencia desarrolla este concepto citando a David Ausubel, el teórico más representativo de este tópico, quien propone que el aprendizaje significativo es donde se utilizan los conocimientos antes adquiridos para poderlos fusionar con los nuevos.

Palencia agrega que el conocimiento debe de ser sumativo. Por ejemplo, los conocimientos previos de los estudiantes relacionados con un idioma extranjero serán ventajosos para el que quiera aprenderlo.

En concordancia con Palencia, Ricardo Gutiérrez cita también al reconocido teórico Ausubel para enunciar que al empezar a construirse el nuevo conocimiento, permite al estudiante tener una visión más integrada, global, analítica y más crítica de los fenómenos, es decir, todos los conocimientos nuevos que van llegando se van asociando con conocimientos antiguos y eso permite que estos se complementen.

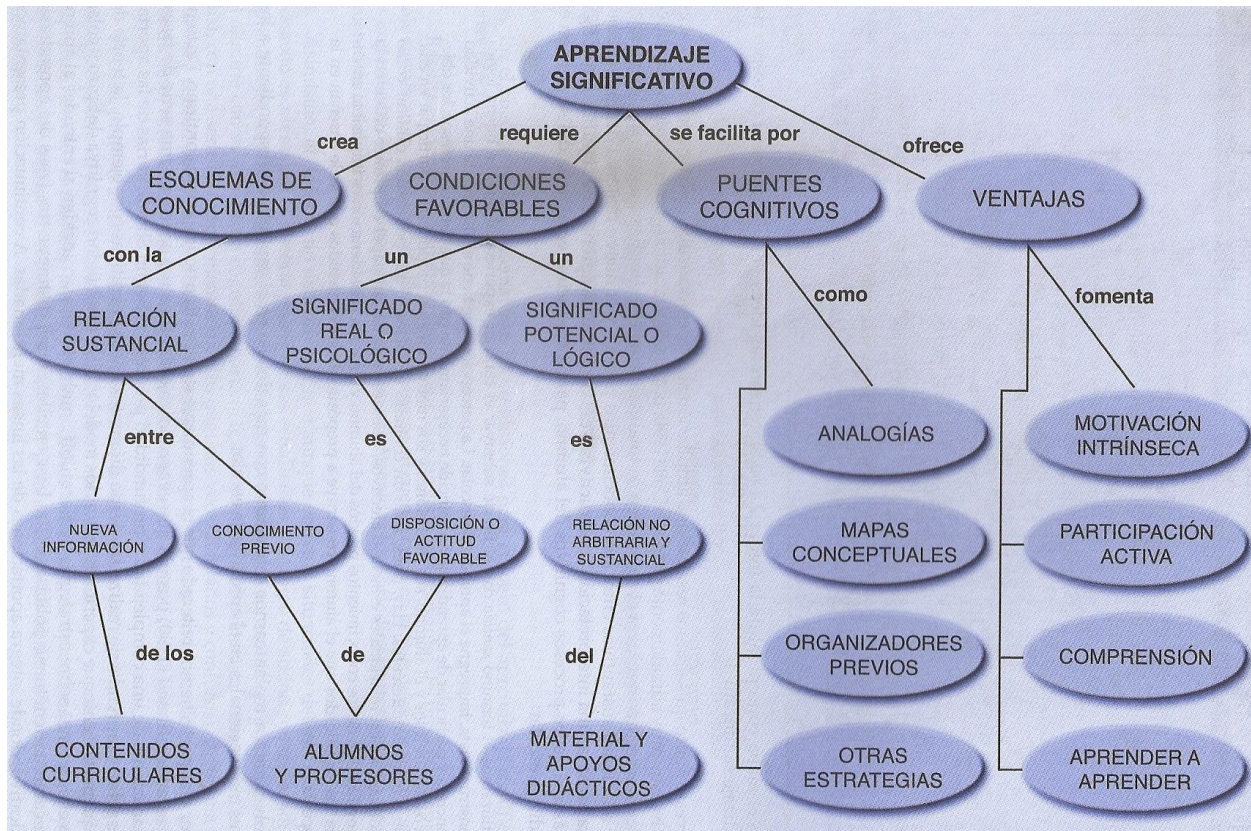
Así mismo, Castro define el aprendizaje significativo como la herramienta que le permite al estudiante aplicar a la realidad lo que la teoría les dice y tener una mejor observación de lo que se está aprendiendo en la clase.

De hecho, una de las finalidades del aprendizaje significativo es evitar que el nuevo conocimiento se pierda como a veces sucede cuando se aprende de memoria y queda como información aislada.

Es por esto que se afirma que el aprendizaje significativo se contrapone al aprendizaje memorístico; aunque este último recurso sea necesario para aprender, se trata más de comprensión de significados y a partir de allí, construir un aprendizaje significativo y duradero.

De acuerdo con Antoni Ballester Vallori (2002), para que exista un aprendizaje a largo plazo, es conveniente enlazar los pre-saberes del estudiante con las estrategias didácticas del docente, construyendo una red de conocimientos.

Figura 2. Formación del aprendizaje significativo



Extraído de Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Rojas Hernández Rojas (2002)

2.5.2 ¿Cómo se genera el aprendizaje significativo?

Proceso. Para adentrarse a la formación del aprendizaje significativo, es menester comprender cómo se suscita el aprendizaje duradero en los estudiantes y conforme a Julio Antonio González-Pienda et als. (2002) se pueden distinguir tres maneras principales de generar aprendizaje significativo.

1. El aprendizaje se construye desde el interior de la persona en relación con las estructuras de conocimiento ya existentes y los motivos propios del sujeto
2. Los procesos cognitivos que conlleva el aprendizaje son conscientes y controlados; de esta forma, los elementos como autonomía y autoconsciencia o metacognición producen efectos significativos sobre el aprendizaje regular.
3. El aprendizaje se enmarca sobre la base de experiencias obtenidas en el pasado. Lo importante es construir un vínculo o un puente educativo entre los pre-saberes y los post-saberes.

Para generar esta teoría del constructivismo, también se deben estudiar los tipos de aprendizaje duradero existentes para identificarlos dentro de los salones de clases.

Según Frida Díaz- Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas (2002) hay que saber diferenciar los tipos de aprendizaje que se pueden generar en el aula y se debe tomar en cuenta dos dimensiones.

La primera, es la manera en que se adquiere la información en donde se encuentra los tipos de aprendizaje por recepción y descubrimiento. La segunda, se trata de la manera que el conocimiento es incorporado en la estructura cognitiva del aprendiz. En esta dimensión se nota el aprendizaje por repetición y significativo.

Por un lado, el aprendizaje significativo trata que la información nueva se relacione con la existente, que el estudiante tenga una actitud positiva para extraer el significado y hacer los anclajes de conocimiento. Para esto, se necesitan también materiales con significado lógico propuestos por el mentor.

Por otro lado, se desglosan algunas características principales del aprendizaje repetitivo: se vale de asociaciones arbitrarias, los conocimientos previos no son relevantes, se recurre mucho al recurso memorístico, entre otros.

2.5.3 Fases del aprendizaje significativo.

Categorías. De acuerdo con Díaz-Barriga y el Doctor. Jorge L. Rivera Muñoz (2004), para cumplir con los propósitos trazados, ya sea a lo largo de todo el curso o de una actividad o de una hora clase; estos autores consideran los siguientes niveles o fases en el aprendizaje significativo: nivel inicial (detección), nivel procesal o intermedia (desarrollo) y final o terminal (logro); cada una de ellas posee características bien marcadas.

En la fase inicial, el estudiante toma la nueva información como partes aisladas y no logra relacionar cada una de ellas. En esta fase se memoriza, el procesamiento de la información es general y escueto, no se hace uso de conocimientos previos para interpretar la nueva información. El estudiante acude a estrategias de repaso y poco a poco esta información se va construyendo a través de analogías.

En la fase intermedia de aprendizaje, se comienza a relacionar e identificar similitudes entre las partes aisladas y crea mapas cognitivos del dominio del aprendizaje de una manera continua, pero estos esquemas no permiten que la persona sea autónoma ni autodeterminada. Se lleva a

cabo un procesamiento profundo de la información y se transforma en materia prima de otros contextos o situaciones, siendo el conocimiento más abstracto. Así, en esta fase, se forman redes semánticas de conocimiento.

En la última fase del aprendizaje, todas las redes semánticas se integran e interactúan con más autonomía y tienden a ser más automáticas. Además, se enfatiza más en ejecutar que en aprender. En esta fase el aprendizaje consiste en adquirir el cúmulo de información y en interrelacionarla con otra información.

Estas tres fases remiten a una gradación en el aprendizaje, una concepción que el aprendizaje es ininterrumpido, es decir, continuo y que no es instantáneo sino que lleva un proceso.

2.5.4 Condiciones para el aprendizaje significativo

Entorno. Dentro de la estructura cognitiva, los conocimientos precedentes tienen que ser relevantes para el nuevo conocimiento que se quiere producir. De esta manera, González-Pienda plantea tres condiciones primordiales para crear un aprendizaje significativo.

1. Los conocimientos nuevos no deben ser antojadizos sino más bien sustanciales, organizados, con una conexión lógica para que se logren enlazar las estructuras cognitivas internas del estudiante con conocimientos relevantes anteriores.
2. Los conocimientos nuevos deben estar contruidos con los conocimientos previos. En palabras de Ausubel “de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante es lo que el alumno ya sabe. Averígüese eso y enséñese consecuentemente”.

3. La motivación interna es fundamental para que la actitud del individuo sea receptiva a crear ese puente para aprender significativamente.

Para Paau es fundamental notar que el aprendizaje significativo explica que los estudiantes pueden aprender un tema cuando les remite a un significado, es decir, cuando relacionan lo nuevo con los esquemas que ya tienen para comprender la realidad.

En esta misma línea, Díaz-Barriga sugiere que es importante utilizar material bien elaborado para lograr el aprendizaje; sin embargo, aunque se proporcione un material estructurado y lógico, si el estudiante está desmotivado, podría recurrir al recurso memorístico y serán menos los logros del aprendiz o más bien, serán momentáneos.

2.5.5 *¿Cómo evaluar el aprendizaje significativo?*

Técnicas. La técnica evaluativa es muy importante para juzgar la adquisición de conocimiento de los estudiantes tanto como la eficacia del docente. Este tipo de evaluación es más objetiva ya que se evalúa no solamente los contenidos sino también las actitudes mostradas por los estudiantes dentro del aula.

Partiendo de la concepción de que el aprendizaje es gradual, Ahuat explica que en un ciclo no se va a determinar cuánto aprendió o no aprendió el estudiante sino cuáles son esas nuevas habilidades que adquirió dentro de un periodo de tiempo.

Esto es consistente con las ideas de González-Pienda, cuando alega que, contrario a lo que los docentes ponen en práctica, la evaluación de aprendizaje debe ser cualitativa. Se debe responder a cómo es la calidad de conocimiento y cuáles son los procesos que el aprendiz utiliza, más que preguntarse cuánto conocimiento tiene.

Rose Mary Hernández Poveda (2001) propone que el adjetivo cualitativo se refiere a lo meramente constructivista ya que puntualiza que el conocimiento no es medible, generalizable ni a individuos ni a contextos educativos, como tradicionalmente se intenta hacer con los exámenes parciales con valores numéricos.

Además, en la evaluación cualitativa se persiguen cambios en términos de la autonomía de aprender, el placer por la lectura, el manejo de la escritura, las habilidades orales y auditivas; es decir, las cuatro habilidades fundamentales para aprender un idioma extranjero.

De acuerdo con María Eugenia Paniagua (2011), Josep Novak impulsó un instrumento que descubre la posibilidad de adquisición de nuevo aprendizaje dentro de las estructuras cognitivas del estudiante. Este instrumento se trata del *concept mapping* o mapas conceptuales.

Los mapas conceptuales son una herramienta poderosa, sin embargo, es poco utilizada por los estudiantes debido a la falta de aprehensión de los conceptos. Mientras más comprendidos estén los conceptos, serán más maleables para manejarlos o modificarlos con significado, por lo que hacer mapas es un buen indicio de que se ha adquirido un aprendizaje perdurable.

De acuerdo con Rivera, para saber qué evaluar se debe indagar en tres dominios: el dominio cognitivo, el afectivo y el procedimental.

El primero también denominado conceptual, se encarga de la revisión de la comprensión, la aplicación y la capacidad de relacionar conceptos o información. El dominio afectivo o valorativo, es aquel donde se muestran actitudes, autonomía personal, recepción, responsabilidad, participación e interés. El tercer dominio llamado procedimental o psicomotor el cual se encarga de la expresión corporal, es decir, de la comunicación no verbal. Rivera afirma que todos los componentes pueden ser evaluados siempre y cuando se establezca el objeto de aprendizaje.

Ballester constata que el mapa conceptual de Novak optimiza el aprendizaje siempre que se consideren las siguientes variables para llevar a cabo un aprendizaje significativo.

1. El trabajo abierto. Potencia la autonomía del estudiante.
2. La motivación. Básica para mantener un nivel óptimo de participación en el aula y está relacionada directamente con el aprendizaje.
3. El medio. Relacionar actividades con el ambiente que rodea a los estudiantes, con la vida misma que se experimenta a diario.
4. La creatividad. Relacionado con el intelecto para manejar los conceptos.
5. El mapa conceptual. Alcanza la conexión necesaria de información para formar redes y estructuras sólidas de conocimiento aprendido de manera significativa.

6. La adaptación curricular. Con el uso de mapas en su forma más simple se puede ayudar a estudiantes con dificultades en el aprendizaje y luego ir desglosándolos poco a poco para la optimización de la aprehensión de conceptos complejos.

La psicología educativa ha descubierto cambios importantes en la manera de aprender lo que debería impulsar a los docentes a hacer cambios significativos en la forma de enseñar. Para cerrar este apartado, es importante notar que a parte de que los docentes se den cuenta de cómo los estudiantes aprenden, los educadores deben cuestionarse cómo ellos mismos aprenden para aportar el conocimiento y que sea más digerible para los educandos.

2.5.6 Cuadro 3. Resumen de aprendizaje significativo

Resumen

En la psicología educativa, es importante que el docente conozca cómo aprenden los estudiantes, para crear un vínculo de cómo se enseña y cómo se aprende. El aprendizaje significativo se define como aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes.

Además, este tipo de aprendizaje implica un procesamiento muy activo de la información por aprender. Implica también su revisión, su modificación y su enriquecimiento mediante redes de conocimiento.

Para asegurar que el aprendizaje sea realmente significativo, se necesita brindarle un significado adicional al nuevo conocimiento, reducir la probabilidad de que se olvide y tratar que sea más accesible y fácil para recuperarlo. De esta forma, Novak impulsa los mapas conceptuales como una herramienta fundamental para expresar el aprendizaje significativo.

Definición de términos básicos

Actitud designa un estado de disposición psicológica, adquirida y organizada a través de la propia experiencia, que incita al individuo a reaccionar de una manera característica frente a determinadas personas, objetos o situaciones.

Actitud activa Se presenta cuando el estudiante es protagonista del estudio, un procesador de información que valora y critica, amplía, cuestiona, compara y reconstruye la información

Actitud negativa Es la que refleja desmotivación, falta de concentración, desorganización, ansiedad ante el examen, problemas de memoria, falta de autoestima y deficientes hábitos de estudio.

Actitud pasiva El estudiante es un mero receptor pasivo, que lee y memoriza sin más.

Actitud positiva Visión objetiva del estudio, entendido como reto y oportunidad de crecimiento personal

Aprendizaje Proceso en el que la persona se apropia del conocimiento, habilidades, valores y actitudes por medio del estudio, la enseñanza o la experiencia.

Aprendizaje memorístico o repetitivo Actividad de aprendizaje más básica y rudimentaria que consiste en el simple almacenamiento de la información.

Aprendizaje significativo El nuevo conocimiento adquiere significados a la luz de los conceptos que el estudiante ya posee.

Atmósfera participativa Ambiente propicio para que los estudiantes se involucren en las actividades de la clase.

Autorregulación del aprendizaje se refiere al grado en que un alumno tiene un papel activo en el proceso de su propio aprendizaje, tanto a un nivel metacognitivo, motivacional y conductual; en donde el estudiante aprende a controlar y evaluar sus procesos cognitivos, motivacionales, afectivos, comportamentales y contextuales.

Clase participativa Es una forma de organización de los procesos de aprendizaje en la que interactúan maestros y estudiantes, y éstos últimos entre sí.

Clase no participativa Es una forma de enseñanza unidireccional, el maestro envía la información y no existe ningún estímulo o incentivo para que el estudiante interactúe con él.

Cognición Es un término general que incluye los acontecimientos mentales, tales como pensamientos, creencias y expectativas

Comunicación no verbal Es aquella que incluye todo tipo de conducta humana, consciente e inconsciente, que puede interpretarse como portadora de información.

Conducta Son todas las acciones y reacciones del sujeto ante el medio.

Construcción de conocimiento Sucede cuando el estudiante utiliza su realidad y a partir de ella construye esquemas cognitivos.

Conocimiento previo o pre-saber Conjunto de concepciones, representaciones y significados que los estudiantes poseen en relación con los distintos contenidos de aprendizaje que se proponen para su asimilación y construcción.

Constructivismo Está centrado en la construcción a partir del ambiente y de disposiciones internas que se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de conocimiento.

CSILE *Computer Supported Intentional Learning Environments*. Es un programa interactivo diseñado para ayudar a los estudiantes a lograr el aprendizaje satisfactorio.

Dominio afectivo Se enfoca a las emociones con relación a las experiencias de *aprendizaje*.

Dominio cognitivo Toda conducta que describe procesos relacionados a la adquisición, almacenamiento y uso de información y generación de conocimiento.

Dominio procedimental Referida a la comunicación no verbal

Efecto pigmalión Impacto productivo o contraproducente que tienen los profesores hacia los estudiantes.

Emoción es una reacción psicofisiológica que representan modos de adaptación a ciertos estímulos ambientales o de uno mismo.

Enfoque cognitivo Se enfoca en los procesos mentales (pensamientos) como determinantes causales de la acción

Enfoque conductista Estudia el aprendizaje a través de conductas de estímulo-respuesta.

Enfoque humanista Este enfoque conduce a tener especialmente en cuenta las capacidades, necesidades, intereses, expectativas y deseos del alumnado a fin de mantener su motivación, lograr su implicación y fomentar el desarrollo de su autonomía.

Enfoque sociocultural Este enfoque explica las relaciones que se establecen entre el aprendizaje y el desarrollo que guían la elaboración de conceptos y las aproximaciones empíricas en el campo de la educación.

Estructura cognitiva o estructura de conocimiento Está definida como el conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee sobre un determinado campo de conocimientos, así como la forma en la que los tiene organizados.

Expectativa Es una suposición centrada en el futuro, puede o no ser realista.

Evaluación cualitativa Es aquella donde se valora más la calidad del nivel de aprovechamiento alcanzado de los alumnos que resulta de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Identidad Se comprende como aquel núcleo del cuál se conforma el yo.

Incentivo Es aquello que incita a desear o hacer algo.

Interacción Proceso comunicativo caracterizado por la reciprocidad de los agentes que participan en ella; que no sólo comunica sino que sirve de cohesión que hace eficiente el aprendizaje.

Intervención Forma parte de la participación dentro del aula que enriquece la interacción entre estudiante-profesor y estudiante-estudiante.

Logro educativo Consecución o ganancia de todos los aprendizajes que permiten el desarrollo sistémico y global de la persona, y que son útiles para la vida, pues vinculan el plano académico con el propio contexto, personal, familiar y social.

Mapas conceptuales o *concept mapping* Herramienta utilizada en educación para valorar la comprensión de conceptos

Meta Se entiende como el fin al que se dirigen las acciones o deseos de una persona, lo que se pretende conseguir.

Motivación Es el conjunto de necesidades físicas o psicológicas, de valores y modelos sociales incorporados, no siempre conscientes, que orientan la conducta de la persona hacia el logro de una meta.

Motivación de estado Conocida también como falsa motivación puesto que es pasajera y depende de la situación.

Motivación extrínseca Se refiere a la motivación que viene de factores externos al individuo.

Motivación inmediata Es el interés por el objeto de estudio en sí mismo.

Motivación intrínseca Se refiere a la motivación que proviene del interior, de uno mismo.

Motivación mediata Es el interés por la utilidad que representa un objeto de estudio para otro objeto de estudio. Por ejemplo, estudiar matemáticas para comprender fenómenos químicos que son los que realmente interesan.

Motivación negativa Es el proceso de activación, mantenimiento y orientación de la conducta individual, con la expectativa de evitar una consecuencia desagradable, ya sea que venga del exterior o del interior de la persona. Este resultado negativo tiende a inhibir la conducta que lo generó.

Motivación positiva Es el proceso mediante el cual el individuo inicia, sostiene y direcciona su conducta hacia la obtención de una recompensa, sea externa o interna. Este resultado positivo estimula la repetición de la conducta que lo produjo.

Motivación de rasgos personales Se contrapone a la motivación de estado y hace referencia a una motivación movida por gustos y pasiones individuales.

Motivo Impulso que induce a una acción consciente y voluntaria.

Necesidad Es una tensión que surge por causas orgánicas, materiales o sentimentales y se descargan en la acción que la satisface

No arbitrario Indica que el contenido que se estudia no debe tener prejuicios ni ser antojadizo; debe tener un propósito.

Participación Es un proceso en el que el estudiante toma parte, acciona logrando y contribuyendo a que se obtenga un resultado.

Premio Se emplea como refuerzo del aprendizaje durante el proceso educativo, tanto para estimular su conducta como su aplicación y participación áulica.

Psicología educativa Estudia cómo aprenden los estudiantes y en qué forma se desarrollan.

Recompensa Dar algo significativo al estudiante como un incentivo para lograr objetivos específicos en su aprendizaje.

Reforzador Es lo que aumenta la probabilidad de que se de una respuesta o que una conducta se produzca.

Retroalimentación Proceso por el cual descubrimos si el mensaje que se intentó transmitir es el que realmente se percibió.

Significado Es la unión que existe entre el sentido realista de una expresión o símbolo y el objeto que se identifica por esa expresión.

2.7 Sistema de hipótesis

Las hipótesis vertidas a continuación han sido construidas por las investigadoras en base al objeto de estudio: La relación existente entre motivación y aprendizaje significativo de los estudiantes al estudiar un idioma extranjero.

Hipótesis de Investigación (H_1)

A mayor motivación en los estudiantes, mayor aprendizaje significativo de un idioma extranjero

Hipótesis nula (H_0)

A mayor motivación en los estudiantes, menor aprendizaje significativo de un idioma extranjero

2.8 Sistema de variables

Figura 3. Variables: Motivación y aprendizaje significativo



3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Nivel de Investigación

Cuadro 4. La investigación

Nivel	Descriptivo
Enfoque	Mixto
Estudio	Correlacional
Diseño	Cuasi experimental
Dimensión temporal	Longitudinal

El nivel de la investigación se abordó desde la perspectiva Descriptiva con un enfoque de estudio Correlacional ya que se determinó la relación entre dos variables: motivación y aprendizaje significativo, y cómo éstos condicionan la productividad dentro de las aulas.

Figura 4. La relación entre variables



Un enfoque mixto fue utilizado en este estudio el cual, según Roberto H. Sampieri y cols. (2006) consiste en la unificación tanto del enfoque cuantitativo como del cualitativo. Este estudio tuvo mayor énfasis en el cuantitativo ya que se modelaron de antemano los instrumentos.

Este enfoque es mucho más reflexivo y crítico que un enfoque único, ya que se trata de comprender las razones del fenómeno en estudio y dar al investigador las herramientas no sólo para presentar los porcentajes, sino también soluciones reales al problema.

3.2 Diseño de la Investigación

Las investigadoras implementaron un diseño cuasi experimental debido a que no se hicieron asignaciones al azar ni al grupo experimental ni al de control, es decir, que ya se tenía determinado cuál sería el grupo que recibirá el tratamiento y cuál no. Además, fue decisión de las investigadoras cuándo llevar a cabo las observaciones.

En la cátedra de Francés Avanzado Ciclo II-2012 se encontraban activos cinco grupos de los cuales los investigadores estudiaron dos. En el grupo experimental los horarios fueron de 3:00 a 5:00 PM., los días lunes, martes, jueves y viernes con 4 sesiones semanales de dos horas cada una. De igual manera, en el grupo de control se trabajó en un horario de 8:00 a 10:00 AM., los días lunes, martes, miércoles y viernes sumando un total de doce sesiones por cada grupo.

Las indagadoras se apoyaron en los docentes de la cátedra de Francés Avanzado para aplicar el tratamiento de las variables. En el grupo experimental los estudiantes fueron expuestos a distintos estímulos o condiciones con el fin de observar sus reacciones, mientras que en el grupo de control sólo se observó.

Para esto, las investigadoras se mezclaron entre la población estudiantil, con el objetivo de no alterar su comportamiento. Apoyados con las observaciones hechas dentro de los salones de clases, se comprobó si en verdad la motivación y dentro de esta la participación áulica, condicionan el aprendizaje significativo.

En ese sentido, se seleccionó un diseño que según Leonor Buendía Eisman (2000) puede ser denominado: Diseño de grupo de control no equivalente y pretest.

De acuerdo a Buendía, el Diseño con grupo de control no equivalente y pretest es ideal para la investigación educativa por no depender de una elección al azar. Este diseño incluye dos grupos; el primero de control y el segundo experimental a los que se les aplica un pretest y un postest.

En el caso del presente experimento, el grupo de control no recibió tratamiento mientras que en el grupo experimental se manipuló la variable independiente y de esta manera, se pudo realizar una comparación entre ambos. Durante el periodo de estudio, se observaron conductas motivacionales y de participación. Al final, el postest que se aplicó determinó la diferencia al inicio y al final del periodo.

A continuación se presenta la tabla de secuencia de registro para ambos grupos.

Grupos	Secuencia de registro		
	Pretest	Tratamiento	Postest
Control (G-1)	X	--	X
Experimental (G-2)	X	X	X

**Tabla elaborada por Barrera, Quintanilla y Regalado*

3.3 Población y Muestra.

El presente proyecto de investigación se llevó a cabo en el Departamento de Idiomas Extranjeros de la Universidad de El Salvador. Este estudio se centró en saber cuál es la relación entre la motivación y el aprendizaje significativo de un idioma de los estudiantes de la cátedra de Frances Avanzado, en la Carrera de Lenguas Modernas Especialidad en Francés e Inglés del Campus Central de la Universidad de El Salvador, registrados en el segundo Ciclo del año 2012.

La población total observada fue de 43 estudiantes divididos en 2 grupos. El primer grupo llamado de control al cual no se le aplicó ningún tratamiento y el segundo experimental en el cual la variable independiente si fue manipulada

El tipo de muestreo es no probabilístico ya que quedará a juicio de las investigadoras la selección de los elementos tomando en cuenta el diseño de dos muestras independientes utilizado cuando se comparan dos muestras y se encuentran sus diferencias entre los valores de la variable dependiente, ideal para investigaciones cuasi experimentales.

Debido a que el objeto de estudio y comprobación de hipótesis requiere de ambos grupos para hacer la comparación entre ellos se seleccionó un número homogéneo de datos.

3.4 Técnicas e Instrumentos de la Recolección de Datos

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron para indagar el comportamiento de los estudiantes son: test, cuestionario, observación natural y un experimento.

Estas técnicas para la recolección de datos se llevaron a cabo como sigue:

- La observación natural se hizo dentro de los salones de clases con el fin de contrastar los resultados obtenidos con los test y el cuestionario, y de esta manera comprobar las hipótesis. Las investigadoras permanecieron en el aula desde que comenzó el Ciclo II tomando el rol de estudiantes regulares y activos de la materia y de este modo no alteraron el comportamiento de los observados.
- Se elaboró una evaluación el cual sirvió como pretest y postest. Las investigadoras, con ayuda del catedrático asignado, administraron el pretest el segundo día de clases del Ciclo II-2012 y el postest fue aplicado al final del proceso de experimentación.
- El cuestionario fue utilizado para medir la motivación de los estudiantes. También para conocer cuál era su valoración en cuanto a su desempeño participativo dentro de la clase. Este se aplicó el último día de observación a ambos grupos de Francés Avanzado.

- Experimento dentro del aula

Se ha notado que cuando el profesor hace preguntas a la clase, siempre quieren responder los mismos estudiantes. Si el profesor señala o escoge a los menos activos y les hace una pregunta, ellos sentirán que él quiere mostrar lo ignorantes que son y, en consecuencia, esta acción puede ser contraproducente y desmotivadora. Para evitar esta situación, se elaboraron las tarjetas con identidad.

Con esto se busca atención de parte del estudiante y darles oportunidad que participen a los que regularmente no lo hacen. De esta manera, se evita que la clase y las discusiones sean monopolizadas por tres o cuatro estudiantes. También, para que los estudiantes descubran por sí solos el conocimiento y lo construyan se desarrollaron dentro de las clases los papелitos engañosos y la dinámica de globos.

Tratamiento 1.

Tarjetas con identidad

Objetivo: Motivar a los estudiantes a participar.

Herramientas:

-Papel de colores

-Marcador

-Tijeras

Tiempo: 100 minutos (duración de la clase)

Procedimiento:

Se escribió el nombre de los estudiantes en tarjetas y se les hizo preguntas a todos, no solamente a los voluntarios (sacar tarjetas al azar)

Tratamiento 2.

Papelitos engañosos

Objetivo: Fomentar aprendizaje significativo.

Herramientas:

-Papel de colores

-Marcador

-Tijeras

Tiempo: 10-15 minutos

Procedimiento:

Se escribió en cada papel verbos conjugados en *passé composé* y otros verbos conjugados erróneamente. Las tiras de papel fueron colocadas a dos extremos del salón de clases y se dividió el grupo en dos. Se escribió en la pizarra verbos en infinitivo y se les solicitó a los estudiantes que escogieran de entre los papeles la conjugación que consideraran correcta para cada verbo escrito en la pizarra. Luego, tenían que dar un ejemplo y representarlo físicamente. Se les explicó que el grupo que obtuviera el mayor número de aciertos y una buena interpretación de éstos, obtendría (como incentivo) un punto extra en el siguiente laboratorio.

Tratamiento 3.

Dinámica de globos

Objetivo: Fomentar aprendizaje significativo.

Herramientas:

-Papel blanco

-Lapicero

-Tijeras

-Globos

Tiempo: 5-10 minutos

Procedimiento:

Se escribió en papeles pequeños conceptos y definiciones de palabras vistas en clases. Luego se colocaron dentro de las vejigas y se inflaron. Se le entregó al azar a cada estudiante una vejiga. Después, se les pidió que reventaran la vejiga y que buscaran el concepto o definición correspondiente. Al encontrar su pareja se les solicitó que los leyeran a toda la clase y que construyeran su propia oración.

Cuadro 5. Conceptos utilizados

Stagiaire: Qqn qui fait un stage (la période de étude pratiques, période de formation professionnelle)

Carillon: Ensemble de cloches de taille et de sonorité différentes permettant, en sonnant, de reproduire des mélodies

Fadista: De fado. Qqn qui chante des chansons portugaises mélancoliques

Morue: Grand Poisson de mer froid de la famille des gadidés

Bouquin: *Fam.* Livre, ouvrage

Truffe: *Bot.* Tubercule souterrain (champignon). *Fam.* Idiot, imbécile.

Gêne: Sensation de contrainte, de malaise

Crèche: Établissement qui reçoit dans la journée les enfants de moins de trois ans.

Ronchon: Elle est toujours de mauvaise humeur. Rien ne lui convient.

Xénophobe: Il critique sans cesse les étrangères et se moque d'eux

3.5 Técnicas de Procesamiento y Análisis de Datos

En esta investigación, las investigadoras decidieron utilizar dos grupos de la cátedra de Francés Avanzado, Ciclo II del año 2012.

El análisis de datos se hizo utilizando el programa estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) el cual es un software integrado para un proceso analítico estadístico. Este programa facilitó el tiempo de las investigadoras para procesar datos. Por lo tanto, fue más práctico el análisis de los resultados.

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

4.1 Análisis descriptivo cuantitativo

Instrumento de motivación

Descripción. En este apartado se describe el análisis cuantitativo de los resultados obtenidos en el Instrumento de Motivación que contienen 47 ítems en total. Los tres primeros son sociodemográficos, los siguientes 18 ayudan a determinar el grado de motivación de cada grupo, los otros 16 señalan el tipo de motivación dominante, y los últimos 10 identifican el grado de participación de los estudiantes dentro de los salones de clases.

A este instrumento se le administró un análisis de fiabilidad mostrada por el programa SPSS, la cual fue aceptable. Para el grupo de control se obtuvo 0.76 y para el experimental 0.71 en donde el valor óptimo para el Alfa de Cronbach es 1.

Para este instrumento, se utilizó el total de la población. Para el grupo de control fue de 26 y para el grupo experimental 17 utilizando una población total de 43. En la tabla 1 (que se muestra al final de este apartado) se observa la frecuencia y el porcentaje total del grupo de control representado por la etiqueta G-A y del grupo experimental representado por la etiqueta G-B.

La primera columna “N^o” muestra el número correlativo a cada ítem. La segunda columna muestra los ítems tanto de las variables sociodemográficas como también las pertenecientes a las variables del instrumento. La tercera llamada “F (G-A)” indica la reiteración con que los estudiantes censados del grupo de control respondieron a cada una de las alternativas presentadas. Igualmente, la cuarta llamada “F (G-B)” indica la frecuencia de respuestas por el grupo

experimental. La quinta y sexta columna revelan el porcentaje ganado de cada una de las opciones de respuestas en G-A y G-B, simbolizado por “%”.

El primer ítem que se encuentra en la tabla es la variable “Edad” de la cual la población del grupo control (G-A), 16 se encuentra en un rango entre 19 a 20 años y representan el 71.5% de la población total. El otro 34.6% es representado por 9 personas de entre 21 y 25 y un 3.8% sólo por 1 persona de 26 años en adelante. Al realizar el cálculo de la media aritmética se obtuvo el resultado de 20 años

En el grupo experimental (G-B), siete de ellas están en un rango de 19 a 20 quienes simbolizan el 41% de la población total. Otras 7 entre la edad de 21 y 25 años representando el 35.3% y 4 personas de 26 años en adelante el 23.5%. Para el grupo experimental el resultado de la media aritmética fue de 23 años.

En cuanto al sexo, del 100% de los encuestados en el grupo de control (G-A) 19 son del sexo femenino haciendo un porcentaje del 73.1 % mientras que 7 son del sexo masculino dando como resultado un 26.9 % de la población total. Así mismo se observar en el grupo experimental(G-B) que del 100% de la población encuestada 6 son del sexo femenino haciendo un porcentaje del 35.3% y 11 son del sexo masculino dando como resultado un 64.7% de la población total.

Por lo tanto se percibe diferencia entre los dos grupos G-A y G-B ya que en el primero el mayor porcentaje de la población es del sexo femenino por el contrario en el segundo donde encontramos que la mayoría de los encuestados son del sexo masculino.

En cuanto a si los estudiantes han repetido materia las respuestas de los estudiantes G-A fue que 2 estudiantes respondieron que sí habían reprobado materiales mientras que 24 no lo habían experimentado representando un total de 92.3% y solamente un 7.7% reiteraron que sí. Además, se observa que 10 de los estudiantes G-B sí repitieron materias mientras que 7 estudiantes G-B no. El porcentaje indica que la mayoría de estudiantes han reprobado materias (58.8%) pero un porcentaje significativo no lo habían vivido (41.2%).

Los estudiantes G-A en su mayoría expresan que disfrutan siempre la materia con una frecuencia de 22 y un porcentaje acumulado de 84.6% Los demás estudiantes (4) cuentan con un porcentaje de 15.4% Igualmente, los estudiantes G-B también en su mayoría declaran siempre disfrutar la asignatura y un porcentaje minoritario de 11.8% manifiesta que frecuentemente la disfrutan.

El ítem 4 muestra que el 53.8% de los estudiantes G-A prefieren que el contenido de la clase sea desafiante de tal modo que puedan aprender cosas nuevas, con una frecuencia de 14, mientras que 12 estudiantes aludieron que siempre les gusta un contenido desafiante sumando un 46.2% en porcentaje. En el G-B se distingue tres opciones de respuesta: “a veces” con un porcentaje de 5.9%, “frecuentemente” con 35.3% y los estudiantes que siempre quieren que el contenido impartido en el aula sea desafiante es de 58.8%, siendo éste mayoría.

El siguiente ítem, es un reflejo de si los estudiantes consideran que tiene claras las metas que quieren alcanzar. En el primero aparece que un 73.1% tienen siempre claras sus metas con frecuencia de 19, un 23.1% manifiestan tenerlas frecuentemente claras y solamente un estudiante declaró que a veces sus metas están claras siendo éste un 3.8% De igual forma, en su mayoría, los estudiantes G-B dicen tener siempre claras sus metas, el 82.4% de la población total; al mismo

tiempo, el 17.7% de los estudiantes con una frecuencia de 3apuntó tener frecuentemente claras las metas.

El G-A muestra que los estudiantes que tienen siempre su nivel de energía alta son de un 11.5%, los que a veces se sienten con energía alta acumulan un 19.2% y aquellos que frecuentemente se sienten positivos es de 69.2% con una frecuencia de 18.

Asimismo, el G-B revela que los estudiantes en su mayoría se sienten con altas energías frecuentemente (58.8%); seguido por los que siempre sienten altas sus energías (29.4%) y por último eligieron la opción a veces con el 11.8%

Los estudiantes que ponen interés en lo que se hace en la clase se nota que el menor porcentaje le pertenece a la opción “a veces” con un 3.8%, seguido de “siempre” con un 42.3% y el mayor porcentaje es para la opción de respuesta “frecuentemente” con el 53.8%. En el G-Bel indicador “siempre” es el mayor con 64.7% y “frecuentemente” con un 35.3% para el interés que los estudiantes ponen a la clase.

De los encuestados en el G-A, 9 de los estudiantes respondieron que frecuentemente le ponen atención a lo que dice el profesor (34.6%) y 17 de ellos respondieron que siempre le ponen atención al profesor en la clase (65.4%) De los encuestados en el G-B, 1 expresó que a veces (5.9%), 6 de los estudiantes indicó que frecuentemente (35.3%) y 10 respondieron que siempre (58.8%).

El menor porcentaje acumulado en el ítem 10 le pertenece a “siempre” con el 3.8%; luego, el 23.1% respondieron que “a veces” y la mayor parte de los estudiantes que se consideran obtendrán excelentes calificaciones le concierne a la opción de respuesta “frecuentemente”.

Igualmente, en las respuestas de G-B, la mayoría optó por “frecuentemente” con un 76.5%; un 17.6% contestó que siempre y un 5.9% respondió que a veces.

Del 100 % de los estudiantes G-A el 38.5% siempre está atento durante la clase y el 31.5% frecuentemente se siente atento, siendo esto la mayoría. En el G-B el 11.8% igual 2 personas respondieron a veces, el 35.3% igual 6 frecuentemente y el 52.9% respondieron que siempre están atentos en clases con un total del 100% de la población.

En el cuadro 12-A se puede avistar que de los 26 estudiantes G-A, 18 respondieron que frecuentemente desearían que la clase durara más tiempo (69.2%), 5 contestaron que siempre (19.2%), 2 afirman que a veces (7.7%) y 1 confesó que nunca desea que la clase dure más tiempo (3.8%) En este mismo ítem , se puede ver que de los 17 estudiantes G-B, 12 respondieron que frecuentemente desearían que la clase durara más tiempo (70.6%), 4 contestaron que siempre (23.5%) y solamente uno manifestó que a veces piensa que la clase debe durar más tiempo (5.9%)

En la tabla se observa que de los estudiantes G-A el 57.7% con una suma de 15 individuos indican que siempre están concentrados en clases y que evitan hacer garabatos, hablar con sus compañeros y pasarse notas. Un 42.3% respondieron “frecuentemente” que suman 11 estudiantes. De los estudiantes G-B el 52.9% indican que frecuentemente están concentrados, la otra mayor parte afirma que siempre están concentrados (41.2%) y el 5.9% contestó “a veces”.

Un 88.5% de los estudiantes G-A indicaron que siempre están despiertos en clases, un 7.7% contestó que frecuentemente no se duermen en clases y solamente el 2.8% respondió que a veces se dormían durante las clases. De igual manera, el 88.2% del G-B respondieron que siempre están despiertos y el 11.8% que con frecuencia lo están.

De los estudiantes que cuando presentan una tarea, examen u otra actividad en esta asignatura piensan que su desempeño es eficiente comparado con el de sus compañeros, la opción de respuesta que más reincidencia tuvo fue “frecuentemente” con 16 estudiantes y con el 61.5%; le sigue “siempre” con el 23.1% y 6 estudiantes y de último, y de menor frecuencia, “a veces” con el 15.4%

De los indicadores que muestra, dos de ellos tienen la misma frecuencia y por ende, el mismo porcentaje (frecuentemente y siempre) con 7 estudiantes que coincidieron en la respuesta y el 41.7% de porcentaje válido. Solamente 3 estudiantes indicaron la opción “a veces” con el 17.6%

En el ítem 16 donde los estudiantes expresan el nivel de tranquilidad y ausencia de angustia al participar se refleja que “nunca” y “a veces” tiene una frecuencia de 2 y un porcentaje de 7.7%, “siempre” cuenta con frecuencia de 5 y un porcentaje de 19.2%. La gran mayoría de los estudiantes G-A se situaron en la opción de respuesta “frecuentemente” con un 65.4% que se sienten tranquilos al participar.

En el G-B indica que la menor frecuencia es de la opción “a veces” con 3 y con 17.6 de porcentaje. “Frecuentemente” sigue siendo el mayor con 47.1% y para “siempre” se tiene una frecuencia de 6 y un porcentaje de 35.3

Los estudiantes G-A revelan una frecuencia de “siempre” utilizar el conocimiento en otros cursos en su mayoría con un 57.7%. 10 de ellos lo utilizan con un porcentaje de 38.5% y solamente uno de los estudiantes lo utilizaría a veces con un porcentaje de 3. Al igual que los estudiantes G-A, los estudiantes G-B eligieron en su mayoría el indicador “siempre” con una

frecuencia de 12 y un porcentaje de 70.6. Mientras que en “frecuentemente” la reincidencia fue de 5 con un porcentaje de 29.4

Del 100% de la población del grupo de control (G-A) 1 persona manifestó que nunca asiste a clases esto representa el 3.8% de la población total, 2 personas expresaron que asisten a clases frecuentemente obteniendo el 7.7 % de la población total, finalmente 23 personas establecieron que siempre asisten a clases, es decir el 88.5 % de la población total del grupo G-A.

Por otra parte del 100% de la población encontrada en el grupo experimental (G-B) el 35.3% equivalente a 6 individuos indicaron que asisten a clases frecuentemente mientras que el 64.7% es decir 11 individuos indicaron que asisten a clases Siempre.

En cuanto a la puntualidad para presentarse a las clases, del G-A el 15.4 % igual a 4 personas manifestaron que llegan a clase a tiempo frecuentemente y el 84.6% igual a 22 personas respondieron que siempre llegan a clases puntualmente haciendo un total del 100% de la población.

Además en el G-B el 11.8% igual a 2 personas manifestaron que nunca están a tiempo en clases, el 5.9 % igual a 1 persona manifestó que a veces llega a tiempo a clases, el 23.5% igual 4 personas indicaron que llegan a tiempo a clases frecuentemente y el 58.8% igual a 10 personas expresaron que siempre están puntuales en su clase dando como resultado el 100% de la población.

De los encuestados para conocer si los estudiantes realizan la tarea antes de llegar a clases en el grupo de control (G-A) se obtuvo el siguiente resultado el 11.5% igual a 3 personas indicaron que nunca terminan su tarea antes de entrar a clases.

Asimismo, 11.5% igual 3 personas respondieron que a veces, el 19.2% es decir 5 personas indicaron que hacen sus tareas frecuentemente antes de la clases y el 57.7% igual 15 personas expresaron que siempre hacen su tareas obteniendo un total del 100%

Conjuntamente, de los encuestados en el grupo experimental (G-B) el 17.6% igual 3 individuos contestaron nunca, el 5.9% igual un individuo contesto a veces, el 35.3% igual 6 individuos expresaron que frecuentemente hacen sus tareas antes de la clase. Finalmente, el 41.2% igual 7 individuos indicaron que siempre haciendo un total del 100% de la población.

Del 100% de las personas encuestadas del grupo de control G-A el 3.8% equivalente a 1 persona indico que nunca busca la manera de aprender sino mas bien de sacar buenas notas nada mas, el 19.2% igual a 5 personas indicaron que a veces, el 29.9% es decir 7 personas indicaron que frecuentemente y el 50% igual 13 personas indicaron que siempre buscan la manera de aprender mas que de sacar buenas notas haciendo un total de 100.

Además se observa que del 100% de la población total del grupo experimental G-B el 5.9% igual 1 persona nunca buscan la manera de aprender, el 17.6 igual a 3 personas indicaron que A veces, el 23.5 igual 4 personas indicaron que frecuentemente y finalmente el 52.9% es decir 9 personas indicaron que siempre haciendo un total del 100% de la población.

Del total de los estudiantes del grupo de control (G-A) para saber si leen o buscan mas información de la proporcionada en clases el 42.3% es decir 11 individuos indicaron que a veces lo hacen, el 50% igual a 13 individuos respondieron frecuentemente y solo el 7.7 % igual 2 individuos respondieron que siempre lo hacen dando como resultado el 100% de la población total en el G-A.

Con porcentajes muy similares, en el grupo experimental (G-B) encontramos que el 41.2% igual 7 personas manifestaron que a veces buscan información extra, igual porcentaje expreso que frecuentemente buscan información y finalmente el 17.6% igual 3 personas indicaron que siempre buscan mas material extra.

Al realizar la interrogante ¿Culminada una sesión de clase, procuro un tiempo de auto reforzamiento? para distinguir el tipo de motivación de los estudiantes a través del indicador auto reforzamiento, se encuentra que en el grupo de control (G-A) el 3.8% igual a 1 estudiante indicó que nunca busca auto reforzarse después de clase, el 53.8% igual a 14 estudiantes “haciendo la mayoría de la población” expresaron que a veces, el 38.5 % igual 10 estudiantes reconocieron que frecuentemente y finalmente sólo el 3.8% de la población investigada igual 1 persona expresó que siempre procura auto reforzarse.

Al mismo tiempo en el grupo experimental (G-B) el 5.9% es decir 1 estudiante afirmó que nunca procura auto reforzarse, el 58.8 igual a 10 estudiantes respondieron “a veces” ,el 29.4 igual a 5 personas señalaron que se auto refuerzan frecuentemente después de clases y por ultimo el 5.9% es decir 1 persona respondió que siempre obteniendo así el 100% de la población

Del total de encuestados en el grupo de control G-A 3 individuos es decir el 11.5% indico que a veces considera la necesidad de aprender como parte de la auto realización personal, 14 personas igual al 53.8 % optaron por la opción frecuentemente y 9 personas igual al 34.6% indicaron Siempre.

A continuación se observa en el cuadro 24-B que 4 personas igual al 23.5 indicaron que a veces, el 17.6% igual 3 personas expresaron que frecuentemente y 10 personas es decir el 58.8% respondieron que Siempre haciendo un total de 100%.

Del 100% de la población total encuestada encontramos los siguientes porcentajes de respuesta a la pregunta ¿Integro mis conocimientos previos a mi aprendizaje? En el G-A, el 11.5% igual a 3 personas indicaron que a veces, el 65.4% igual a 17 personas optaron por frecuentemente y el 23.1% es decir 6 sujetos expresaron que siempre integran sus conocimientos previos a su aprendizaje.

De igual manera en el G-B se obtiene que el 11.8% es decir 2 sujetos respondieron a veces, el 64.7% igual 11 sujetos indicó frecuentemente, y el 23.5 igual 4 sujetos contestaron que siempre haciendo un total del 100% de la población.

De la población del grupo de control un 7.7% se preocupa cuando percibe que no está alcanzando el nivel de aprendizaje esperado, es decir 2 sujetos indicaron la opción a veces el 26.9 es decir 7 sujetos opinaron que frecuentemente y un 65.4 % indicó que siempre se preocupan cuando no alcanzan el nivel esperado. Igualmente en el grupo experimental G-B se visualizan los siguientes porcentajes.

El 11.8% igual 2 sujetos manifestaron que la opción a Veces era la mas apropiada para ellos, el 23.5% igual a 4sujetos indicaron frecuentemente y para finalizar un 64.7 igual a 11 sujeto dijeron que siempre se preocupan por alcanzar el nivel académico que esperan dando un total del 100% de la población.

En el G-A se visualiza que el 3.8%, es decir una persona consideró que nunca acude a las clases de reforzamiento motivado por un espíritu de superación, el 26.9 % igual 7 personas A veces el 50% es decir 13 sujetos frecuentemente 7 personas A veces el 50% es decir 13 sujetos frecuentemente el 19.2 es decir 5 sujetos dijeron que siempre acuden a las clases de reforzamiento.

Por otro lado en el G-B el 17.6 % igual a 3 personas nunca el 5.9% igual a una a veces, el 47.1 % igual a 5 sujetos contestaron frecuentemente finalmente el 29.4 igual 5 expresaron que siempre van a clases de reforzamiento.

A la pregunta ¿Prefiero que el profesor me exija mucho porque así me siento más satisfecho cuando apruebo la materia? el 19.2% del G-A indicaron a veces, el 50% igual 13 personas indicaron frecuentemente y el 30.8 igual 8 personas expresaron que siempre prefieren un maestro exigente. Además, en el grupo experimental el 35.3% igual a 6 sujetos indicaron a veces, el 23.5 % igual 4 indicaron frecuentemente y al final el 41.2% es decir 7 sujeto contestaron siempre prefieren un maestro exigente.

En el grupo de control G-A indicaron que siempre consideran valioso el tiempo invertido en clases. A diferencia en el grupo experimental G-B donde el 5.9% igual a un sujeto manifestó que a veces, de igual forma con el mismo porcentaje indicaron frecuentemente y el 88.2% igual 15% indicaron que siempre consideran valioso el tiempo de clases.

En el G-A el 15.4% igual 4 personas a veces se sienten motivadas por su profesor, el 34.6% frecuentemente se siente motivado y el 50% es decir 13 personas se sienten siempre motivadas por su actual profesor.

En el G-B el 11.8 igual 2 personas respondieron a veces, el 23.5% igual 4 frecuentemente y el 4.7% respondieron que siempre se sienten motivados por su profesor haciendo un total del 100% de la población.

De los encuestados en el grupo de control G-A el 23.1 % igual 6 personas opinaron que a veces las clases les gustan dinámicas, el 38.5% igual a 10 sujetos indicaron que les gustan las dinámicas en clases frecuentemente y el mismo porcentaje es decir 10 sujetos contestaron siempre.

Al igual el grupo experimental G-B el 17.6% igual 3 sujetos indicaron a veces, el 29.4 igual 5 sujetos frecuentemente y el 52.9% igual 9 personas indican que siempre les gusta sus clases dinámicas dando como resultado el 100% de la población.

Se visualiza que en el grupo de control G-A el 23.1% igual a 6 estudiantes se les dificulta trabajar en un ambiente ruidoso y desordenado, el 30.8% igual 8 indico frecuentemente y el 46.2 indico siempre, mientras que en el grupo experimental G-B el 5.9% igual 1 persona nunca tiene dificultades para trabajar con ruido, el 23.5 % igual a 4 sujetos a veces, el 41.2% frecuentemente y finalmente el 29.4 igual 5 sujeto siempre obteniendo así un total de 100% de encuestados.

Se puede observar que en las opciones de respuesta “siempre” y “a veces” tienen el mismo porcentaje, los estudiantes se centran en el tema solo cuando les interesa en un 19.2%. La mayor parte de los estudiantes encuestados se sitúan en “frecuentemente”. Ellos responden que se centran en el tema en un 61.5% con una frecuencia de 16 estudiantes G-A.

Las opciones de respuesta “siempre” y “frecuentemente” presentan el mismo porcentaje válido, de esta forma, su frecuencia fue de 5 con un porcentaje del 29.4%. Nunca tuvo la mayor reincidencia con 6 y un porcentaje de 35.3%. “Siempre” tuvo la menor con 1 y un porcentaje de 5.9.

A los estudiantes se les cuestionó si reciben reconocimiento por desempeñarse bien académicamente. En el grupo control, 15% representado por 4 personas respondió que nunca, mientras que 13 respondieron a veces, es decir, 50%. 7 o el 26.9% piensan que frecuentemente reciben conocimiento por su desempeño, pero sólo 2 personas o el 7.7 por ciento manifiestan que siempre.

Por otro lado, en el grupo experimental 3 personas figuran el 17.6% e indicaron que nunca lo reciben. Al igual que el grupo control, en el grupo experimental la mayoría de la población en un 52.9% o 9 personas está de acuerdo que a veces se les reconoce su desempeño. Para la opción frecuentemente, se obtuvieron 4 respuestas mostrando un 23.5% de éstas. Pero, 1 persona manifestó que siempre recibe reconocimiento, por lo cual, se interpreta como el 5.9% de la población.

En la variable actual se interrogó si consideran que su esfuerzo se ve bien recompensado por medio del logro de las metas que se han propuesto, el grupo control proporcionó 5 respuestas en la opción a veces que indica un 19.2 del porcentaje global. El mayor porcentaje es del 61.5 que incluye 16 personas quienes contestaron frecuentemente. Mientras que la opción siempre se logró 5 respuestas, es decir, 19.2% de la población.

Para la población experimental, la opción menos tomada en cuenta es a veces porque simplemente 2 estudiantes en un 11.8 por ciento la respondieron. Frecuentemente es la que logro consiguió el 60.6 por ciento y siempre que obtuvo un 17.6 por ciento por 3 personas.

A los estudiantes se les preguntó si conseguir una buena calificación en la asignatura es lo más satisfactorio para ellos. En la población de 26 estudiantes exclusivamente una persona respondió que nunca la cual ganó posicionarse en el 3.8 por ciento de las respuestas, mientras que 8 revelaron que frecuentemente. El porcentaje mayor lo obtuvo la opción siempre con el 65.4 por ciento y un total de respuestas de 17.

Sin embargo, el grupo experimental las opciones comenzaron desde a veces con una respuesta que ganó el 5.9 por ciento y la elección frecuentemente alcanzó el 35.3 por ciento con seis contestaciones. La opción más concurrida es siempre con el 58.8 por ciento con un total de diez respuestas adquiridas.

La presente variable cuestiona si los encuestados quieren desempeñarse bien en la asignatura porque es importante para ellos demostrar sus habilidades a sus familias, amigos, compañeros de clases y profesor. El conjunto control proporcionó simplemente una contestación para la opción nunca y a veces, cada una representa 3.8 por ciento de la población absoluta. La segunda menos tomada en cuenta es frecuentemente porque agenció 6 respuestas con un 23.1 por ciento. La mayor concurrida es siempre con el 69.2 por ciento y 18 respuestas.

Sin embargo, el G-A tomó en cuenta las respuestas desde la elección a veces con un 23.5 por ciento, mientras que frecuentemente adquirió 8 aciertos ocupando el 47.1 por ciento. El 29.4 por ciento simboliza para siempre con 5 contestaciones.

Se enuncia la interrogante si al estudiante le gusta participar en clases, el mayor porcentaje lo alcanzó a veces con el 57,7% con 15 respuestas. Por lo tanto, el 38.5% pertenece a la opción frecuentemente. Entonces, siempre representa la minoría en un 3.8% con una respuesta.

En contraste, el grupo experimental a veces obtuvo sólo 2 ciertos con un 11.8%, entonces la opción con mayor aciertos es frecuentemente con el 47.1% con ocho respuestas, seguida de siempre con el 41.2% con 7 contestaciones.

En el G-A 19 personas contestaron a la interrogante ¿Con qué frecuencia participo en clases? a veces en un 63%, frecuentemente con 7 personas que representan el 26.9%. Sin embargo, el grupo experimental indica que a veces y siempre obtuvieron 23.5% de las contestaciones mientras que la mayoría se le otorga a frecuentemente con 9 aciertos que simbolizan el 52.9% de la población total.

Los estudiantes del G-A consideran que participar en clases es importante. El grupo control toma en cuenta las alternativas a veces, frecuentemente y siempre. A veces ganó el 19.2 por ciento con cinco respuestas, mientras que frecuentemente consiguió el 38.5% con 10 contestaciones. Pero la ponderación mayor pertenece a siempre con el 42.3 por ciento con once respuestas.

Sin embargo el grupo experimental se apoyó exclusivamente en frecuentemente y siempre. Frecuentemente alcanzó el 11.8 por ciento con 2 aciertos y las otras 15 personas estiman que siempre es importante participar con un gran porcentaje 88.2%.

Por otro lado, se demandó a los estudiantes qué tanto vienen preparados a la clase, si traen sus libros y si practican lo que estudian. Dentro del grupo control, 4 personas o el 15.4 por ciento manifestó que a veces se preparan para la clase, mientras que nueve respondieron que frecuentemente y acumulan el 34.6 por ciento del puntaje, pero siempre logró la mayor ponderación con el 50% de la población total.

De igual forma, los estudiantes del grupo experimental tomaron en cuenta las alternativas a veces, frecuentemente y siempre. A veces fue seleccionada por 9 personas y alcanzó el 11.8% de las contestaciones, frecuentemente consiguió un total el 52.9 por ciento y siempre adquirió un 35.3 por ciento con 6 aciertos.

A los encuestados se les interrogó si consideran que poseen facilidad de expresión oral. El grupo control incluyó las alternativas: nunca, a veces, siempre y frecuentemente. Nunca fue manifestado por sólo 2 personas, lo cual ganó el 7.7 por ciento de la población total, mientras que a veces y frecuentemente adquirió el mismo porcentaje 34.6% cada una, porque 9 personas las tomaron incluyeron en las contestaciones, siempre acumuló el 23.1 por ciento con un total de 11 respuestas.

También, el grupo experimental incluyó las alternativas a veces, frecuentemente y siempre, el menor porcentaje lo alcanzó a veces con 11.8% proporcionado por 2 personas, seguido de frecuentemente que ganó el 23.5 por ciento proporcionado por 4 personas. La ponderación más alta la obtuvo la opción siempre con un gran porcentaje de 64.7 por ciento con 11 respuestas en total.

La variable actual indaga si a los estudiantes les gusta participar activamente en las discusiones de la clase. Ambos grupo tomaron en cuentas todas las alternativas de frecuencia. En

el grupo control, nunca obtuvo 2 respuestas que simboliza el 7.7% de la población total, a veces consiguió la mayor cantidad de respuestas, 13 en total al ganar el 50%, mientras que frecuentemente alcanzó el 38.5% del puntaje, pero la minoría es acreditada a siempre con una respuestas al convertirse en el 3.5 por ciento.

La pregunta actual examina si a los estudiantes les gusta participar activamente cuando trabajan en grupo con sus compañeros. En el grupo control del total de los encuestados, 2 personas respondieron a veces en un 7.7%, frecuentemente y siempre alcanzaron igual porcentaje con el 46.2%, con 12 aciertos cada una.

Sin embargo, en el grupo experimental nunca y a veces lograron el mismo porcentaje del 5.9% con una respuesta para cada opción. Luego frecuentemente con el 29.4 por ciento y 5 respuestas. El mayor número de aciertos lo obtuvo siempre con 10 respuestas que representan el 58.8% del total de encuestados.

Se preguntó a los estudiantes si hacen preguntas cuando no entienden algo. La población control incluyó las alternativas a veces, frecuentemente y siempre. A veces adquirió 5 aciertos que figura el 19.2 por ciento, frecuentemente con el porcentaje más alto del 46.2 por ciento con un total de 12 respuestas y 9 personas respondieron siempre que simboliza el 34.6 por ciento del total.

Por otro lado, la población experimental nunca y a veces adquirió el mismo porcentaje del 5.9 con sólo una respuesta cada opción. No obstante, 5 personas respondieron frecuentemente y simboliza el 29.4 por ciento. Pero, siempre fue la alternativa escogida por 10 personas que significa el 58% del total.

El G-A fue cuestionado acerca de si les gusta ayudar a sus compañeros con sus problemas y preguntas de la clase. 11 personas contestaron a veces, es decir, obtuvo el porcentaje mayor con 42.3 % de los encuestados, seguido de frecuentemente con el 38.5 por ciento y la minoría es acreditada a siempre que sólo fue manifestada por 4 personas.

Pero, en el G-B a veces obtuvo la minoría con sólo 1 persona que representa el 5.9% de la población total, mientras que el puntaje más alto conquistó frecuentemente con el 70.6%, seguido de siempre con 19.2% al poseer cuatro contestaciones obtenidas.

Se indago si los encuestados participan más en clases cuando el maestro les da alguna recompensa. Los resultados en el grupo control reflejan que 4 personas respondieron nunca quienes representa el 15.4% de la población total, 15 personas a veces que indica el 56.7%, cinco personas frecuentemente quienes figuran el 19.2% y la minoría con la alternativa siempre por dos personas que inciden el en 7.7%.

De la forma contraria, en la población experimental 2 encuestados indicaron que nunca convirtiéndose en la minoría con el 11.8%, mientras que a veces también fue la alternativa más acertada por 7 personas que se interpreta como el 41.2%, seguida de frecuentemente con el 29.4% con 3 personas. Además siempre muestra el 17.6% con tres contestaciones obtenidas.

A continuación se presenta la Tabla resumen que contiene la información de ambos grupos.

Tabla 3. Instrumento de Motivación

No.	Ítem	F (G-A)	F (G-B)	% (G-A)	% (G-B)
1	Edad				
	19-20	16	7	61.5	41.2
	21-25	9	6	34.6	35.3
	26+	1	4	3.8	23.5
2	Sexo				
	Femenino	19	6	73.1	35.3
	Masculino	7	11	26.9	64.7
3	¿Ha repetido materias?				
	Sí	2	10	7.7	58.8
	No	24	7	92.3	41.2
4	¿Me gusta esta asignatura?				
	Nunca				
	A veces				
	Frecuentemente	4	2	15.4	11.8
5	Siempre	22	15	84.6	88.2
	¿El contenido de la clase debe ser desafiante de tal modo que pueda aprender cosas nuevas?				
	Nunca		1		5.9
	A veces	14	6	53.8	35.3
6	Frecuentemente	12	10	46.2	58.8
	Siempre				
	¿Tengo claras las metas que quiero alcanzar?				
	Nunca	1		3.8	
7	A veces	6	3	23.1	17.6
	Frecuentemente	19	14	73.1	82.4
	Siempre				
	¿Siento que mi nivel de energía en clase es alto?				
8	Nunca				
	A veces	5	2	19.2	11.8
	Frecuentemente	18	10	69.2	58.8
	Siempre	3	5	11.5	29.4
9	¿Pongo mucho interés en lo que hacemos en clase?				
	Nunca	1		3.8	
	A veces	14	6	53.8	35.3
	Frecuentemente	11	11	42.3	64.7
9	Siempre				
	¿Pongo atención a lo que dice el profesor?				
	Nunca		1		5.9
	A veces	9	6	34.6	35.3
9	Frecuentemente	17	10	65.4	58.8
	Siempre				

10	¿Creo que recibiré una excelente calificación en esta asignatura?				
	Nunca				
	A veces	6	1	23.1	5.9
	Frecuentemente	19	13	73.1	76.5
	Siempre	1	3	3.8	17.6
11	¿Estoy atento durante las clases?				
	Nunca				
	A veces		2		11.8
	Frecuentemente	16	6	61.5	35.3
	Siempre	10	9	38.5	52.9
12	¿Deseo que la clase dure más tiempo?				
	Nunca	1		3.8	
	A veces	2	1	7.7	5.9
	Frecuentemente	18	12	69.2	70.6
	Siempre	5	4	19.2	23.5
13	¿Me concentro en clase y evito hacer garabatos, hablar con mis compañeros o pasarme notas?				
	Nunca				
	A veces		1		5.9
	Frecuentemente	11	9	42.3	52.9
	Siempre	15	7	57.7	41.2
14	¿Durante la clase me mantengo despierto?				
	Nunca				
	A veces	1		3.8	
	Frecuentemente	2	2	7.7	11.8
	Siempre	23	15	88.5	88.2
15	¿Cuando presento una tarea, examen u otra actividad en esta asignatura pienso que mi desempeño es eficiente comparado con el de mis compañeros?				
	Nunca				
	A veces	4	3	15.4	17.6
	Frecuentemente	16	7	61.5	41.2
	Siempre	6	7	23.1	41.2
16	¿Estoy tranquilo y sin angustia al participar?				
	Nunca	2		7.7	
	A veces	2	3	7.7	17.6
	Frecuentemente	17	8	65.4	47.1
	Siempre	5	6	19.2	35.3
17	¿Pienso que seré capaz de usar lo que aprenda en esta asignatura para otros cursos?				
	Nunca				
	A veces	1		3.8	
	Frecuentemente	10	5	38.5	29.4
	Siempre	15	12	57.7	70.6
18	¿Asisto a clases?				
	Nunca	1		3.8	
	A veces	2	6	7.7	35.3
	Frecuentemente	23	11	88.5	64.7

19	Siempre				
	¿Vengo a la clase a tiempo?				
	Nunca		2		11.8
	A veces		1		5.9
	Frecuentemente	4	4	15.4	23.5
	Siempre	22	10	84.6	58.8
20	¿Termino mi tarea antes de entrar a la clase?				
	Nunca	3	3	11.5	17.6
	A veces	3	1	11.5	5.9
	Frecuentemente	5	6	19.2	35.3
	Siempre	15	7	57.7	41.2
21	¿Busco la manera de aprender en lugar de sacar buenas notas sin merecerlo?				
	Nunca	1	1	3.8	5.9
	A veces	5	3	19.2	17.6
	Frecuentemente	7	4	26.9	23.5
	Siempre	3	9	50	52.9
	B. Tipo de motivación				
22	¿Estudio y leo más información de la que me dan en clase, pues siento curiosidad por aprender?				
	Nunca				
	A veces				
	Frecuentemente	11	7	42.3	41.2
	Siempre	13	7	50	41.2
		2	3	7.7	17.6
23	¿Culminada una sesión de clase, procuro un tiempo de auto-reforzamiento?				
	Nunca	1	1	3.8	5.9
	A veces	14	10	53.8	58.8
	Frecuentemente	10	5	38.5	29.4
	Siempre	1	1	3.8	5.9
24	¿Considero la necesidad de aprender más como una autorrealización personal?				
	Nunca				
	A veces	3	4	11.5	23.5
	Frecuentemente	14	3	53.8	17.6
	Siempre	9	10	34.6	58.8
25	¿Integro mis conocimientos previos a mi aprendizaje?				
	Nunca				
	A veces	3	2	11.5	11.8
	Frecuentemente	17	11	65.4	64.7
	Siempre	6	4	23.1	23.5
26	¿Me preocupo cuando percibo que no estoy alcanzando el nivel de aprendizaje esperado?				
	Nunca				
	A veces	2	2	7.7	11.8
	Frecuentemente	7	4	26.9	23.1
	Siempre	17	11	65.4	64.7

27	¿Cuando me dan clases de reforzamiento, acudo a ellas motivado por un espíritu de superación?				
	Nunca	1	3	3.8	17.6
	A veces	7	1	26.9	5.9
	Frecuentemente	13	8	50	47.1
	Siempre	5	5	19.2	29.4
28	¿Prefiero que el profesor me exija mucho porque así me siento más satisfecho cuando apruebo la materia?				
	Nunca				
	A veces	5	6	19.2	35.3
	Frecuentemente	13	4	50	23.5
	Siempre	8	7	30.8	41.2
29	¿Considero valioso el tiempo invertido en esta clase?				
	Nunca				
	A veces		1		5.9
	Frecuentemente		1		5.9
	Siempre	26	15	100	88.2
30	¿Me siento motivado por mi profesor?				
	Nunca				
	A veces	4	2	15.4	11.8
	Frecuentemente	9	4	34.6	23.5
	Siempre	13	11	50	64.7
31	¿Prefiero que mis clases sean dinámicas?				
	Nunca				
	A veces	6	3	23.1	17.6
	Frecuentemente	10	5	38.5	29.4
	Siempre	10	9	38.5	52.9
32	¿Se me dificulta trabajar en un ambiente ruidoso y desordenado?				
	Nunca		1		5.9
	A veces	6	4	23.1	23.5
	Frecuentemente	8	7	30.8	41.2
	Siempre	12	5	46.2	29.4
33	¿Mi atención se centra en el tema sólo cuando éste me gusta?				
	Nunca		6		35.3
	A veces	5	5	19.2	29.4
	Frecuentemente	16	5	61.5	29.4
	Siempre	5	1	19.2	5.9
34	¿Recibo reconocimiento por desempeñarme bien académicamente?				
	Nunca	2	3	15.4	17.6
	A veces	13	9	50	52.9
	Frecuentemente	7	4	26.9	23.5
	Siempre	2	1	7.7	5.9
35	¿Mi esfuerzo se ve bien recompensado por medio del logro de las metas que me he propuesto?				
	Nunca				
	A veces				

	Frecuentemente	5	2	19.2	11.8
	Siempre	16	12	61.5	70.6
		5	3	19.2	17.6
36	¿Conseguir una buena calificación en esta asignatura es lo más satisfactorio para mí?				
	Nunca				
	A veces	1		3.8	
	Frecuentemente		1		5.9
	Siempre	8	6	30.8	35.3
		17	10	65.4	58.8
37	¿Quiero desempeñarme bien en esta asignatura porque es importante para mí demostrar mis habilidades a mi familia, amigos, compañeros de clases y profesor?				
	Nunca	1		3.8	
	A veces	1	4	3.8	23.5
	Frecuentemente	6	8	23.1	47.1
	Siempre	18	5	69.2	29.4
	C. Participación				
38	¿Me gusta participar en clases?				
	Nunca				
	A veces	15	2	57.7	11.8
	Frecuentemente	10	8	38.5	47.1
	Siempre	1	7	3.8	41.2
39	¿Con qué frecuencia participo en clases?				
	Nunca				
	A veces	19	4	73.1	23.5
	Frecuentemente	7	9	26.9	52.9
	Siempre		4		23.5
40	¿Considero que participar en clases es importante para el aprendizaje?				
	Nunca				
	A veces	5		19.2	
	Frecuentemente	10	2	38.5	11.8
	Siempre	11	15	42.3	88.2
41	¿Vengo preparado a la clase, traigo mis libros y practico lo que estudiamos?				
	Nunca				
	A veces	4	2	15.4	11.8
	Frecuentemente	9	9	34.6	52.9
	Siempre	13	6	50	35.3
42	¿Cuándo participo es fácil expresarme oralmente?				
	Nunca				
	A veces	2		7.7	
	Frecuentemente	9	2	34.6	11.8
	Siempre	9	4	34.6	23.5
		6	11	23.1	64.7
43	¿Participo activamente en las discusiones de la clase?				
	Nunca	2	1	7.7	5.9
	A veces	13	2	50	11.8
	Frecuentemente	10	11	38.5	64.7
		1	3	3.8	17.6

44	Siempre				
	¿Participo activamente cuando trabajamos en grupo con mis compañeros?				
	Nunca		1		5.9
	A veces	2	1	7.7	5.9
45	Frecuentemente	12	5	46.2	29.4
	Siempre	12	10	46.2	58.8
	¿Hago preguntas cuando no entiendo algo?				
	Nunca		1		5.9
46	A veces	5	1	19.2	5.9
	Frecuentemente	12	5	46.2	29.4
	Siempre	9	10	34.6	58.8
	¿Ayudo a mis compañeros con sus problemas y preguntas de la clase?				
47	Nunca	11	1	42.3	5.9
	A veces	10	12	38.5	70.6
	Frecuentemente	5	4	19.2	23.5
	Siempre				
47	¿Participo más en clases cuando el maestro me da alguna recompensa?				
	Nunca	4	2	15.4	11.8
	A veces	15	7	57.7	41.2
	Frecuentemente	5	5	19.2	29.4
	Siempre	2	3	7.7	17.6

Instrumento de aprendizaje significativo.

Análisis. A continuación, se muestra el análisis cuantitativo de los resultados obtenidos en el Instrumento de aprendizaje significativo que contiene 24 ítems en total. Los primeros doce son de preguntas abiertas de las cuales los estudiantes debían proporcionar la definición acompañada de ejemplos, y las siguientes doce son interrogantes de respuestas concretas.

Para administrar este instrumento, se utilizó el total de la población en el grupo experimental y 17 individuos del grupo de control lo que suma un total de 34. En la tabla 4 y 5, se pueden verificar las similitudes y contrastes de los resultados entre los grupos, la frecuencia y el porcentaje total. El grupo de control es representado por la etiqueta G-A y el grupo experimental representado por la etiqueta G-B.

La primera columna indica las notas obtenidas. La segunda y tercera representada por “F (G-A)” y “F (G-B)” indican la frecuencia de cada nota. Asimismo, la cuarta y quinta simbolizada por “%“(G-A)” y “%“(G-B)” revelan el porcentaje ganado de la frecuencia de cada nota.

Seguidamente, se muestra que en el grupo control de 17 personas, 1 obtuvo la nota de 0.0 que representan el 5.9 % de esta población. El otro 64.7% son 11 estudiantes que alcanzaron 1 de nota, mientras que 4 de ellas obtuvieron 2 quienes ganan el 23.5% y sólo una consiguió 4 convirtiéndose en el 5.9%.

Igualmente en el grupo experimental, 11 personas obtuvieron 0.0 al representar un 64.7%, 2 adquirieron 1 de nota y se convierten en el 11.8%, otras 3 que representan el 17.6% quienes alcanzaron 2 en el resultado, 1 persona que alcanzó 3 el cual significa el 5.9%.

Al verificar los datos de las notas anteriores, se observa que en el grupo G-A la media es de 1.35 y en el G-B de 0.64, mientras que la mediana es de 1.0 para G-A y 0.0 para G-B y la moda para G-A es de 1.0 y 0.0 para G-B. Entonces, los mejores resultados los obtuvo el grupo control al tener mayor ponderación en las notas.

Tabla 4. Resultados de evaluación pretest

Notas	F Pretest G-A	F Pretest G-B	% Pretest G-A	% Pretest G-B
0.0	1	11	5.9	64.7
1.0	11	2	64.7	11.8
2.0	4	3	23.5	17.6
3.0	-	1	-	5.9
4.0	1	-	5.9	-

Con el mismo formato de la tabla anterior, se muestran los resultados adquiridos por parte del grupo G-A y G-B al administrar la evaluación posttest y se verificó lo siguiente:

En el grupo G-A, 11.8% de la población adquirió 0.0 de nota representado por 2 personas, la ponderación de 1 la consiguieron 5 estudiantes que son el 29.4%, y 41.2% es decir, 7 personas alcanzaron nota de 2, además, las notas 3, 4 y 5 fueron obtenidas por 3 personas quienes a cada una se les otorga el 5.9% de la población total.

Por el contrario, en el grupo G-B las notas comienzan desde 1 hasta 8, porque sólo una persona obtuvo 1, es decir el 5.9%, 4 que son el 23.5% obtuvieron 2, la nota 4 le son otorgadas a 2 personas quienes son el 11.8% el 29.4 por 5 estudiantes que lograron 5 de ponderación, sólo un individuo obtuvo 6 quien es el 5.9% mientras que las mejores notas de 7 y 8 representan el 23.5% de los examinados con 2 sujetos cada uno.

Según la información anterior, las mejores ponderaciones se encuentran en el grupo “G-B” porque adquirió 4.9 en la media, al contrario del G-A que fue de 1.8, también, en la mediana que fue de 5.0 para G-B, pero 2.0 para el G-A, otra ventaja notoria del G-B es la moda que fue de 5.0 mientras que el G-A sólo consiguió 2.

Tabla 5. Resultados de evaluación postest.

Notas	F postest G-A	F postest G-B	% postest G-A	% postest G-B
0.0	2	-	11.8	-
1.0	5	1	29.4	5.9
2.0	7	4	41.2	23.5
3.0	1	-	5.9	-
4.0	1	2	5.9	11.8
5.0	1	5	5.9	29.4
6.0	-	1	-	5.9
7.0	-	2	-	11.8
8.0	-	2	-	11.8

Seguidamente, se incluyen las notas adquiridas por cada persona en la evaluación pretest y postest de cada grupo.

Tabla. 6. Notas de Pretest y postest

No.	Pretest (G-A)	Pretest (G-B)	Postest (G-A)	Protest (G-B)
1	2	0	2	2
2	2	0	0	2
3	1	0	2	5
4	1	2	2	7
5	0	0	0	4
6	1	0	3	1
7	1	0	1	2
8	2	0	2	4
9	4	3	5	6
10	1	0	2	5
11	1	2	2	5
12	1	0	1	2
13	1	2	1	5
14	1	1	2	8
15	2	0	4	8
16	1	1	1	7
17	1	0	1	5

Observaciones naturales

Grupo experimental. Las observaciones naturales se empezaron desde el primer día de clases. Este día la maestra comenzó con una dinámica de integración efectiva y explicó el sistema metodológico. Ella les preguntó si tenían conocimiento acerca de los tiempos verbales, especialmente en el uso del pasado, ellos respondieron que sí. Sin embargo, en el resultado de la evaluación se observa la deficiencia en el tema.

Durante una de las primeras sesiones, la maestra copió el contenido de la clase en la pizarra, mientras que los alumnos se distraían fácilmente, hablaban entre ellos y al mismo tiempo copiaban lo que el maestro escribía. Durante la primera semana, se constataron situaciones similares. Por ejemplo, en las primeras intervenciones cuando algunos estudiantes participaban los demás tendían a no poner atención, uno de ellos se levantaba a conectar su computadora, otro conectaba su celular.

Luego, la profesora preguntó a dos personas acerca del tema y no pudieron responder. Los demás, al sentir que tenían la posibilidad de ser los próximos en preguntarles, comenzaron a poner atención.

Por otra parte, se observó que el docente pidió a los estudiantes que leyeran un texto y luego lo analizaran y comprendieran. Se constató que estaban motivados porque era un tema llamativo y de agrado para la población estudiantil porque se escucharon comentarios positivos acerca del

tema. Como resultado, se incrementó la participación porque varios estudiantes expresaron sus ideas y puntos de vista.

Este mismo fenómeno se observó cuando el profesor desarrolló otro tema acerca de las situaciones penosas que pasan los estudiantes, el cual era muy controversial. La población mostró una participación muy activa porque expresaban si estaban de acuerdo con lo que los demás decían o daban a conocer su sentir acerca de las situaciones vergonzosas de sus compañeros.

Al final de la primer semana, se administro la prueba pretest el mismo día en ambos grupos con una duración de 25 minutos. Se indagó que los estudiantes estaban desesperados, nadie escribía, se frotaban sus manos con ansiedad y esperaban que se levantara la primera persona a entregar la papeleta para luego entregarlas ellos. Después del examen todos presentaban una actitud de frustración y sorpresa. La maestra hizo una dinámica que los hizo superar ese momento de incomodidad.

La segunda semana, las investigadoras pidieron a la maestra realizar una dinámica motivadora para incrementar la participación. Esta consistía, que todos los nombres de los estudiantes estaban escritos en tarjetas de papel, luego eran usadas para nombrar al azar a las personas que debían participar. Esta actividad no causó presión.

En una ocasión, la maestra preguntó acerca del tema en desarrollo, como nadie respondió usó las tarjetas, durante la dinámica algunos estudiantes parecían más presionados porque no se sabían la respuesta. Después de esta dinámica, participación se volvió voluntaria. Al final, los estudiantes proporcionaban frases más largas y complejas y el docente no tuvo la necesidad de seguir usando las tarjetas.

Como anteriormente se mencionó, al principio del periodo de clases la maestra verificó el nivel de conocimiento acerca de los tiempos verbales, especialmente de los verbos en pasados. Por medio de estas indagaciones y los resultados obtenidos en la prueba pretest, se llevo a cabo otra actividad motivadora. Se escribieron los verbos utilizados en el pretest en unas tiras de papel con el participio pasado de cada verbo, Sin embargo, se incluyeron opciones de respuestas erróneas. Luego, se dividió la clase en dos grupos y se les incentivo prometiéndoles un premio al grupo ganador de 0.5 de nota extra para aplicarlo en el próximo laboratorio.

Al momento de la actividad, los estudiantes estaban atentos y participaban porque estaban incentivados y pensaron que serian evaluados, por esta razón comenzaron a escribir las respuestas correctas en sus cuadernos. Es muy importante mencionar que la maestra les hizo ver que les ayudaría mucho estudiarlos.

Asimismo, el aprendizaje del vocabulario desconocido y evaluado en el pretest fue de mucha relevancia en la investigación. Para esto, se efectuó otra actividad con globos para acrecentar la

motivación. Cada persona tomó un globo que contenía una palabra del vocabulario, mientras que otros contenían su respectivo significado, ellos deberían buscar complementarlos.

Durante el desarrollo de la dinámica, los estudiantes presentaron diferentes reacciones, algunos expresaron sentirse felices porque la maestra se había tomado el tiempo de planear la actividad, otros estaban admirados porque habían encontrado y descubierto el significado del vocabulario. Luego, la maestra los cuestiono acerca de la definición de cada palabra. Cuando la profesora les pregunto si tenían preguntas acerca del vocabulario, la mayoría de la clase comenzó a participar.

La actividad se trataba que los estudiantes explicaran el vocabulario, como ellos ya lo conocían se sentían capaces de expresar sus ideas. Como resultado, los estudiantes se sentían seguros y se percibió un incremento en la participación.

Después de haber realizado las actividades antes mencionadas, la profesora pidió leer un párrafo, hubo mucha participación porque antes se había hecho la actividad del vocabulario. Se desarrolló un tema interesante, porque se trataba del origen de los nombres y cultura general. El docente proporciono unas hojita de papel que contenían frases famosas y muy controversiales, las personas que estaban de acuerdo con las frases, participaban más porque querían defender sus puntos de vista y conocían más acerca del tema.

La última semana, se administró la prueba postest, los estudiantes parecían preocupados cuando comenzó el examen. Todos le preguntaban a la maestra porqué se haría, aunque algunos parecían tranquilos. Uno de los estudiantes llegó tarde y cuando entró hizo gestos de desaprobación hacia la evaluación. Otros se movían desesperadamente en el pupitre deseando ver a su compañero, algunos tenían la vista perdida, no escribían, volteaban la página de un lado a otro, intentaban copiar. Uno de los estudiantes ejecutó la evaluación en 5 minutos porque llegó tarde.

En los últimos días de las observaciones, el docente efectuó ejercicios auditivos, todos querían participar y entender la conversación de la grabación al presentar una actitud activa en la resolución de las preguntas. En estos ejercicios es necesaria la reproducción doble, pero en la tercera muchos estaban distraídos.

Pero, el docente definió los nuevos conceptos y respondió las preguntas del vocabulario por medio del contexto. Al final, esta actividad fue placentera en el aula porque la mayoría de personas estaban muy atentas y esta les generó comodidad y esmero al momento de participar. Se realizó una actividad de lectura y los estudiantes preguntaban el vocabulario para participar mejor oralmente.

La organización del tiempo en la clase es esencial porque en una sesión el docente trabajó sólo con el libro. Sin embargo, los educandos estaban atentos porque les corregía la

pronunciación, se distraían un poco algunos platican durante lectura, pero el docente mantiene el control que todos hagan los ejercicios en el momento indicado, preguntándoles y haciendo que ellos compartan con toda la clase lo que hicieron durante la actividad.

Entre otras indagaciones, se notó que a pesar que la clase se desarrolla en un horario vespertino, esto no interrumpe la concentración y el desempeño que muestran los estudiantes debido a que la maestra no lo permite porque los mantiene alertas y debido a que el grupo es relativamente pequeño existe un mayor control e involucramiento entre profesor- estudiante y viceversa.

De la misma forma, es muy importante mencionar que también se realizaron observaciones durante una clase por medio de un video para sustentar y verificar las observaciones naturales anteriormente descritas y se pudo constatar lo siguiente:

En el grupo experimental se verificaron conductas de distracción, entre ellas se pueden mencionar que un estudiante revisaba el celular aunque la clase había empezado. Al principio, el mentor preguntó si habían hecho la tarea, inmediatamente 2 personas levantaron la mano y la mayoría lucían atentos. Luego, se realizó ejercicio de lectura, pero un estudiante llegó tarde y comenzó a preguntar a su compañero de al lado en qué página se encontraba el ejercicio.

Los demás estudiantes, estaban concentrado en la actividad de lectura y al mismo tiempo escuchaban a la maestra. Ella proporcionaba las definiciones de las palabras desconocidas que los estudiantes encontraban. Después, la mayoría comenzó a anotar en su cuaderno, mientras demás que otros que no escucharon el concepto preguntaban y lo copian.

Al final del ejercicio de lectura, dos estudiantes se comenzaron a distraerse, una persona se tocaba el cabello frecuentemente y movía las piernas sin cesar, otro estudiante también las novia y chateaba con su celular. Luego, la maestra pidió voluntarios para leer y varios levantaron las manos rápidamente, los dos estudiantes que al principio presentaban conductas distraídas comenzaron a concentrarse en la clase.

Antes de la finalización de la sesión, el docente pidió que pasaran a la pizarra a escribir diferentes adjetivos y dividió la clase en dos grupos y explico cuanto tiempo tomaría la actividad, que debían hacer, los estudiantes escuchaban atentamente las instrucciones.

Observaciones naturales

Grupo control. Las observaciones en el grupo control también se empezaron el primer día de clases; desde los primeros momentos se observó que los estudiantes platicaban mucho, su participación pocas veces fueron voluntarias porque se mantenía una rutina durante la clase. Cuando se les hacía preguntas para que participaran se silenciaban, entonces, se señalaba a la persona que debería responder, sin embargo hubo una tendencia a preguntar a las personas que participaban regularmente.

También, se indagó que cuando se mantiene una misma actividad por mucho tiempo_los estudiantes se distraen y pierden total interés y platican entre ellos y se escucha el murmullo en español. Igualmente, los estudiantes se distraen con facilidad por el exceso de tiempo para hacer los ejercicios del libro. Al no tener un control del tiempo que tomará una actividad, se generan diferentes distracciones, como: peinarse, coquetear, chatear, jugar “x” “o”, dibujar, sentirse adormecido, mirarse las uñas, nadie practica el ejercicio porque la mayoría habla. Pero hay un porcentaje mínimo que aprovechan para preguntar el vocabulario desconocido.

En otra sesión, el docente aconseja a los estudiantes que proporcionen oraciones complejas, recordándoles que están en un nivel avanzado porque les explica que los métodos y estructuras deben adecuarse dependiendo del nivel del idioma. También, les declara que en francés avanzado se debe fomentar el aprendizaje significativo por lo que sería mejor que construyeran su propio diálogo y tratar de crear estructuras de su creación, no sólo repetir el del libro, Porque los estudiantes suelen estructurarlos de forma simple o sencilla.

Además, el docente atrae la atención estudiantil al proporcionarles información cultural y al compartir sus experiencias personales las cuales son divertidas y les sugiere que construyan sus propias oraciones haciendo uso del tiempo pasado. Luego, les brinda la oportunidad de expresarse y los estudiantes muestran interés en ello.

Al momento de realizar la prueba pretest, los estudiantes lucían sorprendidos y preocupados por no haber podido contestar, pero tranquilos porque el profesor les quitó la ansiedad con frases como: “No se preocupen si no contestaron nada” “Es sólo un diagnóstico para saber como están en su francés” “No es evaluado”.

En las observaciones por medio del uso de la cámara, se observó que algunas veces, el docente pregunta a los estudiantes si tienen dudas, pero ellos responden que no aunque encuentran vocabulario desconocido porque les da pena preguntar y creen que sólo ellos tienen la interrogante y deciden aclararlas con sus compañeros. Por ejemplo, en una ocasión una persona participó y se equivocó y varios estudiantes comenzaron a reírse, esto causa cohibición estudiantil.

También, se verificó que cuando un estudiante decide aclarar sus dudas con el profesor y él se dirige hacia esta persona y da respuesta a su interrogante, los demás aprovechan para arreglar la tarea de ese día o se distraen.

Después, en la tercer semana se realizó la prueba postest los estudiantes presentaron conductas de ansiedad porque movían las piernas sin cesar, trataban de ver las papeletas de sus compañeros, se rascaban la cabeza, veían el reloj continuamente, jugaban con su pelo, expresaban que deseaban irse y frases como: “Ay no es el mismo examen” “Ni estudie las palabras y las mismas son”.

Al final de la tercera semana, el profesor en la segunda hora de clase hizo una actividad de pasar ala pizarra y hacer frases acerca de los verbos, todos comenzaron a poner atención, entonces algunas personas pasaban a escribir frases y el profesor preguntaba si estaban de acuerdo. Luego, todos comenzaron a poner atención por si les preguntaban y poder defender sus criterios.

4.2 Análisis Inferencial

Para estimar la media aritmética y hacer la prueba de las hipótesis en este análisis estadístico se tomará en cuenta la distribución t de Student ya que las muestras en estudio son relativamente pequeñas $n < 30$. De esta manera, es planteado por Gildaberto Bonilla (2000) y explica que la característica de esta distribución es tener una dispersión mayor que aumenta cuando la muestra se reduce.

Además, también es importante realizar un análisis de variabilidad o varianza (ANOVA: Analysis of Variance) porque se debe evaluar la significación de las diferencias de los datos experimentales. Para ambas pruebas se tomó en cuenta dos grupos de igual número. El tamaño de cada uno de ellos fue de 17 estudiantes, con un total de 34 estudiantes para el tamaño muestral.

Al grupo de control (G-A) $n_1 = 17$ y al grupo experimental (G-B) $n_2 = 17$ se les realizó un pretest y un posttest. Con el posttest se buscó probar que el grupo que recibió tratamiento obtenían aprendizaje significativo en comparación al de control. Los resultados del posttest se despliegan como sigue.

Tabla 7. Resultados de posttest realizado a 34 estudiantes

Grupo 1 Control X_1	Resultados al cuadrado X_1^2	Grupo 2 Experimental X_2	Resultados al cuadrado X_2^2
2	4	2	4
0	0	2	4
2	4	5	25
2	4	7	49
0	0	4	16
3	9	1	1
1	1	2	4
2	4	4	16
5	25	6	36
2	4	5	25
2	4	5	25
1	1	2	4
1	1	5	25
2	4	8	64
4	16	8	64
1	1	7	49
1	1	5	25
31	83	78	436

Para realizar la prueba de distribución t de *student* se necesitan las dos medias de las dos muestras independientes.

Para el grupo de control:

$$\bar{X}_1 = 1.82$$

Para el grupo experimental se obtuvo:

$$\bar{X}_2 = 4.59$$

Para calcular la t de *student* se muestra la fórmula

$$t_c = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{\left(\sum X_1^2 - \frac{(\sum X_1)^2}{n_1}\right) + \left(\sum X_2^2 - \frac{(\sum X_2)^2}{n_2}\right)}{n + n - 2} \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

Planteamiento de las hipótesis

H₀: El rendimiento promedio de ambos grupos es igual, es decir, H₀ = μ₁ = μ₂

H₁: El rendimiento del primer grupo es menor que el del segundo, H₁ = μ₁ < μ₂

Procedimiento de cálculo estadístico para prueba t.

$$t_c = \frac{4.59 - 1.82}{\sqrt{\frac{\left(83 - \frac{(31)^2}{17}\right) + \left(436 - \frac{(78)^2}{17}\right)}{17 + 17 - 2} \left(\frac{1}{17} + \frac{1}{17}\right)}}$$

$$t_c = \frac{2.77}{\sqrt{\frac{\left(83 - \frac{961}{17}\right) + \left(436 - \frac{6,084}{17}\right)}{32} \left(\frac{2}{17}\right)}}$$

$$t_c = \frac{2.77}{\sqrt{\frac{\left(\frac{450}{17}\right) + \left(\frac{1,328}{17}\right)}{32} (0.12)}}$$

$$t_c = \frac{2.77}{\sqrt{\frac{104.59}{32} (0.12)}}$$

$$t_c = \frac{2.77}{\sqrt{3.27 (0.12)}}$$

$$t_c = \frac{2.77}{0.62}$$

$$t_c = 4.47$$

Como la forma de distribución depende de los grados de libertad, se definirá el valor crítico de $t_{0.05}$ para la muestra que en este caso es de 34.

$$V = n-2$$

$$V = 34-2$$

$$V = 32$$

$$t_{0.05} = 1.70$$

Entonces 1.70 es el resultado del valor crítico de t_{α} al nivel de 0.05 y 32 grados de libertad, dado en la tabla de distribución t de *student* (Bonilla, 2000). Como el valor de t en la prueba es mayor que el valor crítico t de la tabla, se rechaza la hipótesis nula. Se puede concluir entonces que los estudiantes que se expusieron a estas estrategias motivacionales obtuvieron un mayor rendimiento.

Análisis de Varianza

Tabla 8. Notas obtenidas por 34 estudiantes de acuerdo a las respuestas del postest.

Grupo 1 control		Grupo 2 Experimental	
Resultados		Resultados	
X_1	X_1^2	X_2	X_2^2
2	4	2	4
0	0	2	4
2	4	5	25
2	4	7	49
0	0	4	16
3	9	1	1
1	1	2	4
2	4	4	16
5	25	6	36
2	4	5	25
2	4	5	25
1	1	2	4
1	1	5	25
2	4	8	64
4	16	8	64
1	1	7	49
1	1	5	25
31	83	78	436

$$\begin{aligned}\bar{X}_1 &= 1.82 \\ n_1 &= 17 \\ \Sigma X_1 &= 31 \\ \Sigma X_1^2 &= 83\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}\bar{X}_2 &= 4.59 \\ n_2 &= 17 \\ \Sigma X_2 &= 78 \\ \Sigma X_2^2 &= 436\end{aligned}$$

$$\Sigma X_{\text{tot}} = 31 + 78 = 109$$

$$\Sigma X_{\text{tot}}^2 = 83 + 436 = 519$$

Solución

Planteamiento de las hipótesis

$$H_0 = \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1 = \mu_1 < \mu_2$$

Paso 1

Suma de cuadrados total: ΣX_{tot}^2

Sustituyendo en la fórmula

$$\Sigma X_{\text{tot}}^2 = \Sigma X_{\text{tot}}^2 - \frac{(\Sigma X_{\text{tot}})^2}{N}$$

$$\Sigma X_{\text{tot}}^2 = 519 - \frac{(109)^2}{34} = \underline{\underline{170}}$$

Paso 2

Suma de cuadrados dentro de grupos: ΣX_d^2

$$\Sigma X_d^2 = \Sigma X_1^2 + \Sigma X_2^2$$

Primero se calculan los términos de la derecha de la ecuación

$$\Sigma X_1^2 = \Sigma X_1^2 - \Sigma X_2^2 = 83 - \frac{(31)^2}{17} = 27$$

$$\Sigma X_2^2 = \Sigma X_2^2 - \Sigma X_2^2 = 436 - \frac{(78)^2}{17} = 78$$

Luego

$$\sum X_d^2 = 27 + 78 = \underline{\underline{105}}$$

Paso 3

Suma de cuadrados entre grupos: $\sum X_E^2$

Sustituyendo en la fórmula

$$\sum X_E^2 = \frac{(\sum X_i)^2}{ni} - \frac{(\sum X_{tot})^2}{N}$$

$$\sum X_E^2 = \frac{(31)^2}{17} + \frac{(78)^2}{17} - \frac{(109)^2}{34} = \underline{\underline{65}}$$

Paso 4

Obtención de estimaciones de varianza

Para llegar a las estimaciones de la varianza de la suma de cuadrados entre grupos y dentro de grupo, dividimos cada suma de cuadrados por el número de grados de libertad correspondiente.

Estimación de la varianza entre grupos: \hat{S}_E^2

Sustituyendo en la fórmula

$$\hat{S}_E^2 = \frac{\sum X_E^2}{gl_E} = \frac{\sum X_E^2}{K - 1} = \frac{65}{2 - 1} = \frac{65}{1} = \underline{\underline{65}}$$

Estimación de la varianza dentro de grupos: \hat{S}_d^2

$$\hat{S}_d^2 = \frac{\sum X_d^2}{gl_d} = \frac{\sum X_d^2}{N - 1} = \frac{105}{34 - 1} = \frac{105}{33} = \underline{\underline{3.18}}$$

Paso 5

Cálculo del valor de F

El valor observado de F viene dado por el cociente de dividir la varianza entre grupos \hat{S}_E^2 y la varianza dentro del grupo \hat{S}_d^2

$$F = \frac{\hat{S}_E^2}{\hat{S}_d^2} = \frac{65}{3.18} = \underline{\underline{20.4}}$$

Paso 6

Encontrar la significación de F calculado

Se encuentra el valor crítico de F para $V_1 = 1$ y $V_2 = 33$ con el alfa de 0.05. Dicho valor se encuentra en la intersección de $V_1 = 1$ y $V_2 = 33$, cuyo valor es $F_{1,33} = 4.15$ localizado en la tabla de valores críticos de F a varios niveles de probabilidad (Bonilla, 2000)

Como el valor calculado de F es mayor que el valor crítico, se rechaza la hipótesis nula H_0 , por lo tanto, se puede decir que la hipótesis de investigación H_1 queda confirmada; es decir, el rendimiento promedio del segundo grupo es mayor que el rendimiento del primer grupo.

Finalmente, se construye un cuadro resumen de ANOVA.

Tabla 9. Resumen de ANOVA

Fuente de variación	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Estimación de varianza	F
Entre grupos	65	1	65	
Dentro de grupos	105	33	3.18	20.4
Total	170	34		

5. Respuesta a las preguntas de investigación.

El siguiente apartado enuncia los diferentes aspectos que influyeron en la investigación y que ayudaron a dar prueba que las interrogantes fueron respondidas gracias a los experimentos, instrumentos y bases teóricas.

Las preguntas son las siguientes:

1. ¿Incide la motivación en el aprendizaje significativo?

Mediante las observaciones en clases y el experimento realizado, se constató que la motivación incide en el aprendizaje significativo de los estudiantes. La incidencia se verificó en ambos grupos, pero sólo los estudiantes que recibieron tratamiento, que rara vez intervenían en la clase.

De igual forma, la motivación condicionó el aprendizaje significativo porque al principio los estudiantes no estaban motivados a aprender los significados porque les parecían muy difíciles, pero con las técnicas motivacionales aplicadas se sintieron cómodos con el contenido y adquirieron un aprendizaje duradero.

Para verificar la relación entre la motivación y el aprendizaje significativo, las investigadoras realizaron una prueba pretest y posttest a ambos grupos, estas evaluaciones contenían los contenidos de las clases a las cuales se les aplicó las técnicas de motivación sólo al grupo experimental, del cual los resultados fueron notorios.

Además, para demostrar con veracidad que la motivación influye en el aprendizaje significativo, se aplicó la prueba t de *student* a la evaluación posttest con la cual se contrastaron las hipótesis y los resultados se muestran en el apartado de análisis estadístico.

2. ¿Presentan los estudiantes durante el experimento un aprendizaje significativo al aprender un idioma extranjero?

Es sumamente importante mencionar que al principio del experimento ambos grupos presentaban un déficit en el aprendizaje de los temas impartidos en la materia de francés avanzado. Pero de estos dos, como se mencionó anteriormente el que presento tener una mínima ventaja fue el de control porque la media aritmética sobrepasó al experimental.

Pero durante el experimento o aplicación de técnicas motivacionales, se apreciaron los cambios en el grupo experimental porque los estudiantes estaban más seguros de sí mismos y sentían que al participar sus criterios eran válidos ya que consideraban que dominaban los temas gracias a las intervenciones durante el desarrollo la clase. En cambio, el grupo control se mantuvo casi estático en el nivel de aprendizaje significativo.

3. ¿Es la participación un factor determinante para la motivación?

Como previamente se verificó, la motivación es un elemento importante dentro del aula ya que mediante las observaciones naturales efectuadas por las investigadoras se verificó que la motivación sí influye en la participación. Para contestar la interrogante actual es muy importante mencionar que durante el desarrollo del experimento el grupo que más participó fue el

experimental al cual se le aplicó las técnicas de motivación y también el que logró los mejores resultados.

Es decir, en la población experimental se notó una mejor participación porque la motivación había optimizado sus conductas y estaban preparados para expresar sus observaciones, ya que esto les beneficia a enriquecer e acrecentar sus habilidades orales y desarrollo intelectual.

Entonces, podemos decir que el grupo que mostró un mayor índice participativo también sus resultados en las pruebas posttest fueron mayor porque estaban más motivados.

Los estudiantes de este grupo, al final mostraron tener mejores destrezas a la hora de expresarse en público y dar a conocer lo que habían comprendido durante la clase al hacer esto, su motivación se acrecentó porque se sentían realizados al proporcionar sus ideas.

En contraste con el grupo control, el cual mostró actitudes no participativas los estudiantes presentaban conductas desmotivantes como resultado, se les hacía difícil expresar aún sus dudas acerca del tema impartido y tampoco tenían la práctica de defender sus criterios ni saberlos argumentar con ejemplos.

4. ¿Cuáles son los motivos de los estudiantes para no participar en clases?

Primeramente, se comprobó en la administración del instrumento de motivación, en el ítem cinco que la mayoría de los estudiantes piensan que el contenido de la clase debe ser desafiante

de tal modo que puedan aprender cosas nuevas y esto les conlleva a participar, pero en ciertas ocasiones el tema no era llamativo para ellos y decidían no tener una conducta participativa.

Sin embargo, se constató en las observaciones naturales que los estudiantes comenzaban a participar cuando el mentor presentaba el tema de una manera interesante.

También, en el test de motivación los estudiantes manifestaron que prefieren que el profesor les exigía mucho porque así se sienten más satisfechos cuando aprueban la materia, esto también se pudo constatar en las observaciones naturales cuando el docente no manifestaba actitudes de liderazgo y no actuaba como guía en el grupo, los estudiantes no prestaban atención y disminuía su participación.

La falta de dinamismo en las clases es otro elemento importante que impide la participación estudiantil porque en el cuestionario administrado muestra que siempre a los estudiantes les gusta que sus clases sean dinámicas, pero se observó que cuando estas no lo son, ellos no muestran conductas de participación.

Otro elemento que reprime la participación es el hecho que los estudiantes tienen temor que sus compañeros se burlen de ellos al expresar sus puntos de vista, esto sucede cuando en el salón no hay buenas relaciones interpersonales porque no se han desarrollado de la mejor manera y no se brinda un ambiente de confianza.

6. Conclusiones

Una vez finalizado el estudio cuasi experimental y la presente tesis, se descubrió que los estudiantes de Francés Avanzado, tanto del grupo de control como el experimental, estaban motivados y ambos manifestaron tener metas claras. Sin embargo, para saltar el puente de tener motivos hacia tener aprendizaje significativo, se necesita un proceso de asimilación en el que los estudiantes adopten la información y construyan el conocimiento de acuerdo a su realidad individual.

Con lo anterior, se enlistan las conclusiones siguientes:

- La relación entre motivación y aprendizaje significativo no es determinante pero sí se convierte en una herramienta fundamental para facilitar el aprendizaje, ya que dirige con firmeza la conducta hacia el cumplimiento de las metas.
- En la evaluación pretest, las reacciones de ambos grupos fueron muy similares, lo que era un indicio de que se presentaban las mismas deficiencias y esto se vio reflejado en los resultados.
- La aprehensión de significados se forjó durante el experimento y se vio reflejada en el postest, por lo que los estudiantes del grupo experimental tuvieron una ventaja considerable en el resultado de esta última prueba.

- En el grupo que fue sometido a tratamiento, se pudo visualizar un incremento en las interacciones con el docente en comparación al inicio del periodo de observación; a diferencia del grupo de control que no se presentaron variaciones en este tiempo y sólo intervenían cuando el docente lo solicitaba.
- La actitud positiva y motivacional de parte del educador es fundamental puesto que es el agente motivador externo más poderoso y los estudiantes se convierten en un espejo emocional del docente ya que la energía de él, puede transmitírsela a los estudiantes.
- Con los estímulos positivos, el docente logra reducir la ansiedad y miedo de los estudiantes, brindándoles auto-confianza y seguridad en la actividad, pero solamente ellos son responsables de su propio aprendizaje.
- La autorregulación del aprendiz, como motivador interno, es un elemento crucial para que el estudiante integre significados y construya conocimiento.
- Al momento que el estudiante recibe un premio como motivador externo, éste no valora el aprendizaje en sí sino que aprecia más el agente externo y es movido por éste, por lo que podría ser contraproducente para el logro académico.

7. Recomendaciones.

Las siguientes recomendaciones se han realizado de acuerdo a los resultados obtenidos en el proceso de investigación, las cuales servirán de base para nuevos planteamientos y acciones motivacionales que resulten en un aprendizaje significativo al estudiar cualquier idioma extranjero, por lo que se recomienda lo siguiente:

Al Departamento de Idiomas Extranjeros.

- Realizar frecuentemente capacitaciones o charlas motivacionales para la planta docente del Departamento de Idiomas Extranjeros enfocadas a cómo motivar al estudiante y así obtener un aprendizaje significativo del idioma estudiado a través de diferentes estrategias motivacionales.
- Indagar en la población estudiantil qué elementos desmotivan a los estudiantes en la adquisición del idioma extranjero y plantear soluciones para resolver la problemática en conjunto con los profesores.

A los docentes:

- Inducir al estudiante a ser un aprendiz autónomo es decir, que busque auto reforzarse a través del trabajo individual e investigaciones de los diferentes tópicos estudiados para que manejen su propio conocimiento y sean responsable de su aprendizaje.

- Desarrollar diferentes actividades motivadoras para despertar el interés estudiantil antes de introducir un nuevo tema o iniciar la explicación de un procedimiento. Para esto, el docente puede utilizar sus propias experiencias y conocimientos existentes con el fin que esta información sea relacionada con la nueva y así, proporcionar una mejor comprensión antes de iniciar la explicación.
- Fomentar las relaciones interpersonales por medio de la buena comunicación en el aula. Es decir, se deben escuchar las necesidades de los estudiantes, inculcar la ayuda mutua entre ellos, que las metas de la clase sean recíprocas y que la manera de enseñar del profesor no sea rígida sino maleable.
- Explorar cuáles son las causas de éxito o fracaso de la población estudiantil para ser un guía en el aula quien dirija y oriente las acciones de los estudiantes con la finalidad de proporcionarles sugerencias de cómo poder lograr y alcanzar las metas y objetivos trazados.
- En las actividades en clases presenciales, el profesor debe balancear la exposición con actividades en equipo para que estas no se vuelva rutinaria. Para esto, se deben elegir actividades o situaciones que ofrezcan retos, desafíos y que sean novedosas para que el estudiante se motive por medio del contenido de éstas y participe.

- Las preparaciones de las clases deben ser planeadas y desarrolladas de una manera ordenada, así se evitará el riesgo de apatía por parte del estudiante acerca del contenido a desarrollar, ya que la falta de orientación hacia las actividades a realizar causa distracciones y se pueden tener consecuencias en el aprendizaje.
- Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de reflexionar o practicar la nueva información, conceptos o habilidades después de las evaluaciones para asegurarse que han aprendido significativamente.

A los estudiantes:

- Buscar auto reforzarse y responsabilizarse de cada una de las actividades encomendadas por los maestros para adquirir nuevos conocimientos. Es decir, utilizar la experiencia adquirida y el conocimiento existente para que el nuevo tema tenga sentido y significado.
- Auto evaluar las razones del porqué aprender un idioma extranjero, para descubrir si se está motivado o no, para trazarse objetivos y tener metas claras para tener éxito.
- Tomar conciencia de que el docente solamente es un facilitador y buscar ser autónomo o responsabilizarse de su propio aprendizaje para optimizarlo y poder ser profesionales más competitivos.

- Participar frecuentemente en clases ya que esto genera el desarrollo de las competencias necesarias al aprender un idioma, asimismo mejorara las habilidades orales.
- Reflexionar y analizar la nueva información, conceptos o habilidades proporcionados por el docente para optimizar su aprendizaje significativo.
- Compartir los nuevos conocimientos adquiridos a sus compañeros durante las actividades en el aula para poder acrecentar, ampliar y razonar las diferentes ideas aportadas en grupo y así, enriquecer el aprendizaje significativo.

8. Referencias

- Aceituno, R., Melara, S., Serpas, M. (2008). *A diagnosis on motivation, anxiety and self-esteem which influence student's oral skill*. (Tesis para el grado de Licenciado en Idioma Inglés: opción enseñanza).Universidad de El Salvador, Campus Central.
- Ahuat, R. R. (2012) *Entrevista sobre la relación entre participación y aprendizaje significativo a partir de la motivación estudiantil*. Realizada por el grupo investigador. Universidad de El Salvador.
- Alvarado Merida, J. A. (1994). Documentos Editados de SERCAP (DOCE.) *La motivación*. Colección No. 1, pp.62. Guatemala: Servicios Educativos de Reflexión Capacitación y Actualización Pedagógica, SERCAP.
- Ascencio Mendoza, A. (2010). *The importance of teachers motivation in the teaching-learning process*. (Tesis para el grado de Licenciado en Idioma Inglés: opción enseñanza).Universidad de El Salvador, Campus Central.
- Ausubel, D. P. & Novak, J. D. (Tr.) (2006). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Ayala Vásquez, K., Cerón Ponce, K. & Ferrer Clará, K. (2005). *The use of the native language in the english classroom*. (Tesis para el grado de Licenciado en Idioma Inglés: opción enseñanza).Universidad de El Salvador, Campus Central.
- Ball, S. (1988) *La motivación educativa. Actitudes, intereses, rendimiento, control*. Madrid, España: Narcea.

- Ballester Ballori, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. Seminario de aprendizaje significativo. España.
- Beng, C. S. (2003) Human Resource Management Specialist, School of Business. *Class participation: What if I have no question*. No 26 Universidad de Singapur: CDTL
- Bonilla, Gildaberto (2000) *Cómo hacer una tesis de graduación con técnicas estadísticas*. San Salvador, El Salvador: UCA editores.
- Buendía Eisman, L., Colas Bravo, M. P.& Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. España: McGraw-Hill/Interamericana de España S. A. U.
- Carrillo, R. (2001). *Cómo desarrollar la inteligencia motivacional*. México: Pax.
- Castro, M. (junio 2012). *Entrevista sobre la relación entre participación y aprendizaje significativo a partir de la motivación estudiantil*. Realizada por el grupo investigador. Universidad de El Salvador.
- Chinchilla Flamenco, D. A. (2011). *Metodología active para la formación profesional docente. Una alternativa para mejorar significativamente la calidad de la educación*. San Salvador, El Salvador: Talleres gráficos UCA.
- Cofer, C.N. & Appley, M. H. (Tr.) (1987). *Psicología de la Motivación. Teoría e investigación*. Ciudad de México: Editorial Trillas.
- Cortés Colocho, C. (2009). *The importance of intrinsic and extrinsic teacher's motivation in the teaching-learning process*. (Tesis para el grado de Licenciado en Idioma Inglés: opción enseñanza).Universidad de El Salvador, Campus Central.

- Díaz-Barriga Arceo, F. & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Domjan, M. (Tr.). (1999). *Principios de aprendizaje y conducta*. México: Thomson Editores.
- Fernández- Abascal, E., Palmero Cantero, F., Chóliz Montañéz, M. & Martínez Sánchez, F. (1998). *Cuaderno de Prácticas de Motivación y Emoción*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Ferreiro, R (2005) *La participación en clase*. Revista ROMPAN FILAS No. 76, PP. 3-7
- Ferreiro, R (2007) *Aprendizaje cooperativo*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 9, No 2. México.
- García Duque, J y Torres López, E (2003). *Las creencias de los alumnos respecto a su participación en el aula de clase universitaria*. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.
- García González, E. (2000). *Vigotski. La Construcción histórica de la psique*. México: Editorial Trillas.
- Gispert, Carlos. (2001). *Enciclopedia de la Psicopedagogía. Pedagogía y Psicología*. España: Oceano.
- González-Pienda, J. A., Cabanach, R. M., et al. (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

- Gutiérrez, R. (junio 2012). *Entrevista sobre la relación entre participación y aprendizaje significativo a partir de la motivación estudiantil*. Realizada por el grupo investigador. Universidad de El Salvador.
- Hagemann, G. (Tr.) (2002). *Motivación. Manual de Implementación*. México: Editorial Limusa.
- Heinemann, P. (Tr.) (1980) *Pedagogía de la Comunicación no verbal*. Barcelona, España: Herder.
- Hernández Poveda, R. M. (2001). *Evaluación del Aprendizaje Significativo en el aula. Cuadernos para el enseñanza del español*. San José, Costa Rica: Talleres Gráficos de la Editorial EUNED.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2003) *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Holder Wheeler, R & Perkins, F. (Tr.) (1963). *Fundamentos del desarrollo mental*. Ciudad de México: Editorial Hispano-americana.
- Kenneth, T. H. & Eller, B. F. (Tr.) (2000). *Psicología Educativa para la enseñanza eficaz*. México: international Thomson Editores.
- Larsen, R. J. & Buss, D. M. (Tr.) (2005). *Psicología de la Personalidad. Dominios de Conocimiento sobre la naturaleza humana*. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana Editores.

- López, Z. (junio 2012). *Entrevista sobre la relación entre participación y aprendizaje significativo a partir de la motivación estudiantil*. Realizada por el grupo investigador. Universidad de El Salvador.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. United States of America: Harper & Row, Publishers, Inc.
- McClelland, D. C. (Tr.) (1989). *Estudio de la Motivación Humana*. España: Narcea. S. A. de ediciones.
- Molina, Carmen (2008). *Psicología motivacional*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Morales Castaneda, O., Polanco Aquino, N. (2006). *El papel de la motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje en la asignatura de matemática en el nivel de tercer grado de educación básica del Centro Escolar José Mariano Méndez*. (Tesis para el grado de Licenciado en Ciencias de la Educación en la especialidad de primero y segundo ciclo de educación básica).Universidad de El Salvador, Campus Paracentral.
- Morris, CH. G. & Maisto, A. A. (Tr.) (2005). *Psicología*. México: Pearson Education.
- Ortega Rojas, C. M (2012). *Déjalos participar*. Colombia: Institución universitaria Salazar y Herrera.
- Paau Cho, M. R. (2009) *Viviendo el futuro en el aula: La tecnología de la información y comunicación en los procesos de aprendizaje en la escuela básica y primaria*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC/SICA.

- Palencia, E. (junio 2012). *Entrevista sobre la relación entre participación y aprendizaje significativo a partir de la motivación estudiantil*. Realizada por el grupo investigador. Universidad de El Salvador.
- Paniagua Padilla, M. E. (2011, marzo) *La pieza que falta. Herramientas de aprendizaje digitales. La tecnología como recurso didáctico en el aula*. Ciclo de Videoconferencias de la Secretaría General del Convenio Constitutivo de la Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CECC/SICA): Imago Comunicación Interactiva.
- Papalia, D. E. & Wendkos Old, S. (2009). *Psicología para bachillerato*. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Polanco, G (junio 2012). *Entrevista sobre la relación entre participación y aprendizaje significativo a partir de la motivación estudiantil*. Realizada por el grupo investigador. Universidad de El Salvador.
- Puig Rovira , J. M. y Martín, X et al. (2000). *Cómo fomentar la participación en la escuela*. España: Graó.
- Reeve, J. (1996) *Motivating Others. Nurturing Inner Motivational Resources*. Massachusetts, Estados Unidos: Library of Congress Cataloging-in- Publication Data.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). *Contemporary Educational Psychology*. Nueva York, EEUU: Academic press
- Rico Vercher, M. (1987). *Hábitos, Comportamientos y Conductas en la Educación Básica. Su programación y evaluación*. España: Editorial Marfil.

- Rinaudo, M. C., Donolo, D. y Chiercher, A (Diciembre, 2002). Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Jujuy. *La participación en clases universitarias. Evaluación desde la perspectiva del alumno*. No.15 pp. 88. San Salvador de Jujuy, Argentina.
- Rivera Muñoz, J. L. (2004). *El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes*. Revista de Investigación Educativa, Año 8, (14), 52pp.
- Robbins, S. P. (Tr.) (1998). *Fundamentos del Comportamiento Organizacional*. Ciudad de Juárez, México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Rodríguez Pineda, M. (2008). *Tesis Doctoral del Desarrollo de Estrategias de Aprendizaje en los alumnos de la Carrera de Ingeniería en Mecanización Agropecuaria de la Universidad de Ciego de Ávila a partir de la disciplina física*. España: Editorial de la Universidad de Granada.
- Sánchez Iniesta, T. (1995). *La construcción del aprendizaje en el aula. Aplicación del enfoque globadizador a la enseñanza*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Sloane, H. N. & Jackson, D. A. (1974). *A guide of motivating learners*. New Jersey: Educational Technology Publications Englewood Cliffs.
- Soler, P., Pallisera, M., et al. (Mayo-agosto, 2012) Revista de Educación del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona. *La participación de los estudiantes en la universidad: dificultades percibidas y propuestas de mejora*. pp. 358, España. La hermeroteca científica en línea en Ciencias Sociales. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-090

Tobón Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento Complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones.

Wasna, M. (1974). *La motivación, la inteligencia y el éxito en el aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz

Woolfolk, A. (2007). *Educational Psychology*. Boston, United States of America: Pearson Education.

Zacarías Ortez, E. (2000). *Así se investiga. Pasos para hacer una investigación*. Santa Tecla, El Salvador: Clásicos Roxil.

Ziv, A. (1979). *Psicopedagogía experimental*. España: CINCEL

9. Índice analítico

Actitud, 9, 11, 25, 39, 42, 44, 45, 55, 57, 59, 127, 128, 130, 135, 166.

Ambiente, 2, 11, 14, 16, 17, 25, 27, 29, 32, 33, 39, 40, 47, 49, 50, 59, 89, 128, 178, 180, .

Aprendizaje, y 1, 3, 5, 7, 8, 9, 16, 20, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 36, 38, 39, 40, 47, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 68, 87, 108, 158, 160, 163, 164, 166, 167, 173, 176, 177.

-duradero. *Véase:* aprendizaje significativo, 9, 39, 52, 53, 54, 125, 163.

-memorístico, 52, 55, 57, 188.

-repetitivo, 55.

-Aprendizaje significativo, 3, 4, 5, 8, 9, 18, 35, 36, 37, 38, 42, 50, 51-57, 59, 60, 67, 68, 70, 72, 75, 80, 116, 125, 126, 129, 131, 134, 158, 159, 160, 163, 168, 172, 173, 175, 176, 181, 182, 186, 188.

-fases del, 55, 56.

-condiciones del, 56,70.

Autorregulación, 30, 130.

Clase no participativa, 41,127.

Clase participativa, 39, 40, 42, 44, 45.

Cognoscitivo. *Véase:* Enfoque cognitivo.

Comportamiento,11, 13, 17, 27, 33, 37, 49, 70, 73.

Comunicación, 36, 39, 59, 132, 167, 188.

-no verbal, 59.

Conducta, 9-11, 14, 16-22, 29, 31-33, 35, 42, 45, 71, 111,112, 114, 127-129, 166.

Conocimiento,3,9, 13, 28, 31, 39, 40,42-45,49, 50, 51-54,56-60,74,83,87,108,130,132,134,159,
168,188.

-construcción de, 50.

-previo, 29, 42,52, 55,56, 87,158, 168, 185, 188.

Concept mapping, *Véase:* Mapas conceptuales, 58-60.

Constructivismo, 50, 51, 54.

CSILE, 27.

Dominio afectivo, 59.

Dominio cognitivo, 59.

Dominio procedimental, 59.

Efecto pigmalión, 33.

Emoción, 161, 165.

Enfoque,

-cognitivo, 19, 24, 35, 36, 37, 54.

-conductista, 21, 24, 35, 36, 37, 157.

-humanista, 19, 21, 22, 24, 35, 36, 37.

-sociocultural, 19, 35, 37, 50.

Estructura cognitiva, 54, 56.

Expectativa, 11, 15, 32, 33, 34, 48.

Evaluación cualitativa, 58, 172, 173.

Identidad, 26, 27, 74.

Incentivo, 9, 18, 19, 20, 30, 32, 45, 75, 108, 165, 180, 187.

Interacción, 25, 39, 42, 50.

Intervención, 3, 26, 43.

Logro, 9, 11, 12, 23, 30, 48, 55, 57, 90, 91, 130, 160.

Meta, 9, 11, 12, 15, 19, 20, 22, 24, 27, 29, 31, 32, 37, 38, 80, 90, 129, 132, 133, 160, 164, 166,
170, 183, 184 .

Motivación, 1, 3, 4, 7- 35, 37, 38, 40, 42, 45, 47, 49, 50, 57, 59, 67, 68, 70, 78, 124, 125, 128,
157, 161, 163, 165, 166, 167, 170, 171, 175, 183, 184, 187.

Motivo, 4, 11, 13, 16, 19, 20, 32, 37, 54, 127, 129.

Participación, 1, 3, 4, 5, 9, 26, 27, 36-46, 48, 49, 59, 70, 71, 78, 107, 108, 109, 112, 126, 127,
128, 161, 162, 167, 171, 172, 174, 179, 180, 184, 185 .

Pre-saber, *Véase:* Conocimiento previo

Premio, 11,13, 18, 19, 20, 24, 38, 108, 130, 157.

Recompensa, 14, 16, 18, 20, 21, 25, 31, 38, 90, 95.

Reforzador, 21.

Reforzamiento. *Véase:* reforzador

10. Índice onomástico

- Aceituno, R., 7.
- Ahuat, R., 41, 57, 175.
- Alvarado, J. A., 10, 11, 13, 20, 27, 31.
- Ascencio, A., 8.
- Ausubel, D. P., 51, 52, 56, 168, 188.
- Ayala, K., 7.
- Ball, S., 10, 27, 32,
- Ballester, A., 53, 59.
- Bandura, A., 25.
- Beng, C. S, 36, 40.
- Bereiter, C., 27.
- Bonilla, G., 116, 120, 124.
- Brown, A., 26.
- Buendía, L., 71.
- Campione, J., 26.
- Carrillo, R., 11.
- Castro, M., 12, 52, 170.
- Cortés, C. 8.
- Díaz-Barriga, Frida, 53-55, 57.
- Fassinger, P., 42-44.
- Fernández- Abascal, E., 19.
- Ferreiro, R, 36, 39.
- García Duque, J, 37, 42, 46.
- García, E., 50.
- Gispert, C., 32.
- González-Pienda, J. A., 53, 56, 58.
- Gutiérrez, R., 12, 31, 52, 164.
- Hammond, D., 25.
- Henson, K. T., 21, 24, 25.
- Hernández Poveda, R. M., 58.
- Hernández Sampieri, R., 69.
- Holder, R. 27.

Larsen, R. J., 19, 21.

López, Z. 12, 14, 183.

Maslow, A., 7, 22, 23, 187.

McClelland, D., 33.

Miserandino, M., 25.

Molina, C., 12.

Morales, O., 7.

Morris, CH. G, 17.

Morse, W., 10.

Northcott, J., 41.

Novak, J. D., 51, 58, 59.

Paau, M. R., 51, 57.

Palencia, E., 23, 51, 52, 187.

Pallisera, M, 36.

Paniagua, M. E., 58.

Papalia, D. E., 22, 23.

Piaget, J., 50.

Polanco, N. 7.

Polanco, G., 12, 13, 51, 156.

Reeve, J. 11, 14, 16, 17, 18, 30, 31.

Ryan, R. 15, 18.

Rico, M.45.

Rinaudo, M. C. 42, 43, 47.

Rivera, J. L. 55, 59.

Robbins, S. P. 10, 22.

Scardamalia, M. 27.

Sloane, H., 11.

Soler, P. 36.

Stipek, D. 24.

Vigotski, L. S. 50.

Wasna, M. 25, 26.

Wingo, M. 10.

Woolfolk, A. 13, 18, 24, 26, 28, 29.

Ziv, A. 33, 34.

11. Anexos

Anexo 1. Cronograma

Anexo 2. Instrumento de Motivación

Anexo 3. Pretest y Postest

Anexo 4. Entrevistas

Anexo 1. Cronograma de Actividades.

Actividad	Semana	Mayo				Junio				Julio				Agosto				Septiembre				
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3		
Selección del tema																						
Elaboración del Anteproyecto.			*	*	*	*	*	*	*	*												
El problema				*	*	*																
• Planteamiento del Problema																						
• Formulación del Problema							*															
• Formulación del Problema								*														
• Objetivos									*													
• Justificación de la investigación										*												
Limitaciones																						
Marco teórico				*	*	*	*	*	*	*	*											
• Antecedentes de la investigación					*																	
• Bases teóricas						*																
• Definición de términos básicos							*															
• Sistema de hipótesis								*	*													
Sistema de Variables											*											
Marco Metodológico				*	*	*	*	*	*	*	*											
• Nivel de investigación				*																		
• Diseño de la investigación					*																	
• Poblacion y Muestra						*	*															
• Técnica e Instrumento de recolección de datos.								*	*	*												
Elaboración de instrumentos				*	*	*	*	*	*	*												
Administración de instrumentos:										*	*	*	*	*	*							
• Cuestionario											*	*										
• Observación natural dentro de los salones de clases												*	*									
• Técnica de procesamiento y análisis de datos.													*	*								
Análisis de datos														*	*	*						
Revisión final																	*	*	*			
Aprobación de la investigación por el Docente director																		*	*	*		
Defensa																						*

Anexo 2. Instrumento de motivación.

Universidad de El Salvador
Facultad de Ciencias y Humanidades
Departamento de Idiomas Extranjeros



Cuestionario dirigido a estudiantes de Francés Avanzado y suministrado por estudiantes en proceso de grado

Objetivo: conocer el grado y el tipo de motivación de los estudiantes.

Instrucción: Marque con una equis (X) la alternativa que más se acerque a su realidad. No se preocupe por mostrar una buena imagen ya que esta encuesta es totalmente confidencial. No hay respuestas correctas o incorrectas sólo se requiere que responda con precisión y sinceridad a las cuestiones que se plantean.

Las opciones de respuesta se explican a continuación:

1. Nunca: Este ítem no es verdad para mí
2. A veces: Este ítem en ocasiones es verdad para mí
3. Frecuentemente: este ítem usualmente es verdad para mí
4. Siempre: este ítem invariablemente es verdad para mí

¡Muchas gracias por su colaboración!

Edad: ____

Sexo F M

Ha repetido materias Si No

A. Motivación	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
1. ¿Me gusta esta asignatura?				
2. ¿El contenido de la clase debe ser desafiante de tal modo que pueda aprender cosas nuevas?				
3. ¿Tengo claras las metas que quiero alcanzar?				
4. ¿Siento que mi nivel de energía en clase es alto?				
5. ¿Pongo mucho interés en lo que hacemos en clase?				
6. ¿Pongo atención a lo que dice el profesor?				
7. ¿Creo que recibiré una excelente calificación en esta asignatura?				
8. ¿Estoy atento durante las clases?				
9. ¿Deseo que la clase dure más tiempo?				
10. ¿Me concentro en clase y evito hacer garabatos, hablar con mis compañeros o				

pasarme notas?				
11. ¿Durante la clase me mantengo despierto?				
12. ¿Cuando presento una tarea, examen u otra actividad en esta asignatura pienso que mi desempeño es eficiente comparado con el de mis compañeros?				
13. ¿Estoy tranquilo y sin angustia al participar?				
14. ¿Pienso que seré capaz de usar lo que aprenda en esta asignatura para otros cursos?				
15. ¿Asisto a clases?				
16. ¿Vengo a la clase a tiempo?				
17. ¿Termino mi tarea antes de entrar a la clase?				
18. ¿Busco la manera de aprender en lugar de sacar buenas notas sin merecerlo?				
B. Tipo de motivación				
19. ¿Estudio y leo más información de la que me dan en clase, pues siento curiosidad por aprender?				
20. ¿Culminada una sesión de clase, procuro un tiempo de auto-reforzamiento?				
21. ¿Considero la necesidad de aprender más como una autorrealización personal?				
22. ¿Integro mis conocimientos previos a mi aprendizaje?				
23. ¿Me preocupo cuando percibo que no estoy alcanzando el nivel de aprendizaje esperado?				
24. ¿Cuando me dan clases de reforzamiento, acudo a ellas motivado por un espíritu de superación?				
25. ¿Prefiero que el profesor me exija mucho porque así me siento más satisfecho cuando apruebo la materia?				
26. ¿Considero valioso el tiempo invertido en esta clase?				
27. ¿Me siento motivado por mi profesor?				
28. ¿Prefiero que mis clases sean dinámicas?				
29. ¿Se me dificulta trabajar en un ambiente ruidoso y desordenado?				
30. ¿Mi atención se centra en el tema sólo cuando éste me gusta?				
31. ¿Recibo reconocimiento por desempeñarme bien académicamente?				
32. ¿Mi esfuerzo se ve bien recompensado por medio del logro de las metas que me he propuesto?				
33. ¿Conseguir una buena calificación en esta asignatura es lo más satisfactorio para mí?				
34. ¿Quiero desempeñarme bien en esta asignatura porque es importante para mí demostrar mis habilidades a mi familia, amigos, compañeros de clases y profesor?				

C. Participación	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
35. ¿Me gusta participar en clases?				
36. ¿Con qué frecuencia participo en clases?				
37. ¿Considero que participar en clases es importante para el aprendizaje?				
38. ¿Vengo preparado a la clase, traigo mis libros y practico lo que estudiamos?				
39. ¿Cuándo participo es fácil expresarme oralmente?				
40. ¿Participo activamente en las discusiones de la clase?				
41. ¿Participo activamente cuando trabajamos en grupo con mis compañeros?				
42. ¿Hago preguntas cuando no entiendo algo?				
43. ¿Ayudo a mis compañeros con sus problemas y preguntas de la clase?				
44. ¿Participo más en clases cuando el maestro me da alguna recompensa?				

** Instrumento elaborado en base a la Tesis Doctoral del Desarrollo de Estrategias de Aprendizaje por Magaly de Regla Rodríguez Pineda de la Universidad de Granada (2008) y adaptado a la investigación actual.*

Para conocer el grado de motivación del estudiante se presenta el cálculo de puntuaciones de este cuestionario.

Las respuestas corresponden a las siguientes puntuaciones:
Nunca=1, A veces=2, Frecuentemente=3, Siempre=4

Mientras más alta sea su puntuación, mayor será su motivación.

A. Motivación

En esta sección se tiene un máximo de 32 puntos y un mínimos de 18

B. Tipos de motivación

Para determinar la forma en que el estudiante se motiva (internamente o externamente)

En esta sección las primeras ocho preguntas evalúan la motivación interna con un puntaje máximo de 32 puntos y un mínimo de 8 puntos. Asimismo, las ocho preguntas siguientes a esta misma sección evalúan la motivación externa.

C. Participación

Esta sección es una evaluación de cómo los estudiantes se valoran en su participación oral dentro de los salones de clases ligado a su motivación por aprender significativamente. La máxima puntuación es de 40 y la mínima de 10 puntos.

Anexo 3. Pretest y Postest



Université d'El Salvador
Faculté de Sciences Humaines
Département des Langues Étrangères

Français Avancé
Licda. Margarita Ramírez
Date : _____

Control

Nom : _____

Prénom : _____

|

I - Donnez la définition et écrivez une phrase appliquée au contexte pour chaque mot du vocabulaire suivant :

Stagiaire

Carillon

Fadista

Morue

Bouquin

Truffe

Gêne

Crèche

Ronchon

Xénophobe

Casse pieds

Médisant

II- Mettez le participe passé de chaque verbe à la forme qui convient.

Exemple : venir- venu

Verbe	Participe passé
Asseoir	
Séduire	
Résoudre	
Atteindre	
Peindre	
Concevoir	
Mouvoir	
Joindre	
Acquérir	
Souffrir	
Vivre	
Savoir	

Anexo 4. Entrevistas

Universidad de El Salvador.
Facultad de Ciencias y Humanidades.
Departamento de Idiomas Extranjeros, Especialidad Francés e Inglés.



Entrevista a la Licda. Guillermina de Polanco, Docente de la Universidad de El Salvador
Administrada por: Estudiantes en proceso de grado (30-Mayo- 2012).

Objetivo: conocer la relación entre motivación y aprendizaje significativo de un idioma extranjero de los estudiantes en clases.

1 ¿Cómo define motivación?

Motivación es un impulso que todos los seres humanos tenemos a hacer algo. Hay una necesidad de realizar algo que nos va a traer una satisfacción o vamos a llenar con ese impulso una necesidad.

2 ¿Cuáles son los tipos de motivación?

Las diferentes teorías psicológicas la definen de acuerdo a su manera de explicar los fenómenos psicológicos, pero las más conocidas en educación son: la motivación extrínseca y la motivación intrínseca.

3 ¿Cómo define cada una de ellas?

La motivación extrínseca es aquella que es provocada desde afuera de la persona. En el caso del aula, por ejemplo, el maestro a través de estrategias, dinámicas o actividades logra motivar al estudiante o estímulos. En cambio, la motivación intrínseca es la que la persona desarrolla dentro de si misma, es la que la impulsa para realizar todas sus actividades.

4 ¿Cuáles son los factores que pudieran incrementar o disminuir la motivación?

La motivación puede aumentar cuando la manera de relacionarse, la relación estudiante-profesor, pueda ser una relación que permita que el estudiante se sienta en confianza, relajado y el maestro utilice una variedad de estímulos para lograr mantener activo al estudiante, interesado, porque la motivación es algo propio de la persona. El profesor no lo puede motivar, el profesor lo que puede hacer es incentivar para que esa motivación surja porque como es un impulso de la persona lo que puede hacer es incentivarlo.

Hay muchas formas de hacerlo. Las más usadas son los refuerzos conductistas a través de premios, a través de estímulos sociales como por ejemplo: cuando entrega una tarea se le dice “me gusta cómo te ha quedado” Eso es algo que a uno inmediatamente lo estimula, lo incentiva para continuar repitiendo una conducta que es adecuada para el aula.

Ahora bien, la forma de entrega de notas podría ser un factor para disminuir la motivación. Si se entregan de forma pública y hay una nota baja, puede causar vergüenza o lo que le temen los jóvenes adolescentes que es el ridículo o burlarse de las personas en clases, faltas de respeto, indiferencia; entonces no hay ese estímulo que haga que la motivación intrínseca surja.

5 ¿Cuál es la relación entre motivación y participación?

Hay una relación casi directa porque si el estudiante tiene una buena motivación intrínseca, ya va dispuesto, surge “la disposición a”, la disposición a hacer algo. Entonces él, cuando el maestro comienza el diálogo es de los que más participa porque ya tiene esa disposición.

También es importante que el estudiante lea antes. Por eso la palabra estudiante significa “estudiar antes”. Si ha leído sobre el tema que se va a tratar siente confianza en sí mismo de decir: esto ya lo conozco. Puedo participar. Entonces, eso podría ser una forma. Siempre tener materiales para leerlos y participar en clases. Otra es, el tipo de diálogo que se establezca, que no sea un diálogo donde exista cierta presión que afecte la confianza del estudiante o le baje la estima cuando la respuesta no es correcta, entonces se siente incómodo.

6 ¿Considera usted que la participación en clases influye en el aprendizaje significativo del estudiante?

Por supuesto que sí. Se está viendo un tema como ya leído o ya escuchó una introducción, porque el aprendizaje significativo está formado por tres momentos:

Los pre-saberes o las experiencias previas que uno tiene, porque todas las personas llevamos ya una cantidad de conocimientos previos que los aprendimos ya sea en las instituciones educativas o en nuestro hogar o en el contexto. Ese es un elemento importante.

Luego viene lo que el maestro agrega o le agregan los libros que leyó, ese nuevo conocimiento. Pero esos dos elementos (los conocimientos previos más el nuevo conocimiento) necesitan la disposición del estudiante, que es la voluntad. Si hay disposición no se va a dar el conocimiento. Por eso, esos tres elementos tienen que estar bien unidos y la disposición, es parte de la motivación intrínseca entonces está bien relacionado.

De esta manera, el estudiante puede llevar buenos conocimientos previos y el maestro puede dar buenos conocimientos nuevos pero no hay una buena disposición porque la relación de ambos no es adecuada, entonces no se dispone.

7 ¿Cómo define el concepto de aprendizaje significativo?

El aprendizaje significativo es un tipo de aprendizaje que requiere tomar en cuenta los pre-saberes de las personas, su disposición para aprender y aportarle conocimientos nuevos que tengan que ver con su realidad, con su contexto; que no estén alejados de la realidad sino, por el contrario, que tenga que ver con esa realidad en la que está el estudiante, con esas experiencias previas que lleva. Tiene que haber una relación directa para que se dé ese aprendizaje, no tiene que ser un enlace superficial o forzado sino que de veras tiene que haber un enlace que relacione el conocimiento que uno ya tiene con los nuevos que va a adquirir.

8 ¿Qué factores externos pueden utilizar los profesores para incentivar la participación en el aula?

Todo tipo de estrategias. A nivel universitario, las estrategias de aprendizaje significativo son aquellas que van a hacer que la persona pueda poner en acción todos sus pre-saberes y los conocimientos nuevos. Por ejemplo, en la clase. La clase puede tener un desarrollo de tres momentos. El primer momento que es la introducción, en donde el maestro tiene que presentar una estrategia introductoria.

Generalmente, lo que hace es que pone los objetivos, la agenda que se va a desarrollar; ya allí lo está introduciendo. Pero si utiliza una estrategia que impacte, por ejemplo si van a estudiar la cultura francesa, algún área de la cultura como la música, entonces, no habría cosa mejor para introducirlos que llevar una canción de algún autor famoso en Francia, escucharla y preguntarles que si les ha gustado, que qué les parece y empezar a narrar algunos datos del autor o del tipo de música. Allí los está introduciendo para poder llegar al tema en si. Eso es bien importante.

Hay todo tipo de estrategias: pueden haber un video, una película, todos los recursos posibles porque el aprendizaje significativo se logra utilizando todos los recursos posibles para que el estudiante pueda hacer ese enlace entre lo que sabe o lo que no sabía con lo nuevo que va a aprender

9 ¿Cómo piensa usted que influyen las metas, intereses y emociones en la motivación?

Claro que son parte porque toda persona se traza sus metas, hasta dónde quieren llegar, ya sea a corto, mediano o largo plazo. Por ejemplo en clase ¿Cuál es mi meta? Mi meta es comprender la clase. De esa clase captar todo lo que me dieron. Qué tremendo cuando uno sale de una clase y no ha comprendido más de la mitad de la clase entonces no logró su meta y el profesor lo mismo. El profesor llevaba una meta para esa clase, hasta dónde va a abarcar de conocimiento o hasta dónde quiere que sus estudiantes aprendan ese día. Luego, así son las unidades de estudio, lo mismo el curso completo con metas a alcanzar y las metas son cuantificables, se cuentan o se miden: “bueno, logré un 50%” por ejemplo escuchando, pero participando puedo lograr un 90%, entonces son diferentes.

Ahora bien, los intereses de ustedes como estudiantes por su edad, hay intereses propios de la persona, contemporáneos, como se está desarrollando en este contexto. También hay intereses propios de aprendizaje específico que son los que quiere aprender y hay intereses de obtener un logro académico. Esos intereses entre el estudiante y el docente debe haber un equilibrio. ¿Cuáles son los que deben de primar? Pues ninguno de los dos, pero en nuestro caso en la Universidad son los de los estudiantes porque la meta del maestro es que sus estudiantes se gradúen.

Todo lo que hacemos nosotros está influido directamente por las emociones. Es todo ese complejo de emociones lo que a nosotros nos hace actuar y la motivación está cargada de emociones. Por ejemplo: en la mañana cuando uno despierta y ve el reloj y ya es tarde, inmediatamente se agita, “ya es tarde, sólo tengo media hora para arreglarme” y eso es muy corto tiempo para uno, pero tiene que hacerlo y entonces está motivado ¿por qué? Porque tiene una clase. Esa emoción lo impulsa hacia lo que quiere alcanzar. Pero el manejo de las emociones en la clase es bien importante, tiene que haber un control y eso cada persona lo tiene que lograr.

8 ¿Que tipo de estrategias de participación usa en clases?

Yo uso bastante una estrategia introductoria que puede ser un video, puede ser un diálogo, dramatizaciones, todo lo que se pueda. Siempre hay algo que introduzca la clase. También utilizo la mini clase que los estudiantes preparan un tema, es un ejercicio, lo tienen que preparar y lograr que todo el grupo. Por ejemplo cuando alguien esta exponiendo no lo expone solo, lo expone todo el curso; la persona lo dirige.

Por ejemplo: “Sofía lea esta lámina” y usted tiene que leerla “Diana, ¿qué entendió usted allí? Es decir, no es que una persona pasa a exponer ella sola sino que toda la clase tiene que estar atenta porque no sabe el momento en que le van a pedir una participación entonces hay bastante participación.

La suerte que yo he tenido es que los grupos son pequeños y me da lugar para que todos participen. Cuando las clases son grandes se cambian las estrategias. Una vez tuve 101 estudiantes, por cierto de la Carrera de Lenguas Modernas con Didáctica General.

Entonces, formé grupos y cada grupo decidió quién iba a ser el líder del grupo y de esa manera logramos bastante participación.

9 ¿Considera que los estudiantes universitarios están suficientemente motivados en el aula?

En general, yo diría que hay un 70%. No es tan bajo pero tampoco es lo que esperábamos porque como aquí venimos a sacar una carrera profesional, ya no podemos darnos el lujo de no estar motivados porque ya estamos definiendo nuestra vida, qué queremos ser, en qué vamos a trabajar. Entonces si, tal vez hay un grupo del 30% que todavía no se ubican qué están haciendo en la Universidad y si eso incomoda en la clase porque por lo general los maestros cuando están dirigiendo las preguntas, estas personas nunca saben a dónde van, qué están haciendo y al compañero de al lado le están preguntando, que le ayude, pero es porque ellos no van al ritmo del grupo.

Entonces ¿qué pasa con eso? Como el estímulo es recíproco del estudiante al maestro ¿qué sucede? Que el maestro por naturaleza, sin pensarlo, como una reacción natural siempre se dirige a los mismos, a aquellos que saben no a los que no saben, ¿Por qué? Porque eso es natural. A mi no me va a reforzar un estudiante que nunca sepa nada entonces mejor le pregunto al que sabe, me siento bien que contestó bien. Eso hay que corregirlo buscando otro tipo de estrategias para lograr que aquellos que no estén motivados se motiven.

10 ¿Cómo observó la participación en La Carrera de Lenguas Modernas?

Como eran de primer año y es una materia muy teórica pero yo la convertí en práctica porque eran demasiados alumnos y dos veces también di psicopedagogía.

El grupo fue excelente, tuve suerte allí porque la verdad eran como 80 pero ellos eran, en su mayoría, personas muy interesadas en la Carrera, estaban muy motivados entonces trabajaron muy bien, hasta tengo fotografías de ellos. Trabajamos todos los movimientos pedagógicos, mire que cada grupo hacía su escenario. Cuando fue lo de Paulo Freire, como aquí tenemos un parquecito dedicado a Paulo Freire, frente a la Biblioteca, allí fue la clase con el busto de Paulo Freire. Ellos todo buscaban y era muy activa la clase entonces me estimularon bastante, ellos a mí.

12 ¿Considera que la motivación es la clave del éxito en las clases que impartió?

Sí, fue la motivación. Es la motivación.

13 Es decir, si no hay mucha motivación no se logra un buen desempeño

No hubiera sido muy bueno el desempeño pero también influye bastante la relación maestro-alumno y cómo uno refuerza los pequeños esfuerzos de un alumno, aunque sea poquito lo que haga hay que reconocerlo. De esa manera, el estudiante va a despertar su motivación. Muchas veces eso es lo que hace falta, que a uno le estimulen, que le reconozcan aunque sea un poquito.

11 ¿Cree que la participación es esencial para un buen aprendizaje?

Sí, es esencial. De eso va a depender que la persona logre: aprendizaje significativo, aprendizaje duradero, que lo mande a su memoria a largo plazo, no lo olvida porque está despierto en clases, está participando, se está dando cuenta que están trabajando la maestra, el maestro y todos sus compañeros.

Entrevista al Ph.D. Ricardo Gutiérrez, catedrático e investigador de la UTEC.

Administrada por: Estudiantes en proceso de grado. (21-Junio-2012)

Objetivo: conocer la relación entre motivación y aprendizaje significativo de un idioma extranjero de los estudiantes en clases.

1. ¿Cómo define motivación?

Es la fuerza interior que empuja a un ser humano al desarrollo y cumplimiento de sus metas a través de la vida. Esa sería una definición, pero en sí, la motivación es una fuerza interior que empuja al ser humano al cumplimiento de diferentes actividades. En el caso del estudiante es la necesidad del aprendizaje. Por ejemplo: la necesidad de obtener buenas notas, hacer buenos trabajos, llegar temprano a clases, cumplir todas las actividades académicas que le piden en la universidad; es parte de la motivación pero es una cosa interna, muy propia del ser humano.

A veces se dice que se motive desde fuera, es decir que el maestro motive, pero francamente el maestro no puede motivar porque la motivación es algo que viene desde adentro del ser humano, es algo muy interno, es parte de su personalidad, es parte de su estado mental.

2. ¿Cuáles son los tipos de motivación?

Usualmente la motivación se suele clasificar en dos tipos. Cuando se habla de la motivación intrínseca es de la que yo hablaba es el motor interno que empuja al ser humano al desarrollo de todas sus actividades, a sentirse feliz después de haber cumplido una meta y la motivación extrínseca hace referencia usualmente en el mundo de los negocios, en el mundo empresarial ,en

el mundo laboral, le llaman motivación extrínseca a todos los incentivos o las regalías o las cosas positivas que le pueden dar al ser humano para que se desarrolle ,para que se motive dicen.

Por ejemplo que le celebren un cumpleaños, que le hagan un regalo, que le regalen un punto por una actividad importante que hizo, a eso le llaman motivación pero en realidad no creo que sea motivación es una forma de incentivo ,una forma de incentivarlo pero en verdad la motivación es nata, es propia es una cosa del interior.

3. ¿Cómo considera que influyen en la motivación: las metas, intereses y emociones?

Las personas que tienen como claridad sobre sus proyectos de vida, que tienen objetivos claros usualmente tienen una buena motivación es decir toda persona con proyectos de vida, con metas con objetivos claros usualmente tienen muy buena motivación porque siempre luchan y trabajan duro para lograr esas metas entonces lo que sucede cuando hablamos de la emoción es que el ser humano hay un refrán que dice que las cosas hay que iniciarlas con pasión y con emoción. Lo que quiere decir que si le ponemos pasión y emoción a las cosas se van lograr con mucho éxito.

4. ¿Qué le indica que un estudiante está motivado?

Es bastante simple. Primeramente, los estudiantes motivados son estudiantes que usualmente presentan buenos trabajos, para comenzar, se nota el esfuerzo, se empeñan por hacer bien las cosas, presentan todas las actividades, las tareas que se les dejan, si algo no lo entienden preguntan sin ningún temor. Casi siempre este tipo de estudiantes son jóvenes que con una pequeña orientación del maestro corren solos; son personas van siempre un poco adelante o a la par del maestro leyendo y buscando la información y no requieren de mayor esfuerzo. Es decir

son personas que siempre tienen una actitud positiva, siempre están dispuestos al aprendizaje, cualquier tarea que se les deja nunca protestan, siempre lo ven como un reto y van adelante. Usualmente, los estudiantes con buena motivación son estudiantes que tienen un buen rendimiento académico, son estudiantes que tienen buenas relaciones interpersonales, estudiantes que son líderes de grupo de clases siempre, son muy colaboradores. Son como indicadores importantes sobre el desempeño de los estudiantes.

5. ¿Cómo mediría la motivación en los estudiantes?

Para medir la motivación, existen pruebas de desempeño académico, de desempeño educativo; que se pueden visualizar a través de unas pruebas psicológicas de motivación. Pero a nivel universitario yo podría medirlo a través de los mismos indicadores que he mencionado, por ejemplo: calidad en los trabajos que presentan, puntualidad, responsabilidad, una actitud muy positiva hacia el desempeño de todas las actividades que se les dejan, muy colaborativas, con muy buenas relaciones interpersonales, tienen liderazgo, estabilidad emocional, usualmente son personas no conflictivas. Todos estos indicadores podríamos decir que son aspectos objetivos que indican una buena motivación.

6. ¿Los test motivacionales tienen que ser administrados necesariamente por psicólogos?

No necesariamente. Hay pruebas psicológicas motivacionales que no son administradas por psicólogos; algunas son escalas de motivación. Son un poco escasas pero aplicadas al entorno educativo, quizás es mejor hacer un listado de indicadores como el que ya mencioné, como un listado de chequeo. Yo puedo observar mi grupo y chequear más o menos ese tipo de conductas

ya sea con un conteo y tener un listado de diez, quince o veinte variables o indicadores sobre motivación del grupo.

7. ¿Cuál es la relación entre motivación y participación?

La participación puede verse desde diferentes puntos de vista. Uno puede hacer el empeño o el desempeño, mejor dicho, de las diferentes actividades en el aula o fuera del aula. Eso es participación y también la participación coloquial o clásica es decir la participación en el aula a la hora de la clase.

Obviamente esta vinculado a la autoestima, y a otras variables de la personalidad porque alguien puede estar muy motivado pero puede ser un poco tímido o tiene problemas de comunicación, problemas para expresarse; es decir, esta muy motivado pero tiene un poco de temor y fobia para hablar en publico.

Es importante valorar todo en su conjunto, junto con el empeño y el desempeño en su trabajo como estudiante, su rendimiento, la calidad su participación y todos esos elementos pueden ser indicadores de motivación.

8. ¿Qué pueden hacer los profesores para incentivar la participación en el aula?

La verdad que hay muchas formas. Una es el trabajo en equipo ayuda mucho para que el estudiante participe y colabore en grupo. Hay diferentes técnicas didácticas como los conversatorios, clases dialogadas, preguntas y respuestas, lluvia de ideas. Todo ese tipo de actividades que son más que todo colectivas contribuyen mucho tanto a la participación como al aprendizaje del estudiante.

9. ¿Qué método podría usarse para medir la participación en clases?

Mediante la observación directa a la hora de la clase y de esta manera ver quienes son los que participan. De hecho algunos maestros les asignan puntuaciones a los estudiantes que mas participan y colaboran en la clase y es una forma de medirlos e incentivarlos

10. ¿Considera usted que la participación en clases influye en el aprendizaje significativo del estudiante?

Creo que si en la medida que los jóvenes se involucran. Pensemos en un trabajo grupal ,en los trabajos grupales usualmente algunos estudiantes son mas aventajados que otros .Los estudiantes que tienen menos habilidades ,poco conocimiento se ven beneficiados con los aportes de otros compañeros y en ese sentido pues el aprendizaje significativo se va incrementando. Como el aprendizaje significativo es como la conexión de los conocimientos nuevos con los antiguos y de esta forma se va conformando un aprendizaje más completo.

11. ¿Cómo define aprendizaje significativo?

El aprendizaje significativo es una teoría que nace ahí por el setenta y tres con Ausubel, David Ausubel y el define el aprendizaje significativo como la interrelación del conocimiento nuevo y el antiguo y dice que el aprendizaje es significativo siempre que exista un conocimiento previo o sea para que haya un aprendizaje debe haber un conocimiento previo.

Desde ahí, debe de empezar a construirse el nuevo conocimiento el cual permite al estudiante tener una visión más integrada ,más global, más analítica, más critica de los fenómenos ,es decir todos los conocimientos nuevos que van llegando los vamos asociando con conocimientos antiguos y eso permite que se complementando.

Todo lo que tenemos ahorita es parcializado, es una visión fragmentada, reducida, un tanto mecánica y en la medida que va agregando conocimientos nuevos se va profundizando y comprendiendo un poco más el fenómeno.

12. ¿Cómo evaluaría el aprendizaje significativo en los estudiantes?

Primero una forma sería iniciar un tema determinado en la clase y hacer un par de preguntas al azar para ver cuál es el nivel de conocimiento que tienen los estudiantes y a partir de ese conocimiento que tienen empezar a formar un nuevo conocimiento. Es decir comenzar con las ideas más generales, más grandes para ir entrando en detalles, en los aspectos más concretos de la asignatura.

Entrevista realizada al Lic. Mario Castro, Coordinador de la Carrera de Psicología de la Universidad Francisco Gavidia

Administrada por: Estudiantes en proceso de grado. (26-junio-2012)

Objetivo: conocer la relación entre motivación y aprendizaje significativo de un idioma extranjero de los estudiantes en clases.

1. ¿Cómo define motivación?

En términos generales, la motivación se define como la fuerza que nos impulsa para la acción, un motorcito interno que todos tenemos y que nos permite realizar nuestras actividades.

2. ¿Cuáles son los tipos de motivación?

Básicamente podríamos hablar de dos tipos de motivación: la motivación intrínseca o interna y la motivación extrínseca que viene desde afuera. Ambas son importantes en lo que las personas hacen. En el ámbito académico, las dos son necesarias.

3. ¿Cómo considera que influyen en la motivación: las metas, intereses y emociones?

Si el ser humano tiene ya planificado lo que quiere ser, es decir, tiene sus metas, debe de hacer lo posible para alcanzarlas por lo tanto la motivación está muy relacionado con las metas. Los intereses por supuesto que entran en juego porque si descubrimos qué es lo que nos interese, nos movemos, nos direccionamos para lograr un objetivo.

Las emociones cuentan mucho, ya que además de ser seres racionales somos emociones y no podemos hablar de motivación sin tomar en cuenta las emociones.

4. ¿Cuáles son esos indicadores que determinan si un estudiante está motivado?

Los indicadores son aquellos en los que el estudiante muestra un deseo por trascender, pregunta, lee, investiga y siempre está interesado por conocer un poco más sobre un tema.

5. ¿Cómo mediría la motivación estudiantil?

Existen una serie de instrumentos que permiten determinar si la motivación que predomina es la motivación interna o la externa. En el caso que el instrumento arroje datos que la motivación que predomina es la externa, habría que trabajar un poco más para que el estudiante tenga una disposición para aprender.

6. ¿Cuál es la relación entre motivación y participación?

Los estudiantes que están motivados por ende que son los que participan más porque hay una disposición interna para aprender, por lo tanto son los que obtienen mejores resultados, por supuesto, y que van a estar siempre preocupados por obtener un mejor rendimiento. Esto también es un factor motivacional para el profesor.

7. ¿Qué pueden hacer los profesores para incentivar la participación en el aula?

Desde el primer día de clases el docente debe hacer énfasis en esa disposición interna para aprender y que independientemente del contenido de la asignatura, todo lo que se revisa en la Universidad va a servir en el proceso de formación profesional. A veces los estudiantes se desmotivan porque consideran que los contenidos de “X” asignatura no son importantes y se predisponen y como consecuencia, sus resultados no son los mejores.

8. ¿Qué método podría usarse para medir la participación en clases?

La evaluación cualitativa es muy importante, los docentes debemos implementarlo bastante, es decir, tener un registro de la participación de los estudiantes y tomar en cuenta incluso ir viendo quiénes son los que están más motivados. Si se identifica a los que están poco motivados, se podrán utilizar técnicas para que se interesen y aprendan mejor.

9. ¿Considera usted que la participación en clases influye en el aprendizaje significativo del estudiante?

Si el estudiante está interesado en conocer a profundidad los temas y lo demuestra participando en clases, lo lógico es que el aprendizaje sea un aprendizaje significativo. Bueno y ese es un problema que se da en todas las universidades que no se alcanza lo que nosotros quisiéramos, que el aprendizaje fuera significativo. Cuando el estudiante tenga que aplicar la teoría por ejemplo a la realidad, pueda hacerlo de una manera eficaz y eficiente.

Por lo tanto, el estudiante que está más motivado es posible que tenga un aprendizaje significativo.

10. ¿Cree usted que la falta de motivación es un problema que se atraviesa en la educación superior?

Lo que sucede es que cuando el docente se da cuenta que hay muy poca participación y el maestro implementa mecanismos para que haya participación y ve que aún así los estudiantes no lo aprovechan, por ejemplo cuando uno pregunta y el estudiante dice “no se”, entonces el docente vuelve a su exposición e incluso eso hace que se limite la participación.

Pero, definitivamente, debe haber más participación de parte del estudiante porque cuando hablamos de aprendizaje significativo es que el estudiante construye su propio aprendizaje pero no lo puede construir si no tiene una base, una buena base.

11. ¿Cómo define aprendizaje significativo?

El aprendizaje significativo es aquel que le permite al individuo, en este caso al estudiante, aplicar en la realidad lo que la teoría les dice y que le permite tener una mejor observación, un mejor conocimiento de lo que está aprendiendo en la clase.

12. ¿Cómo evaluaría el aprendizaje significativo en los estudiantes?

El aprendizaje significativo se puede evaluar haciendo una valoración más cualitativa que cuantitativa porque al final lo cualitativo es más un registro, las pruebas objetivas por ejemplo son un registro para conocer qué tanto el estudiante ha asimilado y que a veces cuenta mucho la memoria pero es más importante la valoración cualitativa,

Es importante analizar detenidamente la respuesta que el estudiante da ante una pregunta, es decir, el aprendizaje significativo se mide en esos términos: que tan apegada está la respuesta que el estudiante da a lo que en la cátedra se tiene como objetivo de aprendizaje.

13. ¿Considera usted que mediante la participación se puede observar o evaluar el aprendizaje significativo?

Así es. Por supuesto que en esto hay otras variables, debemos de pensar que hay estudiantes que son tímidos, que tienen fobia social, o que tienen temor que al dar una respuesta que para el

docente no es la más acertada, creen que serán ridiculizados y los demás se burlarán pero no se trata de eso. Se debe superar ese temor de expresar sus ideas, sus puntos de vista.

Además, tenemos un estudiante muy cómodo, muy receptor, muy poco participativo pero esto también es resultado de lo que se ha venido haciendo. El sistema educativo nuestro no es un sistema que nos ponga a pensar, analizar, lo más fácil es ser receptor y ya a nivel universitario, la dinámica cambia, se requiere mucho más la participación del estudiante y en ese sentido la clase es menos tediosa. No es que la clase sea aburrida, eso es lo que el alumno dice pero si él participara más es aprendizaje de hecho si sería más significativo.

Universidad de El Salvador.
Facultad de Ciencias y Humanidades.
Departamento de Idiomas Extranjeros.
Lic. en Lenguas Modernas, Especialidad en Francés e Inglés



Entrevista realizada a Rafael Ricardo Ahuat, coordinador de Idiomas de la Universidad Francisco Gavidia

Administrada por: Estudiantes en proceso de grado 20-Junio- 2012.

Objetivo: conocer la relación entre motivación y aprendizaje significativo de un idioma extranjero de los estudiantes en clases.

1. ¿Cuáles son los tipos de motivación que existen?

Tenemos básicamente dos tipos de motivación: extrínseca e intrínseca, yo le llamo interna y externa en términos más sencillos. Para un estudiante de idiomas, la primera motivación que él ya lleva es la propia y esa es la motivación intrínseca, la interna; alguien que quiere estudiar la Carrera de Inglés como tal es porque ya está interesado en eso entonces creo que el interés personal es quizás, el aspecto más importante para que pueda existir un proceso de aprendizaje, no le voy a llamar en este momento un aprendizaje significativo porque aprendizaje siempre hay dentro del aula.

La diferencia entre un aprendizaje significativo lo hace la persona, inclusive no lo va a hacer el maestro ni la institución, yo puedo estar estudiando en la mejor universidad del mundo pero si yo no estoy motivado no voy a aprender nada. Caso contrario, puedo ir a una institución con recursos medios, pero si yo tengo ese interés si a mí me gusta, si yo pongo mi empeño, yo pongo mi trabajo, yo creo que allí si va a haber mucho más aprendizaje.

Cuando hablamos de aprendizaje, bueno, todo ser humano tiene la capacidad y la habilidad de aprender, la diferencia lo hace el estilo, el momento, la velocidad con la que aprendemos. Dentro de esas habilidades ya innatas del ser humano la diferencia la hace el empeño que cada uno pone. El ritmo también tiene mucho en parte, en especial para aprender un idioma; a algunos les puede tomar tres años a otros cinco pero al final de este proceso podemos decir que sí aprendimos y también varía la cantidad aprendida en el curso.

Creo que hay una tendencia equívoca del ser humano en nuestra cultura: que cuando se manejan procesos de aprendizaje siempre hablamos de procesos de enseñanza-aprendizaje, pero el estudiante, y esa es una gran barrera que existe, el estudiante toma al maestro como que es de él la responsabilidad enseñarme. Tenemos que ir cambiando esos paradigmas de voy a ir a ver que me enseñan. Si existiese un proceso de independencia dentro del estudiante, creo que vamos ir cambiando esa tendencia voy a ir a ver que aprendo.

La metodología tradicional de tener una persona al frente a un grupo de estudiantes, eso es lo que genera la dependencia, entonces por eso dice el alumno, voy a ir a ver que me enseña el maestro inclusive cuando nos vamos a los sistemas de evaluación decimos me saque nueve o el maestro me puso cuatro.

Entonces, existe esa clara dependencia de parte del estudiante y por eso se debe tener cuidado cuando se habla de proceso de aprendizaje significativo porque normalmente se culpa al docente cuando el estudiante no aprende.

2. ¿Cuáles son los indicadores que determinan si un estudiante está motivado?

Se puede identificar muy fácilmente: es una persona responsable. Para ser responsable el estudiante debe estar en las clases mentalmente dentro del aula porque yo puedo ver a un estudiante que llega puntual y todos los días pero sólo está físicamente, allí no está siendo responsable. Con una persona responsable, los objetivos se cumplen a corto plazo. ¿Cómo lo identifica uno? Primero, físicamente está allí; segundo, que se involucra dentro del proceso.

Cuando hablamos de involucrase es participar, practicar, equivocarse, demostrarse a él mismo que está haciendo el suficiente esfuerzo para poder aprender y de hecho que hay estudios serios en los cuales determinan el nivel de aprendizaje de un idioma extranjero dentro del aula. Este estudio decía que el estudiante aprende el idioma inglés en un 25% dentro del aula a través de las actitudes de la responsabilidad y el otro 75% lo aprende afuera.

En términos cuantitativos: una clase dura 50 minutos y yo tengo 50 alumnos en una clase, si eso lo distribuimos en tiempo le estamos dando solamente 1 minuto para que él pueda producir. Eso es si el maestro no habla nada. Si la clase es cuatro veces a la semana, el alumno habla sólo 4 minutos semanales, si nos vamos al mes habla 16 minutos mensuales el inglés.

Entonces ¿qué tanto aprende el estudiante dentro del aula? Es un proceso nada más de recepción. El estudiante se vuelve nada más una persona de recibir información, un receptivo. ¿En qué momento él puede sacar todo lo que él aprende? Pues utilizando las redes sociales, el Internet, es un recurso maravilloso pero el estudiante no le saca el mayor provecho.

Entonces, el estudiante tiene que definir sus propias estrategias de aprendizaje. De las más importantes es generar ese vínculo con compañeros, amigos, para que puedan realizar clubes de conversación, por ejemplo porque la habilidad, dentro de las cuatro habilidades, la más débil de la gran mayoría, un 80% de los estudiantes es la producción oral. Los estudiantes pasan los exámenes escritos porque tienen buena retención, buena memoria, porque tiene reflexión, análisis, etcétera, pero no puede producir.

Son varios problemas por los cuales no puede producir, le falta vocabulario, porque no es nuestra cultura leer, y la única forma de adquirir vocabulario es a través de la lectura. Como no leemos no tenemos vocabulario, como no tenemos vocabulario no tenemos la facilidad de expresión.

El estudiante tiene que seleccionar sus propios intereses, necesidades, habilidades para poder desarrollarse dentro de los idiomas y debe de crear su propio ambiente para poder adquirir fluidez verbal.

3. ¿Cómo medir la motivación estudiantil?

Creo que es deprimente hoy en día ver esas aulas vacías, que de 40 estudiantes recibiendo inglés básico, un inglés intermedio o avanzado y el alumno no llega a clases. Creo que se ha confundido el término de independencia dentro de la institución de educación superior en las cuales ya no es como el colegio que se les pasa asistencia. Pero el problema es que si no generamos esa independencia desde el principio, vamos a tener mucha deserción estudiantil y luego viene la culpa hacia la institución o hacia el maestro.

Yo les hablaba anteriormente sobre la responsabilidad, la independencia y el otro componente sería la creatividad. El ser humano por naturaleza es creativo, lo único que hay que hacer es desarrollar esa creatividad. Entonces, si desarrollamos esos tres componentes creo que podemos ser estudiantes más defectivos. Yo no estoy en ningún momento ni culpando ni defendiendo al docente, el docente tiene mucho que ver en la motivación pero lo más importante es la que la persona lleva.

La externa, el que mucho frío, el que mucho calor, el que mucho ruido, esos son componentes externos que en cierto momento pueden afectar sin embargo, si continuo y convencido de lo que estoy haciendo, del por qué y el para qué lo estoy haciendo, creo que eso lo voy a dejar de lado. Esas cosas son solamente filtros, distractores si los queremos ver así pero si yo estoy consciente de eso, me puedo sobreponer sobre todo eso.

4. ¿Cómo puede el maestro motivar a los estudiantes?

Aquí podríamos hablar de actividades como tal, pero pienso que no es la actividad, no es juego, no es la cancioncita sino más bien es saberle vender al estudiante para qué le va a servir el tema que estoy enseñándole ahora. Si yo le aclaro al estudiante para qué le va a servir, él va a entrar dentro de ese campo.

Si la temática, la estructura, el vocabulario, lo que sea que yo le esté enseñando no le va a servir para nada, por muy motivado que esté, él no lo va a desarrollar, no lo va a adquirir. Entonces yo creo que más que estrategias, más que actividades, más que películas, más que canciones, más que juegos, que son cuestiones que motivan al estudiante, yo creo que la clave está en saber venderle ese producto: ¿Para qué me va a servir? ¿Para que lo voy a utilizar?

Si hablamos de motivarlos a participar, es de saber venderles la idea de: entre más participe usted mayor será su capacidad de producción. Muchos utilizan, y yo no estoy de acuerdo, que muchos utilizan la medición de la participación a través de un chequecito: usted dijo una oración, aquí le pongo una marquita, acá usted dijo algo, le pongo otra marca; al final del proceso le voy a dar tantos puntos porque usted siempre participaba. Yo creo que no es así. La participación no tiene que ser obligatoria, la participación tiene que ser abierta pero para eso tenemos que generar un ambiente positivo dentro del aula.

Podríamos cuestionarlos del por qué ellos no participan y la respuesta más tradicional es porque me da pena, porque me da pena equivocarme. Yo creo que si creamos un ambiente positivo en el aula en las cuales existe un compañerismo, existe cooperación, creo que eso va a aperturar, como decimos vulgarmente “para que se tire al río a nadar” sin ningún miedo porque siempre vemos al compañero y se ponen al reír, ya no se diga si se burlan de lo que he dicho, entonces eso lo que hace son bloqueos mentales dentro de las personas.

Entonces ¿qué es lo que tenemos que hacer los docentes? Más que una estrategia, más que el método, es ese principio de respeto hacia los compañeros diciéndole: “todos, incluyéndome yo, estamos en un proceso de aprendizaje y lo que diga usted malo, en lo que usted se equivoque, es lo que le va a servir a su compañero para que no se equivoque”, de decirle “inténtelo”, lo más que puede hacer es equivocarse pero entonces allí se aplica el método de corrección.

Los procesos de corrección tienen mucho que ver dentro del incentivo a la participación. Depende de la estrategia de corrección que utilice el profesor, eso también va a incentivar para poder participar. Si yo utilizo una estrategia de corrección la cual les va afectar la autoestima del

estudiante, eso lo que va a hacer es bloquear todo el proceso dentro del aula. Entonces como consecuencia tendríamos que si hay más participación de parte de los estudiantes, el aprendizaje es más acelerado.

5. ¿Cómo se define aprendizaje significativo?

Resultados a mediano y corto plazo. Dentro de los procesos de evaluación tenemos la evaluación formativa y la evaluación sumativa. Y yo diría bien fácil: El primer día de clases llegó el grupo de estudiantes de los cuales llegaban, a lo mucho, a decir “Hello” ¿Cuál es el aprendizaje significativo?

Una semana después, ya entran diciendo “Buenos días”, “Buenas tardes”, “Buenas noches”, “Cómo estás”, etcétera. Ese es el proceso de formación gradual en los cuales yo mido, inclusive, qué es lo que usted puede hacer con el idioma en determinado período, y qué es lo que hace después de cierto tiempo, ciertas semanas, meses, ciclos.

Inclusive, existen evaluaciones ya estandarizadas. Hay una que se llama TOEIC Bridge que ese le determina a usted los niveles de aprendizaje después de cierto periodo después de dos años o tres años lo que hace ese tipo de evaluación es un diagnóstico al inicio de ciclo: qué es lo que usted sabe, qué es lo que ha aprendido después de cierto periodo. Allí es donde se determina la cantidad de conocimiento significativo.

Sin embargo, hay que tener cuidado con este termino porque yo puedo tener mucho conocimiento significativo de manera mental pero no práctico. Usted me podrá decir: yo se mucho inglés, mucho francés; yo agarro este documento y yo le entiendo todo. Y usted obtiene su

título, se gradúa de licenciado pero no puede hablar inglés y esto no significa que no tenga un conocimiento significativo, que no haya habido un proceso de aprendizaje significativo.

Por eso es que las cuatro habilidades tienen que irse integrando gradualmente para llevar el proceso de manera permanente en las cuatro habilidades. Ese aprendizaje significativo es gradual, no vamos a determinar que en un ciclo, el aprendió o no aprendió sino qué habilidades, qué nuevo conocimiento adquirió dentro de cierto tiempo.

Entrevista a la Licda. Zhaida López, catedrática de la Universidad Pedagógica de El Salvador.

Administrada por: Estudiantes en proceso de grado. (25-junio-2012)

Objetivo: conocer la relación entre motivación y aprendizaje significativo de un idioma extranjero de los estudiantes en clases.

1. ¿Cómo define motivación?

La motivación es un estado del ser humano en el cual le permita realizar diferentes acciones, es decir, con deseos de hacer algo.

2. ¿Cuáles son los tipos de motivación?

Algunos autores diferencian dos tipos de motivación. La motivación extrínseca y la motivación intrínseca pero yo considero que la motivación es algo que está dentro del ser humano. Puede ser que haya estímulos que favorezcan realizar alguna actividad pero que algo que esté exterior me vaya a motivar a mí cuando yo no tengo la motivación intrínseca es bastante difícil, tiene que haber primero una motivación propia del individuo como persona para que esos estímulos del exterior me puedan motivar a realizar alguna actividad.

3. ¿Cómo considera que influyen en la motivación: las metas, intereses y emociones?

Cada persona debe tener su proyecto de vida. Lo que he notado es que ciertos estudiantes a nivel universitario no tienen claras sus metas ni su proyecto de vida. Generalmente eligen

cualquier especialidad, salen de bachillerato y dicen: ahora tengo que ir a la universidad y eligen cualquier cosa. Diferente es cuando las metas están claras entonces el estudiante se sentirá motivado por alcanzarlas.

Los intereses están muy relacionados con la metas. Si tengo interés por hacer “x” actividad voy a hacer lo posible por lograrla.

4. ¿Cuáles son esos indicadores que determinan si un estudiante está motivado?

Bueno, primeramente su atención a las clases, el aporte de ideas, la presentación de sus trabajos, el trabajo en equipo. Que un estudiante levante la mano para aportar ideas no quiere decir que está motivado sino que lo hace porque le iban a dar un punto por su participación por eso es importante ver como trabaja en equipo. Solamente un elemento no me va a decir que un estudiante está motivado sino que son una serie de elementos.

5. ¿Cómo mediría la motivación estudiantil?

Es bien difícil medirla puesto que la motivación tiene que ver con estados de ánimo. Nosotros somos especialistas en la parte pedagógica y la motivación está más inclinada a la parte psicológica. Sin embargo, se podrían elaborar un test con una guía psicológica profesional con el objetivo de medir la motivación.

6. ¿Cuál es la relación entre motivación y participación?

Existe bastante relación entre los dos elementos, aunque no necesariamente el que participa está motivado intrínsecamente porque puede ser que participe sólo para ganar puntos extras, pero si existe una estrecha relación.

7. ¿Qué pueden hacer los profesores para incentivar la participación en el aula?

Hay muchas maneras de motivar la participación con preguntas abiertas, lluvia de ideas. Pero lo primero sería saber qué es lo que motiva al estudiante, qué es lo que sabe y a partir de eso construir un nuevo conocimiento. También a partir de intereses.

8. ¿Qué método podría usarse para medir la participación en clases?

Pues por medio de la observación de una manera general el maestro puede ir determinando quienes son los estudiantes que participan más y a los que no participan voy a proponer una estrategia para que lo hagan, no señalando, ni diciendo nombres sino de una manera espontánea.

No lo mediría llevando la cuenta: ah, este estudiante tiene 10 en participación y este otro tiene 7 porque bueno, algunos estudiantes participan mucho pero de tanto que hablan que no dicen nada, no hay mayor aprovechamiento de su participación porque lo que el estudiante diga tiene que ser de provecho para toda la clase.

9. ¿Considera usted que la participación en clases influye en el aprendizaje significativo del estudiante?

Claro que si. Muchos contenidos el estudiante no sabe para qué le va a servir y a través de la participación ellos van construyendo el aprendizaje.

10. ¿Cómo define aprendizaje significativo?

Cuando el estudiante se da cuenta que los aprendizajes previos le servirán para la vida y los une con los aprendizajes nuevos, ese es el aprendizaje significativo.

11. **¿Cómo evaluaría el aprendizaje significativo en los estudiantes?**

La evaluación para el aprendizaje significativo no es el que se verá al inicio o al final de un curso sino es un elemento constante que se verá a lo largo de todo el proceso. Se puede llevar un registro descriptivo en el cual podemos ir tomando nota de los avances que el estudiante vaya teniendo y de esos avances, el maestro se da cuenta que tan significativo es lo que uno está desarrollando en el aula porque en una prueba escrita, que es lo que generalmente se utiliza, no es evidencia de lo que realmente el estudiante sabe.

Entrevista realizada a Licda. Etelvina de Palencia. Fundadora de la Universidad Pedagógica de El Salvador

Administrada por: Estudiantes en proceso de grado. (25-junio-2012)

Objetivo: conocer la relación entre motivación y aprendizaje significativo de un idioma extranjero de los estudiantes en clases.

1. ¿Qué es la motivación?

La motivación puede ser fisiológica, psicológica, pedagógica; hay diferentes clases de motivación, pero la motivación puede definirse como la parte emocional que nos va a ayudar para mejorar la adquisición del conocimiento.

Existe también una escala que desarrolló Maslow donde plantea en la base necesidades fisiológicas y al final, en la punta tenemos la autorrealización. Aquí vemos mezcladas las distintas causas de motivaciones desde las primarias hasta las profesionales.

2. ¿Cuáles son los tipos de motivación?

Bueno, a nivel universitario existen sólo dos tipos de motivación: la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. Generalmente la extrínseca es donde se necesitan incentivos para que el estudiante actúe y considero que se utiliza más que todo con niños. La motivación intrínseca es diferente, es la que debemos tener todos los alumnos universitarios y los profesionales; es decir, el deseo interno que nosotros tenemos de mejorar, de aprender, de conocer, sin que a nosotros nos digan: “Te voy a dar diez dólares si sales bien en el ciclo”. Entonces, estos tipos de motivación se

deben de tomar en cuenta a nivel universitario pero más especialmente la motivación intrínseca, la que tenemos adentro.

3. ¿Cuáles son los indicadores que determinan si un estudiante está motivado?

Uno de los indicadores cuando un estudiante está motivado es que busca al profesor, estudia la asignatura, lee, saca buenas calificaciones. Tiene mucha influencia la relación maestro-alumno, buena comunicación. La comunicación no significa sólo verbal, puede ser gestual, una sonrisa no cuesta nada, escuchar al estudiante. No dar la clase por dar la clase, el profesor debe estar interesado también que el estudiante aprenda y el estudiante al percibir esto se sentirá motivado.

4. ¿Qué es el aprendizaje significativo?

El aprendizaje significativo es una teoría desarrollada por un norteamericano llamado David Ausubel. Este tipo de aprendizaje es donde se utilizan los conocimientos adquiridos antes para poderlos combinar, fusionar con los nuevos conocimientos. Para los estudiantes son fundamentales los conocimientos previos porque el conocimiento es sumativo, debe de ser sumativo. Por ejemplo, los estudiantes que quieren aprender inglés, los conocimientos previos relacionados con el inglés serán ventajosos para él mismo.

Ahora, uno de los principios de Ausubel para adquirir aprendizaje significativo son los conocimientos previos. Esto estaba en contra del conocimiento memorístico porque el conocimiento memorístico no tiene ningún significado. Sin embargo, él (Ausubel) decía que a veces si era necesario ese recurso.