

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



“Estrategias de motivación y su relación con el aprendizaje significativo en los estudiantes de la cátedra Francés Intensivo III grupos 02 y 03, ciclo I-2013, de la Licenciatura en Lenguas Modernas Especialidad en Francés e Inglés”

Presentado por:

Castillo Rodríguez, Tito Salomón	CR05127
Herrera Cerna, Beverlyng Victoria	HC06048
Vásquez López, Marfa Elizabeth	VL06004

**INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN ELABORADO POR ESTUDIANTES
EGRESADOS PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADOS EN LENGUAS
MODERNAS ESPECIALIDAD EN FRANCÉS E INGLÉS**

MsC. Leonel Antonio Cáliz
DOCENTE DIRECTOR

Mti. Edgar Nicolás Ayala
COORDINADOR GENERAL DE PROCESOS DE GRADUACIÓN

CIUDAD UNIVERSITARIA 26 DE AGOSTO DE 2013 SAN SALVADOR, EL SALVADOR

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	v
I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	8
1.1. Objetivos.....	8
1.2. Preguntas de Investigación.....	8
1.3. Enunciado del Problema.....	8
1.4. Justificación.....	9
1.5. Limitaciones.....	10
II MARCO TEÓRICO	
2.1. INTRODUCCIÓN A LAS ESTRATEGIAS DE MOTIVACIÓN Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.....	11
2.1.1. Antecedentes Históricos.....	11
2.1.2. Definiciones de Estrategias de Motivación.....	17
2.1.3. Definiciones de Aprendizaje Significativo.....	19
2.2. LAS ESTRATEGIAS DE MOTIVACIÓN EN LA EDUCACIÓN.....	23
2.2.1. Tipos de Motivación.....	23
2.2.2. Bases Teóricas de las Estrategias de Motivación.....	25
2.2.3. Estrategias para Fomentar la Motivación	30
2.2.4. La Motivación Educativa y su Efecto en el Aprendizaje Significativo.....	33
2.3. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA EDUCACIÓN.....	33
2.3.1. Fases del Aprendizaje Significativo.....	33
2.3.2. Tipos de Aprendizaje Significativo.....	38
2.3.3. Principio de Asimilación.....	40
2.3.4. Diferenciación Progresiva y Reconciliación Integradora.....	43
2.3.5. Requisitos para Lograr un Aprendizaje Significativo.....	44
2.3.6. Ventajas del Aprendizaje Significativo.....	47
2.3.7. Constructivismo y Aprendizaje Significativo.....	48
2.3.8. Tipos y Situaciones del Aprendizaje.....	54
2.3.9. Aprendizaje Cooperativo.....	58

2.4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA.....	61
2.4.1. ¿Qué son las Estrategias de Aprendizaje?.....	61
2.4.2. Clasificaciones de las Estrategias de Aprendizaje.....	64
2.4.3. Tipos de Estrategias y sus Respectivos Conceptos.....	65
2.4.4. Adquisición de las Estrategias de Aprendizaje.....	68
2.4.5. Estrategias de Enseñanza para la Promoción del Aprendizaje Significativo.....	70
2.4.6. Clasificaciones y Funciones de las Estrategias de Enseñanza.....	72
2.4.7. Estrategias para Activar Conocimientos Previos y para Establecer Expectativas..	74
2.4.8. Tipos de Estrategias de Enseñanza.....	76
2.4.9. Actividades Lúdicas.....	77
2.5. Definición de Términos.....	78
2.6. Sistema de Hipótesis.....	79
2.7. Sistema de Variables.....	80
III DISEÑO METODOLÓGICO.....	86
3.1. Tipo de Investigación.....	86
3.2. Diseño Experimental.....	86
3.3. Área de Estudio, Universo y Muestra.....	89
3.4. Técnicas y Métodos de Investigación.....	90
3.5. Técnicas de Procesamiento de Datos.....	92
3.6. Análisis de Resultados	93
3.6.1. Análisis Descriptivo Cuantitativo.....	93
3.6.2. Análisis Descriptivo Cualitativo.....	113
3.6.2.1. Análisis de la Observación.....	113
3.6.2.2. Análisis Entrevistas.....	115
3.6.3. Análisis Inferencial.....	121
3.6.3.1. Análisis T de Student.....	121
3.6.3.2. Análisis de Varianza.....	123
IV CONCLUSIONES.....	128

V RECOMENDACIONES.....	130
VI CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES.....	131
VII REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	132
VIII ANEXOS.....	137
ANEXO 1: Escalas Likert	138
ANEXO 2: Post Test.....	142
ANEXO 3: Ficha de Observación.....	143
ANEXO 4: Entrevista Docentes.....	144

INTRODUCCIÓN

La educación ha sido un componente fundamental en la historia del hombre. Le ha permitido formar a las nuevas generaciones para asegurar su supervivencia y continuidad, construir civilizaciones y lograr conectar a todo el mundo hasta construir una sociedad de conocimiento e información.

Desde la biología, la filosofía, psicología y todo el ámbito de las ciencias humanas se han construido enfoques, paradigmas y teorías que han permitido despejar las incógnitas que aún ofrecen los complejos fenómenos del aprendizaje. Como la historia del hombre han sufrido continuos procesos de adaptación y cambio tanto por la propia actividad intelectual al respecto, como por las necesidades de educación en virtud de las estrategias de desarrollo de la sociedad.

En este sentido cobran importancia estratégica las teorías de aprendizaje que entienden el conocimiento como resultado de un proceso de construcción de la realidad originado en las interacciones entre las personas y el mundo, reunidas bajo los conceptos paradigmáticos del “Constructivismo” y en particular la “Teoría del Aprendizaje Significativo”.

Así mismo la motivación se ha ido abriendo campo en la historia, ha sido objeto de estudio durante mucho tiempo debido al papel principal que ocupa dentro de la psicología como fuerza activadora de la conducta humana. La motivación puede estudiarse desde muchos ámbitos distintos, aunque en este trabajo se hace referencia a varios de ellos, el que realmente interesa para el estudio es el del aprendizaje, ya que es dentro de este marco donde se va a desarrollar la investigación.

El objetivo de este trabajo es establecer la relación entre las estrategias de motivación y el aprendizaje significativo. Se evaluó cómo las estrategias de motivación al ser aplicadas correctamente pueden ser de ayuda al docente, dado a que éstas mantienen la atención y el interés de los estudiantes durante una o varias clases, o aún fuera de estas, ya sea en trabajos ex aula individuales o grupales.

En base a lo antes mencionado, en el presente trabajo se pretende informar cómo las estrategias de motivación, aplicadas correctamente en el salón de clase, pueden influir positivamente en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Es evidente que las técnicas de motivación, no constituyen recursos de eficacia mágica y resultados infalibles, capaces por sí mismas de producir automáticamente buenos resultados; la aplicación de las mismas depende del trabajo en conjunto del docente y el estudiante.

El marco teórico se ha estructurado en cuatro secciones estrechamente relacionadas: 1) Introducción a las estrategias de motivación y el aprendizaje significativo, 2) Las estrategias de motivación en la educación, 3) El aprendizaje significativo en la educación, y 4) Estrategias de aprendizaje y enseñanza.

La primera sección comienza con los antecedentes históricos de las estrategias de motivación y el aprendizaje significativo, se puede ver cómo a través de la historia se han ido desarrollando. Luego, podemos ver un análisis de las distintas definiciones aportadas por los diferentes teóricos sobre las estrategias de motivación y el aprendizaje significativo.

El segundo apartado abarca los tipos de motivación que en el ser humano existen, así mismo se exponen las bases teóricas que sustentan las estrategias de motivación. También se agregan detalles de las estrategias que ayudan a fomentar la motivación en los estudiantes, por último se analiza el efecto que tiene la motivación educativa en el aprendizaje significativo.

La tercera parte se enfoca en las fases que hacen posible el aprendizaje significativo, además se plantean los diferentes tipos de aprendizaje significativo. Igualmente se incluye información sobre el principio de asimilación y diferenciación progresiva y reconciliación integradora, seguido de los requisitos para lograr un aprendizaje significativo, a continuación se describen las ventajas de un aprendizaje significativo. En la parte final de esta parte se presenta al constructivismo y el aprendizaje significativo, los tipos y situaciones del aprendizaje, así como el aprendizaje cooperativo.

La cuarta sección trata sobre la definición de las estrategias de aprendizaje, sus clasificaciones, tipos de estrategia y sus conceptos. Posteriormente se incluyen las subsecciones tipos de estrategia de recuperación y adquisición de las estrategias de aprendizaje. Finalmente se muestran los factores que hacen posible la adquisición y uso de dichas estrategias.

En lo que conciernen al diseño metodológico, se explica el tipo de investigación y su diseño experimental, así mismo se expone el trabajo de campo realizado, incluyendo las técnicas

aplicadas como: entrevista a docentes, observación de las clases en donde se aplicaron técnicas de motivación, exámenes escritos para evaluar la eficacia de estas técnicas y escalas para conocer la opinión de los estudiantes de dicho curso.

Luego se presenta un análisis de resultados en donde se da a conocer las respuestas a las encuestas tipo escala realizada a los estudiantes, así como un resumen cualitativo de las entrevistas hechas a los docentes y la observación.

Cuando se finalizó el estudio se procedió a elaborar las conclusiones y recomendaciones del trabajo donde se comentan de manera general los resultados obtenidos en la investigación y proponen recomendaciones para futuros docentes que quieran implementar estrategias de motivación en sus clases para incrementar el aprendizaje significativo de sus estudiantes.

Finalmente, el trabajo presenta un último apartado que corresponde a los anexos donde se puede encontrar los cuestionarios, escalas, exámenes y entrevistas hechas a los docentes.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Objetivos

GENERAL

Establecer la relación entre las estrategias de motivación y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la cátedra Francés Intensivo III grupo 02 y 03 de la Licenciatura en Lenguas Modernas Especialidad en Francés e Inglés.

ESPECIFICOS

1. Establecer la relación entre las estrategias de motivación y el aprendizaje significativo.
2. Describir el grado de relación entre las estrategias de motivación y el aprendizaje significativo.
3. Determinar si el uso de estrategias de motivación inciden en el aprendizaje significativo.

1.2. Preguntas de Investigación

1. ¿Cuál es la relación entre las estrategias de motivación y el aprendizaje significativo?
2. ¿Cuál es el grado de relación entre las estrategias de motivación y el aprendizaje significativo?
3. ¿Incide el uso de estrategias de motivación en el aprendizaje significativo?

1.3. Enunciado del Problema

¿Se relacionan las estrategias de motivación con el aprendizaje significativo de los estudiantes de la cátedra Francés Intensivo III grupo 02 y 03, ciclo I-2013 de la Licenciatura en Lenguas Modernas Especialidad en Francés e Inglés?

1.4. Justificación

Al igual que muchas tendencias y corrientes de la psicopedagogía moderna, la estilística (la manera o estilo en que se realiza una acción) en la educación, viene a arrojar alguna luz para comprender e incidir en el fenómeno educativo desde la perspectiva de las diferencias individuales.

El estudio de las formas en que las personas se comportan, aprenden, enseñan, piensan, etc., es importante para entender la génesis (raíz o principio) del proceso educativo y, por ende, para diseñar procesos ajustables y tratamientos específicos orientados a incrementar el aprovechamiento en el aprendizaje de los estudiantes, por una parte, y la efectividad del esfuerzo de los docentes, por otra.

Para poder lograr una educación acorde con el avance que actualmente experimentan todas las áreas del desarrollo humano se tiene la necesidad de implementar nuevas estrategias de motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para ofrecer nuevas estrategias de motivación, se pretende conocer y evaluar cuáles son las estrategias implementadas que inciden y se relacionan en el aprendizaje significativo de los estudiantes. Esta información puede ser útil para el desarrollo de futuras propuestas académicas, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los idiomas, y a la misma vez, en la labor docente.

A través de esta investigación se pretende ayudar no solamente el área docente, sino también al sector estudiantil, ya que estos serían los más beneficiados al ver un incremento en el aprendizaje de una manera creativa y motivada.

La información se obtuvo mediante instrumentos de medición (escala) a los estudiantes, entrevistas a docentes, uso del método de observación, etc. El trabajo de investigación se enfocó en la cátedra de Francés Intensivo III en los grupos 02 y 03 de la carrera de Lenguas Modernas Especialidad en Francés e Inglés del Departamento de Idiomas de la Universidad de El Salvador.

Los resultados de dicha investigación pueden ser de ayuda al Departamento de Idiomas, ya que ofrece a los estudiantes un proceso de aprendizaje efectivo, al mantenerlos motivados al

momento de ser expuestos al proceso de enseñanza teniendo como resultado un nivel de aprendizaje mayor.

Como producto de la relación entre las estrategias de motivación y el aprendizaje significativo se obtendrá una nueva generación de profesionales competentes tanto en el aprendizaje de idiomas; la cual es su área de estudio; como en su vida personal, académica y profesional, permitiendo así que sean capaces de pensar y aportar soluciones a los retos de la sociedad actual.

1.5. Limitaciones

En el presente proceso de investigación, se han tomado en consideración diferentes aspectos que dificultaron el pleno desarrollo de esta. Se presentan limitaciones que el grupo tuvo que enfrentar durante este proceso, las cuales son:

1. La disponibilidad de los estudiantes que fueron parte del experimento, ya que se tenían actividades programadas por los docentes, las cuales afectaron el óptimo desarrollo de las técnicas de investigación.
2. La colaboración de los estudiantes al responder las encuestas, ya que algunos estudiantes mostraron cansancio o apatía a las escalas y exámenes implementados en la investigación.
3. Disposición por parte de los docentes en brindar información o entrevistas debido a sus ocupaciones laborales.
4. El acceso al material disponible en otras universidades como libros o textos relacionados con el tema a investigar. Algunas veces se hizo difícil el ingreso a las diferentes bibliotecas para obtener la información necesaria para la investigación, al no pertenecer a dichas universidades se dificultó el acceso a estos.
5. Dificultad al coordinar las reuniones entre el asesor y el grupo de investigación, así como entre los mismos investigadores, los factores como trabajo, enfermedad, familia, estudios y actividades personales dificultaron las reuniones entre los participantes.

II MARCO TEÓRICO

2.1. INTRODUCCIÓN A LAS ESTRATEGIAS DE MOTIVACIÓN

Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

2.1.1. Antecedentes Históricos

Alejandra Dante, en su libro “La Educación en los Pueblos Antiguos: Educación Tradicionalista” (2005), nos muestra una breve reseña histórica del aprendizaje. En este relata como el aprendizaje ha sufrido, como la historia del hombre, continuos procesos de adaptación y cambio tanto por la propia actividad intelectual al respecto, como por las necesidades de educación en virtud de las estrategias de desarrollo de la sociedad.

En tiempos antiguos, cuando el hombre inició sus procesos de aprendizaje, lo hizo de manera espontánea y natural con el propósito de adaptarse al medio ambiente. El hombre primitivo tuvo que estudiar los alrededores de su vivienda, distinguir las plantas y los animales que había que darles alimento y abrigo, explorar las áreas donde conseguir agua y orientarse para lograr volver a su vivienda. En un sentido más resumido, el hombre no tenía la preocupación del estudio, solamente buscaba traspasar a las nuevas generaciones conocimientos, técnicas y herramientas que les permitan proveer alimentación y refugio seguro para su comunidad, adaptarse o modificar su entorno para lograr la supervivencia y continuidad de la misma.

Al pasar los siglos, surge la enseñanza intencional (Vygotski, 1989). Surgió la organización y se comenzaron a dibujar los conocimientos en asignaturas, estas cada vez en aumento. Hubo entonces la necesidad de agruparlas y combinarlas en sistemas de concentración y correlación. En resumen, el hombre se volvió hacia el estudio de la geografía, química y otros elementos de la naturaleza mediante el sistema de asignaturas que se había ido modificando y reestructurando con el tiempo.

Con las primeras manifestaciones culturales y el ascenso de las civilizaciones la educación se desarrolló en torno a templos donde sacerdotes y filósofos enseñaban las tradiciones socio-religiosas y culturales de sus pueblos (Delgado, 1994). En este contexto se crearon los primeros sistemas educacionales. En Egipto las escuelas integraron conocimientos de escritura,

matemáticas, arquitectura y conocimientos pre-científicos en astronomía y medicina. En Persia se valoraba tanto la cultura física como las matemáticas y la música, principios que fueron integrados a los sistemas educacionales de la antigua cultura griega. En India la educación estaba centrada en el Budismo, en China en la poesía y las enseñanzas ético-filosóficas de Confucio y Lao-tsé (taoísmo). Siguiendo el principio de la relación maestro-aprendiz, la clase en estas primeras escuelas estaba centrada en el maestro y sus enseñanzas ancestrales, investigaciones o pensamiento. La tradición judeo-cristiana, junto al aporte racionalista de maestros griegos, asientan en occidente este método tradicional de enseñanza continuado hasta los inicios de la modernidad.

Occidente transita de la edad media a la modernidad de la mano de la revolución científica que originan el “método científico” y aportes filosóficos sobre el origen del conocimiento: los empiristas afirmaban que todo conocimiento se basa en la experiencia, negando el pensamiento espontáneo o apriorista; para los racionalistas, en cambio, es fruto del razonamiento. Immanuel Kant fue un filósofo prusiano de la Ilustración, fue el primero y más importante representante del criticismo y precursor del idealismo alemán, con la base del modernismo sintetizó ambos conceptos defendiendo el origen empírico del conocimiento. Este enfoque del filósofo alemán será clave para el desarrollo de la docencia, la investigación científica y la formación de nuevos paradigmas que orientarán la evolución del pensamiento de occidente.

En el aula, el paradigma conductual se traduce; según Skinner (1977), en un proceso enseñanza-aprendizaje centrado en los contenidos de la asignatura, en el marco de un currículum cerrado y obligatorio, donde el profesor no interactúa con el individuo sino con el grupo y aplica técnicas de modificación de conductas para la adquisición de competencias.

En 1963, el psicólogo norteamericano David Ausubel presenta su libro “Teoría del aprendizaje significativo”, en un contexto de fuerte impacto mundial con la expansión de los medios de comunicación masiva y audiovisuales, surge el Aprendizaje Significativo, concepto fundamental del constructivismo que pretende enfrentar tanto las limitaciones de la enseñanza tradicional mecanicista, memorística y acumulativa, como la excesiva utilización de las actividades de “aprendizaje por descubrimiento” impulsadas por Jerome Bruner un psicólogo estadounidense en 1947 que impedían con frecuencia la asimilación de nuevos contenidos.

El inicio del estudio de la motivación se remonta a la filosofía griega. Platón y Aristóteles hablaban de la dominación de las pasiones por medio del conocimiento o la razón para llegar a una conducta justa. Pero no bastaba sólo con la razón para despertar la motivación hacia la consecución de dicha conducta, también era necesario fuerza de voluntad, la cual elegía siempre libremente el punto medio, lo correcto. En términos generales, según Cofer y Appley en su libro “Psicología de la Motivación” (1981), puede decirse que la voluntad era entendida como un mecanismo que dominaba las pasiones del hombre. Por lo tanto, como las personas tenían razón, podían elegir libremente, al contrario que los animales, los cuales no tenían la posibilidad de elección del ser humano, porque estaban sujetos a la acción de cambios ambientales e internos. Este enfoque de la conducta se conoce como racionalismo y dominó el pensamiento occidental hasta mediados del siglo XIX (Mateos, 2002).

Del mismo modo hay que señalar que las dos grandes bases sobre las que se sustentan la mayoría de las teorías son el determinismo y el hedonismo. El determinismo defiende la idea de que la conducta humana se origina por causas externas o internas que pueden ser conocidas y utilizadas para predecir la conducta (Mateos, 2002). De este modo, la cuestión que se plantea es si el ser humano actúa libremente o si realmente está determinado por causas personales o ajenas a él (Grzib, 2002). Por otro lado, el hedonismo se basa en la búsqueda de lo placentero y la evitación de aquello que produce dolor. (Grzib, 2002).

Más adelante, siguiendo dentro de la línea del racionalismo, Descartes propuso por primera vez una teoría mecanicista en la que se hablaba del instinto para dar sentido a determinadas motivaciones y emociones. Según Descartes el hombre es un ser racional que posee ideas, una capacidad de lenguaje y un instinto innato, que son el origen de los motivos biológicos (Grzib, 2002).

Posteriormente, en el siglo XVII, surgió dentro de la línea teórica del determinismo y a partir del mecanicismo de Descartes, una corriente que acabó resultado opuesta al racionalismo, conocida como empirismo. Su principal representante fue Hobbes, el cual hizo una importante contribución teórica al campo de la motivación aportando un nuevo concepto de hedonismo distinto al tradicional de la filosofía griega. De este modo, según Hobbes el hedonismo es el principio de la motivación, ya que las personas realizan aquellos actos que tienen más consecuencias placenteras para ellos (Grzib, 2002).

A su vez, en el seno del empirismo surgió un importante movimiento conocido como asociacionismo. Dicho movimiento defiende la idea de que existen motivos y emociones básicas aprendidas, las cuales, mediante la asociación han adquirido sus propiedades motivadoras (Grzib, 2002).

Pero cuando aparece de la Teoría de la Evolución de Darwin (1859) muchos de los conceptos anteriormente mencionados sufren un giro radical, produciéndose así un paso importante de las concepciones racionalistas o empíricas a otras motivacionales, iniciándose así un determinismo biológico. Las dos ideas de esta teoría evolucionista que más efecto causaron en la psicología de la motivación fueron, por una parte, el postulado de que los animales y las personas no son especies aisladas, no hay separación entre ellas, sino continuidad.

Por otro lado, también causó mucho impacto la afirmación de que todos los seres vivos tienen conductas innatas que les sirven para adaptarse al medio y sobrevivir (Mateos, 2002). Estas dos ideas rompieron con las explicaciones tradicionales de la conducta humana y animal porque, como según la teoría de Darwin no existía distinción filogenética entre las personas y los animales, ya no era lógico seguir hablando de instintos animales e inteligencia humana. Por otra parte se produjo otra ruptura con las teorías pre científicas respecto a la libre voluntad, ya que según la teoría de Darwin (1859) eran las condiciones ambientales externas e internas las que llevaban al ser humano a actuar con la finalidad de adaptarse al medio y lograr sobrevivir. Como consecuencia de este cambio de concepciones surgen las teorías del instinto, del impulso y la voluntad (Mateos, 2002).

También, W. James (1890) rompió con las ideas tradicionales que decían que el hombre actuaba por la razón y los animales por el instinto creando su teoría ideomotriz. Esta teoría se basaba en el principio de que la idea es suficiente para que se lleve a cabo la acción. Por otro lado, los hábitos se adquieren por la repetición de un acto voluntario. El instinto es innato y ciego, no hace falta aprenderlo para que se manifieste, aunque en un futuro puede llegar a ser aprendido en determinadas ocasiones. Aunque James cambiara el concepto de instinto, hay que mencionar que no le daba un papel principal en su teoría, ya que le atribuye mayor importancia al acto voluntario y el hábito (Grzib, 2002).

W. James fue precursor de autores como McDougall, el cual defendió la importancia de las fuerzas motivacionales en la conducta de las personas. De este modo, McDougall (1908) pensaba que los instintos y sus emociones asociadas eran los determinantes de la conducta, la cual estaba orientada a la búsqueda de metas. Este autor propuso una amplia lista de instintos asociados a emociones como: la huida y el miedo, la curiosidad y el asombro, la agresividad y la ira, la autoafirmación y el auto sentimiento positivo, la reproducción, la risa, la repulsión, la pugnacidad, etc. (McDougall, 1964). Según este autor, cada instinto poseía tres componentes. El primero de ellos era un componente cognitivo ya que los estímulos suponen que existe una receptividad a determinados estímulos. El segundo componente es el conativo, porque un instinto lleva a un determinado comportamiento. Y el tercer componente es el afectivo e inmutable y el núcleo de todos los instintos (Mateos, 2002). La teoría de McDougall (1908) supuso una importante aportación para la psicología de la motivación a principios del siglo XX. Aunque acabó siendo criticada porque se limitaba a modificar una lista de instintos y no ofrecía ninguna medición que permitiera comprobar la propia teoría (Mateos, 2002).

Así mismo el conductismo introducido por Watson (1913) como base de la psicología experimental se contrapone a las teorías del instinto, ya que defiende la idea de que la motivación surge como consecuencia de conductas anteriores. Esto suponía, en cierta medida, una vuelta al hedonismo, ya que según el conductismo, se buscan aquellas conductas que nos produjeron consecuencias agradables y se evitan las contrarias (Grzib, 2002).

A partir de la segunda década del siglo XX, se produjo un cambio del conductismo al neo conductismo y, aparece así, el concepto de impulso. En este periodo predomina una visión del sujeto pasiva, donde no se tiene en cuenta el consciente sino el inconsciente, por lo que el hombre no tiene capacidad de dirigir sus conductas (Garrido-Gutiérrez, 2002). En esta época, marcada por el determinismo y el mecanicismo del organismo, se desarrolla también, el modelo de motivación homeostática, base de la motivación biológica. Este tipo de motivación surge por el concepto de homeostasis, proceso propuesto por Walter B. Cannon (1932). La homeostasis se basa en la idea de que es imposible mantenerse en siempre un punto estático. Cuando existe un desequilibrio en alguna variable, nuestro organismo activa mecanismos fisiológicos para intentar volver al equilibrio inicial. Pero a veces no se consigue, con lo cual se genera una sensación no placentera que se traduce en el sujeto como una “necesidad de algo”. Debido a ello se origina la

motivación necesaria (conducta motivada) para buscar ese elemento que necesita el sujeto y, de este modo, restablecer el equilibrio inicial (Fernández-Abascal 2002).

Respecto a las teorías del impulso, Woodworth (1918) fue quien introdujo este concepto. Defendía la idea de que la motivación es algo que surge para satisfacer una necesidad de nuestro organismo, valiéndose de aquello que esté en nuestro medio y que ayude a reducir el impulso. Woodworth hablaba de impulso para referirse a la fuerza que nos lleva a hacer algo, y de mecanismos para hablar de la forma de hacer las cosas.

De este modo, los mecanismos eran algo pasivo, asociativo, y el impulso era activo y no asociativo (Grzib, 2002). Pero sin duda alguna, las contribuciones más destacables para la teoría del impulso fueron las de Hull (1943), basadas en el concepto de homeostasis y supervivencia biológica. Este autor consideraba que las conductas se aprendían, y que eran los impulsos biológicos los que activaban la motivación necesaria para realizar dichas conductas. Por lo tanto si hablamos de la teoría de Hull, hay que mencionar los hábitos, que para él son las conductas aprendidas por medio de un proceso de asociación, mientras que los impulsos son la conducta motivada (Mateos, 2002). Del mismo modo, hay que hablar del concepto de reducción de impulso, ya que Hull consideraba que si cualquier impulso era reducido se reforzaba la conducta (Garrido-Gutiérrez, 1995).

Por otro lado, Freud también trabajó dentro de esta línea de los impulsos exponiendo que la función del sistema nervioso era la de suprimir los estímulos. Para él, la conducta humana estaba motivada por pulsiones o impulsos inconscientes, los cuales podían ser sexuales o agresivos (Jiménez-Betancort y Hernández- Jorge, 2001). La teoría de Freud (1915) está claramente basada en el principio de homeostasis, la que según él, la estimulación produce tensión y desequilibrio, por ello el sujeto inicia una acción que le permite descargar esa tensión y así volver a recuperar el equilibrio inicial. La reducción de la tensión es placentera y por lo tanto se buscará todo aquello que ayude a reducirla, y el aumento de ella y de la estimulación es doloroso, por lo que se evitará (Garrido-Gutiérrez, 1995).

Durante finales del siglo XIX y principios del siglo XX surgieron una gran cantidad de teorías de la voluntad basadas más en la tradición filosófica que en la teoría evolucionista de Darwin (Mateos, 2002). Algunas de esas teorías entendían la voluntad como si fuera una manifestación

de sensaciones, imágenes o sentimientos. Otras trataban la voluntad como un fenómeno psíquico independiente.

Un autor de estas teorías que destacó considerablemente fue Narziss Ach (1910) con su concepto de tendencia determinante, el cual se refería a la influencia de la representación interna de una meta sobre nuestros pensamientos y acciones. Narziss Ach planteó un procedimiento que permitía medir la fuerza de voluntad cuando aparece un obstáculo que nos dificulta el alcance de la meta propuesta (Mateos, 2002).

En la década de 1950 el conductismo y su visión determinista del hombre empezaron a perder importancia a favor del cognitivismo, el cual se mantuvo sólido hasta principios de la década de 1980. En esta época se volvió a considerar al sujeto como un ser activo que puede autodeterminar su comportamiento para sobrevivir en el medio. Por lo tanto, las personas tienen libre voluntad para actuar y pueden establecer en sus vidas metas y objetivos a conseguir. El cognitivismo, al contrario que el conductismo, establece que los estímulos en sí no tienen la capacidad de determinar la conducta de las personas, pero sí la interpretación que cada persona hace de un estímulo (Garrido Gutiérrez, 2002).

2.1.2. Definiciones de Estrategias de Motivación

El propio concepto de motivación ha ido evolucionando también a lo largo de los años. De hecho, es uno de esos conceptos que se usa y se piensa que se sabe, pero que son tremendamente difíciles de definir. Incluso a veces se convierte en una coartada tanto para el profesor como para el estudiante a la hora de tratar posibles fracasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. “Es que este estudiante no está motivado”, “es que la clase no me motiva nada”, “el profesor no es motivador”, “el material no motiva a los estudiantes” son comentarios que se han realizado en algún momento u otro.

La palabra motivación viene del latín “motus” que significa movimiento, lo que mueve. De ello puede afirmarse que la motivación es una razón que mueve para realizar algo. A lo largo de la historia la motivación ha sido un campo de la psicología en constante estudio. Como

consecuencia de ello han sido muchos los autores que han proporcionado una definición de la motivación.

Para Maslow (1954) “la motivación es constante, inacabable, fluctuante y compleja, y casi es una característica universal de prácticamente cualquier situación del organismo”. Atkinson (1958) define su concepto de motivación como “la activación de una tendencia a actuar para producir uno o más efectos”. Por su parte, Young (1961) sostiene que la motivación “es el proceso para despertar la acción, sostener la actividad en progreso y regular el patrón de actividad”. Algún autor más reciente como Burón (1994) afirma que “la palabra motivación hace referencia global a todos los motivos, móviles o alicientes que mueven a actuar para conseguir un objetivo”. Por su parte Garrido (1995) defiende la idea de que “la motivación es un proceso psicológico que determina la acción de una forma inmediata y reversible, y que contribuye, junto a otros procesos psicológicos y otros factores, a la regulación del patrón de actividad y a su mantenimiento, hasta la consecución de la meta”. Cartula (1996) entiende la motivación como “un conjunto de variables que activan la conducta y la orientan en un determinado sentido para poder conseguir un objetivo”. Por otro lado, según Fernández-Abascal, Palmero y Martínez-Sánchez (2002) “la motivación es un proceso básico relacionado con la consecución de objetivos que tienen que ver con el mantenimiento o la mejora de la vida de un organismo”.

Al analizar las numerosas definiciones que se han dado acerca del término “motivación” salta a la vista la gran diversidad existente. De este modo hay autores que plantean su definición desde un punto de vista biológico, otros se inclinan más por el ámbito psicológico, otros lo analizan desde el punto de vista conductual y otros desde el ámbito cognitivo. Esto es algo que caracteriza al concepto de motivación, y que quizás dificulta la obtención de una definición unificada de motivación.

Pero aunque hay diferencias entre las definiciones aportadas a lo largo de la historia, la gran mayoría de ellos coinciden en cierto modo (cada uno desde su campo científico), en considerar la motivación como algo que influye en nuestra conducta llevándonos a realizar determinados actos para conseguir un determinado fin.

2.1.3. Definiciones de Aprendizaje Significativo

El aprendizaje ha sido definido de muchas maneras y éstas varían según el enfoque o la teoría de donde provenga la definición.

Para las teorías del condicionamiento, el aprendizaje es una asociación entre dos eventos, o el resultado de una asociación entre un estímulo y una respuesta, que sigue las reglas del condicionamiento.

Para las teorías cognitivas, es un proceso mental por el cual se adquieren o reestructuran los conocimientos; es el resultado de un proceso de reorganizaciones que hacemos sobre nuestro conocimiento con el fin de alcanzar la comprensión de un fenómeno.

Para las teorías contextuales - culturales, el aprendizaje es un proceso de transformación interna, mediado por el contexto socio - cultural. Es el proceso de adquirir o asimilar la cultura a través de la actividad y de la influencia del entorno natural y socio - cultural del individuo.

A partir de estas teorías, se han dado diversas definiciones que facilitan la comprensión del concepto de aprendizaje.

Para Elizabeth Hurlock (1966) en su libro "Principios del Desarrollo Infantil" el aprendizaje es "el desarrollo que se produce por el ejercicio y por el esfuerzo por parte del individuo. Por medio del aprendizaje el individuo realiza cambios en su estructura física y en su conducta y adquiere competencia en el uso de sus recursos hereditarios."

Por ejemplo, si el niño aprende una postura corporal incorrecta, puede provocar acortamientos musculares o algún problema específico como una escoliosis.

Asimismo, si un niño hemipléjico aprende a pararse poniendo más peso en su pierna no afectada e intenta marchar desde esta posición (arrastrando su lado hemipléjico), aprenderá a caminar con claudicación (cojera), la cual será muy difícil de corregir más adelante. A no ser que tenga oportunidades para aprender, muchos de sus potenciales hereditarios nunca alcanzarán su desarrollo óptimo.

Por ejemplo, un niño puede tener una gran aptitud para la música debido a su organización neuromuscular superior, pero si se le priva de oportunidades para practicar y formarse sistemáticamente, no alcanzará su potencial hereditario.

Diane Papalia, psicóloga especialista en el desarrollo cognitivo, define el aprendizaje como "un cambio relativamente permanente en la conducta que resulta de la experiencia. Esta experiencia puede tomar la forma de estudio, instrucción, exploración, experimentación o práctica." (Papalia, 1995)

Por ejemplo, los niños en el periodo sensoriomotor aprenden de lo que ven, oyen, saborean, tocan, huelen y exploran. De esta manera, aprenden cómo es un ave, la suavidad de sus plumas, el sonido que emiten, el número de patas que posee, cómo camina, cómo vuela.

También la experiencia proviene de la interacción entre un estudiante y un educador (profesor, auxiliar pedagógico, instructor, compañero de aula, amigo del barrio, familia, o el autor de un texto determinado).

Stephen Klein define el concepto en su libro "Aprendizaje", como "un cambio relativamente permanente de la conducta, debido a la experiencia, que no puede explicarse por un estado transitorio del organismo, por la maduración o por tendencias de respuesta innatas." (Klein, 1994).

Esta definición de aprendizaje tiene tres componentes importantes: en primer lugar, el aprendizaje refleja un cambio en el potencial de una conducta, lo cual no equivale a la realización de la misma, en segundo lugar, los cambios en el comportamiento producidos por el aprendizaje no siempre son permanentes, por ejemplo, como consecuencia de una nueva experiencia puede que una conducta previamente aprendida no vuelva a producirse; y en tercer lugar, los cambios en la conducta pueden deberse a otros procesos distintos del aprendizaje, tales como la motivación o la maduración y el desarrollo, aunque el aprendizaje estimula el desarrollo y viceversa.

Peater Tomilson en su libro *Psicología Educativa* (1984) define el aprendizaje como "un proceso mediante el cual cambian las capacidades (aprendizaje cognitivo) o las tendencias (aprendizaje motivacional), como resultado de una acción o de una experiencia."

Good T. entiende el aprendizaje como "un cambio relativamente permanente en la capacidad de ejecución, el cual ocurre por medio de la experiencia." (Good, *Diseño instruccional*, 1995).

La experiencia puede implicar interacción abierta con el ambiente externo o puede implicar procesos cognoscitivos como la reflexión interna sobre experiencias anteriores o la manipulación de conceptos abstractos.

Ahora bien, para Anita Woolfolk en su libro "*Psicología educativa*" (1996); para que un cambio se califique como aprendizaje debe ser "producto de la experiencia o interacción del individuo con su entorno."

Los cambios que se deben más a la maduración, como el cambio de voz en los adolescentes, o que son resultado de una enfermedad, un accidente o de una situación fisiológica, no se consideran aprendizaje, aunque en la manera como se responde a estas situaciones sí influye el aprendizaje.

Gilberto Brenson en 1994 en su obra "*Cómo desarrollar las Asignaturas Técnicas con Enfoque Problemático*" define el aprendizaje como "una realidad co-creativa en la que cada uno de los que interviene (educador - estudiantes) aporta algo. El conocimiento resultante es nuevo, varía del conocimiento que se poseía y del que aportaron las personas implicadas."

Con base en esto, puede decirse que el aprendizaje es un acto completamente personal, por este motivo la persona que enseña lo promueve, lo induce, lo facilita; pero el que aprende es quien lo produce y por tanto lo construye.

El aprendizaje es "un proceso que se desarrolla en el individuo; los educadores no pueden forzarlo, ni imponerlo, ni realizarlo por los estudiantes, pero si pueden facilitarlo y potenciarlo mediante las condiciones adecuadas." Expresa Reinhard Tausch y Anne Marie Tausch en su obra "*Psicología de la Educación*" (1981).

Según Patricia Vela (1998) en: "La Reconstrucción de la Cultura en el Aula: Estrategia para Favorecer el Aprendizaje Significativo", el aprendizaje también puede definirse como un proceso de interacción entre el sujeto y los objetos (estos últimos pueden ser concretos o virtuales, personas o cosas), el cual modifica o transforma las pautas de conducta del sujeto y en alguna forma, a los objetos mismos.

En un intento atrevido de integrar todas estas definiciones, María Sarmiento (1999) en su libro "Cómo aprender a enseñar y cómo enseñar a aprender. Psicología educativa y del aprendizaje" plantea que el aprendizaje es "un proceso de cambio que se produce en el individuo, en sus capacidades cognitivas, en la comprensión de un fenómeno (componente cognoscitivo), en su motivación, en sus emociones (componente afectivo) y/o en su conducta (componente comportamental), como resultado de la acción o experiencia del individuo, la apropiación del contexto sociocultural, las reorganizaciones que se hacen sobre el conocimiento, y/o la asociación ente un estímulo y una respuesta."

Según el enfoque pedagógico, el aprendizaje es considerado como un proceso de modificación relativamente permanente del modo de actuación del estudiante, que modela y remodela su experiencia en función de su adaptación a los contextos en los que se concreta el ambiente con el que se relaciona, ya sea en la escuela o en la comunidad; modificación que es producida como resultado de su actividad y su comunicación, y que no se puede atribuir solamente al proceso de crecimiento y maduración del individuo.

Ahora que se ha definido el concepto de aprendizaje se presentan 3 puntos de vista sobre el concepto de Aprendizaje significativo.

David Paul Ausubel psicólogo y pedagogo estadounidense, y una de las personalidades más importantes del constructivismo, creo la Teoría del Aprendizaje Significativo, lo define como una teoría cognitiva que pretende explicar el proceso de aprendizaje desde una óptica constructivista, según la cual el conocimiento es algo dinámico, no estático ni inamovible, en cuanto a que se basa en la interpretación que hacemos del mundo a partir de nuestras propias experiencias. Por tanto, los aprendizajes serán algo personal y aumentarán conforme aumenten las experiencias y hallazgos personales.

La Teoría de David Ausubel se ve ampliada con las investigaciones conjuntas con el profesor Joseph Novack, el cual define el aprendizaje significativo como el resultado de una acción entre un concepto inclusor y la nueva información, lo cual provoca en el sujeto un conflicto cognitivo que conducirá a la modificación de uno de los dos.

Bon Gowing en 1977 amplía la visión de los dos autores anteriores al elaborar una teoría centrada en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Para Gowing, educar es cambiar el sentido de la experiencia humana a través de la intervención en la vida de las personas con materiales significativos. Después de que una persona se implique en un acontecimiento educativo deliberado esa experiencia cambia de significado para ella.

2.2. LAS ESTRATEGIAS DE MOTIVACIÓN EN LA EDUCACIÓN

2.2.1. Tipos de Motivación

Motivación Biológica, Cognitiva y Social

Si analizamos detenidamente la evolución del concepto de motivación a lo largo del tiempo, podemos afirmar que existen tres tipos o formas de motivación diferentes que permiten que el organismo funcione de forma adecuada. Estos tres tipos de motivación son la biológica o primaria, la cognitiva y la social o secundaria (Garrido-Gutiérrez, 1995).

La motivación biológica o primaria es aquella que aparece cuando se rompe el equilibrio homeostático. Hace referencia a determinadas disposiciones motivacionales que son innatas a todas las personas y posibilitan su supervivencia en el medio. Por lo tanto, no necesitan ser aprendidas o experimentadas previamente. Algunas motivaciones primarias son el hambre, la sed, el dolor o el sexo y surgen de necesidades biológicas (Logan, 1981).

La motivación cognitiva entiende al sujeto como un ser racional con una conducta propositiva. En este caso, la motivación parte de dentro del individuo, de estados internos mentales (Garrido-Gutiérrez, 1995).

Por último, encontramos la motivación social. Este tipo de motivación se produce por influencia de las variables sociales del contexto del individuo (González-Fernández, 2005). Este

tipo de motivación está muy presente sobre todo en el ámbito escolar, donde las relaciones con los profesores, el grupo de iguales y los padres, son factores determinantes en la motivación del estudiante.

Motivación Intrínseca y Extrínseca

A su vez, varios autores defienden que la motivación puede ser de otros dos tipos: intrínseca o extrínseca.

De este modo, la motivación intrínseca sería aquella que parte del propio sujeto, de su interés y disposición hacia el disfrute de algo. Por otro lado la motivación extrínseca es aquella que tiene como finalidad conseguir una recompensa externa o eludir un castigo (Aguado, 2005).

Según Abascal-Fernández (1995) los principales motivadores intrínsecos son: el motivo de desafío, la curiosidad y el control. El motivo de desafío hace referencia a la búsqueda del sujeto de aquellas actividades que suponen un reto para ellos. De este modo, las actividades fáciles no despiertan la misma motivación intrínseca en estas personas, que la que pudieran suscitar determinadas actividades con un nivel de complejidad mayor.

Las actividades consideradas desafiantes son aquellas en las que no está muy claro si se podrán alcanzar o no y aquellas que aumentan la autoestima de la persona que ha realizado dicha actividad después de lograr la meta propuesta.

En cuanto a la curiosidad, aparece como resultado de un conflicto entre conceptos, por lo tanto, hace referencia a aquellas conductas que incrementan el conocimiento. La motivación intrínseca aparece ante una serie de estímulos novedosos que hacen que el sujeto dude de la veracidad de sus esquemas mentales actuales y, como consecuencia de ello, se vea motivado a superar el conflicto que ha aparecido.

Respecto al control, es aquella tendencia que lleva al sujeto a controlar el ambiente y a sí mismo. En el aprendizaje el sujeto se considera un ser capaz de desarrollar habilidades que le permitan mantener un autocontrol en su aprendizaje.

La motivación intrínseca y la extrínseca están relacionadas y son dependientes ya que entre ellas se da el “efecto de sobre justificación”. Este efecto hace referencia al hecho comprobado de

que cuando una persona inicia una actividad motivada intrínsecamente y se le recompensa por ella, esta persona pierde interés por dicha tarea si se le retira la recompensa otorgada (Deci y Ryan, 1985). Esto es debido a que cuando a una persona motivada intrínsecamente hacia la realización de una tarea, se le interpone un control externo, dicha persona cambia las causas intrínsecas que la llevaron a realizar dicha tarea a causas extrínsecas motivadas por la obtención de recompensas (Grzib, 2002).

2.2.2. Bases Teóricas de las Estrategias de Motivación

Teorías de Expectativa-Valor

Estas teorías se basan en los trabajos realizados por Tolman (1932) y Lewin (1938), dos teóricos que vivieron en el periodo del conductismo, pero que desarrollaron trabajos en otra línea distinta a dicha corriente.

La teoría de Tolman (1932) también hunde sus raíces en la homeostasis y consideraba que la acción era la unidad básica donde el propósito, la intención de alcanzar una meta, era el objetivo fundamental y la recompensa. Por lo tanto Tolman estaba hablando de una elección inteligente de medios, ya que el sujeto debe escoger el más adecuado para conseguir dicha meta.

Respecto a Lewin, las dos aportaciones suyas que más influyeron en las teorías de expectativa-valor fueron sus estudios de la intencionalidad, concretamente la influencia de las intenciones no acabadas sobre los pensamientos y acciones relacionados con dicha intención. Y su teoría de la “valencia de meta” (Garrido-Gutiérrez, 1995).

Las teorías de expectativa-valor se basan en la idea de que la motivación hacia una acción concreta depende de que el sujeto espere obtener algún resultado con esa acción y del valor de dicho resultado (Mateos, 2002). Por lo tanto para estas teorías existen dos factores importantes, por un lado la expectativa de meta y, por otro lado, el valor de la meta (Aguado, 2005). De este modo, la motivación surge de la superación de un conflicto previo entre lo que queremos y la realidad o viabilidad de dicha meta. De la misma forma, la fuerza motivacional puede ser de aproximación o evitación, según queramos obtener resultados positivos o negativos, (Mateos, 2002).

Según Aguado (2005) entre las expectativas generadas hacia la meta, cabe diferenciar dos. Las expectativas instrumentales, que son aquellas estrategias que usamos o sabemos que tenemos que usar para conseguir las metas. Y las expectativas de autoeficacia que son las que están relacionadas con la concepción que tenemos de nuestras capacidades para conseguir las metas. La experiencia previa es una variable muy importante y determinante en estos dos tipos de expectativas.

Aunque este modelo de expectativa-valor tenga mucha importancia para el estudio de la motivación humana, presenta alguna que otra limitación. Por ejemplo, las expectativas y las valoraciones no son las únicas que influyen en la motivación, ya que muchas veces los sujetos sólo se basan en uno de los dos factores anteriores para realizar una actividad (Garrido-Gutiérrez, 1995).

Dentro del enfoque de expectativa-valor hay que mencionar la “teoría de la motivación de logro” de Atkinson (1957). Este autor se centraba en la variable de “tendencia al logro”, que es el resultado de un conflicto entre tendencias de evitación y aproximación, es decir, el resultado de un conflicto entre la esperanza de éxito y el miedo al fracaso. Por lo tanto, la tendencia al logro está determinada por esas dos variables. La esperanza de éxito está determinada a su vez por tres subfactores: las diferencias individuales en la motivación para alcanzar el éxito, la expectativa de éxito y el valor de incentivo del resultado exitoso.

Por su parte la tendencia a evitar el fracaso también está influida por tres subfactores que son las diferencias individuales de la motivación para evitar el fracaso, la expectativa de fracaso y el valor incentivo del fracaso (Garrido-Gutiérrez, 1995). Por otro lado, el valor de consecución de una meta está relacionado tanto con el éxito como con el fracaso. Por lo tanto las tareas difíciles serán más valoradas si se consiguen y no se le dará tanta importancia si no se consiguen.

Por el contrario las tareas fáciles tendrán un bajo valor si se consiguen, pero un alto valor de fracaso si no se logran alcanzar (Grzib, 2002). La teoría de Atkinson (1957) sigue teniendo vigencia hoy en día gracias a las reformulaciones que, autores como Weiner, han hecho de ella.

Teorías de la Atribución

Estas teorías se basan en la búsqueda causal de las acciones o acontecimientos que tienen lugar en nuestra vida (Garrido-Gutiérrez, 1995). Los procesos atribucionales son indispensables para que una persona establezca si una conducta determinada es apropiada o no para conseguir un objetivo (Palmero, Gómez, Carpi y Guerrero, 2008). Heider (1958) fue uno de los primeros en desarrollar una teoría dentro de este ámbito de la atribución. Su “teoría ingenua de la conducta” se basaba en la idea de que las personas podemos atribuir nuestra conducta tanto a factores personales (capacidad y esfuerzo) como externos o ambientales (dificultad de la tarea, suerte...) (Garrido Gutiérrez, 1995). De este modo, para establecer las causas de las conductas, según esta teoría, las personas emplean reglas donde combinan factores personales y ambientales (Grzib, 2002).

Dentro de esta teoría son primordiales los conceptos de “poder” y “querer” (Garrido Gutiérrez, 1995). Las personas realizan primero un análisis de “poder”, para ver si realmente son capaces o no de realizar una tarea. Para ello el sujeto combina la información que conoce sobre sus aptitudes y sobre la dificultad de la tarea a realizar. El segundo concepto “querer”, o “motivación” según Grzib (2002), es el factor que determinará la ejecución o no de la tarea o acción. Aquí las personas realizan otro análisis, pero teniendo en cuenta solo las acciones intencionales, donde tienen una gran importancia la fuerza (hacia dónde va dirigida la conducta) y el esfuerzo (intensidad de la conducta) (Grzib, 2002). De este modo la conducta se producirá siempre que el sujeto quiera y pueda (Garrido-Gutiérrez, 1995).

Posteriormente, otros autores como Rotter (1966) o De Charms (1968) realizaron sus investigaciones siguiendo la línea de Heider. De este modo Rotter habla en su teoría del “locus of control”, de la presencia del control interno y externo de la conducta. De Charms, por su parte, establece dos tipos de sujetos: el sujeto consciente de que él es quien controla su conducta a través de sus propias decisiones y el sujeto que piensa que sus conductas están controladas por fuerzas externas y no por él (Garrido-Gutiérrez, 1995).

Por otro lado, Kelley (1967) realiza sus aportaciones al campo de la atribución con su “modelo de covariación”, el cual se basa en la idea de que un efecto se atribuye a una o varias causas posibles con las que covaría en el tiempo. De este modo en el análisis de la conducta intervienen

tres dimensiones: la distintividad, es decir, hasta qué grado la conducta de un sujeto es específica a un estímulo; la consistencia, que hace referencia a si el sujeto repite una conducta en el tiempo o no; y el consenso, que tiene que ver con la similitud entre la conducta propia y la del resto (Grzib, 2002).

Más tarde, Kelley (1973) propuso otro modelo atribucional para aquellas situaciones en las que sólo se conoce un episodio de conducta, es decir, no existen antecedentes propios de una conducta. En dicho modelo el sujeto parte de un esquema causal, que puede ser de “causalidad múltiple suficiente” o de “causalidad múltiple necesaria”. El primer esquema se refiere a cuando se elige una causa de un efecto de entre varias, ya que se considera como suficiente para dar explicación a dicho efecto, lo cual es conocido como el principio de substracción. El segundo esquema se emplea cuando una acción depende de dos causas necesarias (Gabriela Grzib, 2002)

Pero, quizás las aportaciones más relevantes a las teorías de la atribución fueron las de Weiner (1974, 1980, 1986). Este autor reformuló la teoría de Atkinson como ya se mencionó anteriormente. De este modo Weiner (1974) aporta una teoría atribucional de la motivación de logro, donde la necesidad de logro está determinada por las percepciones de la causalidad que influyen en las reacciones ante el éxito y el fracaso (Garrido-Gutiérrez, 1995).

Weiner (1980, 1986) se basó en los estudios de Heider, Rotter y De Charms, para replantear un análisis de las dimensiones causales. De este modo Weiner (1986) establece tres dimensiones: la primera es la dimensión del lugar de causalidad donde intervienen las causas internas frente a las causas externas; la segunda dimensión es la de la estabilidad frente a la inestabilidad; y la tercera dimensión se corresponde con la controlabilidad frente a la incontrolabilidad. Como puede apreciarse, cada dimensión representa dos extremos opuestos (Grzib, 2002). Además, Weiner (1986) sostiene que existe una relación entre el análisis causal y las reacciones emocionales. De este modo, la dimensión del lugar de causalidad está relacionada con el orgullo; la dimensión de estabilidad con la esperanza de éxito y el miedo al fracaso; y la dimensión de control está relacionada con la gratitud, la culpa, la ira y la compasión (Grzib, 2002).

Hoy en día la Teoría Atribucional de Weiner (1974) tiene una gran aplicabilidad en el ámbito educativo. De este modo y siempre y cuando el profesor realice una correcta labor, los estudiantes llevarán a cabo actividades que les lleven a alcanzar el logro de la meta propuesta.

Esto a su vez generará un alto rendimiento en el estudiante y, por consiguiente, el éxito escolar (Garrido-Gutiérrez, 1995).

Teorías de Competencia

Estas teorías ofrecen una visión del ser humano como agente causal de su conducta. De este modo la conducta permite el desarrollo intelectual, de la personalidad y el desarrollo social (Garrido-Gutiérrez, 1995).

Garrido-Gutiérrez (1995) habla de dos tipos de competencia, la personal y la social. La competencia personal abarca todos los conocimientos y destrezas del sujeto en un proceso de crecimiento progresivo. Por otro lado, la competencia social está integrada dentro de la personal y uno de sus aspectos es la competencia intelectual.

Las teorías de la competencia hacen referencia a la necesidad del ser humano por competir en el medio. White (1959) decía que la competencia o “efectancia” es una capacidad que tienen las personas para interactuar satisfactoriamente en el entorno en el que viven. Más tarde, De Charms (1968) amplió la definición de White diciendo que el motivo principal de las personas es ser capaces de producir cambios en el medio, ser dueñas de sus actos (Mateos, 2002).

Teorías Humanistas

En los enfoques humanistas de la psicología primaba la idea de la existencia de una motivación innata que tienen todas las personas y que tiende a aumentar las propias potencialidades y a usar las cualidades heredadas (Mateos, 2002). De este modo, los motivos están determinados por esa tendencia del ser humano hacia la autorrealización (Jiménez-Betancort y Hernández-Jorge, 2001).

Maslow (1954) fue uno de los autores más importantes dentro de esta corriente humanista. Este autor creó una jerarquía de siete necesidades o motivos que representó en una pirámide. El nivel más básico lo constituyen las necesidades de supervivencia, el siguiente nivel es el de las necesidades de seguridad, lo sigue el nivel de las necesidades de pertenencia y amor, por encima de éste se encuentran las necesidades de estima, luego las de saber, las estéticas y la última es la de la autorrealización (Maslow, 1991).

Maslow agrupaba las necesidades anteriores en necesidades de carencia (necesidades de supervivencia, de seguridad, pertenencia y amor) y necesidades de crecimiento y desarrollo (necesidades de estima, de saber, estéticas y de autorrealización). Este autor decía que sólo cuando las necesidades de carencia han sido cubiertas, se puede comenzar a suplir las orientadas hacia el crecimiento y desarrollo personal (Mayor y Tortosa, 1997). De este modo las necesidades afectan a la conducta sólo cuando no son satisfechas, es decir, cuando hay un déficit en alguna de ellas es cuando se activa la acción (McClelland, 1989).

Teorías de Self y Autorregulación

Estas teorías hacen referencia a la relación existente entre el autoconcepto (self) y la motivación. Según Mateos (2002) esta relación es doble. Por una parte, la discrepancia existente entre el “yo ideal” y el “yo real” puede entenderse como una meta, de modo que se motive una determinada conducta que posibilite reducir esa diferencia existente entre los dos “yo”. Por otra parte existe un motivo constante que nos lleva a buscar información que corrobore la imagen mental que tenemos de nosotros mismos y a ignorar aquella información que no se acerca a nuestro autoconcepto.

2.2.3. Estrategias para Fomentar la Motivación

Hay muchas estrategias para fomentar la motivación, varias de las siguientes se han tomado de Jere Brophy en su libro “Síntesis de la Investigación sobre las Estrategias para Motivar a los Estudiantes a Aprender” (1988).

Una de estas estrategias consiste en asociar las actividades de la clase con los intereses del estudiante en deportes, música, eventos de actualidad, mascotas, problemas o conflictos comunes con la familia y amigos, modas, televisión y personalidades del cine u otras características significativas de sus vidas, según aconseja Shiefele en su libro “Interés, Aprendizaje y Motivación.” (1991). El docente debe asegurarse de conocer bien acerca de esos temas.

José Escaño y María Gil de la Serna, autores de “Cinco Hilos para Tirar de la Motivación y el Esfuerzo”, afirman que los profesores tienen en el medio escolar la posibilidad de transmitir motivos a los estudiantes para esforzarse. Según ellos, las intervenciones que pueden realizar los

docentes para motivar a los estudiantes deben enfocarse en cinco puntos: crear un proyecto personal, despertar interés por el tema de trabajo, fomentar el sentimiento de competencia, mostrar apoyo docente y sentir el apoyo de los compañeros.

Ellos proponen herramientas o técnicas de motivación sencillas y prácticas como lo son relacionar los objetivos del tema a estudiar con los objetivos y proyectos de los estudiantes ya que de esta manera ellos podrán sentir que es útil y de provecho al ver que la información será útil en el mundo real, puede tratarse de aspectos laborales y académicos de su interés.

También comenzar las clases con preguntas, incógnitas o datos que despierten el interés por el tema que se impartirá es útil, de esta manera se fomentará la participación de los estudiantes, ya que opinarán sobre temas que ya conocen.

Otra técnica es personalizar el trato con el estudiante, dedicarle un tiempo exclusivo para hablar con él sobre temas académicos o extraescolares, ya que muchas veces los estudiantes necesitan de ayuda extra y así, pueden sentirse apoyados por el docente. Se debe asegurar que cada uno de los estudiantes se sienta reconocido, valorado y parte integral de la clase. Para esto es importante conocer las necesidades de cada uno y estar atento tanto a su progreso individual, como grupal.

Proponer trabajos en grupo para favorecer que se ayuden entre sí y aprendan a valorar la labor conjunta de un equipo es otra estrategia de motivación. Esto es muy importante dado que los estudiantes algunas veces se puede sentir intimidados a dar su respuesta por temor a la burla o equivocaciones. Al trabajar en equipo, se ayuda a que ellos no se sientan solos y en confianza, sino que entre todos encontrarán la respuesta a los diferentes temas que están estudiando.

De igual manera, se puede despertar curiosidad por medio de debates, señalando discrepancias asombrosas entre las creencias de los estudiantes y los hechos de la realidad. Estos debates pueden realizarse dividiendo la clase en grupos o simplemente dando opiniones individuales ante los demás estudiantes. En ambos casos, el docente debe estar preparado con toda la información posible para aclarar cualquier duda y poder dirigir correctamente el debate sin perder el objetivo. Es importante saber que, en lugar de tener una sola respuesta correcta, se deja el espacio para que

los estudiantes modifiquen y adapten su respuesta, de esta manera se promueve la individualidad y originalidad.

Asimismo, se recomienda usar conceptos novedosos y familiares. No hacer uso excesivo de pocos planteamientos de enseñanza o estrategias motivacionales. Todos necesitan variedad, variar las estructuras de las metas de las tareas (cooperativa, competitiva e individualista) puede ayudar, al igual que utilizar diferentes medios didácticos. Cuando el material que se cubre en la clase es abstracto o no es familiar para los estudiantes, se trata de asociarlo con algo que conocen y comprenden.

Es muy importante que el docente enseñe siempre con mucho entusiasmo. Cualquier tema enseñado con mucha energía y entusiasmo, seguramente motive e inspire a los estudiantes a atender o realizar una actividad con más esfuerzo. De la misma manera, el entusiasmo demuestra que la lección es de mucha importancia.

Además es importante enfocarse en las fortalezas, no en las debilidades de los estudiantes. Esta estrategia asegura que el estudiante debe sentirse apreciado y seguro de sí mismo; que mediante sus fortalezas puede lograr vencer retos, así como resolver problemas.

Es recomendable reconocer y celebrar el éxito de los estudiantes. El reconocer el progreso o éxito del estudiante llevara al mismo a repetir la acción. Es importante que los estudiantes reconozcan los pasos o las acciones que realizaron para lograr una mejoría o el éxito. De igual manera, es importante recordar que reconocer y celebrar no es lo mismo que premiar. Tener éxito es de las mejores estrategias para promover la motivación a largo plazo. Los estudiantes que han logrado el éxito en diferentes tareas o actividades, trabajan con más esfuerzo y entusiasmo hacia sus propios objetivos.

También debemos mencionar que es posible impartir muchas lecciones y diferentes temas a través de simulaciones o juegos. No solo para ocupar tiempo en una clase sino que el objetivo es hacer divertida la tarea de aprendizaje, y así, que el estudiante aprenda sin sentirse presionado sino que por el contrario, se sienta relajado.

2.2.4. La Motivación Educativa y su Efecto en el Aprendizaje Significativo

La motivación es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción. Es decir estimula la voluntad de aprender.

La motivación educativa no es una técnica o método de enseñanza particular, sino un factor cognitivo presente en todo acto de aprendizaje. La motivación condiciona la forma de pensar del estudiante y con ello el tipo de aprendizaje resultante. Los factores que determinan la motivación en el aula se dan a través de la interacción entre el docente y el estudiante.

En cuanto al estudiante la motivación influye en las rutas que establece, perspectivas asumidas, expectativa de logro, atribuciones que hace de su propio éxito o fracaso. En el docente es de gran relevancia la actuación (mensajes que transmite y la manera de organizarse). La motivación intrínseca en la tarea misma y en la satisfacción personal, la autovaloración de su desempeño. En las metas extrínsecas encontramos la de valoración social y la búsqueda de recompensa.

2.3. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA EDUCACIÓN

2.3.1. Fases del Aprendizaje Significativo

Se ha reiterado que el aprendizaje significativo es continuo. Partiendo de esta idea, Thomas Shuell en su libro “Fases del Aprendizaje Significativo” (1990), postula que el aprendizaje significativo ocurre en una serie de fases, que tienen una complejidad y profundidad progresiva.

Según Shuell, varias de las aportaciones sobre el aprendizaje realizadas desde diferentes líneas cognitivas (por ejemplo, la teoría de los esquemas, los enfoques expertos novatos, los modelos de la flexibilidad cognitiva de Spiro y cols., las investigaciones sobre estrategias de Karmilff-Smith, etc.), coinciden al entender al aprendizaje como un fenómeno polifásico.

Con base en ello, Shuell distingue tres fases del aprendizaje significativo, donde integra aportaciones de las líneas mencionadas.

Fase inicial de aprendizaje:

En esta fase primero el aprendiz percibe a la información como constituida por piezas o partes aisladas con conexión conceptual. Luego el aprendiz tiende a memorizar o interpretar en la medida de lo posible estas piezas, y para ello usa su conocimiento esquemático.

En este momento el procedimiento de la información es global y éste se basa en: escaso conocimiento sobre el dominio a aprender, estrategias generales independientes de dominio, uso de conocimientos de otro dominio para interpretar la información (para comparar y usar analogías).

Luego la información aprendida es concreta (más que absoluta) y vinculada al contexto específico. Se usan estrategias de repaso para aprender la información. Así gradualmente el aprendiz va construyendo un panorama global del dominio o del material que va a aprender, para lo cual usa su conocimiento esquemático, establece analogías (con otros dominios que conoce mejor) para representarse ese nuevo dominio, construye suposiciones basadas en experiencias previas, etc.

Fase intermedia de aprendizaje:

El aprendiz empieza a encontrar relaciones y similitudes entre las partes aisladas y llega a configurar esquemas y mapas cognitivos acerca del material y el dominio de aprendizaje en forma progresiva. Sin embargo, estos esquemas no permiten aún que el aprendiz se conduzca en forma automática o autónoma.

Luego se va realizando de manera paulatina un procedimiento más profundo del material. El conocimiento aprendido se vuelve aplicable a otros contextos.

En este punto hay más oportunidad para reflexionar sobre la situación, material y dominio. El conocimiento llega a ser más abstracto, es decir, menos dependiente del contexto donde originalmente fue adquirido.

En este punto es posible el empleo de estrategias elaborativas u organizativas tales como: mapas conceptuales y redes semánticas (para realizar conductas metacognitivas), así

como para usar la información en la solución de tareas-problema, donde se requiera la información a aprender.

Fase terminal del aprendizaje:

Los conocimientos que comenzaron a ser elaborados en esquemas o mapas cognitivos en la fase anterior, llegan a estar más integrados y a funcionar con mayor autonomía. Como consecuencia de ello, las ejecuciones comienzan a ser más automáticas y a exigir un menor control consciente.

Así mismo las ejecuciones del sujeto se basan en estrategias del dominio para la realización de tareas, tales como solución de problemas, respuestas a preguntas, etc. Existe mayor énfasis en esta fase sobre la ejecución que en el aprendizaje, dado que los cambios en la ejecución que ocurren se deben a variaciones provocadas por la tarea, más que a rearrreglos o ajustes internos.

El aprendizaje que ocurre durante esta fase probablemente consiste en:

- a) la acumulación de información a los esquemas preexistentes
- b) aparición progresiva de interrelaciones de alto nivel en los esquemas.

Luego que el proceso de Aprendizaje a finalizado exitosamente, aún los investigadores se preguntan de qué depende el olvido y la recuperación de la información aprendida: ¿por qué olvidan los estudiantes tan pronto lo que han estudiado?, ¿de qué depende que puedan recuperar la información estudiada?

En el marco de la investigación cognitiva referida a la construcción de esquemas de conocimiento, se ha encontrado lo siguiente:

Primero a que la información desconocida y poco relacionada con conocimientos que ya se poseen o demasiado abstracta, es más vulnerable al olvido que la información familiar, vinculada a conocimientos previos o aplicables a situaciones de la vida cotidiana.

También a la incapacidad para recordar contenidos académicos previamente aprendidos o para aplicarlos se relaciona a cuestiones como:

1. Es información aprendida mucho tiempo más atrás.
2. Es información poco empleada o poco útil.
3. Es información aprendida de manera inconexa.
4. Es información aprendida repetitivamente.
5. Es información discordante con el nivel de desarrollo intelectual y con las habilidades que posee el sujeto.
6. Es información que posee el sujeto, pero que no la entiende ni puede explicarla.
7. El estudiante no hace el esfuerzo cognitivo necesario para recuperarla o comprenderla.

De acuerdo con los postulados Ausubelinos, la secuencia de organización de los contenidos curriculares consiste en diferenciar de manera progresiva dichos contenidos, yendo de lo más general e incluso a lo más detallado y específico (conceptos supraordinados → conceptos subordinados, información simple → información compleja), estableciendo al mismo tiempo relaciones entre contenidos del mismo nivel (concepto coordinados) para facilitar la reconciliación integradora.

Estas ideas son retomadas por Reigeluth (1987), en su teoría de la elaboración aplicable al establecimiento de secuencia de aprendizaje. La teoría de la elaboración propone presentar en un principio los elementos más simples, generales y fundamentales del contenido, y después pasar a elaborar cada uno de ellos mediante la introducción de información detallada y cada vez más compleja.

Coll y Cochera (1990, p. 391) opinan que esto propicia un aprendizaje en espiral, puesto que “cada vez que se elabora uno de los elementos iniciales, se vuelve al punto de partida con el fin de enriquecer y ampliar el plano de conjunto”

García Madruga (1990) opina que dicha teoría está más ligada a una explicación de cómo se adquieren los conocimientos de tipo conceptual o declarativo; mientras que la adquisición de conocimientos de tipo procedimental, actitudinal o valoral requiere de otros elementos teóricos-epistemológicos.

Éste es un aspecto muy importante, que recientemente ha llevado a autores a articular los horizontes de este marco explicativo con otro tipo de aprendizajes, incluyendo por ejemplo, aprendizajes de tipo experimental, enseñanza en el laboratorio, aprendizaje mediante análisis de

casos y solución de problemas, o en el contexto de modelos de aprendizajes basados en experiencias de servicio a la comunidad.

Por otra parte, Ausubel insistía en la necesidad de utilizar materiales introductorias de mayor nivel de abstracción, generalidad e inclusividad (por ejemplo, los organizadores anticipados o previos) con el propósito de lograr el aprendizaje significativo; aunque también es posible (y a veces resulta más fácil y eficaz), activar los conocimientos previos mediante otro tipo de estrategias de instrucción, como sumarios, mapas conceptuales, etc.

También se reconocen cuatro procesos mediante los cuales puede ocurrir el Aprendizaje Significativo:

Subsunción derivada. Esto describe la situación en la cual la nueva información que se aprende es un caso o un ejemplo de un concepto que ya se ha aprendido. Así pues, si se ha adquirido un concepto básico tal como “árbol”. Se sabe que un árbol tiene un tronco, ramas, hojas verdes, y puede tener cierta clase de fruta, y que, cuando han crecido pueden llegar a medir por lo menos 4 metros de alto. Ahora se aprende sobre una clase de árbol que nunca se había visto, este árbol puede ser de mango, que se ajusta a la comprensión anterior del árbol. El nuevo conocimiento de los árboles de mango se ata al concepto de árbol, sin alterar substancialmente ese concepto. Así pues, un Ausubeliano diría que se ha aprendido sobre los árboles de mango mediante el proceso del subsunción derivada.

Subsunción correlativa. Ahora, se encuentra una nueva clase de árbol que tenga hojas rojas, en lugar de verdes. Para acomodar esta nueva información, se tiene que alterar o ampliar el concepto de árbol para incluir la posibilidad de hojas rojas. Se ha aprendido sobre esta nueva clase de árbol con el proceso del subsunción correlativa. En cierto modo, se puede decir que este aprendizaje es más “valioso” que el del subsunción derivado, puesto que enriquece el concepto de conocimiento superior.

Aprendizaje supraordinario. Se está familiarizado con los árboles de maple, robles, manzanos, etc., pero no se sabe, hasta que se enseña, que éstos son todos ejemplos de árboles caducifolio. En este caso, se conocía ya a muchos ejemplos del concepto, pero no se sabía el concepto mismo hasta que me fue enseñado. Éste es aprendizaje del superordinal.

Aprendizaje combinatorio. Los primeros tres procesos de aprendizaje implican que nueva información se “añade” a una jerarquía en un nivel debajo o sobre el previamente adquirido. El aprendizaje combinatorio es diferente; describe un proceso por el cual la nueva idea es derivada de otra idea que no sea ni más alta ni más baja en la jerarquía, pero en el mismo nivel (en una “rama” diferente, pero relacionada). Se podría pensar en esto como aprendiendo por analogía. Por ejemplo, para enseñar sobre la polinización en plantas, se puede relacionar con el conocimiento previamente adquirido de cómo se fertilizan los huevos de peces

El aprendizaje significativo, contribuye a que las personas que realizan sus estudios en línea, puedan discernir de mejor manera la información, ya que fusionan la información previa que se tenía del tema y la que se presentan en los temas que es más innovada y actualizada, facilitando el entendimiento de la información.

2.3.2. Tipos de Aprendizaje Significativo

Es importante recalcar que el aprendizaje significativo no es la "simple conexión" de la información nueva con la ya existente en la estructura cognoscitiva del que aprende, por el contrario, sólo el aprendizaje mecánico es la "simple conexión", arbitraria y no sustantiva; el aprendizaje significativo involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje.

Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo: de representaciones, conceptos y de proposiciones.

Aprendizaje de Representaciones

Es el aprendizaje más elemental del cual dependen los demás tipos de aprendizaje. Consiste en la atribución de significados a determinados símbolos, al respecto Ausubel dice:

“Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el estudiante cualquier significado al que sus referentes aludan” (Ausubel, 1983).

Este tipo de aprendizaje se presenta generalmente en los niños, por ejemplo, el aprendizaje de la palabra "pelota", ocurre cuando el significado de esa palabra pasa a representar, o se convierte en equivalente para la pelota que el niño está percibiendo en ese momento, por consiguiente, significan la misma cosa para él; no se trata de una simple asociación entre el símbolo y el objeto sino que el niño los relaciona de manera relativamente sustantiva y no arbitraria, como una equivalencia representacional con los contenidos relevantes existentes en su estructura cognitiva.

Aprendizaje de Conceptos

Los conceptos son definidos como "objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos" (Ausubel, 1983), partiendo de ello podemos afirmar que en cierta forma también es un aprendizaje de representaciones.

Los conceptos son adquiridos a través de dos procesos: formación y asimilación. En la formación de conceptos, los atributos de criterio (o por así decirlo, características) del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis, y tomando en cuenta el ejemplo anterior, podemos decir que el niño adquiere el significado genérico de la palabra "pelota", ese símbolo sirve también como significante para el concepto cultural "pelota", en este caso se establece una equivalencia entre el símbolo y sus atributos de criterios comunes. De allí que los niños aprendan el concepto de "pelota" a través de varios encuentros con su pelota y las de otros niños.

El aprendizaje de conceptos por asimilación se produce a medida que el niño amplía su vocabulario, dado que los atributos de criterio de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva por ello el niño podrá distinguir distintos colores, tamaños y afirmar que se trata de una "pelota", cuando vea otras en cualquier momento.

Aprendizaje de Proposiciones

Este tipo de aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones.

El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva. Esto quiere decir, que una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente, como una declaración que posee significado denotativo (las características evocadas al oír los conceptos) y connotativo (la carga emotiva, actitudinal e idiosincrática provocada por los conceptos) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición.

Esta asimilación se da en los siguientes pasos: 1. Por diferenciación progresiva: cuando el concepto nuevo se subordina a conceptos más inclusores que el estudiante ya conocía. 2. Por reconciliación integradora: cuando el concepto nuevo es de mayor grado de inclusión que los conceptos que el estudiante ya conocía. 3. Por combinación: cuando el concepto nuevo tiene la misma jerarquía que los conocidos. Ausubel concibe los conocimientos previos del estudiante en términos de esquemas de conocimiento, los cuales consisten en la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad. Estos esquemas incluyen varios tipos de conocimiento sobre la realidad, como son: los hechos, sucesos, experiencias, anécdotas personales, actitudes, normas, etc.

2.3.3. Principio de Asimilación

El Principio de asimilación se refiere a la interacción entre el nuevo material que será aprendido y la estructura cognoscitiva existente, esta origina una reorganización de los nuevos y antiguos significados para formar una estructura cognoscitiva diferenciada, esta interacción de la

información nueva con las ideas pertinentes que existen en la estructura cognitiva propician su asimilación.

Por asimilación se entiende que es el proceso mediante el cual, la nueva información es vinculada con aspectos relevantes y pre existentes en la estructura cognoscitiva, proceso en que se modifica la información recientemente adquirida y la estructura pre existente (Ausubel, 1983); al respecto Ausubel recalca: “Este proceso de interacción modifica tanto el significado de la nueva información como el significado del concepto o proposición al cual está afianzada”. (Ausubel, 1983).

El producto de la interacción del proceso de aprendizaje no es solamente el nuevo significado de (a'), sino que incluye la modificación del subsunor y es el significado compuesto (A'a').

Tomemos de ejemplo el siguiente caso: si queremos que el estudiante aprenda el concepto de cambio de fase (a) este debe poseer el concepto de calor (energía en tránsito) (A) en su estructura cognoscitiva previa, el nuevo concepto (cambio de fase) se asimila al concepto más inclusivo (calor) (A'a'), pero si consideramos que los cambios de fase se deben a una transferencia de energía, no solamente el concepto de cambio de fase podrá adquirir significado para el estudiante, sino también el concepto de calor que el ya poseía será modificado y se volverá más inclusivo, esto le permitirá por ejemplo entender conceptos como energía interna, capacidad calorífica específica. etc.

Evidentemente, el producto de la interacción A' a' puede modificarse después de un tiempo; por lo tanto la asimilación no es un proceso que concluye después de un aprendizaje significativo sino, que continua a lo largo del tiempo y puede involucrar nuevos aprendizajes así como la pérdida de la capacidad de reminiscencia y reproducción de las ideas subordinadas.

Para tener una idea más clara de cómo los significados recién asimilados llegan a estar disponibles durante el periodo de aprendizaje, Ausubel plantea que durante cierto tiempo "son disociables de sus subsunores, por lo que pueden ser reproducidos como entidades individuales lo que favorece la retención de a'.

La teoría de la asimilación considera también un proceso posterior de "olvido" y que consiste en la reducción gradual de los significados con respecto a los subsunsores. Olvidar representa así una pérdida progresiva de disociabilidad de las ideas recién asimiladas respecto a la matriz ideativa a la que esté incorporada en relación con la cual surgen sus significados (Ausubel, 1983).

Se puede decir entonces que, inmediatamente después de producirse el aprendizaje significativo como resultado de la interacción A'a', comienza una segunda etapa de asimilación a la que Ausubel llama: asimilación obliteradora.

En esta etapa, las nuevas ideas se vuelven espontánea y progresivamente menos disociables de los subsunsores ya que no son reproducibles como entidades individuales, esto quiere decir que en determinado momento la interacción A'a' , es simplemente indisociable y se reduce a (A') y se dice que se olvidan. Desde esta perspectiva el olvido es una "fase temporal posterior" del proceso de aprendizaje significativo, esto se debe que es más fácil retener los conceptos y proposiciones subsunsores, que son más estables que recordar las ideas nuevas que son asimiladas en relación con dichos conceptos y proposiciones.

Es necesario mencionar que la asimilación obliterada "sacrifica" un cierto volumen de información detallada y específica de cualquier cuerpo de conocimientos.

La asimilación obliteradora, es una consecuencia natural de la asimilación, sin embargo, no significa que el subsunsores vuelva a su forma y estado inicial, sino, que el residuo de la asimilación obliteradora (A'), es el miembro más estable de la interacción (A'a'), que es el subsunsores modificado. Es importante destacar que describir el proceso de asimilación como única interacción A'a', sería una simplificación, pues en grado menor, una nueva información interactúa también con otros subsunsores y la calidad de asimilación depende en cada caso de la relevancia del subsunsores.

Resumiendo, la esencia la teoría de la asimilación reside en que los nuevos significados son adquiridos a través de la interacción de los nuevos conocimientos con los conceptos o proposiciones previas, existentes en la estructura cognitiva del que aprende, de esa interacción

resulta de un producto (A'a'), en el que no solo la nueva información adquiere un nuevo significado (a') sino, también el subsunsores (A) adquiere significados adicionales (A'). Durante la etapa de retención el producto es disociable en A' y a'; para luego entrar en la fase obliteradora donde (A'a') se reduce a A' dando lugar al olvido.

2.3.4. Diferenciación Progresiva y Reconciliación Integradora

En el proceso de asimilación las ideas previas existentes en la estructura cognitiva se modifican adquiriendo nuevos significados. La presencia sucesiva de este hecho "Produce una elaboración adicional jerárquica de los conceptos o proposiciones" (Ausubel, 1983), dando lugar a una diferenciación progresiva. Este es un hecho que se presenta durante la asimilación, pues los conceptos subsunsores están siendo reelaborados y modificados constantemente, adquiriendo nuevos significados, es decir, progresivamente diferenciados. Este proceso se presenta generalmente en el aprendizaje subordinado (especialmente en el correlativo).

Por otro lado, si durante la asimilación las ideas ya establecidas en la estructura cognitiva son reconocidas y relacionadas en el curso de un nuevo aprendizaje posibilitando una nueva organización y la atribución de un significado nuevo, a este proceso se le podrá denominar según Ausubel reconciliación integradora, este proceso se presentan durante los aprendizajes supraordinados y combinatorios, pues demandan de una recombinación de los elementos existentes en la estructura cognitiva.(Moreira, 1993).

La diferenciación progresiva y la reconciliación integradora son procesos dinámicos que se presentan durante el aprendizaje significativo. La estructura cognitiva se caracteriza por lo tanto, por presentar una organización dinámica de los contenidos aprendidos. Según Ausubel, la organización de éstos, para un área determinada del saber en la mente del individuo tiende a ser una estructura jerárquica en la que las ideas más inclusivas se sitúan en la cima y progresivamente incluyen proposiciones, conceptos y datos menos inclusivos y menos diferenciados (Ahumanda, 1983).

Todo aprendizaje producido por la reconciliación integradora también dará a una mayor diferenciación de los conceptos o proposiciones ya existentes pues la reconciliación integradora es una forma de diferenciación progresiva presente durante el aprendizaje significativo.

Los conceptos de diferenciación progresiva y reconciliación integradora pueden ser aprovechados en la labor educativa, puesto que la diferenciación progresiva puede provocarse presentando al inicio del proceso educativo, las ideas más generales e inclusivas que serán enseñadas, para diferenciarlos paulatinamente en términos de detalle y especificidad, por ello se puede afirmar que: Es más fácil para los seres humanos captar aspectos diferenciados de un todo inclusivo previamente aprendido, que llegar al todo a partir de sus componentes diferenciados ya que la organización de los contenidos de una cierta disciplina en la mente de un individuo es una estructura jerárquica (Ahumanda, 1983).

Por lo antes mencionado, la programación de los contenidos no solo debe proporcionar una diferenciación progresiva sino también debe explorar explícitamente las relaciones entre conceptos y relaciones, para resaltar las diferencias y similitudes importantes, para luego reconciliar las incongruencias reales o aparentes.

En conclusión, la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora son procesos estrechamente relacionados que ocurren a medida que el aprendizaje significativo ocurre.

En el aprendizaje subordinado se presenta una asimilación (subsunción) que conduce a una diferenciación progresiva del concepto o proposición subsunsores; mientras que en el proceso de aprendizaje supraordinado y en el combinatorio a medida que las nuevas informaciones son adquiridas, los elementos ya existentes en la estructura cognitiva pueden ser precisados, relacionados y adquirir nuevos significados y como consecuencia ser reorganizados así como adquirir nuevos significados. A esto es lo que llamamos la reconciliación integradora.

2.3.5. Requisitos para Lograr un Aprendizaje Significativo

Para que realmente sea significativo el aprendizaje, éste debe reunir varias condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el estudiante

ya sabe, dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje.

Cuando se habla de que haya relacionabilidad no arbitraria, se quiere decir que si el material o contenido de aprendizaje en sí no es arbitrario y tiene la suficiente intencionalidad, habrá una manera de relacionarlo con las clases de ideas pertinentes que los seres humanos son capaces de aprender. Respecto al criterio de la relacionabilidad sustancial (no al pie de la letra), significa que si el material no es arbitrario, un mismo concepto o proposición puede expresarse de manera sinónima y seguir transmitiendo exactamente el mismo significado.

Hay que aclarar que ninguna tarea de aprendizaje se realiza en el vacío cognitivo; aun tratándose de aprendizaje repetitivo o memorístico, puede relacionarse con la estructura cognitiva, aunque sea arbitrariamente y sin adquisición de significado.

Durante el aprendizaje significativo el estudiante relaciona de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura de conocimientos o cognitiva.

El significado es potencial o lógico cuando nos referimos al significado inherente que posee el material simbólico debido a su propia naturaleza, y sólo puede convertirse en significado real o psicológico cuando el significado potencial se haya convertido en un contenido nuevo, diferenciado e idiosincrásico dentro de un sujeto particular.

Lo anterior resalta la importancia que tiene que el estudiante posea ideas previas pertinentes como antecedentes necesarios para aprender, ya que sin ellas, aun cuando el material de aprendizaje esté “bien elaborado”, poco será lo que el aprendiz logre.

Es decir, puede haber aprendizaje significativo de un material potencialmente significativo, pero también puede darse la situación de que el estudiante aprenda por repetición debido a que no esté motivado o dispuesto a hacerlo de otra forma, o porque su nivel de madurez cognitiva no le permita la comprensión de contenidos de cierto nivel de complejidad. En este sentido resaltan dos aspectos:

1. La necesidad que tiene el docente de comprender los procesos motivacionales y afectivos subyacentes al aprendizaje de sus estudiantes, así como de disponer de algunos principios y estrategias efectivos de aplicación en clase.
2. La importancia que tiene el conocimiento de los procesos de desarrollo intelectual y de las capacidades cognitivas en las diversas etapas del ciclo vital de los estudiantes.

Por otro lado, es imposible concebir que el estudiante satisfaga tales condiciones si el docente, a su vez, no satisface condiciones similares como: estar dispuesto, capacitado y motivado para enseñar significativamente, así como tener los conocimientos y experiencias previas pertinentes tanto como especialista en su materia como en su calidad de enseñante.

Con esta información antes brindada, resulta evidente que son múltiples y complejas las variables relevantes del proceso de aprendizaje significativo, y que todas ellas deben tomarse en cuenta tanto en la fase de planeación como en la impartición de los contenidos curriculares, sin descuidar los episodios de evaluación y asesoramiento de los estudiantes.

Asimismo, el docente no debe olvidar que aunque enfrenta situaciones determinadas por el contexto educativo o por la historia previa de sus estudiantes, su campo de acción son todos aquellos aprendizajes sociales y académicos que puede promover en sus estudiantes.

Si bien por una parte está el estudiante con su estructura cognitiva particular, con su propia idiosincrasia y capacidad intelectual, con una serie de conocimientos previos (algunas veces limitados y confusos), y con una motivación y actitud para el aprendizaje propiciada por sus experiencias pasadas en la escuela y por las condiciones actuales imperantes en el aula, el docente llega a influir favorablemente en todas ellas.

Por otra parte, están los contenidos y materiales de enseñanza, y si éstos no tienen un significado lógico potencial para el estudiante se propiciará un aprendizaje rutinario y carente de significado. Aquí nuevamente el profesor puede potenciar dichos materiales de aprendizaje al igual que las experiencias de trabajo en el aula y fuera de ella, para acercar a los estudiantes a aprendizajes más significativos.

En este punto se pretende resaltar el concepto Ausubeliano de aprendizaje significativo que muy atinadamente propone Coll (1990). Este autor argumenta que la construcción de significados

involucra al estudiante en su totalidad, y no sólo implica su capacidad para establecer relaciones sustantivas entre sus conocimientos previos y el nuevo material de aprendizaje.

De esta manera, una interpretación constructivista del concepto de aprendizaje significativo obliga a ir más allá de los procesos cognitivos del estudiante, para introducirse en el tema del sentido en el aprendizaje utilizando el término “sentido” con el fin de subrayar el carácter experiencial que, en buena lógica constructivista, impregna el aprendizaje educativo.

La percepción que tiene el estudiante de una actividad concreta y particular de aprendizaje no coincide necesariamente con la que tiene el profesor; los objetivos del profesor y el estudiante, sus intenciones y sus motivaciones al proponerla y participar en ella, son a menudo diferentes.

Hay, pues, todo un conjunto de factores, que se podrían calificar como motivacionales, relacionales e incluso afectivos, que desempeñan un papel de primer orden en la movilización de los conocimientos previos del estudiante y sin cuya consideración es imposible entender los significados que el estudiante construye a propósito de los contenidos que se le enseñan en la escuela.

2.3.6. Ventajas del Aprendizaje Significativo

El aprendizaje especialmente en algunas asignaturas es básicamente memorístico. En este apartado se mencionan algunas de las ventajas del aprendizaje significativo:

- Facilita adquirir nuevos conocimientos relacionados con los ya aprendidos significativamente. No hay que olvidar que el aprendizaje significativo produce una modificación de la estructura cognitiva del estudiante mediante reajustes de la misma para integrar la nueva información.
- Produce una retención más duradera de la nueva información ya que, al relacionarse con la anterior, es depositada en la memoria a largo plazo, en la que se conserva más allá del olvido de detalles secundarios concretos.
- Se trata de un aprendizaje activo, ya que depende de la asimilación deliberada de las actividades de aprendizaje por parte del estudiante.

- Es personal, ya que la significación de los aprendizajes de un estudiante determinado depende de sus propios recursos cognitivos (conocimientos previos y la forma en cómo se organizan en su estructura cognitiva).

2.3.7. Constructivismo y Aprendizaje Significativo

En sus orígenes, el constructivismo surge como una corriente epistemológica, preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento en el ser humano. Según Delval (1997), se encuentran algunos elementos del constructivismo en el pensamiento de autores como Vico, Kant, Marx o Darwin. En estos autores, así como en los actuales exponentes del constructivismo en sus múltiples variantes, existe la convicción de que los seres humanos son productos de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza, y construir la cultura. Destaca la convicción de que el conocimiento se constituye activamente por sujetos cognoscentes, no se recibe pasivamente del ambiente.

Algunos autores se centran en el estudio del funcionamiento y el contenido de la mente de los individuos (por ejemplo, el constructivismo psicogenético de Piaget), pero para todo el foco de interés se ubica en el desarrollo de dominios de origen social (como el constructivismo social de Vigotsky y la escuela sociocultural o socio histórico). Mientras que para otros más, ambos aspectos son indisolubles y perfectamente conciliables. También es posible identificar un constructivismo radical, el planteado por autores como Von Glasefeld o Maturana, quienes postulan que la construcción del conocimiento es enteramente subjetiva, por lo que no es posible formar representaciones objetivas ni verdaderas de la realidad, sólo existen formas viables o efectivas de actuar sobre la misma.

Entre estas diversas corrientes se ubican algunos de los debates actuales del constructivismo: ¿La mente está en la cabeza o en la sociedad?, ¿el desarrollo es un proceso de auto organización cognitiva o más bien de aprendizaje cultural dentro de una comunidad de práctica?, ¿qué papel juega la interacción mediada por el lenguaje o interacción comunicativa en comparación con la actividad auto estructurada del individuo?, etc.

La concepción constructivista del aprendizaje educativo y la intervención educativa constituyen la convergencia de diversas aproximaciones psicológicas a problemas como:

- El desarrollo psicológico del individuo, particularmente en el plano intelectual y en su intersección con los aprendizajes.
- La identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los estudiantes en relación con el proceso enseñanza-aprendizaje.
- El replanteamiento de los contenidos curriculares, orientados a que los sujetos y motivaciones sobre contenidos significativos.
- El reconocimiento de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje, dando una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales.
- La búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento educativo, asociadas al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognitiva.
- La importancia de promover la interacción entre el docente y sus estudiantes, así como entre los estudiantes mismos, con el manejo del grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo.
- La revalorización del papel del docente, no sólo en sus funciones de transmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino como mediador del mismo, enfatizado el papel de la ayuda pedagógica que presta reguladamente al estudiante.

¿Quiénes son autores constructivistas? Delval (1997) dice que “hoy todos son constructivistas”, tal vez en un intento de estar con la corriente educativa actual. De hecho, no todos los expertos coinciden a la hora de decidir quiénes sí y quiénes no son constructivistas (Castorina et al., 1996; Hernández, 1998; Rodrigo y Arnay, 1997).

Se considera la opinión de César Coll (1990; 1996), quien afirma que la postura constructivista en la educación se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría

Ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskyana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras. A pesar de que los autores de éstas se sitúan en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructivista del estudiante en la realización de los aprendizajes educativos.

El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructivista lo que le ofrece su entorno. De esta manera, según Rigo Lemini (1992) se explica la génesis del comportamiento y el aprendizaje, lo cual puede hacerse poniendo énfasis en los mecanismos de influencia sociocultural (Vigotsky), socio afectiva (Wallon) o fundamentalmente intelectuales y endógenos (Piaget).

En el campo de la educación, se suele equiparar al constructivismo con la psicología genética de Jean Piaget, a la que se identifica como la “teoría emblemática” constructivista. Sin embargo, hay que reconocer que el trabajo de la escuela ginebrina es principalmente una teoría epistemológica, no educativa, cuyo foco de atención es dar respuesta a la siguiente pregunta planteada por el propio Piaget: ¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento? Se ha dicho justamente que esta teoría constituye una síntesis original y no sólo una versión ecléctica de la polémica empirismo-innatismo, puesto que Piaget desarrolló un modelo explicativo y metodológico para explicar la génesis y evolución de las formas de organización del conocimiento, situándose sobre todo en el interior del sujeto epistémico.

No se puede evitar el impacto del pensamiento piagetiano en la educación, en sus finalidades, en el rescate del estudiante como aprendiz activo y autónomo, en la concepción del papel anti autoritario del profesor, en las metodologías didácticas por descubrimiento y participativo, en la selección y organización del contenido curricular tomando en cuenta las capacidades cognitivas de los estudiantes, etc.

Sin embargo, algunos autores han criticado al enfoque piagetiano por su aparente desinterés en el papel de la cultura y de los mecanismos de influencia social en el aprendizaje y el desarrollo humano. De ahí que haya cobrado tanto interés el resurgimiento de la psicología sociocultural. Según Wertsch (1991), el objetivo de un enfoque sociocultural derivado de sus ideas Vigotsky “es explicar cómo se ubica la acción humana en ámbitos culturales, históricos e institucionales”.

La unidad de análisis de esta teoría es la acción humana mediada por herramientas como el lenguaje, de ahí la importancia que otorga al análisis del discurso. Desde esta postura, son las tradiciones culturales y las prácticas sociales las que regulan, transforman y dan expresión al psiquismo humano, que se caracteriza más por la divergencia étnica o cultural, que por lo psicológico. En el terreno educativo, esto se traducirá en el énfasis de la función mediadora del profesor, el trabajo cooperativo y la enseñanza recíproca entre pares.

La concepción constructivista del aprendizaje se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones es promover los procesos de crecimiento personal del estudiante en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación del estudiante en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista (Coll, 1988). Así, la construcción del conocimiento educativo puede analizarse desde dos vertientes:

- a) Los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje.
- b) Los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.

Diversos autores han postulado que es mediante la realización de aprendizajes significativos que el estudiante construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal. De esta manera, los tres aspectos clave que debe favorecer el proceso instruccional serán el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos educativos y la funcionalidad de lo aprendido.

Desde la postura constructivista se rechaza la concepción del estudiante como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales; tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos. La filosofía educativa que subyace a estos planteamientos indica que la institución educativa debe promover el doble proceso de socialización y de individualización, que debe permitir a los educandos construir identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

Lo anterior implica que “la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el estudiante la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)” (Coll, 1988).

En el enfoque constructivista, tratando de conjuntar el cómo y el qué de la enseñanza, la idea central se resume en la siguiente frase: “Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados.”

De acuerdo con (Coll, 1990) la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales: 1°. El estudiante es el responsable de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros. 2°. La actividad mental constructiva del estudiante se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el estudiante no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento educativo. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones educativas es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los estudiantes y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares. 3°. La función del docente es engrasar los procesos de construcción del estudiante con el saber colectivo culturalmente originado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones ópticas para que el estudiante despliegue una actividad mental constructiva, sino que deba orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Podemos decir que la construcción del conocimiento educativo es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el estudiante selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así, aprender un contenido quiere decir que el estudiante le atribuye un significado, construye una representación mental por medio de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.

Construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas

relaciones entre dichos elementos. Así, el estudiante podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso instruccional. En todo caso la idea de construcción de significados nos refiere a la teoría del aprendizaje significativo.

Un enfoque instruccional reciente, vinculado a la psicología sociocultural –que cada día toma más presencia en el campo de la educación-, es la llamada cognición situada (Brown, Collins y Duguid, 1989). Dicha perspectiva destaca lo importante que es para el aprendizaje la actividad y el contexto, reconociendo que el aprendizaje es en gran medida un proceso de acumulación, donde los estudiantes pasan a formar parte de una especie de comunidad o cultura de practicantes.

Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza debería orientarse a aduñar a los estudiantes por medio de prácticas auténticas (cotidianas, significativas, relevantes en su cultura), apoyadas en procesos de interacción social similares al aprendizaje artesanal. En gran medida se plasman aquí las ideas de la corriente sociocultural vigotskyana, en especial la provisión de un andamiaje de parte del profesor (experto) hacia el estudiante (novato), que se traduce en una negociación mutua de significados (Erickson, 1984).

Cuando hablamos de prácticas auténticas, hay que decir que éstas pueden valorarse en función de qué tanta relevancia cultural tengan las actividades académicas que se solicitan el estudiante, así como del nivel de actividad de las mismas.

Los principios que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la concepción constructivista son:

- El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, auto-estructurante y en este sentido, es subjetivo y personal.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.
- El aprendizaje es un proceso de (re) construcción de saberes culturales.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tiene el aprendiz.

- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el estudiante ya sabe con lo que debería saber.
- El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.
- El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.
- El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizajes potencialmente significativos.

2.3.8. Tipos y Situaciones del Aprendizaje

De acuerdo con Ausubel, hay que diferenciar los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el salón de clases. Se diferencian en primer lugar dos dimensiones posibles del mismo:

1. La que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento.
2. La relativa a la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura de conocimiento o estructura cognitiva del aprendiz.

Dentro de la primera dimensión se encuentra a su vez dos tipos de aprendizaje posibles: por recepción y por descubrimiento; y en la segunda dimensión se descubren dos modalidades: por repetición y significativo. La interacción de estas dos dimensiones se traducen en las denominadas situaciones del aprendizaje: aprendizaje por recepción repetitiva, por descubrimiento repetitivo, por recepción significativa, o por descubrimiento significativo.

No obstante, estas situaciones no deben pensarse como compartimientos asilados, sino como un conjunto de posibilidades, donde se entretujan la acción docente y los planteamientos de enseñanza (primera dimensión: cómo se provee al estudiante de los contenidos educativos) y la

actividad cognoscente y afectiva del aprendiz (segunda dimensión: cómo elabora o reconstruye la información).

El presente cuadro sintetiza las ideas de Ausubel acerca de las situaciones mencionadas (Díaz Barriga, 1989).

Situaciones del Aprendizaje (D. Ausubel)

A. Primera dimensión: modo en que se adquiere la información	
Recepción	Descubrimiento
El contenido se presenta en su forma final	El contenido principal a ser aprendido no se da, el estudiante tiene que descubrirlo
El estudiante debe internalizarlo en su estructura cognitiva	Propio de la formación de conceptos y solución de problemas
No es sinónimo de memorización	Puede ser significativo o repetitivo
Propio de etapas avanzadas del desarrollo cognitivo en la forma de aprendizaje verbal hipotético sin referentes concretos (pensamiento no formal)	Propio de las etapas iniciales del desarrollo cognitivo en el aprendizaje de conceptos y proposiciones
Útil en campos establecidos del conocimiento	Útil en campos del conocimiento donde no hay respuestas similares
B. Segunda dimensión: forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del aprendiz	
El estudiante debe tener una disposición o actitud favorable para extraer el significado	El estudiante manifiesta una actitud de memorizar la información
El estudiante posee los conocimientos previos o conceptos de anclaje pertinente	El estudiante no tiene conocimientos previos pertinentes o no los “encuentra”

Es evidente que en las instituciones educativas casi siempre la enseñanza en el salón de clases está organizada principalmente con base en el aprendizaje por recepción, por medio del cual se adquieren los grandes volúmenes de material de estudio que comúnmente se le presentan al estudiante.

Esto no significa necesariamente que recepción y descubrimiento sean excluyentes o completamente opuestos; pueden coincidir en el sentido de que el conocimiento adquirido por recepción puede emplearse después para resolver problemas de la vida diaria que implican descubrimiento, y porque a veces lo aprendido por descubrimiento conduce al redescubrimiento planeado de proposiciones y conceptos conocidos.

Ausubel consideraba que el aprendizaje por recepción, en sus formas más complejas y verbales, surge en etapas avanzadas del desarrollo intelectual del sujeto y se constituye en un indicador de madurez cognitiva. Decía que en la primera infancia y en la edad preescolar, la adquisición de conceptos y proposiciones se realiza prioritariamente por descubrimiento, gracias a un procesamiento inductivo de la experiencia empírica y concreta.

En contraste, al llegar a la enseñanza media y superior, los estudiantes arriban a un pensamiento más abstracto o formal, que les permite manejar adecuadamente las proposiciones verbales y aprovechar el gran cúmulo de conocimientos científicos ya existentes. De hecho, Ausubel creía que no era ni posible ni deseable que se le exigiese a un estudiante inventar o descubrir todo lo que tiene que aprender del currículo educativo.

Aquí es donde se encuentra una controversia entre la visión educativa derivada de la psicología genética, que destaca el papel del descubrimiento autónomo, y las de los teóricos de la psicología cognitiva, que postulan la importancia de un procesamiento significativo de la información que se adquiere por recepción.

Todas las situaciones descritas por Ausubel pueden tener cabida en el currículo educativo, y habría que pensar en qué momento son pertinentes en función de las metas y opciones educativas. Por supuesto que sería propio evitar que casi todo lo que aprenda un estudiante sea mediante recepción memorística y tratar de incrementar las experiencias significativas, ya sea por la vía del descubrimiento o de la recepción.

En todo caso, es evidente que el aprendizaje significativo es más importante y deseable que el repetitivo en lo que se refiere a situaciones académicas, ya que el primero posibilita la adquisición de grandes cuerpos de conocimiento integrados, coherentes, estables, que tienen sentido para los estudiantes.

Pero ¿qué procesos y estructuras entran en juego para lograr un aprendizaje significativo? Según Ausubel, se dan cambios importantes en nuestra estructura de conocimientos como resultado de la asimilación de la nueva información; pero ello sólo es posible si existen ciertas condiciones favorables.

La estructura cognitiva está integrada por esquemas de conocimiento, los cuales son abstracciones o generalizaciones que los individuos hacen a partir de objetos, hechos y conceptos (y de las interrelaciones que se dan entre éstos) que se organizan jerárquicamente. Lo anterior quiere decir que procesamos la información que es menos inclusiva (hechos y proposiciones subordinados) de manera que llegue a ser subsumida o integrada por las ideas más inclusivas (denominadas conceptos y proposiciones supra ordenadas).

Así, en algunas ocasiones se aprenden contenidos que tienen que ser integrados en esquemas más generales y abstractos; en otras, se aprenden precisamente conceptos integrados que aglutinan o subsumen cuestiones que ya se conocen. También se da el caso del aprendizaje de contenidos del mismo nivel de inclusión, abstracción y generalidad (lo que se llama conceptos coordinados).

Es importante que el docente conozca el nivel jerárquico de los contenidos que enseña, las interrelaciones que éstos guardan entre sí, y que ayude a los estudiantes a entender ese entramado o tejido conceptual existen en la disciplina que enseña.

Precisamente uno de los mayores problemas de los estudiantes es que tienen que aprender “cabos sueltos” o fragmentos de información discontinuos, lo que los lleva a aprender repetidamente, casi siempre con la intención de pasar un examen y sin entender mucho del material de estudio.

Es indispensable tener siempre presente que la estructura cognitiva del estudiante tiene una serie de antecedentes y conocimientos previos, un vocabulario y un marco de referencia personal,

lo cual es además un reflejo de su madurez intelectual. Este conocimiento resulta crucial para el docente, pues Ausubel piensa que es a partir del mismo que debe planearse la enseñanza.

El aprendizaje significativo implica un procesamiento muy activo de la información por aprender. Así, por ejemplo, cuando se aprende significativamente a partir de la información contenida en un texto académico, se hace por lo menos lo siguiente:

1. Se realiza un juicio de pertinencia para decidir cuáles de las ideas que ya existen en la estructura cognitiva del aprendiz son las más relacionadas con las nuevas ideas o contenidos por aprender.
2. Se determinan las discrepancias, contradicciones y similitudes entre las ideas nuevas y las previas.
3. Con base en el procesamiento anterior, la información nueva vuelve a reformularse para poderse asimilar en la estructura cognitiva del sujeto.
4. Si una “reconciliación” entre ideas nuevas y previas no es posible, el aprendizaje realiza un proceso de análisis y síntesis con la información, reorganizando sus conocimientos bajo principios explicativos más inclusivos y amplios.

2.3.9. Aprendizaje Cooperativo

Los antecedentes del aprendizaje cooperativo se remontan a la historia misma de la humanidad. ¿Qué sacó al hombre de las cavernas? ¿Qué hizo posible su humanización? Aun cuando estas preguntas tengan varias respuestas, es evidente que fue la cooperación entre los hombres la clave de su evolución. El intercambio, la interdependencia, la socialización de procesos y resultados, la actividad grupal, son los factores decisivos de la formación del hombre como ser humano.

El filósofo romano Séneca expresó: “quidocet discet”, que quiere decir: “cuando enseñas aprendes dos veces”, enfatizando así el valor de enseñar para aprender. En el siglo primero, el destacado educador Quintiliano planteó que “los estudiantes pueden beneficiarse enseñándose mutuamente”. Con esta frase hizo alusión a la necesidad de que cada aprendiz enseñe a los demás para que, de esta forma, aprenda mejor.

Más tarde, J. A. Comenio (1592- 1694) sostuvo que el maestro aprende mientras enseña y el estudiante enseña mientras aprende. Toda su didáctica magna refleja una filosofía educativa en la que tanto maestro como estudiante son enseñantes y aprendices. En el siglo XVIII, Joseph Lancaster divulgó en Inglaterra las bondades de los grupos colaborativos, introduciendo mediante la pedagogía del trabajo la noción de grupo.

La pedagogía estadounidense del pragmatismo (siglos XVIII y XIX) se basa en los métodos instruccionales que promueven la colaboración entre estudiantes. La escuela activa de principios del siglo XX promovida por John Dewey (1859- 1952) también enfatiza la necesidad de la interacción entre los estudiantes y como parte de ella; la ayuda y la colaboración.

Según Vigotsky, la existencia en la sociedad, vivir y compartir con otros, es fuente y condición del desarrollo de los procesos psicológicos superiores, distintivos y comunes al hombre. Su posición de principio en cuanto al objeto de la psicología, así como sus investigaciones y reflexiones fueron conformando una propuesta teórica, metodológica y práctica que constituiría con el tiempo el paradigma sociocultural totalmente diferente de los vigentes de su época, y que se adelanta en algunos aspectos a los paradigmas posteriores del humanismo, el cognoscitivismo y el constructivismo.

Así mismo, la zona de desarrollo próxima (ZDP), como también se le conoce en idioma español, es una de las propuestas más importantes y a su vez trascendentes de Vigotsky por la integración en un concepto de aspectos teóricos, metodológicos y prácticos sobre el aprendizaje como condición y fuente para la educación y el desarrollo.

En la medida en que un sujeto se mueva de su nivel real, actual, a uno posible, potencial-inmediato, hay adquisición de conocimientos, apropiación de habilidades e incorporación de actitudes y valores y, por tanto, educación y desarrollo. La educación es así: mover o moverse de un nivel actual a otro deseado, en una espiral ascendente, y el proceso que tiene lugar es el de aprendizaje. Claro que para ello se requiere de relaciones interpersonales, comunicación- dialogo, que favorezcan la interacción entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento, a través de un mediador que ofrece las orientaciones, sugerencias y ayudas necesarias dado el nivel real de desarrollo del sujeto y el objeto a alcanzar: nivel de desarrollo potencial deseado.

El proceso de internalización (llevar dentro lo que esta “afuera”), no es simple como puede pensarse, no está libre de contingencias y factores de diferentes tipos que lo viabilizan o bien obstaculizan, entre ellos:

- La actitud del sujeto, de la persona que aprende, en relación con el objeto de conocimiento.
- La preparación del mediador, su capacidad para identificar el nivel real de desarrollo y estimular para el logro de un nivel potencial posible.
- La programación de orientaciones, niveles de ayuda precisa y necesaria, dado el nivel de entrada (nivel real de desarrollo).
- La creación de situaciones de aprendizaje grupal y cooperativo donde la interacción social (interpersonal), la comunicación, el diálogo y la intersubjetividad lograda favorezca la mediación y, por tanto, la internalización.
- La reflexión individual y colectiva sobre los procesos y resultados (metacognición) y, sobre todo, su aplicación y transferencia.

El paso de “afuera” hacia “dentro” (interpsicológico) sigue una ruta crítica de mediación caracterizada por momentos, primero, de no regulación, más tarde, regulada en grupo y, por último, autorregulada por el sujeto (intrapsicológico), que hace suyo lo externo, lo de otros. La concepción integral de desarrollo humano de Vigotsky, su posición en torno a la relación educación-desarrollo, a la zona de desarrollo próxima y los procesos de internalización, el tránsito mediado de los fenómenos interpsicológicos a intrapsicológicos y sobre alguno de los factores que hacen posible la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, explican y fundamentan la propuestas de aprendizaje cooperativo.

En resumen, la fundamentación vigotskiana del aprendizaje cooperativo se evidencia en la práctica por:

- La importancia que le da a las relaciones sociales entre iguales para aprender y, por tanto, para el desarrollo de la personalidad.

- El énfasis en propiciar las relaciones entre iguales, auspiciando así la intersubjetividad, la comunicación y el dialogo, lo que hace posible el proceso de internalización, es decir, el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico.
- El papel que desempeña el maestro, como mediador entre el sujeto o los sujetos que aprenden y el contenido de enseñanza, sin limitar este concepto a conocimiento, e incluyendo en el mismo tanto habilidades intelectuales y sociales, como actitudes y valores.
- El empleo de “instrumentos”, esto es, el papel que desempeña el lenguaje y las diferentes actividades (procedimientos, herramientas) programadas para aprender.
- La importancia que le confiere a lo social, a las habilidades sociales y al desarrollo emocional para aprender.
- La relevancia que tiene la interacción social, y más concretamente, la cooperación. Como dice Vigotsky, lo que un niño puede hacer hoy con la ayuda de otro, lo podrá hacer solo después, por evidenciarse conscientemente o no la zona de desarrollo potencial y, lo que es más importante, el movimiento de un nivel de entrada a otro superior más complejo, que significa un avance de salida.

2.4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

2.4.1. ¿Qué son las Estrategias de Aprendizaje?

De acuerdo con Monereo (1990), Nisbet y Schucksmith (1987), citados por Díaz Barriga (1999), son muchas y variadas las definiciones que se han propuesto para conceptualizar las estrategias de aprendizaje. Sin embargo, en términos generales, una gran parte de ellas coinciden en los siguientes puntos: 1. Son procedimientos. 2. Pueden incluir varias técnicas. Operaciones o actividades específicas. 3. Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos. 4. Son más que "hábitos de estudio" porque se realizan flexiblemente. 5. Pueden ser abiertas (públicas) encubiertas (privadas). 6. Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más.

Con base en estas afirmaciones se puede decir que: Una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas según lo establece Díaz Barriga, Castañeda y Lule (1986) y Hernández (1991).

De acuerdo con Dansercau (1985), Weinstein y Mayer (1983), los objetivos particulares de cualquier estrategia de aprendizaje pueden consistir en afectar la forma en que se selecciona, adquiere, organiza o integra el nuevo conocimiento, o incluso la modificación del estado afectivo o motivacional del aprendiz, para que éste aprenda con mayor eficacia los contenidos curriculares o extracurriculares que se le presentan.

Brown (1975), Flavell y Wellman (1977), reiteran que la ejecución de las estrategias de aprendizaje está asociada con otros tipos de recursos y procesos cognitivos de que dispone cualquier aprendiz. Diversos autores concuerdan con la necesidad de distinguir entre varios tipos de conocimiento que poseemos y utilizamos durante el aprendizaje. Por ejemplo: a) Procesos cognitivos básicos: el cual se refiere a todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información, como atención, percepción, codificación, almacenaje y recuperación, etcétera; b) Base de conocimientos: se refiere al conjunto de hechos, conceptos y principios que poseemos, el cual está organizado en forma de un esquema jerárquico. Brown (1975), ha denominado saber a este tipo de conocimiento; también usualmente se denomina "conocimientos previos"; c) Conocimiento estratégico: este tipo de conocimiento tiene que ver directamente con lo que se llama estrategias de aprendizaje. Brown de manera acertada lo describe con el nombre de: saber cómo conocer; d) Conocimiento meta cognitivo: se refiere al conocimiento que un sujeto posee sobre qué y cómo este lo sabe, así como al conocimiento que tiene sobre sus procesos y operaciones cognitivas cuando aprende. Así como también al momento de recordar o solucionar problemas. Brown lo describe con la expresión conocimiento sobre el conocimiento.

Díaz Barriga, expone que se ha encontrado varios hallazgos en torno a la influencia recíproca entre el conocimiento esquemático y la aplicación del conocimiento estratégico. Además de la

relación causal entre la aplicación de estrategias y el conocimiento esquemático, se sabe, por ejemplo que:

- Que personas con un amplio conocimiento conceptual en un determinado dominio de aprendizaje, pueden requerir muy poco del uso de estrategias alternativas, cuando se les ha intentado inducir a utilizarlas ante tareas de ese dominio particular.
- En algunos estudios se ha puesto en evidencia que al proporcionar entrenamiento de estrategias a estudiantes con una base de conocimientos superior (en riqueza conceptual) a la que poseen sus compañeros, aquéllos resultan más beneficiados que estos últimos.
- Se ha encontrado también que algunos aprendices, ante una tarea particular para la cual no poseen una buena base de conocimientos esquemática, pueden actuar como "novatos inteligentes", aplicando distintas estrategias que conocen y que transfieren de otras situaciones o dominios donde les han resultado eficaces, para sustituir dicha falla y así no fracasar ante las situaciones de evaluación, es así como lo establece Brown y Palincsar (1985) y Shuell (1990).
- Existen formas más generales y otras más específicas. Algunas estrategias son aplicables a varios dominios de aprendizaje, mientras que otras tienden a restringirse a tópicos o contenidos muy particulares.
- Algunas estrategias son adquiridas sólo con instrucción extensa, mientras que otras se aprenden muy fácilmente, incluso parecen surgir "espontáneamente" según Garner y Alexander (1989).
- Algunas estrategias suelen ser muy específicas para dominios particulares, mientras que otras tienden a ser valiosas para varios de ellos (generalmente relacionados entre sí).
- El aprendizaje de las estrategias depende además de factores motivacionales (por ejemplo, de procesos de atribución "internos") del aprendiz y de que éste las perciba como verdaderamente útiles. Estrategias de apoyo tienen un impacto indirecto sobre la información que se ha de aprender y su papel es mejorar el nivel de funcionamiento cognitivo del aprendiz.

- La selección y el uso de estrategias en la situación educativa también depende en gran medida de otros factores contextuales, dentro de los cuales se distinguen: las interpretaciones que los estudiantes hacen de las intenciones o propósitos de los profesores cuando éstos enseñan o evalúan la congruencia con las actividades evaluativas, y las condiciones que afectan el uso espontáneo de las estrategias.
- El conocimiento metacognitivo desempeña un papel fundamental en la selección y regulación inteligente de estrategias y técnicas de aprendizaje.

2.4.2. Clasificaciones de las Estrategias de Aprendizaje

Díaz Barriga visualiza una clasificación clara de dichas estrategias. Las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en función de: a) Qué tan generales o específicas son. b) El dominio del conocimiento al que se aplican. c) El tipo de aprendizaje que favorecen (asociación o reestructuración). d) Su finalidad. e) El tipo de técnicas particulares que conjuntan, etcétera.

Para Díaz Barriga existen dos tipos de clasificaciones de estrategias de aprendizaje: 1. En la que se analizan las estrategias según el tipo de proceso cognitivo y finalidad perseguidos. 2. En la que se agrupan las estrategias según su efectividad para determinados materiales de aprendizaje.

En esta misma línea de abordaje de la clasificación de estrategias de aprendizaje, Pozo (1990), (citado por Díaz Barriga, 1999), puntualiza diferentes tipos de estrategias y su respectiva técnica o habilidad: 1) Recirculación de la información. La cual tiene como objetivo el repaso simple, apoyo al repaso y el procesamiento simple. Su técnica es la repetición simple y acumulativa, subrayar, destacar y copiar. Así como también, las palabras claves, rimas, imágenes mentales y el parafraseo. 2) Elaboración. Cuya finalidad es el procesamiento complejo. Su técnica o habilidad es la elaboración de inferencias, resumir, analogías y elaboración. Estas estrategias mencionadas son referentes al proceso del aprendizaje memorístico.

En cuanto al proceso de aprendizaje significativo las técnicas que lo incluyen son: 1. Organización. Esta tiene como finalidad la clasificación de la información, la jerarquización y la

organización de la información. Sus técnicas son el uso de categorías, redes semánticas, mapas conceptuales y el uso de estructuras textuales. En dirección al proceso de recuerdo se emplea la técnica de 2. Recuperación. Con el objetivo de la evocación de la información; teniendo como técnicas la búsqueda directa y el seguimiento de pistas.

2.4.3. Tipos de Estrategias y sus Respectivos Conceptos

El mismo autor Díaz Barriga, establece ciertos conceptos para cada tipo de estrategia de aprendizaje. a) Las estrategias de recirculación de la información se consideran como las más primitivas utilizadas por cualquier aprendiz. Las estrategias básicas de repaso simple y complejo son útiles especialmente cuando los materiales que se ha de aprender no poseen o tienen escasa significatividad lógica, o cuando tienen poca significatividad psicológica para el aprendiz. b) Las estrategias de elaboración suponen básicamente integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos pertinentes: simple y compleja; la distinción entre ambas radica en el nivel de profundidad con que se establezca la integración. También puede distinguirse entre elaboración visual y verbal-semántica. Es evidente que estas estrategias permiten un tratamiento y una codificación más sofisticados de la información que se ha de aprender, porque atienden de manera básica a su significado y no a sus aspectos superficiales. c) Las estrategias de organización de la información permiten hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse. La idea fundamental no es simplemente reproducir la información aprendida, sino ir más allá, con la elaboración u organización del contenido; esto es, descubriendo y construyendo significados para encontrar sentido en la información. Esta mayor implicación cognitiva (y afectiva) del aprendiz, a su vez, permite una retención mayor que la producida por las estrategias de recirculación antes comentadas. Es necesario señalar que estas estrategias pueden aplicarse sólo si el material proporcionado al estudiante tiene un mínimo de significatividad lógica y psicológica.

Las estrategias de recuperación de la información, permiten optimizar la búsqueda de información que hemos almacenado en nuestra memoria a largo plazo (episódica o semántica). Estos Tipos de estrategias de recuperación según Díaz Barriga, son:

- "Seguir la pista", la cual permite hacer la búsqueda de la información repasando la secuencia temporal recorrida, entre la que sabemos se encuentra la información que ha de recordarse. Se relaciona con información de tipo episódica y es útil cuando ha ocurrido poco tiempo entre el momento de aprendizaje o de presentación de la información y el recuerdo.
- "Búsqueda directa", se refiere al establecimiento de una búsqueda inmediata en la memoria de los elementos relacionados con la información demandada, por lo que se denomina "búsqueda directa". Se utiliza cuando la información almacenada es de carácter semántico y puede ser utilizada aun cuando haya ocurrido más tiempo entre los procesos mencionados.

Alonso (1991), propone una clasificación de las estrategias con base en el tipo de información sobre la naturaleza de la información que se ha de aprender y que puede ser de mucha utilidad para el docente que pretenda inducirlas en sus estudiantes. Cada tipo de material a aprender posee su propio tipo de estrategia. De acuerdo con Alonso existen dos tipos de material: 1. La información factual, al cual pertenecen los datos, pares de palabras y listas. Este tipo de material tiene como estrategias la repetición simple, parcial y acumulativa. También la organización categorial y la elaboración simple de tipo verbal o visual es decir, palabra-calve e imágenes mentales. 2. La información conceptual. Esta contiene conceptos, proposiciones y explicaciones (textos). Sus respectivas estrategias son: la representación gráfica: redes y mapas conceptuales, elaboración de notas y preguntas, así como también resumir información y la elaboración conceptual.

Maldonado Torres (2001) junto a Díaz Barriga (1999) hacen referencia a una lista de habilidades cognitivas que un estudiante debe tomar en cuenta para la realización de un estudio efectivo y estas son:

- Habilidades de búsqueda de información: Cómo encontrar dónde está almacenada la información respecto a una materia. Cómo hacer preguntas. Cómo usar una biblioteca. Cómo utilizar material de referencia.

- Habilidades de asimilación y de retención de la información: Cómo escuchar para lograr comprensión. Cómo estudiar para lograr comprensión. Cómo recordar cómo codificar y formar representaciones. Cómo leer con comprensión. Cómo registrar y controlar la comprensión.
- Habilidades organizativas: Cómo establecer prioridades. Cómo programar el tiempo de forma correcta. Cómo disponer los recursos. Cómo conseguir que las cosas más importantes estén hechas a tiempo.
- Habilidades inventivas y creativas: Cómo desarrollar una actitud inquisitiva. Cómo razonar inductivamente. Cómo generar ideas, hipótesis, predicciones. Cómo organizar nuevas perspectivas. Cómo emplear analogías. Cómo evitar la rigidez. Cómo aprovechar sucesos interesantes y extraños.
- Habilidades analíticas: Cómo desarrollar una actitud crítica. Cómo razonar deductivamente. Cómo evaluar ideas e hipótesis.
- Habilidades en la toma de decisiones: como identificar alternativas. Como hacer elecciones racionales.
- Habilidades de comunicación: como expresar ideas oralmente y por escrito.
- Habilidades sociales: Cómo evitar conflictos interpersonales. Cómo cooperar y obtener cooperación. Cómo competir lealmente. Cómo motivar a otros.
- Habilidades metacognitivas y autorreguladoras: Cómo evaluar la propia ejecución cognitiva. Cómo seleccionar una estrategia adecuada para un problema determinado. Cómo enfocar la atención a un problema. Cómo decidir cuándo detener la actividad en un problema difícil. Cómo determinar si uno comprende lo que está leyendo o escuchando. Cómo transferir los principios o estrategias aprendidos de una situación a otra. Cómo determinar si las metas son consistentes con las capacidades. Conocer las demandas de la

tarea. Conocer los medios para lograr las metas. Conocer las capacidades propias y cómo compensar las deficiencias.

2.4.4. Adquisición de las Estrategias de Aprendizaje

Para Díaz Barriga parecen ocurrir tres grandes momentos en la adquisición de toda actividad estratégica: primero, cuando no se tiene la competencia para producirla y utilizarla (déficit mediacional); segundo, cuando ya se es capaz de producirla pero no de utilizarla espontáneamente salvo por la ayuda de alguna actividad instigadora o inductora externa (déficit de producción), y tercero, cuando se es capaz de producirla y utilizarla a voluntad.

Los trabajos de Flavell, junto con los de Brown, (citados por Díaz Barriga, 1999) referente al campo de la metacognición es decir, al conocimiento del estudiante acerca de lo que está aprendiendo, el conocimiento de la tarea a realizar, las soluciones que deben lograrse, la manera de lograrlas, así como sus debilidades y fortalezas cognoscitivas (López, 2001), encuentran algunos datos relevantes, en el plano evolutivo de la metacognición.

Según los autores citados anteriormente, se ha documentado que la mejora del conocimiento metacognitivo se extiende hasta la adolescencia, para la mayoría de los dominios de aprendizaje. Más destreza para utilizar esa información estratégicamente para fines específicos, porque se va estableciendo una vinculación cada vez más estrecha entre lo que se sabe y el conocimiento metacognitivo.

En el ámbito anterior de la metacognición parecen haberse encontrado algunos datos claros de naturaleza evolutiva (se demostró que había una aparición relativamente temprana aunque incipiente de la conducta metacognitiva y que su desarrollo se prolonga con lentitud hasta la adolescencia). En las actividades relacionadas con la regulación y control en la ejecución del uso de las estrategias, su manifestación en los niños parece depender más del tipo de tareas y de la situación planteada y no de la edad, al grado que estas conductas autorreguladoras pueden aparecer aun en niños con edades muy tempranas.

Los factores que hacen posible la adquisición y uso de las estrategias apelan a varios principios generales (Díaz Barriga, 1999), que los aprendices desarrollan progresivamente en la medida en

que se involucran con distintos contextos y demandas donde se requieren las estrategias de aprendizaje:

- El primero es el llamado principio de "agencia", el cual se refiere a la toma de conciencia que logran los aprendices, en relación a la mejora que puede lograrse de los procesos de aprendizaje y memorización si se actúa intencional y voluntariamente sobre ellos, buscando optimizarlos.
- El segundo principio se refiere al reconocimiento del aprendiz del "propósito de aprender", como tarea cognitiva específica distinta de otras actividades cognitivas que también puede hacer y conoce (por ejemplo, reconocer, percibir, etcétera).
- El tercero se denomina "principio de instrumentalidad", el cual se relaciona estrechamente con el anterior, en el sentido de que para el propósito establecido de aprender es necesario coordinar de manera inteligente determinados medios o instrumentos para poder conseguirlos.

En esta misma línea de abordaje de la adquisición de estrategias de aprendizaje Flauell (1993), plantea tres fases en el proceso de esta adquisición la cual tiene una clara implicación educativa:

- Fase uno: Estrategia no disponible. En esta fase se puede decir que hay una deficiencia cognitiva en el uso de mediadores o estrategias en situaciones de aprendizaje. Ya que algunos individuos superan los estados cognitivos más rápido que otros, y otros no son capaces de llegar a la etapa de operaciones formales según Piaget citado por López Ramírez (2001). No es posible el uso inducido o espontáneo de las estrategias, simplemente porque se carece de la competencia cognitiva para lograrlo o porque no se ha aprendido la estrategia.
- Fase dos: Uso inexperto de la estrategia. En una segunda fase el uso de mediadores o estrategias es posible, siempre y cuando haya una persona que apoye o proporcione directamente la ayuda para hacerlo. Puede decirse que el aprendiz incipiente llega a ser capaz de utilizarla en el plano interpsicológico y recibe ayudas de distinto tipo, en

particular instrucciones diversas, modelamientos, guías, etcétera; sin embargo, sin tales apoyos, el aprendiz no es capaz de usarlas espontáneamente porque aún no ha ocurrido su internalización completa.

- Fase tres: Uso experto (flexible) de la estrategia. Esta fase se caracteriza por el uso espontáneo, maduro y flexible de las estrategias cuando el aprendiz lo requiere, gracias a que ha logrado una plena internalización de éstas y posee un conocimiento metacognitivo apropiado para hacerlo. En esta fase final el aprendiz ya puede hacer uso autónomo de las estrategias y tiene la posibilidad de transferirlas a otras situaciones similares.

2.4.5. Estrategias de Enseñanza para la Promoción del Aprendizaje Significativo

Aguilar (1982) y Hernández (1991), exponen que la investigación sobre las estructuras y procesos cognitivos realizada entre las décadas de los sesenta y hasta los ochenta, ayudó de manera significativa a forjar el marco conceptual del enfoque cognitivo contemporáneo. Este, sustentado en las teorías de la información, la psicolingüística, la simulación por computadora, y la inteligencia artificial, condujo a nuevas conceptualizaciones acerca de la representación y naturaleza del conocimiento y de fenómenos como la memoria, la solución de problemas, el significado y la comprensión y producción del lenguaje.

Una línea de investigación impulsada con gran vigor por la corriente cognitiva ha sido la referida al aprendizaje del discurso escrito, que a su vez ha desembocado en el diseño de procedimientos tendientes a modificar el aprendizaje significativo de los contenidos conceptuales, así como a mejorar su comprensión y recuerdo.

En el mismo marco Levin (1971) y Shuell (1988), identifican dos líneas principales de trabajo iniciadas desde la década de los setenta: “la aproximación impuesta “que consiste en realizar modificaciones o arreglos en el contenido o estructura del material de aprendizaje; y la “aproximación inducida” que se aboca a entrenar a los aprendices en el manejo directo y por si mismos de procedimientos que les permitan aprender con éxito de manera autónoma.

En el caso de la aproximación impuesta, las "ayudas" que se proporcionan al aprendiz pretenden facilitar intencionalmente un procesamiento más profundo de la información nueva y son planeadas por el docente, el planificador, el diseñador de materiales o el programador de software educativo, por lo que constituyen estrategias de enseñanza.

De este modo, se podría definir a las estrategias de enseñanza como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos. (Mayer et al. 1984).

Por su parte, la aproximación inducida, comprende una serie de "ayudas" internalizadas en el lector; éste decide cuándo y por qué aplicarlas y constituyen estrategias de aprendizaje que el individuo posee y emplea para aprender, recordar y usar la información.

Ambos tipos de estrategias, de enseñanza y de aprendizaje, se encuentran involucradas en la promoción de aprendizajes significativos a partir de los contenidos educativos; aun cuando en el primer caso el énfasis se pone en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía oral o escrita (lo cual es tarea de un diseñador o de un docente) y en el segundo caso la responsabilidad recae en el aprendiz.

Para Díaz Barriga y Lule et al. (1978), la investigación de estrategias de enseñanza ha abordado aspectos como los siguientes: diseño y empleo de objetivos e intenciones de enseñanza, preguntas insertadas, ilustraciones, modos de respuesta, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales y esquemas de estructuración de textos, entre otros.

A su vez, la investigación en estrategias de aprendizaje se ha enfocado en el campo del denominado aprendizaje estratégico, a través del diseño de modelos de intervención cuyo propósito es dotar a los estudiantes de estrategias efectivas para el mejoramiento en áreas y dominios determinados (comprensión de textos académicos, composición de textos, solución de problemas, etcétera). Así, se ha trabajado con estrategias como la imaginaria, la elaboración verbal y conceptual, la elaboración de resúmenes autogenerados, la detección de conceptos clave

e ideas tópicos y de manera reciente con estrategias metacognitivas López Ramírez (2001), y autorreguladoras que permiten al estudiante reflexionar y regular su proceso de aprendizaje.

2.4.6. Clasificaciones y Funciones de las Estrategias de Enseñanza

Díaz Barriga y Lule et al. (1977), presentan algunas de las estrategias de enseñanza que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los estudiantes. Estas estrategias afirma Monereo y Clariana (1993) citadas por Espósito (2000) son tan indispensables en el proceso de enseñanza ya que para estos autores no habrá aprendizajes estratégicos sin maestros estratégicos. Las estrategias seleccionadas han demostrado, en diversas investigaciones su efectividad al ser introducidas como apoyos en textos académicos así como en la dinámica de la enseñanza (exposición, negociación, discusión, etc.) ocurrida en la clase. Las principales estrategias de enseñanza son las siguientes:

- **Objetivos:** Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del estudiante. Generación de expectativas apropiadas en los estudiantes.
- **Resumen:** Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.
- **Organizador previo:** Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
- **Ilustraciones:** Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera).
- **Analogías:** Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).
- **Preguntas intercaladas:** Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
- **Pistas topográficas y discursivas:** Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.

- Mapas conceptuales y redes semánticas: Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones) López Ramírez (2001).
- Uso de estructuras textuales: Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.

Diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse antes (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o después (posinstruccionales) de un contenido curricular específico, ya sea en un texto o en la dinámica del trabajo docente. En ese sentido se puede hacer una primera clasificación de las estrategias de enseñanza, basándonos en su momento de uso y presentación.

Las estrategias preinstruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes) y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Algunas de las estrategias preinstruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo.

Las estrategias coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Cubren funciones como: detección de la información principal; conceptualización de contenidos; delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías, entre otras según lo afirma López Ramírez (2001).

A su vez, las estrategias posinstruccionales se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al estudiante formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias posinstruccionales más reconocidas como lo sustenta López Ramírez (2001) son: pos preguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales.

2.4.7. Estrategias para Activar Conocimientos Previos y para Establecer Expectativas

Díaz Barriga afirma que las estrategias para activar conocimientos previos y para establecer expectativas son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los estudiantes o incluso a generarlos cuando no existan. En este grupo se puede incluir también a aquellas otras que se concentran en el esclarecimiento de las intenciones educativas que el profesor pretende lograr al término del ciclo o situación educativa.

La activación del conocimiento previo puede servir al profesor en un doble sentido: para conocer lo que saben sus estudiantes y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes.

Estrategias para orientar la atención de los estudiantes

Díaz Barriga et al. (1999), establecen que estas estrategias son aquellos recursos que el profesor o el diseñador utiliza para focalizar y mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto. Los procesos de atención selectiva son actividades fundamentales para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje. En este sentido, deben proponerse preferentemente como estrategias de tipo instruccional, dado que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los estudiantes sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación y aprendizaje. Algunas estrategias que pueden incluirse en este rubro son las siguientes: las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves para explotar distintos índices estructurales del discurso -ya sea oral o escrito - y el uso de ilustraciones.

Estrategias para organizar la información que se ha de aprender

Estas estrategias permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se aprenderá al representarla en forma gráfica o escrita. Proporcionar una adecuada organización a la información que se ha de aprender, mejora su significatividad lógica y en consecuencia, hace más probable el aprendizaje significativo de los estudiantes. Mayer (1984) citado por Díaz

Barriga, se ha referido a este asunto de la organización entre las partes constitutivas del material que se ha de aprender denominándolo: construcción de "conexiones internas".

Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza. Podemos incluir en ellas a las de representación viso espacial, como mapas o redes semánticas López Ramírez (2001) y a las de representación lingüística, como resúmenes o cuadros sinópticos.

Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender

Son aquellas estrategias destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. De acuerdo con Mayer (citado por Díaz Barriga, 1999), a este proceso de integración entre lo "previo" y lo "nuevo" se le denomina: construcción de "conexiones externas".

Por las razones señaladas, es recomendable utilizar tales estrategias antes o durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje. Las estrategias típicas de enlace entre lo nuevo y lo previo son las de inspiración Ausubeliana: los organizadores previos (comparativos y expositivos) y las analogías.

En la misma corriente, Ausubel citado por Maldonado Torres (2001), afirma que el aprendizaje significativo afecta al vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del aprendiz: si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de manera sustantiva con lo que el estudiante ya sabe, es decir, si es asimilado a su estructura cognitiva, este se encuentra en presencia de un aprendizaje significativo.

Las distintas estrategias de enseñanza que se han descrito pueden usarse simultáneamente e incluso es posible hacer algunas combinaciones, según el profesor lo considere necesario. El uso de las estrategias dependerá del contenido de aprendizaje, de las tareas que deberán realizar los estudiantes, de las actividades didácticas efectuadas y de ciertas características de los aprendices (por ejemplo: nivel de desarrollo, conocimientos previos, etcétera).

2.4.8. Tipos de Estrategias de Enseñanza

Como han señalado de manera acertada Coll y Bolea (1990), cualquier situación educativa se caracteriza por tener una cierta intencionalidad. Esto quiere decir que en cualquier situación didáctica, uno o varios agentes educativos (profesores, textos, etcétera) desarrollan una serie de acciones o prácticas encaminadas a influir o provocar un conjunto de aprendizajes en los estudiantes, con una cierta dirección y con uno o más propósitos determinados. Estos agentes educativos como lo son el grupo de docentes juegan un papel muy importante en el aprendizaje del estudiante ya que el maestro además de ser un participante se vuelve en un guía según lo señala Alvarado Mérida (2004). Un currículo o cualquier práctica educativa sin un cierto planteamiento explícito (o implícito) de sus objetivos o propósitos, quizá derivaría en cualquier otro tipo de interacción entre personas (charla, actividad más o menos socializadora, etcétera) que no busque dejar un aprendizaje intencional en los que las reciben.

En definitiva, para Díaz Barriga existe un conjunto de estrategias de enseñanza y efectos esperados en el aprendizaje de los estudiantes:

- **Objetivos:** es decir, el estudiante conoce la finalidad y alcance del material y cómo manejarlo, además sabe qué se espera de él al terminar de revisar el material y ayuda a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido.
- **Ilustraciones:** estas facilitan la codificación visual de la información.
- **Preguntas intercaladas:** estas permiten practicar y consolidar lo que el estudiante ha aprendido resolviendo sus dudas y a la vez este se puede autoevaluar gradualmente.
- **Pistas tipográficas:** las cuales mantienen la atención e interés del estudiante y así detectar información principal y codificarla selectivamente.
- **Resúmenes:** facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender.
- **Organizadores previos:** hace más accesible y familiar el contenido y elabora una visión global y contextual.
- **Analogías:** esta comprende información abstracta y traslada lo aprendido a otros ámbitos.

- Mapas conceptuales y redes semánticas: realiza una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones, además, contextualiza las relaciones entre conceptos y proposiciones.
- Estructuras textuales: facilitan el recuerdo y la comprensión de lo más importante de un texto.

2.4.9. Actividades Lúdicas

Para evitar que las actividades sean tediosas, es necesaria la implementación de estrategias lúdicas y es necesario aclarar que la actividad lúdica es un ejercicio que proporciona alegría, placer, gozo y satisfacción.

Lo lúdico es una experiencia educativa, tanto para el profesor como para el estudiante, pensando en las diferentes necesidades del alumno y los diferentes momentos del proceso educativo. La propuesta de actividades lúdicas es una guía que comprende el juego introductorio o de inicio, el juego cuerpo o medular y el juego evaluatorio o final.

El estudiante debe permanecer en un ambiente tan natural y normal como sea posible y el docente no puede aplicar actividades lúdicas hasta que todos los estudiantes se hayan familiarizado entre ellos.

La tesis de Huizinga (1987) es pionera al afirmar que el hombre es un animal que ha hecho de la cultura su juego. En su análisis sobre los rasgos del juego aporta un nuevo elemento: la dualidad del juego, en donde un juego es más que un fenómeno fisiológico o una reacción psíquica condicionada, es también, una función llena de sentido. Huizinga aclara que todo juego significa algo. Es necesario no confundir lo lúdico con juego, ya que el juego es lúdico pero no todo lo lúdico es juego, es también imaginación, motivación y estrategia didáctica. Tampoco se deben confundir las actividades lúdicas con las estrategias de motivación ya que el propósito de las estrategias de motivación va orientado, principalmente, a mejorar y crear un mayor aprendizaje en los estudiantes.

2.5. Definición de Términos

Aprendizaje: Proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación.

Asimilación: Modo por el cual las personas ingresan nuevos elementos a sus esquemas mentales preexistentes, explicando el crecimiento o cambio cuantitativo de éste.

Constructivismo: Corriente que consiste en dar al estudiante herramientas que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo.

Educación: Proceso multidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. La educación no sólo se produce a través de la palabra, pues está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes.

Enseñanza: Proceso de transmisión de una serie de conocimientos, técnicas, normas, y/o habilidades, basado en diversos métodos, realizado a través de una serie de instituciones, y con el apoyo de una serie de materiales.

Estrategia: Conjunto de acciones planificadas sistemáticamente en el tiempo que se llevan a cabo para lograr un determinado fin o misión.

Motivación: Señalamiento o énfasis que se descubre en una persona hacia un determinado medio de satisfacer una necesidad, creando o aumentando con ello el impulso necesario para que ponga en obra ese medio o esa acción, o bien para que deje de hacerlo.

Significativo: Que da a entender con propiedad una cosa. Que tiene importancia por representar o significar algún valor.

2.6. Sistema de Hipótesis

Hipótesis General

Las estrategias de motivación se relacionan con el aprendizaje significativo

Hipótesis Específicas

1. Los procesos de motivación se asocian con el aprendizaje significativo.
2. Las técnicas motivacionales se correlacionan con el aprendizaje significativo.
3. Si se implementan estrategias de motivación, entonces se logrará un aprendizaje significativo.

Hipótesis Nulas

1. Los procesos de motivación no se asocian con el aprendizaje significativo.
2. Las técnicas motivacionales no se correlacionan con el aprendizaje significativo.
3. Si se implementan estrategias de motivación, entonces no se logrará un aprendizaje significativo.

2.6. Sistema de Variables

HIPÓTESIS ESPECÍFICA 1

Los procesos de motivación se asocian con el aprendizaje significativo.			
Variables	Definición conceptual	Definición Real	Definición Operacional
Procesos de motivación	Promueven la eficacia, disponibilidad de los recursos y mejorar las condiciones para aprender.	Utilizados por el docente para favorecer la atención de los estudiantes y reforzar el aprendizaje significativo.	Utilización de gráficas e ilustraciones relacionadas al tema que se está estudiando.
Aprendizaje significativo	Es el proceso que involucra una interacción entre la información nueva, por adquirir, y una estructura específica del conocimiento que posee el estudiante.	Es el aprendizaje en el que se relacionan temas vistos en clase con el conocimiento previo de los estudiantes adquirido al aprender un idioma extranjero.	Promueve el planteamiento de un estilo de vida de manera personal, laboral y profesional.

INDICADORES HIPÓTESIS ESPECIFICA 1

Los procesos de motivación se asocian con el aprendizaje significativo.	
VARIABLE INDEPENDIENTE	INDICADORES
Procesos de motivación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preparan y alertan a los estudiantes al inicio de la clase sobre que van a aprender mediante graficas o ilustraciones. 2. Se utilizan ilustraciones, mapas conceptuales, definición de conceptos etc. 3. Desarrollan actividades como grupos de conversación dentro del salón de clases. 4. Durante la clase se utilizan preguntas intercaladas, el uso de pistas e ilustraciones para mantener la atención de los estudiantes. 5. Presentación de videos, audios, películas en el idioma que se está estudiando.
VARIABLE DEPENDIENTE	INDICADORES
Aprendizaje significativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los contenidos vistos en clase se relacionan con actividades de la vida cotidiana y permite un desarrollo personal del estudiante. 2. Los estudiantes se sienten responsables y motivados a participar al visualizar como útil y práctica para la vida la nueva información aprendida. 3. Promueve en los estudiantes el planteamiento de un proyecto de vida a manera personal y laboral. 4. El cuerpo estudiantil se concientiza de su crecimiento académico y profesional. 5. Transmiten a los estudiantes una disciplina de superación de dificultades y persistencia en las actividades.

HIPÓTESIS ESPECÍFICA 2

Las técnicas motivacionales se correlacionan con el aprendizaje significativo

Variables	Definición conceptual	Definición Real	Definición Operacional
Técnicas motivacionales	Son los métodos utilizados para promover y estimular la voluntad de aprender de los estudiantes.	Son estrategias útiles para mantener la atención del estudiante en los temas estudiados en clase.	Presentación de videos, películas, audios y preguntas intercaladas acerca del tema en estudio.
Aprendizaje significativo	Es cuando los estudiantes logran construir una relación significativa entre los estímulos que perciben del medio, sus esquemas cognitivos y socio-afectivos previos.	Es la relación que encuentran los estudiantes entre la información obtenida en clase con el conocimiento adquirido en cursos anteriores de idiomas extranjeros.	Permite mejorar académica y profesionalmente en diversas áreas de la vida del estudiante mediante la aplicación de contenidos útiles en la vida diaria.

INDICADORES HIPÓTESIS ESPECÍFICA 2

Las técnicas motivacionales se correlacionan con el aprendizaje significativo.

VARIABLE INDEPENDIENTE	INDICADORES
Técnicas motivacionales	<ol style="list-style-type: none">1. Se escribe en la pizarra o en carteles un listado de los temas a estudiar en el curso.2. Planear tareas de fácil ejecución como conversaciones o elaboración de escritos dentro del salón de clase.3. Auto superación gradual del propio individuo a través de tareas sucesivas de dificultad progresiva.4. Ejecución de trabajos o tareas dentro y fuera de la clase, valoración y juicio de los resultados obtenidos.5. Iniciar las actividades con los estudiantes, supervisar su trabajo de cerca e informar regularmente a los estudiantes de los resultados que están obteniendo.

VARIABLE DEPENDIENTE	INDICADORES
Aprendizaje significativo	<ol style="list-style-type: none">1. Los temas desarrollados en clase están relacionados con actividades diarias permitiendo un desarrollo profesional en la vida del estudiante.2. Apropiación de los contenidos por su utilidad práctica en los proyectos de vida de los estudiantes.3. Los contenidos presentados permiten un crecimiento personal y afectivo en los estudiantes al tener similitud con actividades cotidianas.4. Disposición de la población estudiantil para la realización de futuros aprendizajes de manera autónoma demostrando un crecimiento a nivel profesional.5. Tienen un carácter globalizador y transversal que les permite mejorar académica y profesionalmente en diversas áreas de su vida.

HIPÓTESIS ESPECÍFICA 3

Si se implementan estrategias de motivación, entonces se logrará un aprendizaje significativo.

Variab	Definición conceptual	Definición Real	Definición Operacional
Estrategias de motivación	Ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutar con interés y diligencia alguna actividad en particular.	Son los factores que promueven, canalizan y sustentan el aprendizaje manteniendo el interés de los estudiantes.	Supervisar el trabajo de los estudiantes de cerca e informarles regularmente acerca de los resultados, obtienen un elogio o recompensa.
Aprendizaje significativo	Es el proceso por el cual un individuo elabora e internaliza conocimientos en base a experiencias anteriores relacionadas con sus propios intereses y necesidades.	Es aquel aprendizaje que proviene del interés del individuo, cuando lo que aprende le sirve y utiliza porque es valorado para él cómo primordial y útil.	Se promueve el autoaprendizaje para un crecimiento personal, laboral y profesional de los estudiantes.

INDICADORES HIPÓTESIS ESPECÍFICA 3

Si se implementan estrategias de motivación, entonces se logrará un aprendizaje significativo.

VARIABLE INDEPENDIENTE	INDICADORES
Estrategias de motivación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exponer con claridad y precisión al inicio de la clase lo que se espera aprender en el curso o lección 2. Hacer uso de material didáctico como carteles o ilustraciones elaboradas por el docente o los estudiantes. 3. Formación de grupos de conversación dentro y fuera del salón de clases. 4. Se elaboran actividades sencillas como preparar papeles de colores numerados para formar grupos de trabajo o para presentar las tareas. 5. Se utiliza material audiovisual para mantener al estudiante enfocado en los contenidos que se están estudiando de una manera entretenida.

VARIABLE DEPENDIENTE	INDICADORES
Aprendizaje significativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se elaboran preguntas para evaluar el conocimiento previo del estudiante y así asimile la nueva información de manera práctica. 2. El conocimiento adquirido se correlaciona con actividades cotidianas afectando positivamente al crecimiento personal del estudiante. 3. Los estudiantes comprenden los temas de una manera efectiva para elaborar proyectos a futuro en el área personal y laboral. 4. Se promueve la auto-corrección y el auto aprendizaje al tener un crecimiento personal y profesional académico.

-
5. Las actividades que se realizan están próximas a la realidad en la que viven los estudiantes, y en muchos casos incluyen aspectos aplicables a la vida diaria.
-

III DISEÑO METODOLOGICO

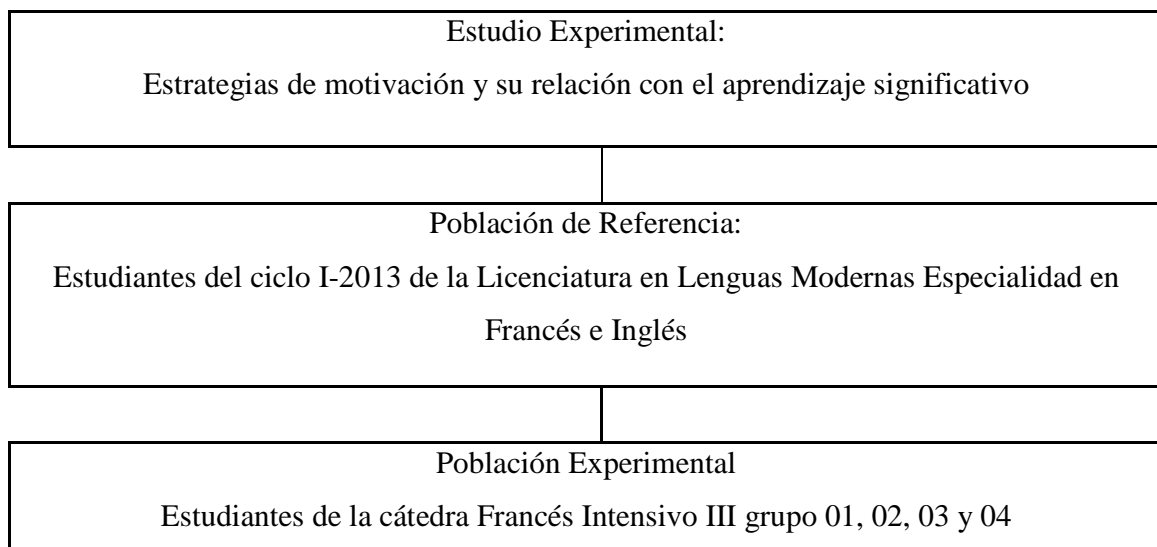
3.1. Tipo de Investigación

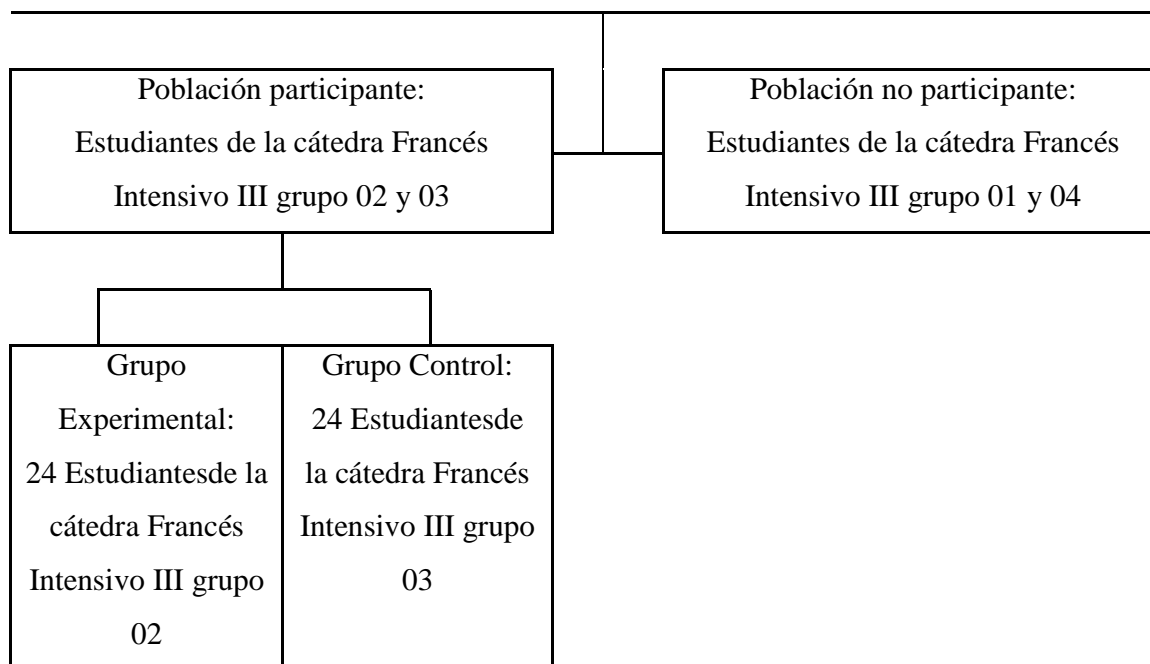
El tipo de investigación que se consideró es de tipo mixto, correlacional-explicativo con un diseño cuasi experimental.

Es correlacional-explicativo ya que se tuvo como propósito medir el grado de relación que existe entre nuestras dos variables. Es explicativo por que se pretendió explicar la incidencia de las estrategias de motivación en el aprendizaje significativo. Es cuasi experimental ya que los participantes del experimento no se asignaron al azar, ni se emparejaron, ya que estos grupos ya existían y estaban divididos.

3.2. Diseño Experimental

Con el fin de establecer la incidencia de las estrategias de motivación con el aprendizaje significativo el grupo de investigadores realizó el experimento siguiente:





Estudio Experimental: “Estrategias de motivación y su relación con el aprendizaje significativo en los estudiantes de la cátedra Francés Intensivo III grupo 02 y 03, ciclo I-2013 de la Licenciatura en Lenguas Modernas Especialidad en Francés e Inglés”

Población de referencia: Se tomó en cuenta los estudiantes inscritos en la Carrera de la Licenciatura en Lenguas Modernas Especialidad en Francés e Inglés del ciclo I-2013.

Población Experimental: Incluye 108 estudiantes que cursan la cátedra Francés Intensivo III en el ciclo I-2013.

Población activa o participante: Se determinaron 48 estudiantes de la cátedra Francés Intensivo III en el ciclo I-2013 Grupo 02 y 03.

Población no activa o no participante: Se excluyeron los 60 estudiantes de la cátedra Francés Intensivo III grupo 01 y 04, ya que no participarán en el experimento.

Grupo experimental: Se tomó el grupo 02 puesto que, ya está formado y organizado previamente, se determinan 24 estudiantes, la mitad de la población activa o participante.

Grupo control: Se tomó el grupo 03 puesto que, ya está formado y organizado previamente, se determinan 24 estudiantes, la otra mitad de la población activa o participante.

Descripción del procedimiento metodológico:

a) La investigación tuvo como población experimental 108 estudiantes que son los que llevan la cátedra Francés Intensivo III. Todos ellos fueron susceptibles de experimentación.

b) Se optó por 48 estudiantes como población activa o participante, con base a lo siguiente:

- La accesibilidad del docente que imparte dicha materia a participar en la investigación.
- Todos ellos cursan la cátedra Francés Intensivo III, lo que vuelve factible al grupo como objeto de experimentación. Ya que están formados y organizados previamente los grupos, se tomó el grupo 02 como grupo experimental y el grupo 03 como grupo control.
- En cada uno de ellos se trabajaron los mismos contenidos, sólo variando la metodología, es decir, el grupo control no estuvo expuesto a las estrategias de motivación. En el grupo experimental se aplicaron las estrategias de motivación. Se hizo el seguimiento de ambos grupos a fin de estudiar el resultado o efecto.

c) Para manipular la variable independiente (estrategias de motivación), se usaron las siguientes estrategias de motivación:

- Dinámicas que permitieron a los estudiantes sentirse cómodos.
- Material didáctico llamativo para impartir la clase.
- Temas actuales y relacionados a su vida diaria.
- Juegos y concursos que despertaron interés en los estudiantes con la clase.

d) Como resultado de la manipulación de la variable independiente, se evaluó por medio de exámenes y escalas a los estudiantes, con el fin de conocer la incidencia de dichas estrategias en el proceso de aprendizaje significativo.

e) El proceso de experimentación tuvo lugar en 5 días, se tomaron dos horas clase por día en la semana correspondiente del 27 al 31 del mes de Mayo 2013.

f) Se evaluaron los siguientes indicadores:

- Los contenidos vistos en clase se relacionan con actividades de la vida cotidiana y permitieron un desarrollo personal del estudiante.

- Los estudiantes se sintieron responsables y motivados a participar al visualizar como útil y práctica para la vida la nueva información aprendida.
- Se promovió en los estudiantes el planteamiento de un proyecto de vida a manera personal y laboral.
- El cuerpo estudiantil se concientizó de su crecimiento académico y profesional.
- Se transmitió a los estudiantes una disciplina de superación de las dificultades y persistencia en las actividades.

g) Los resultados se analizaron comparativamente, entre el grupo de control y el grupo experimental, para establecer la validez o no de la hipótesis de trabajo.

3.3. Área de Estudio, Universo y Muestra

Espacio: Facultad de Ciencias y Humanidades, Universidad de El Salvador, sede central.

Población: 48 estudiantes de la cátedra de Francés Intensivo III del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de El Salvador.

Participantes: estudiantes de la cátedra de Francés Intensivo III y sus respectivos docentes.

48 estudiantes en total los cuales se dividirán de la siguiente manera: 24 del Grupo Experimental y 24 del Grupo Control.

Tiempo: del 27 al 31 de mayo 2013.

Estimación: Para el trabajo con los participantes se adoptó una estimación de error del 5% y un nivel de confianza del 95%.

3.4. Técnicas y Métodos de Investigación

INSTRUMENTO	MÉTODO (PROCEDIMIENTO)
<p>Escalas Likert: se elaboró una serie de enunciados sobre el tema que se pretende medir por el grupo de investigadores.</p>	<p>Se visitó al grupo experimental y control para administrar el instrumento. Dirigido únicamente al sector estudiantil.</p>
<p>Exámenes (dirigido a los estudiantes): evaluación que se realizó en torno a un respectivo tema impartido en hora clase usando estrategias de motivación con el fin de conocer los resultados de aplicación de dichas técnicas en el proceso de aprendizaje significativo. Este fue dirigido a los estudiantes del grupo experimental y control.</p>	<p>Se tomó nota de cada evaluación administrada obteniendo una calificación promedio con el fin de descubrir el nivel de aprendizaje significativo como el resultado de la aplicación de dichas técnicas.</p>
<p>Entrevista: de tipo estructurada. Entrevista interpersonal a los docentes del departamento de idiomas los cuales expusieron sus juicios de valor.</p>	<p>Se evaluaron las opiniones de los docentes en base a una serie de preguntas elaboradas por los investigadores. Se administró durante la semana de recolección de información. Se registró en una grabadora digital, para su ulterior procesamiento e interpretación.</p>
<p>Observación: se observaron las clases de francés impartidas por el docente de la cátedra.</p>	<p>Se seleccionó un horario clase para visitar las aulas donde se impartían dichas clases y así evaluar el desarrollo de estas con el fin de descubrir las técnicas de motivación empleadas por el docente y observar los resultados de las mismas.</p>

Estrategias Motivacionales implementadas en el grupo experimental

ACTIVIDAD	DESARROLLO	RESULTADO
Frases y expresiones	El director de la dinámica presentó una frase en francés y luego los estudiantes tenían que repetir la misma frase pero de diferentes maneras emotivas (riendo, cantando, llorando, etc.).	La dinámica fue bien recibida por el grupo estudiantil. Después de esta actividad, los estudiantes permanecieron activos y participaban en la clase opinando sobre el tema. Se practicó el vocabulario de la lección y su pronunciación.
El uso de carteles llamativos y una variedad de material didáctico	Estos se usaron durante el desarrollo de cada tema en el salón de clase.	Los estudiantes mostraron un alto de nivel de interés y los resultados de su aprendizaje significativo fueron mayores.
El lápiz mágico	Los participantes seleccionaron una palabra y la trazaron en el aire, simulando tener un lápiz en la mano, luego hacían lo mismo con diferentes partes del cuerpo.	La actividad fue aceptada por los estudiantes, tanto por los que participaron como por los que estaban observando. Después de esta actividad, se generó un ambiente agradable en el cual los estudiantes prestaron atención a la explicación del docente.
Los días de la semana	A 7 participantes se les asignó un día de la semana, el docente contaba una historia y cada vez que mencionaba un día, el o los estudiantes asignados con ese día, tenía que ponerse de pie.	Después de la actividad los estudiantes mostraban estar cómodos en la clase y participaban en las actividades.
Pequeña prueba escrita (no evaluada)	El último día de clases se pasó la prueba para saber el conocimiento que los estudiantes tenían acerca de los temas vistos en la semana.	Los estudiantes se mostraron muy accesibles ante esta prueba de conocimiento.

3.5. Técnicas de Procesamiento de Datos

Cuando los instrumentos de medición y recolección de datos fueron administrados se procedió al análisis de datos cualitativos y cuantitativos con las siguientes herramientas de medición.

Análisis Cuantitativo:

SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales): este programa computarizado nos ayudó a analizar la información recolectada en las Escalas Likert. Con este programa se procedió a un análisis descriptivo e experimental.

Chi Cuadrada: se aplicó este análisis no paramétrico para establecer el nivel de alcance de las variables de las hipótesis, se contrastaron las hipótesis aplicando este instrumento.

Análisis de Varianza: se verificó si hay diferencias estadísticamente significativas entre medias de nuestros dos grupos.

T de Student: prueba estadística con la cual se evaluó si los dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias.

Análisis Cualitativo:

Para el análisis de la información obtenida se siguieron los siguientes pasos:

1. Se preparó y se describió el material bruto.
2. Se intentó reducir el volumen de los datos, despejando los componentes de interés para la investigación.
3. Se procedió al Método de Emparejamiento: Se comparó la Teoría investigada con la información observada.
4. Se verificó si había replica de resultados.

3.6. Análisis de Resultados

3.6.1. Análisis Descriptivo Cuantitativo

El análisis descriptivo se desarrolla en base a las variables estrategias de motivación y aprendizaje significativo. Se buscó establecer la incidencia de las estrategias de motivación en el aprendizaje significativo en los estudiantes de la cátedra Francés Intensivo III.

Constructo A: Variables sociodemográficas

En el constructo socio demográfico se observan diferentes aspectos sociales o de la vida de los estudiantes encuestados.

En cuanto al sexo de la población encuestada, el resultado fue femenina (75.0%) y masculina (25.0%). Esto nos demuestra que la población femenina triplica a la población masculina con un total de 18 mujeres contra 6 hombres.

Las edades de los encuestados fueron: 19 años (12.5%), 20 años (12.5%), 21 años (50.0%), 22 años (8.3%), 23 años (12.5%) y 24 años (4.2%). Esto implica que las edades de los sujetos participantes oscilan entre los 19 años y los 24 años de edad siendo la edad de 21 años, el mayor porcentaje presentado en el grupo con 12 estudiantes de esta edad. Luego tenemos 3 estudiantes de 19 años, 3 de 20 años y 3 de 23 años de edad siendo cada una un 12.5% del total. También se presentan 2 personas de 22 años siendo el 8.4% y un estudiante de 24 representando el 4.2% del total de estudiantes encuestados.

Respecto a la ocupación habitual de los estudiantes, 22 estudiantes (91.7%) manifestaron que solo estudian y 2 estudiantes (8.3%) manifestaron que trabajan y estudian. Esto implica que la gran mayoría de estudiantes solamente estudia y ocupa su tiempo en el aprendizaje del idioma.

También se observó el estado civil de los encuestados indicado así: Solteros (95.8%) casados (4.2%). Esto quiere decir que la gran mayoría, 23 estudiantes, están solteros y que solamente 1 estudiante del grupo encuestado es casado.

Se evaluó el año de estudio de la población encuestada. El total fue de segundo año (87.5%) y de tercer año (12.5%). Dándonos a entender que la mayor parte de encuestados, con un total de 21 estudiantes, es de segundo año y 3 estudiantes, siendo esta la minoría, son de tercer año.

Tabla 1. Variables Sociodemográficas

No.	VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	Frecuencia	Porcentaje
1	Sexo:		
	Femeninas	18	75.0
	Masculinos	6	25.0
2	Edad:		
	19	3	12.5
	20	3	12.5
	21	12	50.0
	22	2	8.3
	23	3	12.5
	24	1	4.2
3	Ocupación:		
	Trabaja y estudia	2	8.3
	Sólo estudia	22	91.7
4	Estado Civil:		
	Soltero	23	95.8
	Casado	1	4.2
5	Años de estudio:		
	Segundo año	21	87.5
	Tercer año	3	12.5

Constructo B: Motivación en la Carrera

En este primer constructo, en el ítem a1 (Te gusta estudiar), 14 de los estudiantes respondieron estar de acuerdo, lo que representa un 58.3% y 10 expresaron totalmente de acuerdo equivalente a un 41.7%. En las demás opciones de este ítem nadie respondió, lo que significa que el total de los estudiantes con un 100% manifestaron su gusto por estudiar.

En el ítem a2 (Estas contento con la carrera que estas estudiando), 7 están de acuerdo, lo que representa un 29.2% y 17 totalmente de acuerdo equivalente a un 70.8%. Nadie respondió en las demás opciones, lo que representa que todos los estudiantes con 100% están satisfechos con la carrera que estudian.

En el a3 (Quieres seguir estudiando el próximo ciclo), 1 estudiante se muestra indiferente lo que equivale a un 4.2%, 1 estudiante declaró que está de acuerdo (4,2%) y 22 estudiantes están totalmente de acuerdo (91,7%). Se puede observar que la mayoría de respuestas son positivas, es

decir, que los planes de los estudiantes son continuar con sus estudios en un futuro, solo una persona se mostró indiferente a si seguir estudiando o no.

En a4 (Preferirías estar trabajando ahora que estudiando) 2 respondieron de acuerdo (8.3%), 6 (25.0%) son indiferentes, 10 (41.7%) totalmente desacuerdo, y 6 (25.0%) están en desacuerdo. Este resultado nos indica que la mayoría de los estudiantes con un 66.7% prefiere estudiar a trabajar, una mínima muestra se mostró indiferente a la propuesta y una mínima cantidad con un 8.3 si desea trabajar a estudiar.

En el ítem a5 (Crees que estudiar te servirá para encontrar un mejor trabajo) 5 están de acuerdo (20.8%), 18 totalmente de acuerdo, lo que representa un 75.0% y 1 se muestra indiferente lo que representa 4.2%. De acuerdo con esta tasa de respuestas la mayoría de los estudiantes con un 95.8% opina que estudiar les beneficiara para encontrar un mejor trabajo.

En el ítem a6 (Crees que estudiar te servirá para encontrar trabajo más fácilmente), 5 se manifiestan de acuerdo (20.8%) y 19 totalmente de acuerdo, para un 79.2%. Esto nos señala que el total de los estudiantes con un 100% creen que encontrarán un trabajo más fácilmente al estudiar.

Luego en el a7 (Estudiar te servirá para mejorar tus condiciones de cara a un futuro trabajo: mejor sueldo, mejor puesto de trabajo, etc.), se tienen 5 de acuerdo (20.8%), 18 totalmente de acuerdo, lo que equivale a un 75.0% y 1 se muestra indiferente lo que corresponde a un 4.2. Lo anterior significa que los estudiantes consideran en un alto nivel de importancia con un 95.8% estudiar ya que mejorara las condiciones de cara a un futuro trabajo.

En el ítem a8 (Crees que lo que estudias te va a resultar útil en tu vida), 3 se presentaron de acuerdo (12.5 %) y 21 (87.5%) totalmente de acuerdo. Esto indica que los estudiantes con un 100% consideran la idea que estudiar será útil en sus vidas.

En el ítem a9 (Te obliga alguien a estudiar), 1 de acuerdo (4.2%), 2 totalmente de acuerdo (8.3%), 19 totalmente en desacuerdo (79.2%) y 2 en desacuerdo (8.3%). Estos resultados revelan que la mayoría de los entrevistado con un 87.5% no son obligados a estudiar, pero un considerable mínimo porcentaje expresa ser obligado a estudiar con un 12.5%.

En el a10 (Desearías cambiar de carrera), 3 eligieron indiferente (12.5%), 1 totalmente de acuerdo (4.2%), 18 totalmente en desacuerdo (75.0%) y 2 en desacuerdo (8.3%). Esto nos exterioriza que la mayoría de los estudiantes están satisfechos con su elección de carrera con un 83.3, sin embargo un estudiante manifestó sus deseos de cambiar de carrera con un 4.2% y un 12.5 se mostró indiferente ante la idea de cambio de carrera.

En el constructo B podemos concluir que los estudiantes entrevistados les gusta estudiar y manifiestan estar contentos con la carrera que han escogido, ellos quieren seguir estudiando hasta finalizarla, también podemos ver que aspiran poder conseguir un mejor trabajo con la finalización de la carrera. Se puede decir que los estudiantes están motivados con la carrera.

Tabla 2. Motivación en la Carrera

No.	Ítems	Frecuencia	Porcentaje
A1	Te gusta estudiar	4 (14)	58.3
		5 (10)	41.7
A2	Estas contento con la carrera que estas estudiando	4 (7)	29.2
		5 (17)	70.8
A3	Quieres seguir estudiando el próximo ciclo	3 (1)	4.2
		4 (1)	4.2
		5(22)	91.7
A4	Preferirías estar trabajando ahora que estudiando	1(10)	41.7
		2 (6)	25.0
		3 (6)	25.0
		4 (2)	8.3
A5	Crees que estudiar te servirá para encontrar un mejor trabajo	3 (1)	4.2
		4 (5)	20.8
		5 (18)	75.0
A6	Crees que estudiar te servirá para encontrar trabajo más fácilmente	4 (5)	20.8
		5 (19)	79.2
A7	Estudiar te servirá para mejorar tus condiciones de cara a un futuro trabajo. (mejor sueldo, mejor puesto de trabajo, etc.	3 (1)	4.2
		4 (5)	20.8
		5 (18)	75.0
A8	Crees que lo que estudias te va a resultar útil en tu vida	4 (3)	12.5
		5 (21)	87.5

A9	Te obliga alguien a estudiar	1 (19)	79.2
		2 (2)	8.3
		4 (1)	4.2
		5 (2)	8.3
A10	Desearías cambiar de carrera	1 (18)	75.0
		2 (2)	8.3
		3 (3)	12.5
		5 (1)	4.2

Constructo C: Motivación en la Clase

En el a11 (Te sientes incómodo en manifestar tus opiniones ante tus compañeros en la clase), 2 contestaron de acuerdo (8.3%), 8 contestaron indiferente (33.3%), 8 contestaron totalmente en desacuerdo (33.3%), 6 contestaron en desacuerdo (25.0%). Podemos concluir que la opinión de los estudiantes están dividida ya que un 58.2% se encuentra cómodos al momento de manifestar sus opiniones, un considerable 33.3% es indiferente a expresar sus opiniones y un 8.3% si se siente incómodo participar en clase.

En a12 (Asistir a clases te trae malos recuerdos), 2 de acuerdo (8.3%), 1 indiferente (4.2%), 18 totalmente en desacuerdo (75.0%) y 3 en desacuerdo (12.5%). Estos nos indica que un buen porcentaje de los estudiantes tienen buenos recuerdos al asistir a clases con un 87.5%, un mínimo 4.2% se muestra indiferente ante la propuesta, mientras que un 8.3% si tienes malos recuerdos de su experiencia educativa.

En a13 (Te encanta pasar desapercibido en clase), 9 totalmente en desacuerdo (37.5%), 5 en desacuerdo (20.8%), 7 indiferente (29.2%) y 3 de acuerdo (12.5%). Esto equivale a que un buen número de entrevistados no prefiere pasar desapercibido en clases con un 58%, un 29.2% se muestra indiferente a la propuesta mientras que un 12.5% si le gusta pasar desapercibido en clase.

En el ítem a14 (En los trabajos en grupo, normalmente eres callado o hablas de otras cosas), 5 totalmente en desacuerdo (20.8%), 10 en desacuerdo (41.7%), 3 Indiferentes (12.5%), 3 de acuerdo (12.5%) y 3 totalmente de acuerdo (12.5%). Esto nos refleja que la mayoría de estudiantes muestra una actitud participativa en el trabajo en equipo con un 62.5%, un 12.4% se muestra indiferente. Un cuarto de la población entrevistada con un 25% muestra que es callado en los trabajos en equipo.

En el ítem a15 (Con frecuencia en las clases estás pensando en otras cosas), 6 totalmente en desacuerdo (25.0%), 9 en desacuerdo (37.5%), 5 Indiferentes (20.8%), 3 de acuerdo (12.5%) y 1 totalmente de acuerdo (4.2%). Esto equivale a que la mayoría de los estudiantes están atentos a la clase con un 62.5%, un 20.8% es indiferente ante la propuesta y mienta que un 16.7% manifiesta que si piensa en otras cosas ajenas al contenido de la clase durante ella.

En el a16 (Pones mucho interés en lo que haces en clase), 1 en desacuerdo (4.2%), 1 Indiferentes (4.2%), 14 de acuerdo (58.3%) y 8 totalmente de acuerdo (33.3%). La tasa de resultados significa que la mayoría de la población refleja un alto nivel de interés en la clase con un 91.6%, una mínima muestra de 4.2% está indiferente ante la propuesta y un 4.2% no pone interés en la clase.

En el ítem a17 (Durante las clases, deseas con frecuencia que terminen), 2 totalmente en desacuerdo (8.3 %), 13 en desacuerdo (54.2%), 7 Indiferentes (29.2%), 1 de acuerdo (4.2%) y 1 totalmente de acuerdo (4.2%). Esto muestra que la mayoría de los estudiantes no desean con frecuencia que la clase terminen con un 62.5%, pero un mínimo porcentaje se muestra indiferente ante la duración de la clase con 29.2%, mientras que un mínimo porcentaje de 8.4% si desea que la clase finalice rápido.

En el a18 (Participas en las actividades realizadas en clase), 1 totalmente en desacuerdo (4.2%), 6 indiferentes (25.0%), 14 de acuerdo (58.3%) y 3 totalmente de acuerdo (12.5%). Esto nos indica que la mayoría de los estudiantes tiene una actitud participativa durante el desarrollo de las actividades realizadas en clase con un 70.8%, una cuarta parte de la población se siente indiferente ante la participación con un 25% y una mínima cantidad de 4.2% está en desacuerdo con la propuesta.

Luego en el ítem a19 (En clase, sueles estar muy despierto), 4 indiferentes (16.7%), 15 de acuerdo (62.5%) y 5 totalmente de acuerdo (20.8%). Esto significa que la muestra en su mayoría suele estar muy despierta en clase con un 83.3%, mientras que un 16.7% es indiferente.

En el ítem a20 (En clase te sientes a gusto y bien), 2 indiferentes (8.3%), 13 de acuerdo (54.2%) y 9 totalmente de acuerdo (37.5%). La mayoría de la muestra se siente a gusto y bien en clase con un 91.7%, sin embargo un 8.3% es indiferente ante lo que siente en clase.

En el constructo C, se pudo observar que los estudiantes se sienten cómodos en su clase, por lo tanto asisten y ponen atención durante ella. Se sienten a gusto con la dinámica de la clase. Podemos concluir que los estudiantes están motivados en la clase.

Tabla 3. Motivación en la Clase

No.	Ítems	Frecuencia	Porcentaje
A11	Te sientes incómodo en manifestar tus opiniones ante tus compañeros en la clase	1(8)	33.3
		2(6)	25.0
		3(8)	33.3
		4(2)	8.3
A12	Asistir a clases te trae malos recuerdos	1(18)	75.0
		2(3)	12.5
		3(1)	4.2
		4(2)	8.3
A13	Te encanta pasar desapercibido en clase	1(9)	37.5
		2(5)	20.8
		3(7)	29.2
		4(3)	12.5
A14	En los trabajos en grupo, normalmente eres callado o hablas de otras cosas	1(5)	20.8
		2(10)	41.7
		3(3)	12.5
		4(3)	12.5
		5(3)	12.5
A15	Con frecuencia, en las clases estás pensando en otras cosas	1(6)	25.0
		2(9)	37.5
		3(5)	20.8
		4(3)	12.5
		5(1)	4.2
A16	Pones mucho interés en lo que haces en clase	2(1)	4.2
		3(1)	4.2
		4(14)	58.3
		5(8)	33.3
A17	Durante las clases, deseas con frecuencia que terminen	1(2)	8.3
		2(13)	54.2
		3(7)	29.2
		4(1)	4.2
		5(1)	4.2
A18	Participas en las actividades realizadas en clase	1(1)	4.2
		3(6)	25.0
		4(14)	58.3
		5(3)	12.5

A19	En clase, sueles estar muy despierto	3(4)	16.7
		4(15)	62.5
		5(5)	20.8
A20	En clase te sientes a gusto y bien	3(2)	8.3
		4(13)	54.2
		5(9)	37.5

Constructo D: Motivación Personal

En el ítem a21 (Realizas trabajos extra ex aula por tu propia iniciativa), 1 totalmente en desacuerdo (4.2%), 1 en desacuerdo (4.2%), 9 indiferentes (37.5%), 8 de acuerdo (33.3%) y 5 totalmente de acuerdo (20.8%). Demostrando que los sujetos encuestados, en su mayoría realizan trabajo extra ex aula por su propia iniciativa y solo un 8.4% que representa la menor parte, no lo hace o lo hacen solamente cuando es asignado por el docente.

En el ítem a22 (Estudiar te resulta agradable), 6 indiferentes (25.0%), 9 de acuerdo (37.5%) y 9 totalmente de acuerdo (37.5%). Estos resultados nos reflejan que se podría decir que un total del 75% les resulta agradable estudiar y que la menor parte, correspondiente al 25% de los encuestados, es indiferente ante esta afirmación.

En el ítem a23 (Eres conocido por ser un mal estudiante), 13 totalmente en desacuerdo (54.2%), 6 en desacuerdo (25.0%), 4 indiferentes (16.7%) y 1 de acuerdo (4.2%). Lo que nos indica que la mayoría de los estudiantes, el 79.2%, son conocidos como buenos estudiantes y una minoría acepta ser conocido como mal estudiante o le es indiferente dicha situación.

En el ítem a24 (Crees que tu nivel de formación es menor que la mayoría de mis compañeros), 5 totalmente en desacuerdo (20.8%), 5 en desacuerdo (20.8%), 12 indiferentes (50.0%) y 2 de acuerdo (8.3%). El 41.6% de los estudiantes cree que tiene un nivel de formación mayor al de sus compañeros, el 50% de ellos, siendo la mayor porcentaje de respuestas, no compara su conocimiento con el de sus compañeros, mientras que la menor parte, un 8.3%, cree tener un nivel menor de conocimiento.

En el ítem a25 (Tienes pocas aspiraciones profesionales), 14 totalmente en desacuerdo (58.3%), 9 en desacuerdo (37.5%) y 1 indiferentes (4.2%). Esto indica que casi el 100% del

cuerpo estudiantil encuestado, afirma tener muchas aspiraciones profesionales para su futuro mientras que solamente un estudiante dice ser indiferente ante la afirmación expuesta.

En el ítem a26 (Estudias solamente para ser aprobado por los demás.), 22 totalmente en desacuerdo (91.7%) y 2 indiferentes (8.3%). Esto demuestra que la mayoría de los sujetos encuestados, no estudia para ser aprobado por los demás. Sin embargo, una minoría dice ser indiferente ante ser aprobado o no por los demás.

En el ítem a27 (Estudias por qué quieres aprender), 1 indiferentes (4.2%), 7 de acuerdo (29.2%) y 16 totalmente de acuerdo (66.7%). Esto implica que la mayor parte de los estudiantes, casi en su totalidad, estudian porque quieren aprender; mientras que para un solo estudiante, esta situación le es indiferente o no se preocupa por los motivos que tiene para aprender.

En el ítem a28 (Haces tus trabajos ex aula con rapidez para luego poder hacer lo que te gusta.), 2 totalmente en desacuerdo (8.3%), 3 en desacuerdo (12.5%), 8 indiferentes (33.3%), 5 de acuerdo (20.8%) y 6 totalmente de acuerdo (25.0%). La tasa de resultados que presenta la medición, indica que un 45.8% de los sujetos encuestados, busca terminar sus trabajos ex aula para luego poder hacer lo que le gusta. Mientras que 33.3% se muestra indiferente en el tiempo en elaborar sus trabajos ex aula y la minoría, siendo de 20.8%, no se preocupa por terminar rápidamente sus trabajos ex aula.

En el ítem a29 (Estudias solamente para que los demás reconozcan que "tú vales"), 21 totalmente en desacuerdo (87.5%), 2 en desacuerdo (8.3%) y 1 indiferentes (4.2%). Lo que quiere decir que un 95.8% los estudiantes no buscan estudiar para ser reconocidos por los demás mientras que solo un 4.2%, correspondiente a un estudiante, le da igual que los demás reconozcan o no su valor como persona.

En el ítem a30 (Estudias para competir con tus compañeros), 8 totalmente en desacuerdo (33.3%), 4 en desacuerdo (16.7%), 8 indiferentes (33.3%) y 4 de acuerdo (16.7%). Estos resultados demuestran que un 50.0% o la mitad de los estudiantes no buscar competir con sus compañeros al estudiar, el 33.3% se muestra indiferente a competir con los demás y un 16.7%, estudia por competir con sus compañeros.

En el constructo D, se pudo observar que los estudiantes tienen pocas motivaciones personales, ya que la mitad manifestó estudiar extra en casa, aunque no buscan competir con sus compañeros y estudian por su propia iniciativa. Todos tienen aspiraciones profesionales y no son obligados a estudiar, aunque buscan terminar sus trabajos ex aula lo más rápido posible para poder dedicarse a hacer otras actividades y a la vez demuestran que no se dejan influenciar por opiniones de terceras personas para continuar con sus estudios.

Tabla 4. Motivación Personal

No.	Ítems	Frecuencia	Porcentaje
A21	Realizas trabajos extra ex aula por tu propia iniciativa	1(1)	4.2
		2(1)	4.2
		3(9)	37.5
		4(8)	33.3
		5(5)	20.8
A22	Estudiar te resulta agradable	3(6)	25.0
		4(9)	37.5
		5(9)	37.5
A23	Eres conocido por ser un mal estudiante	1(13)	54.2
		2(6)	25.0
		3(4)	16.7
		4(1)	4.2
A24	Crees que tu nivel de formación es menor que la mayoría de mis compañeros	1(5)	20.8
		2(5)	20.8
		3(12)	50.0
		4(2)	8.3
A25	Tienes pocas aspiraciones profesionales	1(14)	58.3
		2(9)	37.5
		3(1)	4.2
A26	Estudias solamente para ser aprobado por los demás.	1(22)	91.7
		3(2)	8.3
A27	Estudias por qué quieres aprender.	3(1)	4.2
		4(7)	29.2
		5(16)	66.7
A28	Haces tus trabajos ex aula con rapidez para luego poder hacer lo que te gusta.	1(2)	8.3
		2(3)	12.5
		3(8)	33.3
		4(5)	20.8
		5(6)	25.0

A29	Estudias solamente para que los demás reconozcan que "tú vales"	1(21)	87.5
		2(2)	8.3
		3(1)	4.2
A30	Estudias para competir con tus compañeros	1(8)	33.3
		2(4)	16.7
		3(8)	33.3
		4(4)	16.7

Constructo E: Técnicas de Aprendizaje

En el ítem a31 (Tienes conocimientos previos sobre los temas a estudiar), 1 totalmente en desacuerdo (4.2%), 6 en desacuerdo (25.0%), 10 indiferentes (41.7%), 5 de acuerdo (20.8%) y 2 totalmente de acuerdo (8.3%), los resultados demuestran que la mayor parte de los estudiantes, con un total del 41.7%, no muestran interés en tener conocimientos previos de los temas. Luego un 29.2% afirma tener conocimiento de los temas que se están estudiando y finalmente la menor parte, aunque muy similar a los que afirman tener conocimiento, corresponde a un 29.1% que dicen no tener conocimiento previo de los temas.

En el ítem a32 (Te sientes académicamente preparado para esta clase), 8 indiferentes (33.3%), 11 de acuerdo (45.8%) y 5 totalmente de acuerdo (20.8%). Esto significa que la mayor parte de los estudiantes incluidos en la muestra afirman que se sienten académicamente preparados para esta clase y que la menor parte que es igual al 33.3% de la muestra, afirma ser indiferente a estar o no preparado para la clase.

En el ítem a33 (Aprendes rápidamente con el uso de carteles en clase), 2 en desacuerdo (8.3%), 4 indiferentes (16.7%), 11 de acuerdo (45.8%) y 7 totalmente de acuerdo (29.2%). Lo que quiere decir que la mayoría de los estudiantes incluidos en la muestra, con un total del 75.0% de la muestra, están de acuerdo con que se aprende con el uso de carteles en la clase, luego un 16.7% afirma que le es indiferente el uso de los carteles y solo un 8.3% nos dice que no aprenden más rápidamente con el uso de carteles en las clases.

En el ítem a34 (Aprendes rápidamente con el uso de música en clase), 2 en desacuerdo (8.3%), 4 indiferentes (16.7%), 11 de acuerdo (45.8%) y 7 totalmente de acuerdo (29.2%). Al igual que en el ítem anterior, se demuestra que la mayor parte de los estudiantes sienten que aprenden más rápidamente con el uso de música en clase. Otra parte de ellos es indiferente ante

esta situación y una mínima parte indica que para ellos no es un factor de ayuda dado a que no aprenden más rápidamente con el uso de música en clase.

En el ítem a35 (Aprendes rápidamente con el uso de videos en clase), 1 en desacuerdo (4.2%), 4 indiferentes (16.7%), 9 de acuerdo (37.5%) y 10 totalmente de acuerdo (41.7%). Se puede observar que la mayoría de respuestas son positivas, es decir, que la mayor parte de respuestas, con un total de 79.2%, afirma que el uso de videos es eficaz para aprender en clase. Un total de 16.7% le es indiferente si se usan o no videos durante la clase y la menor parte de respuestas, el 4.2%, indica que no aprende más rápidamente con el uso de videos en clase.

En el ítem a36 (Aprendes rápidamente con el uso de obras literarias en clase), 4 totalmente en desacuerdo (16.7%), 6 indiferentes (25.0%), 8 de acuerdo (33.3%) y 6 totalmente de acuerdo (25.6%). Podemos ver que las respuestas nos indican que la mayoría de estudiantes encuestados, un 58.9% de las respuestas, consideran que aprenden con el uso de obras literarias en clase. Otra parte, un 25.0%, le es indiferente esta afirmación y un 16.7% considera que no aprende con el uso de obras literarias en clase.

En el ítem a37 (Aprendes rápidamente con el uso de dramatizaciones en clase), 1 totalmente en desacuerdo (4.2%), 3 en desacuerdo (12.5%), 7 indiferentes (29.2%), 9 de acuerdo (37.5%) y 4 totalmente de acuerdo (16.7%). Esto nos indica que la gran parte de los estudiantes, con un total del 54.2%, aprende rápidamente con el uso de dramatizaciones, mientras que para un 29.2% esto es indiferente y la menor parte, un 16.7%, no aprenden con el uso de la técnica mencionada.

En el ítem a38 (Aprendes rápidamente con el uso de trabajos ex aula), 1 totalmente en desacuerdo (4.2%), 2 en desacuerdo (8.3%), 5 indiferentes (20.8%), 7 de acuerdo (29.2%) y 9 totalmente de acuerdo (37.5%). Estos resultados demuestran que el 66.7% de los estudiantes, aprende con el uso de trabajo ex aula. Mientras que para un 20.8% esto es indiferente y la menor parte, un 12.5% afirma que no aprende con el uso de trabajos ex aula.

En el ítem a39 (Se te facilita el aprendizaje con el trabajo en equipo), 2 en desacuerdo (8.3%), 4 indiferentes (16.7%), 10 de acuerdo (41.7%) y 8 totalmente de acuerdo (33.3%). Esto nos afirma que la gran mayoría de los estudiantes, un 75.0% piensa que es más fácil aprender trabajando en equipo. Otra parte, correspondiente al 16.7%, dice que esto le es indiferente y un

8.3% nos indica que no se le facilita el aprendizaje trabajando en equipo o que prefiere trabajar solo.

En el ítem a40 (Los Usas la memorización como técnica de aprendizaje) 1 totalmente en desacuerdo (4.2%), 4 en desacuerdo (16.7%), 4 indiferentes (16.7%), 10 de acuerdo (41.7%) y 5 totalmente de acuerdo (20.8%). Esto señala que el 62.5% de los estudiantes si utiliza la memorización como técnica de aprendizaje. Por el contrario, un 20.9% no utiliza la memorización como técnica de aprendizaje y para un 16.7%, esto simplemente es indiferente.

En el constructo E, se observó que los estudiantes se sienten preparados académicamente para la clase, manifiestan que si aprenden más rápidamente al utilizar carteles, música, videos, trabajos ex aula, trabajo en equipo durante la clase, podemos ver que estas técnicas de aprendizaje son eficaces al utilizarlas en clase. Sin embargo las técnicas como obras teatrales u obras literarias no son tan eficaces según la opinión de los estudiantes ya que una buena parte de las respuestas, afirman que no aprenden tanto con el uso de estas técnicas.

Tabla 5. Técnicas de Aprendizaje

No.	Ítems	Frecuencia	Porcentaje
A31	Tienes conocimientos previos sobre los temas a estudiar	1(1)	4.2
		2(6)	25.0
		3(10)	41.7
		4(5)	20.8
		5(2)	8.3
A32	Te sientes académicamente preparado para esta clase	3(8)	33.3
		4(11)	45.8
		5(5)	20.8
A33	Aprendes rápidamente con el uso de carteles en clase	2(2)	8.3
		3(4)	16.7
		4(11)	45.8
		5(7)	29.2
A34	Aprendes rápidamente con el uso de música en clase	2(2)	8.3
		3(4)	16.7
		4(11)	45.8
		5(7)	29.2
A35	Aprendes rápidamente con el uso de videos en clase	2(1)	4.2
		3(4)	16.7
		4(9)	37.5

		5(10)	41.7
A36	Aprendes rápidamente con el uso de obras literarias en clase	1(4) 3(6) 4(8) 5(6)	16.7 25.0 33.3 25.0
A37	Aprendes rápidamente con el uso de dramatizaciones en clase	1(1) 2(3) 3(7) 4(9) 5(4)	4.2 12.5 29.2 37.5 16.7
A38	Aprendes rápidamente con el uso de trabajos ex aula	1(1) 2(2) 3(5) 4(7) 5(9)	4.2 8.3 20.8 29.2 37.5
A39	Se te facilita el aprendizaje con el trabajo en equipo	2(2) 3(4) 4(10) 5(8)	8.3 16.7 41.7 33.3
A40	Usas la memorización como técnica de aprendizaje	1(1) 2(4) 3(4) 4(10) 5(5)	4.2 16.7 16.7 41.7 20.8

Constructo F: Actitudes hacia el aprendizaje

El a41 (Recuerdas con facilidad los temas vistos en clase) 1 totalmente en desacuerdo (4.2%), 1 en desacuerdo (4.2%), 11 indiferentes (45.8%), 9 de acuerdo (37.5%) y 2 totalmente de acuerdo (8.3%). Esto demuestra que casi la mayor parte de los estudiantes no reparan en recordar los temas vistos en clase, mientras que otra cantidad de ellos exponen lo contrario ya que estos indican que si recuerdan con facilidad lo aprendido en clase.

Ítem a42 (Te gusta trabajar solo), 2 totalmente en desacuerdo (8.3%), 5 en desacuerdo (20.8%), 8 indiferentes (33.3%), 8 de acuerdo (33.3%) y 1 totalmente de acuerdo (4.2%). Una minoría con un 29.10 % valoran el hecho de trabajar de una manera individual, en contra parte, el 29.1% opina todo lo contrario, ya que para ellos el trabajo en equipo es una de las más eficientes técnicas de trabajo.

El ítem a43 (Te sientes cómodo con evaluaciones orales), 5 totalmente en desacuerdo (20,8%), 6 en desacuerdo (25,0%), 8 indiferentes (33.3%) y 5 de acuerdo (20.8%). Las respuestas a estos ítems indican que la mayoría de los estudiantes no se siente cómodo con las evaluaciones orales. Esto indica que un 45.8% de los sujetos encuestados consideran que las evaluaciones orales no son muy estratégicas ya que al momento de ser sometidos a dichas pruebas no se sienten del todo cómodos.

Ítem a44 (Te sientes cómodo con evaluaciones escritas), 1 totalmente en desacuerdo (4,2%), 1 en desacuerdo (4,2%), 7 indiferentes (29.2%), 11 de acuerdo (%) 45.8y 4 totalmente de acuerdo (16.7%). A raíz de los resultados se pone en evidencia que las evaluaciones escritas son las más destacadas en preferencia de parte del sector estudiantil ya que estos al parecer se sienten mucho más cómodos con este tipo de evaluación que con las evaluaciones orales. Mientras que solamente un 8.4% muestra una opinión contraria.

Ítem a45 (Consideras que los exámenes sorpresa miden el nivel de conocimiento) 3 totalmente en desacuerdo (12.5%), 3 en desacuerdo (12.5%), 9 indiferentes (37.5%), 5 de acuerdo (20.8%) y 4 totalmente de acuerdo (16.7%). La información que dichos resultados arrojan dicta que un porcentaje estimado de estudiantes es decir, un 24.10%, rechazan la teoría de que los exámenes sorpresa miden el nivel de conocimiento del estudiante, mientras que otra parte indica que si se puede medir el conocimiento mediante esos exámenes.

El Ítem a46 (Sueles cumplir con el 100% de tus tareas), 2 en desacuerdo (8.3%), 7 indiferentes (29.2%), 7 de acuerdo (29.2%) y 8 totalmente de acuerdo (33.3%). De acuerdo con esta tasa de respuestas se puede observar que la mayoría de los estudiantes manifiestan que cumplen con el 100% de sus tareas. No así una minoría reflejada con un 8.3% revelan que no cumplen a totalidad con sus tareas asignadas.

Ítem a47 (Tienes una actitud responsable con las tareas ex aula), 4 indiferentes (16.7%), 12 de acuerdo (50.0%) y 8 totalmente de acuerdo (33.3%). Queda en evidencia que casi en su mayoría los estudiantes presentan una actitud responsable con las tareas ex aula que el docente les asigna demostrando su responsabilidad autentica, mientras que solo una pequeña parte de entre ellos se muestran indiferentes ante el enunciado.

El Ítem a48 (Repasas en casa lo aprendido en clase), 1 totalmente en desacuerdo (4.2%), 2 en desacuerdo (8.3%), 11 indiferentes (45.8 %), 5 de acuerdo (20.8%) y 5 totalmente de acuerdo (20.8%). Mediante los resultados se observa que la mayor parte de sujetos evaluados exponen una actitud indiferente ante el factor de repasar lo aprendido en clase, mientras que otra parte de ellos manifiesta que si repasa lo visto en clase.

En el Ítem a 49 (Asocias los temas con situaciones de tu vida diaria), podemos ver que 2 totalmente en desacuerdo (8.3%), 1 en desacuerdo (4.2%), 8 indiferentes (33.3%), 9 de acuerdo (37.5%) y 4 totalmente de acuerdo (16.7%). Estos indicadores reflejan que un alto porcentaje de estudiantes sometidos al muestreo si consideran el hecho de asociar los temas estudiados durante el desarrollo de las calases con situaciones de la vida diaria. En contra parte solo un 12.5% de ellos se inclinan por una respuesta contraria, es decir esta minoría no asocia los temas estudiados con situaciones de la vida diaria.

En Ítem a50 (Buscas al docente para aclarar tus dudas) se puede apreciar que 2 totalmente en desacuerdo (8.3%), 2 en desacuerdo (8.3%), 4 indiferentes (16.7%), 15 de acuerdo (62.5%) y 1 totalmente de acuerdo (4.2%). Se puede contemplar a través de los resultados obtenidos que la mayoría de la población expresa su aprobación con el ítem, al afirmar que ellos como estudiantes si buscan al docente para aclarar sus dudas. No obstante, se observa una minoría representada con un 16.6% que pone a luz su rechazo con respectivo enunciado.

En el constructo F, se pudo observar que los estudiantes tienen una actitud positiva hacia el aprendizaje, recuerdan fácilmente lo aprendido en clase y cumplen con sus tareas ex aula, prefieren la evaluaciones escritas a las orales, y ante cualquier duda buscan apoyarse en el docente. Estos indicadores dan la pauta que en su totalidad los sujetos evaluados mostraron una actitud bastante asertiva ante el contenido del respectivo constructo.

Tabla 6. Actitudes hacia el aprendizaje

No.	Ítems	Frecuencia	Porcentaje
A41	Recuerdas con facilidad los temas vistos en clase	1(1)	4.2
		2(1)	4.2
		3(11)	45.8
		4(9)	37.5

		5(2)	8.3
A42	Te gusta trabajar solo	1(2)	8.3
		2(5)	20.8
		3(8)	33.3
		4(8)	33.3
		5(1)	4.2
A43	Te sientes cómodo con evaluaciones orales	1(5)	20.8
		2(6)	25.0
		3(8)	33.3
		4(5)	20.0
A44	Te sientes cómodo con evaluaciones escritas	1(1)	4.2
		2(1)	4.2
		3(7)	29.2
		4(11)	45.8
		5(4)	16.7
A45	Consideras que los exámenes sorpresa miden el nivel de conocimiento	1(3)	12.5
		2(3)	12.5
		3(9)	37.5
		4(5)	20.8
		5(4)	16.7
A46	Sueles cumplir con el 100% de tus tareas	2(2)	8.3
		3(7)	29.2
		4(7)	29.2
		5(8)	33.3
A47	Tienes una actitud responsable con las tareas ex aula	3(4)	16.7
		4(12)	50.0
		5(8)	33.3
A48	Repasas en casa lo aprendido en clase	1(1)	4.2
		2(2)	8.3
		3(11)	45.8
		4(5)	20.8
		5(5)	20.8
A49	Asocias los temas con situaciones de tu vida diaria	1(2)	8.3
		2(1)	4.2
		3(8)	33.3
		4(9)	37.5
		5(4)	16.7
A50	Buscas al docente para aclarar tus dudas	1(2)	8.3
		2(2)	8.3
		3(4)	16.7
		4(15)	62.5
		5(1)	4.2

Constructo G: Opinión sobre la clase.

A51 (Raramente puedes decir que disfrutas las clases), 8 totalmente en desacuerdo (33.3%), 3 en desacuerdo (12.5%), 5 indiferentes (20.8%), 7 de acuerdo (29.2%) y 1 totalmente de acuerdo (4.2%). Se contempla a través de los resultados que un alto porcentaje de la población sometida a prueba comparte la idea de disfrutar sus clases impartidas en las aulas. Mientras que una minoría expresa una respuesta contraria a la de la mayoría.

El ítem a52 (El docente te motiva a estudiar más en casa), 4 indiferentes (16 %), 8 de acuerdo (33.3%) y 12 totalmente de acuerdo (50.0%). Esto comprueba que el total de los estudiantes incluidos en la muestra son motivados por el docente a estudiar más en casa. Pero a la vez se presenta una minoría con un 16% indicando todo lo contrario.

A53 (Te gustan más las clases donde se utilizan Recursos Tecnológicos), 1 totalmente en desacuerdo (4.2%), 4 indiferentes (16.7%), 10 de acuerdo (41.7%) y 9 totalmente de acuerdo (37.5%). Estos datos obtenidos son el reflejo de la aprobación de parte de la mayoría de los estudiantes en cuanto al uso de recursos tecnológicos durante el desarrollo de las clases. Y solamente una minoría representada por un 4.2% opina de manera contraria ante lo sostenido por el ítem.

Ítem a54 (Prefieres las clases con juegos o dinámicas), 1 totalmente en desacuerdo (4.2%), 1 en desacuerdo (4.2%), 2 indiferentes (8.3%), 6 de acuerdo (25.0%) y 14 totalmente de acuerdo (58,3%). Es muy notoria la aceptación de parte de un alto porcentaje de la población referente al uso de juegos y dinámicas durante las clases. Mientras que solo una minoría de un 8.4% de la población se muestra en desacuerdo al no compartir la idea que se sostiene en el ítem.

A55 (Prefieres las clases con material didáctico (carteles, folletos, etc.), 8 indiferentes (33.3%), 5 de acuerdo (20.8%) y 11 totalmente de acuerdo (45.8%). La suma de los resultados positivos pone en relieve que la mayoría de los sujetos encuestados se muestran a favor del uso de material didáctico en las clases, por el contrario parte solo una minoría se muestra indiferente ante el enunciado.

El ítem a56 (Los temas impartidos en clase son de tu interés), 5 indiferentes (20.8%), 9 de acuerdo (37.5%) y 10 totalmente de acuerdo (41.7%). La información señalada a través de los

respectivos resultados descubre que en su mayoría los estudiantes aprueban la noción de encontrar atractivos los temas impartidos durante el desarrollo de las clases. Existiendo así solamente una mínima minoría que suma un 20.8% de la población que se expresa indiferente.

A57 (Los temas vistos en clase son comprensibles), 1 en desacuerdo (4.2%), 7 indiferentes (29.2%), 10 de acuerdo (41.7%) y 6 totalmente de acuerdo (25.0%). Se identifica a través del muestreo realizado un alto porcentaje de la población en aprobación en cuanto a la facilidad de comprensión de los temas vistos durante las clases. No así una minoría refleja todo lo contrario.

A58 (La personalidad del docente me intimida en clase), 13 totalmente en desacuerdo (54.2%), 3 en desacuerdo (12.5%), 6 indiferentes (25.0%), 1 de acuerdo (4.2%) y 1 totalmente de acuerdo (4.2%). Los resultados describen que la mayoría de los estudiantes no se siente intimidados por parte del docente. Pero si lo afirman una minoría de ellos con un 8.4%.

Ítem a59 (La personalidad del docente me hace sentir cómodo(a) a participar en clases), 2 totalmente en desacuerdo (8.3%), 2 en desacuerdo (8.3%), 4 indiferentes (16.7%), 4 de acuerdo (16.7%) y 12 totalmente de acuerdo (50.0%). Esto pone en evidencia que un alto porcentaje de sujetos sometidos al muestreo expresa sentirse cómodo con la personalidad del docente los cual los impulsa a participar en clases de manera fluida. Por otra parte, un 8.6% de los estudiantes revelan el hecho de sentirse incómodos por la personalidad del docente lo cual afecta su participación.

A60 (Te sientes cómodo con el mobiliario del salón de clases), 11 totalmente en desacuerdo (45.8%), 2 en desacuerdo (8.3%), 9 indiferentes (37.5%), 1 de acuerdo (4.2%) y 1 totalmente de acuerdo (4.2%). Dichos resultados justifican el hecho de que la mayor parte de los estudiantes se muestran inconformes con el mobiliario del salón de clases, mientras que para una minoría representada por un 8.4% se dice estar en desacuerdo afirmando sentirse cómodos con tal mobiliario.

En el constructo G, es muy notorio que la mayoría de los estudiantes puestos a prueba presentan una actitud positiva al momento de exponerse a los diferentes enunciados que contempla dicho constructo es así como ellos afirman disfrutar su clase, además comparten el hecho de sentirse motivados y manifiestan que prefieren el uso de recursos tecnológicos durante el desarrollo de las clases, juegos, dinámicas y material didáctico. El docente les hace sentir

cómodos y a gusto con la clase mientras que el mobiliario de la universidad los hace sentir incómodos.

Tabla 7. Opinión sobre la clase.

No.	Ítems	Frecuencia	Porcentaje
A51	Raramente puedes decir que disfrutas las clases	1(8)	33.3
		2(3)	12.5
		3(5)	20.8
		4(7)	29.2
		5(1)	4.2
A52	El docente te motiva a estudiar más en casa	3(4)	16.7
		4(8)	33.3
		5(12)	50.0
A53	Te gustan más las clases donde se utilizan Recursos Tecnológicos	1(1)	4.2
		3(4)	16.7
		4(10)	41.7
		5(9)	37.5
A54	Prefieres las clases con juegos o dinámicas	1(1)	4.2
		2(1)	4.2
		3(2)	8.3
		4(6)	25.0
		5(14)	58.3
A55	Prefieres las clases con material didáctico (carteles, folletos, etc.)	3(8)	33.3
		4(5)	20.8
		5(11)	45.8
A56	Los temas impartidos en clase son de tu interés	3(5)	20.8
		4(9)	37.5
		5(10)	41.7
A57	Los temas vistos en clase son comprensibles	2(1)	4.2
		3(7)	29.2
		4(10)	41.7
		5(6)	25.0
A58	La personalidad del docente me intimida en clase	1(13)	54.2
		2(3)	12.5
		3(6)	25.0
		4(1)	4.2
		5(1)	4.2
A59	La personalidad del docente me hace sentir cómodo(a) a participar en clases	1(2)	8.3
		2(2)	8.3
		3(4)	16.7
		4(4)	16.7
		5(12)	50.0

A60 Te sientes cómodo con el mobiliario del salón de clases.	1(11)	45.8
	2(2)	8.3
	3(9)	37.5
	4(1)	4.2
	5(1)	4.2

3.6.2. Análisis Descriptivo Cualitativo

3.6.2.1. Análisis de la Observación

Durante la semana del 27 de mayo hasta el 31 de mayo 2013, el grupo de investigadores llevó a cabo la observación en los grupos 02 y 03 de Francés Intensivo III, impartidas por el docente Pablo Alfredo Cruz, con los cuales se trabajó en el proceso de investigación.

Esta observación se realizó con el fin de identificar la incidencia de las estrategias de motivación en el aprendizaje significativo en los estudiantes de los grupos antes mencionados.

Los temas vistos en clase durante esa semana fueron: “El uso del subjuntivo”, “Prohibición y autorización” y “Tipos de cartas de demanda y reclamos” y los resultados se detallan a continuación.

En la primera clase el docente realizó una actividad oral en el grupo control, en la cual los estudiantes se mostraron atentos a las indicaciones, sin embargo, no mostraron estar de acuerdo con la actividad debido a que unos platicaban mientras los demás respondían o tardaban mucho en responder para recibir ayuda del docente o de los compañeros. En el caso del grupo experimental, esta actividad también fue realizada, pero los estudiantes aceptaron la actividad dado a que estaban atentos mientras llegaba su turno y la actividad se realizó con rapidez y en un ambiente aceptable. En este día los estudiantes notaron la presencia del grupo de investigación pero el grupo fue presentado por el docente como asistentes del profesor.

En la segunda clase, en el grupo experimental, el grupo de investigadores realizó una dinámica, al inicio de la clase, llamada: “Frasas y expresiones” en la que los estudiantes tenían que repetir la misma frase dicha por el director de la dinámica pero de diferentes maneras emotivas (riendo, cantando, etc.). La dinámica fue bien recibida por el grupo estudiantil. Después de esta actividad, los estudiantes permanecieron activos y participaban en la clase opinando sobre

el tema. Se practicó el vocabulario de la lección y su pronunciación. De igual manera se utilizaron carteles para el momento de la explicación de los temas. En el grupo control, no se desarrolló ninguna actividad motivacional. Ellos estaban atentos a lo que el docente explicaba pero al momento de realizar alguna actividad en el libro, había momentos en los que se distraían.

En la tercera clase, también se desarrolló una actividad motivacional al inicio de la clase, llamada: “El lápiz mágico” en donde los participantes escribían una palabra al aire, primero con su mano, luego la nariz, y así sucesivamente con otras partes del cuerpo. La actividad fue aceptada por los estudiantes, tanto por los que participaron como por los que estaban observando. Después de esta actividad, se generó un ambiente agradable en el cual los estudiantes prestaron atención a la explicación del docente, quien también utilizó ayuda visual para una mejor comprensión del tema. Los estudiantes expusieron acerca de diferentes temas previamente impartidos por el docente y mientras unos presentaban su tema, la mayor parte de estudiantes estaban atentos mientras que una pequeña parte no ponía atención. En el grupo control, no se realizó ninguna actividad al inicio de la clase, sino que los estudiantes también expusieron acerca de diferentes temas. Los estudiantes que esperaban su turno de participar estaban atentos mientras los demás participaban.

En la cuarta y última clase, en el grupo experimental, el docente realizó una actividad al inicio de la clase llamada: “Los días de la semana” en donde a 7 participantes, se les asignaba un día de la semana, el docente contaba una historia y cada vez que mencionaba un día o varios días, el/los estudiante(s) asignado tenía que ponerse de pie y así con cada día de la semana. Después de la actividad los estudiantes mostraban estar cómodos en la clase y participaban en las actividades. También se les realizó una pequeña prueba escrita por parte del grupo de investigación, no evaluada, para saber el conocimiento que tenían acerca de los temas vistos en la semana. En el grupo control, no se realizó ninguna actividad motivacional, solamente la misma evaluación que se realizó en el otro grupo con el propósito de evaluar el conocimiento de los temas estudiados y a la vez, comparar los resultados obtenidos entre ambos grupos.

Finalmente podemos decir que al usar estrategias de motivación en la clase, se puede lograr mantener la atención de los estudiantes durante más tiempo que cuando no se usan. A la vez, los estudiantes al estar atentos después de las actividades motivacionales, toman notas acerca del vocabulario presentado en la ayuda visual y no solamente lo dicho por el docente, preguntan

acerca del vocabulario o pronunciación que no conocen y se sienten más motivados a participar en las clases.

3.6.2.2. Análisis Entrevistas

Después de haber hecho un breve diagnóstico a través de una pequeña entrevista a diferentes catedráticos del Departamento de Idiomas de la Facultad de Ciencias y Humanidades de las carreras de Licenciatura en Lenguas Modernas Opción: Francés e Inglés y de Licenciatura en Inglés Opción: Enseñanza, acerca de las diferentes estrategias aplicadas por ellos mismos en su desarrollo de las clases con el fin de conocer sus opiniones en cuanto a las mismas. Se logró obtener respuestas muy concretas y satisfactorias para dicha investigación.

En cuanto a la interrogante número uno, en la cual se preguntó si para ellos es importante aplicar estrategias de motivación en sus clases, la mayoría afirma su importancia mientras que otros no. Es así como la Licenciada Carolina Ramos de Gómez, al igual que el Licenciado Omero Llanes, ambos docentes de la Licenciatura en Inglés Opción Enseñanza, comparten la idea de la importancia del uso de las estrategias de motivación en el proceso de enseñanza. Estos exponen que los estudiantes siempre tienen que estar conscientes de la importancia que el maestro le da al aprendizaje que ellos están teniendo; y así mismo demostrarlo en cada una de las actividades. Es por eso que el uso de las estrategias debe de ser constante no solamente en una o dos ocasiones sino dentro del proceso de enseñanza.

A la vez, es importante mencionar que los estudiantes ya tienen que traer un nivel de motivación personal. Este término se le denomina en términos técnicos “motivación intrínseca”. Explica la Licenciada Claudia Vides de Guzmán, profesora de la Licenciatura en Inglés Opción Enseñanza.

Además, según el Licenciado Pablo Cruz, afirma que con el uso de dichas estrategias, los estudiantes sienten aún más interesante la clase de lo contrario no las encuentran atractivas y no sienten el interés por estar ahí. No así, Alfredo López, docente de la carrera de Lenguas Modernas, revela que no es necesario hacer uso de las estrategias de motivación, ya que los mismos contenidos son los que motivan a los estudiantes es decir, las lecturas, los análisis, las discusiones, sobre todo si es en el área de literatura donde los estudiantes representan obras, declaman, debaten sobre ideas literarias o puntos de vista de autores.

En cuanto al tipo de estrategias motivacionales más utilizadas por los docentes se encuentran una diversidad dentro ellas. Carolina Ramos de Gómez comparte alguna de ellas, las cuales son “el escribirles notitas de motivación” cuando los estudiantes han recibido buenos y excelentes resultados dentro de las diferentes evaluaciones que se les hace, así como también durante la clase en todas las actividades en todas las etapas que se van desarrollando, hacerles saber a los jóvenes mediante palabras de: “muy bien hecho” o “excelente trabajo”. Desde otro ángulo, Claudia de Guzmán nos dice que el uso de material adicional es una de sus estrategias más empleadas, ella utiliza material llamativo el cual los estudiantes pueden personalizarlo al ver que tienen una conexión con la realidad y con el conocimiento previo que poseen. Además, palabras de aliento para ellos, decirles que: “mientras más ellos se esfuercen pues mejores resultados van a ver y mejores personas van a ser”.

Por otra parte, Pablo Cruz menciona que el motivarles a aprender un idioma extranjero desafía y motiva a los estudiantes de una manera muy eficaz. Otro aspecto es el hecho de hacer los temas muy interesantes con el fin de que el tema les guste a los estudiantes, porque según él, si los estudiantes encuentran los temas bastante interesantes estos no solo se limitaran a responder cuando se les pregunte sino que siempre estarán con el entusiasmo de responder. Otro conjunto de estrategias más utilizadas por el Licenciado Omero Llanes son:

- Interacción docente- estudiante
- Interacción estudiante-estudiante
- Presentaciones orales individuales sobre un tópico en particular
- Presentación de un tema del programa de la asignatura (individual o colectivamente)
- Formación de grupos de 3 a 5 estudiantes en cada uno bajo la dirección de uno/a de ellos/as

Esto pone en contraste con la opinión de Licenciado Alfredo López al revelar que el uso de estrategias motivacionales no forma parte de su proceso de enseñanza ya que según él, los estudiantes ya llegan motivados a sus clases. No obstante, afirma que al usar las estrategias de motivación no se obtienen los mismos resultados porque cada persona tiene diferentes intereses, diferentes necesidades, diferentes motivaciones y eso influye en el proceso de aprendizaje. Aclara a la vez que las estrategias de motivación no funcionan para todos iguales, ni los profesores las utilizan de la misma manera con todos los estudiantes en los mismos grupos ya que no dan los

mismos resultados. Este mismo postulado es respaldado con la opinión de Pablo Cruz al igual que Claudia Vides de Guzmán al decir que “cada estudiante tiene maneras diferentes de aprender” haciendo imposible el hecho de obtener los mismos resultados con cada estudiante. Asimismo, lo declara el Licenciado Omero Llanes, ya que sostiene que existen diferencias individuales y estas hacen que unos/as estudiantes aprendan más rápido que otros/as.

El uso de dichas técnicas da muy buenos resultados, ya que los estudiantes se ven motivados a seguir aprendiendo después de utilizarlas. Esto lo afirman los docentes en su mayoría. Los resultados son muy positivos, creando en los estudiantes la idea que su profesor toma en cuenta su aprendizaje, y no se limita solamente a seguir el libro y así ellos encuentran interesante la manera en la que se les enseña y llegan a valorarlo en gran manera, afirma el Licenciado Pablo Cruz.

Por otra parte, la Licenciada Claudia Vides señala que depende mucho del estudiante el hecho de seguir aprendiendo más y desarrollarse como tal. El saber que tan consciente está el estudiante de lo que quiere ser. Además, afirma que “los estudiantes que sí quieren ser profesionales y están conscientes que su rol y la obligación que ellos tienen es con la sociedad y con su familia va a generar un efecto positivo en ellos”. Al contrario, Alfredo López insiste que los estudiantes siempre están motivados y son ellos los que lo motivan a él, ya que son ellos los que presentan las estrategias de motivación.

Respecto a los factores externos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes, los docentes identifican un gran número de ellos. La Licenciada Carolina Ramos menciona los factores emocionales como por ejemplo las relaciones familiares, así como también el factor económico. El Licenciado López propone que factores como el ruido, los distractores en general como el hambre, el horario de clases, si es al medio día o una de la tarde; son factores externos al salón de clase que si afectan la motivación. Sumándole a esto el cansancio, el estrés, los desvelos, la inseguridad, las pérdidas en la familia, los asaltos, todos son factores que afectan la motivación. El Licenciado Alfredo López considera en parte que las condiciones emocionales o físicas del docente, pueden llegar a afectar la motivación de los estudiantes.

Desde otra perspectiva, la Licenciada Claudia Vides detecta algunos factores más como por ejemplo las personas con las que los estudiantes se están relacionando. Ya que hay muchas

personas que en vez de influir de manera positiva en nosotros influyen de manera negativa. Para ella, los medios de comunicación, es un factor más agregado a su lista. “Los medios de comunicación hoy en día les dan mensajes muy erróneos a nuestros jóvenes y a nuestros niños de lo que quieren ser y de lo que deberían ser”. Afirma.

La falta de empleo, las maras, el horario laboral, emigración, la posibilidad de salir del país en busca de nuevos horizontes desmotiva a varios estudiantes a seguir con su carrera, según el Licenciado Omero Llanes. El Licenciado Pablo Cruz finaliza diciendo que la falta de recursos tecnológicos, la distancia entre su lugar de estudio y su lugar de casa, son otros de los factores externos que desmotivan a un gran número de estudiantes a continuar sus aspiraciones académicas.

Cuadro de Recapitulación: Opinión Docentes

Preguntas	Opiniones Docentes
<p>1. ¿Considera usted que es importante aplicar estrategias de motivación en sus clases?</p>	<p>Lic. Carolina Ramos: Definitivamente sí. Lic. Alfredo López: No, no es necesario. Los estudiantes ya llegan motivados. Lic. Claudia Vides de Guzmán: Si, definitivamente creo que es importante. Pero si es importante mencionar que los estudiantes ya tienen que traer un nivel de motivación personal. Lic. Omero Llanes: Creo que sí. Lic. Pablo Cruz: Si, porque el estudiante cuando se usan estrategias de motivación, siente más interesante la clase de lo contrario se aburre y no sienten el interés por estar ahí.</p>
<p>2. ¿Cuáles estrategias son las que usted más utiliza?</p>	<p>Lic. Carolina Ramos: El escribirles notitas de motivación y darles palabras de ánimo. Lic. Alfredo López: No, no podría decir cuáles son las que más utilizo porque como he dicho los estudiantes ya llegan motivados. Lic. Claudia Vides de Guzmán: Material adicional, material que sea llamativo que los estudiantes pueden personalizarlo. Además, palabras de</p>

aliento para ellos. **Lic. Omero Llanes:** Interacción estudiante-estudiante, presentaciones orales individuales sobre un tópico en particular, presentación de un tema del programa de la asignatura (individual o colectivamente), formación de grupos-3 a 5- estudiantes en cada uno bajo la dirección de uno/a de ellos/as. **Lic. Pablo Cruz:** Motivarles a que aprendan el idioma. Siempre les pregunto porque están ahí. Cada uno tiene una motivación de por qué están ahí. La mayoría porque quiere ir a Francia y es por eso que están aprendiendo francés.

3. Al usar las estrategias de motivación con sus alumnos, ¿Se obtienen los mismos resultados con cada alumno?

Lic. Carolina Ramos: En la mayoría de los casos si, secuencialmente los jóvenes tienen a recordarse de lo que el maestro les ha dicho. **Lic. Alfredo López:** Al usar las estrategias de motivación no se obtienen los mismos resultados porque cada persona tiene diferentes intereses, diferentes necesidades, diferentes motivaciones y eso influye en el proceso de aprendizaje. **Lic. Claudia Vides de Guzmán:** No, por mucho que el docente haga, se esfuerce en traer material que motive al estudiante en clase, si el estudiante no tiene ningún interés y si no se siente motivado intrínsecamente creo que no se lograría mucho. **Lic. Omero Llanes:** No, porque las diferencias individuales hacen que unos/as estudiantes aprendan más rápido que otros/as. **Lic. Pablo Cruz:** No podría decir que se obtienen los mismos resultados con cada alumno porque cada uno es diferente y cada uno tiene maneras diferentes de aprender.

4. ¿Se muestran los estudiantes motivados a seguir

Lic. Carolina Ramos: Si. **Lic. Alfredo López:** Insisto, mis estudiantes de literatura siempre están motivados y son ellos los que me motivan a mí, son ellos los que presentan las estrategias de motivación. **Lic. Claudia Vides de Guzmán:**

aprendiendo después de utilizar estas técnicas? Creo que eso también depende de que tan consciente esté el estudiante de lo que quiere ser. **Lic. Omero Llanes:** Si, además se sienten en libertad de sugerir otras estrategias. **Lic. Pablo Cruz:** Si, porque muchas veces, ellos encuentran interesante la manera en la que se les enseña.

5. ¿Considera usted que hay factores externos al salón de clase los cuales influyen de manera negativa a la motivación de los estudiantes? Si hay, ¿Cuáles son? **Lic. Carolina Ramos:** Factores meramente emocionales por ejemplo las relaciones familiares, Así mismo el factor económico. **Lic. Alfredo López:** Entre los factores externos están el ruido, los distractores en general, el hambre también, el cansancio, el estrés, los desvelos, la inseguridad, las pérdidas en la familia, los asaltos, todos son factores que afectan la motivación. Las condiciones emocionales o físicas del docente, pueden llegar a afectar la motivación de los estudiantes. **Lic. Claudia Vides de Guzmán:** Las personas, es decir, con las personas con las que se están relacionando. Otro factor sería los medios de comunicación, la falta de empleo, el factor económico. **Lic. Omero Llanes:** Claro que sí. Estos factores externos incluyen: La familia, las maras, horario laboral, emigración. **Lic. Pablo Cruz:** La falta de recursos tecnológicos y la distancia entre su lugar de estudio y su lugar de habitación.

3.6.3. Análisis Inferencial

3.6.3.1. Análisis T de Student

Contrastación Estadística de Hipótesis

Prueba “T de Student”

Grupo experimental X1	Puntaje al cuadrado X1	Grupo control X2	Puntaje al cuadrado X2
10	100	10	100
10	100	10	100
10	100	10	100
10	100	10	100
10	100	10	100
10	100	10	100
10	100	9	81
10	100	9	81
9	81	9	81
9	81	8	64
9	81	8	64
9	81	8	64
9	81	8	64
9	81	8	64
9	81	8	64
9	81	8	64
9	81	8	64
9	81	8	64
9	81	7	49
9	81	7	49
8	64	7	49
8	64	6	36
8	64	6	36
8	64	6	36
8	64	6	36
7	49	5	25
6	36	5	25
5	25	5	25
Total: 210	1876	187	1521

$$\bar{x}_1 = 8.75$$

$$\bar{x}_2 = 7.79$$

$$T_c = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{\left(\sum x_1^2 - \frac{(\sum x_1)^2}{n_1}\right) + \left(\sum x_2^2 - \frac{(\sum x_2)^2}{n_2}\right)}{n_1 + n_2 - 2}} \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}$$

Planteamiento de las Hipótesis:

Ho: $\mu_1 = \mu_2$

Hi: $\mu_1 > \mu_2$

Cálculo del estadístico de prueba T (sustituyendo en la fórmula)

$$T_c = \frac{8.75 - 7.79}{\sqrt{\frac{\left(1876 - \frac{(210)^2}{24}\right) + \left(1521 - \frac{(187)^2}{24}\right)}{24 + 24 - 2}} \left(\frac{1}{24} + \frac{1}{24} \right)}$$

$T_c = 2.28$

$T_{0.05} = 1.68$

Como el valor de T de la prueba es mayor que el valor crítico T de la tabla. Se rechaza la hipótesis. Se puede concluir entonces que los estudiantes que se expusieron a estrategias motivacionales obtuvieron un mayor rendimiento.

3.6.3.2. Análisis de Varianza

Análisis de Varianza

Grupo experimental X1	Puntaje al cuadrado X1	Grupo control X2	Puntaje al cuadrado X2
10	100	10	100
10	100	10	100
10	100	10	100
10	100	10	100
10	100	10	100
10	100	9	81
10	100	9	81
9	81	9	81
9	81	8	64
9	81	8	64
9	81	8	64
9	81	8	64
9	81	8	64
9	81	8	64
9	81	8	64
9	81	8	64
9	81	8	64
9	81	7	49
9	81	7	49
8	64	7	49
8	64	6	36
8	64	6	36
8	64	6	36
8	64	6	36
7	49	5	25
6	36	5	25
5	25	5	25
Total: 210	1876	187	1521

$$\bar{X}_1 = 8.75$$

$$n_1 = 24$$

$$\sum X_1 = 210$$

$$\sum X_1^2 = 1876$$

$$\bar{X}_2 = 7.79$$

$$n_2 = 24$$

$$\sum X_2 = 187$$

$$\sum X_2^2 = 1521$$

$$\sum X_{tot} = 210 + 187 = 397$$

$$\sum X^2_{tot} = 1876 + 1521 = 3397$$

Solución:

Planteamiento de la Hipótesis:

$$H_0 = \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1 = \mu_1 > \mu_2$$

Paso 1: suma de cuadrados total:

$$\sum X_{\text{tot}}^2$$

Sustituyendo en la fórmula:

$$\begin{aligned} \sum X_{\text{tot}}^2 &= \sum X_{\text{tot}}^2 - \frac{(\sum X_{\text{tot}})^2}{N} \\ &= 33697 - \frac{(397)^2}{48} = \boxed{113} \end{aligned}$$

Paso 2: Suma de cuadrados dentro de grupos:

$$\sum X_d^2$$

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

$$\sum X_1^2 = \sum X_1^2 - \frac{(\sum X_1)^2}{n_1} = 1876 - \frac{(210)^2}{24}$$

$$= 1876 - 1837.5$$

$$= \boxed{38.5}$$

$$\begin{aligned} \sum X_2^2 &= \sum X_2^2 - \frac{(\sum X_2)^2}{n_2} = 1521 - \frac{(187)^2}{24} \\ &= 1521 - 1457.04 \\ &= \boxed{63.96} \end{aligned}$$

Luego: $\sum X_d^2 = 38.5 + 63.96 = \boxed{102.46}$

Paso 3: Suma de cuadrados entre grupos:

$$\sum X_E^2$$

Sustituyendo en la fórmula:

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

$$\sum X_E^2 = \frac{(210)^2}{24} + \frac{(187)^2}{24} - \frac{(397)^2}{48} = \boxed{11.04}$$

Paso 4: Obtención de las estimaciones de varianza para llegar a las estimaciones de varianza a partir de las sumas de cuadrados (s. c.) entre grupos y dentro de grupos, se divide cada suma de cuadrados por el número de gl correspondiente.

Estimación de la varianza entre grupos:

$$\widehat{S}_E^2 = \frac{\sum X_E^2}{gl_E} = \frac{\sum X_E^2}{K-1} = \frac{11.04}{2-1} = \frac{11.04}{1} = \boxed{11.04}$$

Estimación de la Varianza dentro de grupos:

$$\widehat{S}_d^2 = \frac{\sum X_d^2}{gl_d} = \frac{\sum X_d^2}{N-1} = \frac{102.46}{48-1} = \frac{102.46}{47} = \boxed{2.18}$$

Paso 5: Cálculo del valor de F

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

$$F = \frac{\widehat{S}_E^2}{\widehat{S}_d^2} = \frac{11.04}{2.18} = \boxed{5.06}$$

Paso 6: Encontrar la significación de F calculado.

Se encuentra el valor crítico de F para $V1 = 1$ y $V2 = 47$ con el alfa del 0.05

Dicho valor se encuentra en la intersección de $V1 = 1$ y $V2 = 47$, cuyo valor es $F_{1,47} = \boxed{4.08}$

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 primer grupo es mayor que el rendimiento del segundo grupo.

Cuadro resumen ANOVA

Fuente de variación	Suma de cuadrados	Grados de L.	Estimación de varianza	F
Entre grupos	11.04	1	11.04	
Dentro de grupos	38.5	47	2.18	5.06
Total:	49.54	48		

IV CONCLUSIONES

Las conclusiones que se producen como resultado de la investigación, van en dirección hacia las variables principales, contenidas en las hipótesis, una de naturaleza correlacional y la otra de orden explicativo: las estrategias de motivación se correlacionan con el aprendizaje significativo, las estrategias de motivación se implementan para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes.

De este modo se logra establecer que los procesos de motivación ejecutados por parte del docente en el salón de clases afecta relativamente el aprendizaje significativo de los estudiantes así como lo refleja el constructo E. Pero el estudio identifica ciertos vacíos en cuanto al uso y el desarrollo de estas técnicas motivacionales durante el desarrollo de las clases. Ya que a través de las pruebas de observación que se realizaron en la investigación se puede comprobar la carencia de estas técnicas de parte del docente.

Por otra parte, se puede señalar que el uso metódico de determinadas técnicas motivacionales está estrechamente relacionado con el aprendizaje significativo. Al indagar en este contexto se concluye que no existe una estrecha relación entre ambas variables, es decir técnicas motivacionales y aprendizaje significativo, ya que como se menciona anteriormente las pruebas de observación ponen en relieve la necesidad que hay de incluir estas técnicas en el proceso de enseñanza si es que se desea obtener un mejor resultado en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Los resultados en el constructo G afirman que el implemento de estrategias de motivación genera un mayor nivel de aprendizaje significativo en los estudiantes ya que estas estrategias producen en ellos un alto grado de interés en su proceso de aprendizaje. De acuerdo con los resultados se logra observar que es necesario el implemento de determinadas estrategias de motivación ya que se logra percibir una ausencia de estas mismas.

Además, se llega a la conclusión que la motivación en el aula depende de la interacción entre el docente y sus estudiantes y es de vital importancia para lograr un aprendizaje significativo. Por medio del estudio realizado se obtiene la resultante que un 17% del sector estudiantil no comparten la proposición referente a la buena interacción del binomio docente y estudiante esto se puede percibir en el constructo G en sus ítems 58 y 59. Si los docentes pretenden lograr un

aprendizaje efectivo en sus estudiantes es muy importante que ellos como guías educativas se esfuercen en mejorar la relación docente- estudiante.

Este proyecto de investigación saca a luz muchos elementos en torno a la necesidad de hacer ajustes en el sector docente respecto al proceso de enseñanza implementado en las aulas. El uso de estrategias de motivación, la aplicación de éstas de manera estratégica, la implementación diversa e innovadora de ellas en el aula y así como también establecer una mejor relación entre docentes y estudiantes, son algunos aspectos que deben ser tomados en cuenta para obtener una calidad de aprendizaje significativo en los aprendices, ya que la persona responsable de la tarea evolutiva en el aula es el docente.

V RECOMENDACIONES

Tomando como base los diferentes resultados y conclusiones del presente trabajo de investigación, se proponen un conjunto de recomendaciones para la búsqueda de soluciones ante los diferentes aspectos que influyen y se relacionan con las estrategias de motivación y el aprendizaje significativo. Estas recomendaciones van orientadas al grupo docente del Departamento de Idiomas de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad de El Salvador.

Se recomienda al grupo docente del Departamento de Idiomas de la Facultad de Ciencias y Humanidades, fomentar y fortalecer una mayor participación en los procesos de motivación ejecutados en el aula, para incidir de manera positiva en el proceso de aprendizaje significativo de los estudiantes.

Los docentes del Departamento de Idiomas de la Facultad de Ciencias y Humanidades deben de diseñar el implemento estratégico de técnicas motivacionales para un mejor desarrollo del aprendizaje significativo en los estudiantes y que estos puedan ser capaces de actuar en forma autónoma y autorregulada. Se deben establecer con claridad los objetivos propuestos referentes al aprendizaje significativo que se pretende lograr en los estudiantes.

Los guías educativos deben diseñar un modelo pedagógico con el fin de activar y generar conocimientos previos mediante la motivación y la presentación de objetivos y el uso de diferentes tipos de estrategia de enseñanza (lluvia de ideas, ilustraciones, logrando el interés y participación del grupo).

Se recomienda a todos los docentes del Departamento de Idiomas de la Facultad de Ciencias y Humanidades que tomen iniciativa ante el reto del uso de las diversas estrategias de enseñanza motivacionales para formar un perfil competente académico profesional en las futuras generaciones. Para la consecución de los objetivos propuestos en este sentido se recomienda hacer uso de las estrategias motivacionales en tres facetas: antes para activar la enseñanza, durante el proceso para favorecer la atención y después para reforzar el aprendizaje de la información nueva.

VI CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

FECHA	Fe bre ro		Marzo					Abril					Mayo					Junio					Julio					Agosto						
	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Inicio ciclo I/2012	x																																	
Inscripción Proceso de Grado		x	x																															
Asignación del asesor								x																										
Tema, planteamiento del problema, y justificación									x	x																								
Objetivos y Preguntas de investigación									x	x																								
Marco teórico											x	x	x	x	x																			
Sistema de hipótesis															x																			
Diseño de investigación: experimental															x	x																		
Entrega de Anteproyecto																x																		
Creación y validación de instrumentos																	x																	
Recolección de datos																		x	x	x	x													
Análisis de datos cuantitativo y cualitativos																					x	x												
Elaboración de Reporte Final																						x	x											
Revisión de Reporte Final																								x	x									
Entrega de Reporte Final																														x				

VII REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aguado, L. (2005). *Emoción, Afecto y Motivación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Alarcón, P. (2005): *La Motivación en los Métodos de ELE*. Universidad Antonio de Nebrija, Madrid. Artículo en Internet enlazado a <http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/alarcon.shtml>
- Albuquerque, M. A. (2007, 13 de septiembre) *La Teoría del Aprendizaje Significativo y su Impacto en las Transformaciones de la Gestión Pedagógica. Conectando Mundos, Construyendo Diseños*. Recuperado de: <http://ma-albuquerque.blogspot.com/2007/09/la-teora-del-aprendizaje-significativo.html>
- Alvarado, M. (2004). *Problemas De Aprendizaje Conceptos y Sugerencias*. Guatemala: Sercap.
- Arnau, J. *Motivación y Conducta. Revisión y Bases para una Conceptualización Científica de la Motivación*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Barcelona. 1973
- Ausubel. D. (1976) *Psicología Evolutiva. Red Maestros de Maestros*. Recuperado de: http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_portal=1526&id_seccion=7902&id_contenido=11916
- Ausubel-Novak-Hanesian. *Psicología Educativa: Un Punto de Vista Cognoscitivo*. Segunda Edición. Editorial TRILLAS. México. 1983.
- Ausubel D., Novak J. y Hanesian H.(1997). “*Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo*”. Trillas. Recuperado de: <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd4981.pdf>
- Barriga, F. y Hernández A. *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una interpretación constructivista*. McGRAW-HILL, México, 1999.
- Ballester, A (2002). “*El Aprendizaje Significativo en la Práctica. Cómo Hacer El Aprendizaje Significativo en el Aula*”. www.pensamientoestrategico.com
- Ballester, A. (2002) *Seminario el Aprendizaje Significativo en La Práctica. Red maestros de maestros*. Web: http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_portal=1526&id_seccion=7902&id_contenido=11916
- Beltrán, J. *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Síntesis, Madrid, 1993

- Bolívar, M. 2009, *¿Cómo Fomentar el Aprendizaje Significativo en el Aula?*, Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza, Federación de enseñanza de CC.OO, España.
- Calva, J. M. (2000). *Dinámica de grupos en el aula: Una Perspectiva Humanista*. México: Trillas.
- Carrasco, A. (2008), *El Aprendizaje Significativo*, Centro de Investigaciones Universales, México.
- Christin, A. (2008, 24 de diciembre) *Papel de la Motivación en el Aprendizaje. Currículum del hogar*. Recuperado de: <http://www.familia.edusanluis.com.ar/2008/12/papel-de-la-motivacin-en-el-aprendizaje.html>
- Cinthia. (2010, 10 de octubre) *Indicadores de Aprendizaje Significativo*. Recuperado de: <http://cinthia07.blogspot.com/2010/10/indicadores-de-aprendizaje.html>
- Dávila, S (2000): “*El aprendizaje significativo. Esa Extraña Expresión (utilizada por todos y comprendida por pocos)*”. Contexto Educativo 9, (7 pp.).
<http://contextoeducativo.com.ar>.
- Díaz B. F. y Hernández R. G. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: McGraw Hill
- Donoso, A. (1995) *Bases Psicológica Para la Instrucción*. Ediciones Programa educación a Distancia UCN recuperado de:
http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_portal=1526&id_seccion=7902&id_contenido=11916
- Dörnyei, Z. (1994): *Motivation and Motivating in The Foreign Language Classroom, Modern Language Journal*, 78, iii, 273-284.
- Dörnyei, Z. (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press. Artículo en Internet enlazado a:
http://www.canela.org.es/cuadernos/canela/canelapdf/Vol.%20XXII/15-%20Gomez%20y%20Fernandez%20CANELA%20XXII_193_205.pdf

- Esposito I. (2000). *Psicopedagogía: Entre Aprender y Enseñar*. Argentina: Niño y Dàrila Editores.
- Ferreyra H. y Pedrazzi G. “*Teorías y Enfoques Psicoeducativos del Aprendizaje*”. NOVEDUC Libros, 2007
- Gallego, F. y Fernández B. (2001) *¿Cómo Mejorar la Motivación de Nuestro Alumnado?* Revista Digital del CEP de Alcalá de Guadaíra. PK-en-redes. Volumen I, No. 10
- García, D. (2001). *El grupo Métodos y Técnicas Participativas*. Argentina: Espacio Editorial.
- García, R. *Estudio Sobre la Motivación y los Problemas de Convivencia Escolar*. Trabajo Fin de Máster en Intervención en Convivencia Escolar. Universidad de Almería. España. 2011
- Gardner, R.C. (2001): *Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher*. Artículo en Internet enlazado a http://en.wikipedia.org/wiki/Motivation_in_second_language_learning
- Gravié, R. y Espino, M. (2000). *El ABC del Aprendizaje Cooperativo: Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. México: Trillas.
- Gravié, R. (2003). *Estrategias Didácticas del Aprendizaje Cooperativo: El constructivismo Social: una Nueva Forma de Enseñar y Aprender*. México: Trillas.
- Huerta, J. (2012) *Motivación en las Aulas de Formación Profesional*, (Trabajo Fin de Máster) UNIR
- Lemus, Jimmy A. (abril, 2013). *Aprendizaje Significativo*. Slideshare.net. Web: <http://www.slideshare.net/jimmyalbertolemuscide/aprendizaje-significativo-2000268>
- López, R. (2001). *Los Procesos Cognitivos en la Enseñanza- Aprendizaje: el Caso de la Psicología Cognitiva y el Aula Escolar*. México: Trillas.
- Maldonado, María A. (mayo 17, 1997). *El Aprendizaje Significativo de David Paul Ausubel*. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos10/dapa/dapa.shtml>
- Maldonado, T. (2001). *Aprendizaje y Comunicación ¿Cómo aprendemos?* México: Pearson educación.

- Martínez, E., Sánchez, S. *La Motivación para el Aprendizaje. Aularia*. Recuperado de:
<http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0083motivacion.htm>
- Mendoza, N. (1998). *La Técnica de la Tormenta de Ideas y la Creatividad en la Educación, como Estrategia Didáctica*. México: Trillas.
- Monjas, C. (2004). *Programa de Enseñanza de Habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Moreira, M.A. *A Teoría da Aprendizaje Significativa de David Ausubel*. Fascículos de CIEF Universidad de Río Grande do Sul. Sao Paulo. 1993.
- Moreno, L. (2004). *Guía del Aprendizaje Participativo, Orientación para Estudiantes y Maestros*. México: Trillas.
- Novak, J - Gowin, B. *Aprendiendo a Aprender*. Martínez Roca. Barcelona. 1988.
- Rodríguez, A. (2001). *Estilos de Aprendizaje y Enseñanza: Un panorama de la Estilística Educativa*. México: Trillas.
- Sandoval S., Mónica (sept 18, 2012). *Las Teorías de Asimilación en los Procesos de Aprendizaje y Retención de Carácter Significativo*. Neurociencias U Sabana. Psicología educativa. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/monicasandovalsaenz/david-ausubel-14339230>
- Santrock, J. (2002). *Vygotsky y el Aprendizaje Cooperativo*. Psicología de la Educación. México: Mc Graw Hill. Maestría en Educación. Diseños y Estrategias Instruccionales http://moodle.unid.edu.mx/dts_cursos_md/maestria_en_educacion/disenos_y_estrategias_instruccionales/sesion11/actividades/1_supuestos_Vygotsky.pdf
- Tapia, J. (1991) *¿Qué es lo Mejor para Motivar a mis Alumnos? Análisis de lo que los Profesores Saben, Crean y Hacen al Respecto*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Williams, M. y R.L. Burden (1997): *Psychology for Language Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press (trad. esp., 1999, Psicología para profesores de Idiomas, Madrid, Cambridge University Press). Artículo en Internet enlazado a:
http://www.canela.org/es/cuadernos/canela/canelapdf/Vol.%20XXII/15-%20Gomez%20y%20Fernandez%20CANELA%20XXII_193_205.pdf

Woolfolk, Anita. 2010 *Psicología Educativa*. 11ª edición. PEARSON EDUCACION, México.

Woolfolk, Anita E. (2006) “*Psicología Educativa*”.9ª edición. Prentice Hall. México.

<http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd4981.pdf>

Wordpress, Didáctica (2007, 12 de septiembre) *Aplicaciones Educativas, Técnicas de*

Motivación. Wordpress. Recuperado de: <http://apli.wordpress.com/2007/09/12/tecnicas-de-motivacion/>

ANEXOS

ANEXO 1: Escalas Likert



Universidad de El Salvador
Facultad de Ciencias y Humanidades
Departamento de Idiomas Extranjeros
Licenciatura en Lenguas Modernas

Objetivo: El presente instrumento tiene por fin establecer la incidencia de las estrategias de motivación en el aprendizaje significativo en los estudiantes de la cátedra Francés Intensivo III.

Instrucciones: Lea las siguientes afirmaciones y exprese su opinión al marcar su acuerdo siendo la puntuación más alta 5, o su desacuerdo, siendo la puntuación más baja 1 según la tabla siguiente.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

A. Datos Generales del estudiante

1. Sexo: 1. Masculino 2. Femenino
2. Edad: _____
3. Ocupación habitual: 1. Trabaja y estudia 2. Sólo estudia
4. Estado Civil:
 1. Soltero (a) 2. Casado (a) 3. Divorciado (a) 4. Viudo (a) 5. Acompañado (a)
5. Año de estudio: _____

B. Motivación en la Carrera						
6	Te gusta estudiar	1	2	3	4	5
7	Estas contento con la carrera que estas estudiando	1	2	3	4	5
8	Quieres seguir estudiando el próximo ciclo	1	2	3	4	5
9	Preferirías estar trabajando ahora que estudiando	1	2	3	4	5
10	Crees que estudiar te servirá para encontrar un mejor trabajo	1	2	3	4	5

11	Crees que estudiar te servirá para encontrar trabajo más fácilmente	1	2	3	4	5
12	Estudiar te servirá para mejorar tus condiciones de cara a un futuro trabajo. (mejor sueldo, mejor puesto de trabajo, etc.)	1	2	3	4	5
13	Crees que lo que estudias te va a resultar útil en tu vida	1	2	3	4	5
14	Te obligan alguien a estudiar	1	2	3	4	5
15	Desearías cambiar de carrera	1	2	3	4	5

C. Motivación en la Clase

16	Te sientes incómodo en manifestar tus opiniones ante tus compañeros en la clase	1	2	3	4	5
17	Asistir a clases te trae malos recuerdos	1	2	3	4	5
18	Te encanta pasar desapercibido en clase	1	2	3	4	5
19	En los trabajos en grupo, normalmente eres callado o hablas de otras cosas	1	2	3	4	5
20	Con frecuencia en las clases estás pensando en otras cosas	1	2	3	4	5
21	Pones mucho interés en lo que haces en clase	1	2	3	4	5
22	Durante las clases, deseas con frecuencia que terminen	1	2	3	4	5
23	Participas en las actividades realizadas en clase	1	2	3	4	5
24	En clase, sueles estar muy despierto	1	2	3	4	5
25	En clase te sientes a gusto y bien	1	2	3	4	5

D. Motivación Personal

26	Realizas trabajos extra ex aula por tu propia iniciativa	1	2	3	4	5
27	Estudiar te resulta agradable	1	2	3	4	5
28	Eres conocido por ser un mal estudiante	1	2	3	4	5
29	Crees que tu nivel de formación es menor que la mayoría de mis compañeros	1	2	3	4	5
30	Tienes pocas aspiraciones profesionales	1	2	3	4	5
31	Estudias solamente para ser aprobado por los demás.	1	2	3	4	5
32	Estudias por qué quieres aprender.	1	2	3	4	5
33	Haces tus trabajos ex aula con rapidez para luego poder hacer lo que te gusta.	1	2	3	4	5
34	Estudias solamente para que los demás reconozcan que "tú vales"	1	2	3	4	5
35	Estudias para competir con tus compañeros	1	2	3	4	5

E. Técnicas de Aprendizaje						
36	Tienes conocimientos previos sobre los temas a estudiar	1	2	3	4	5
37	Te sientes académicamente preparado para esta clase	1	2	3	4	5
38	Aprendes rápidamente con el uso de carteles en clase	1	2	3	4	5
39	Aprendes rápidamente con el uso de música en clase	1	2	3	4	5
40	Aprendes rápidamente con el uso de videos en clase	1	2	3	4	5
41	Aprendes rápidamente con el uso de obras literarias en clase	1	2	3	4	5
42	Aprendes rápidamente con el uso de dramatizaciones en clase	1	2	3	4	5
43	Aprendes rápidamente con el uso de trabajos ex aula	1	2	3	4	5
44	Se te facilita el aprendizaje con el trabajo en equipo	1	2	3	4	5
45	Usas la memorización como técnica de aprendizaje	1	2	3	4	5

F. Actitudes hacia el Aprendizaje						
46	Recuerdas con facilidad los temas vistos en clase	1	2	3	4	5
47	Te gusta trabajar solo	1	2	3	4	5
48	Te sientes cómodo con evaluaciones orales	1	2	3	4	5
49	Te sientes cómodo con evaluaciones escritas	1	2	3	4	5
50	Consideras que los exámenes sorpresa miden el nivel de conocimiento	1	2	3	4	5
51	Sueles cumplir con el 100% de tus tareas	1	2	3	4	5
52	Tienes una actitud responsable con las tareas ex aula	1	2	3	4	5
53	Repasas en casa lo aprendido en clase	1	2	3	4	5
54	Asocias los temas con situaciones de tu vida diaria	1	2	3	4	5
55	Buscas al docente para aclarar tus dudas	1	2	3	4	5

E. Opinión sobre la clase						
56	Raramente puedes decir que disfrutas las clases	1	2	3	4	5
57	El docente te motiva a estudiar más en casa	1	2	3	4	5
58	Te gustan más las clases donde se utilizan Recursos Tecnológicos	1	2	3	4	5
59	Prefieres las clases con juegos o dinámicas	1	2	3	4	5

60	Prefieres las clases con material didáctico (carteles, folletos, etc.)	1	2	3	4	5
61	Los temas impartidos en clase son de tu interés	1	2	3	4	5
62	Los temas vistos en clase son comprensibles	1	2	3	4	5
63	La personalidad del docente me intimida en clase	1	2	3	4	5
64	La personalidad del docente me hace sentir cómodo(a) a participar en clases	1	2	3	4	5
65	Te sientes cómodo con el mobiliario del salón de clases.	1	2	3	4	5

ANEXO 2: Post Test



Université d'El Salvador
Faculté des Sciences Humaines
Département de Langues Etrangères
Licence en Langues Modernes

Nom: _____

Evaluation Unité 15

Instructions : Lisez chaque phrase et choisissez la meilleure option.

1. On l'a accepté au stage, bien qu'il n' _____ pas l'âge requis.
a) a b) ait c) est
2. Elle n'aime pas l'opéra. _____ elle adore le cinéma.
a) malgré b) En revanche c) à tel point que
3. Tu pourrais _____ m'aider !
a) ait b) mais c) quand même
4. Bien qu'il _____ très tard, nous préférons rentrer à pied.
a) soit b) est c) sois
5. Elle a acheté une nouvelle robe alors qu'elle n' _____ pas d'argent.
a) a b) ait c) est
6. Il fait froid à Paris _____ il fait chaud à Nice.
a) donc b) à tel point que c) par contre

Instructions : Trouvez la définition correcte.

- | | |
|--------------|--|
| 1. Boulot | Priver autoritairement quelqu'un le droit de faire quelque chose |
| 2. Interdire | Se soumettre à la volonté de quelqu'un |
| 3. Permettre | Travail, emploi |
| 4. Obéir | Ensemble de règles juridiques |

ANEXO 3: Ficha de Observación

Conductas	Siempre	Algunas veces	Nunca
Participan en las actividades			
Responden satisfactoriamente a la motivación			
Participan en las actividades grupales			
Aceptan las ideas propuestas por el profesor			
Se muestran responsables en los trabajos grupales			
Los estudiantes se muestran motivados antes de las actividades			
Los estudiantes se muestran motivados durante de las actividades			
Los estudiantes se muestran motivados después de las actividades			
Se evidencia el aprendizaje después de la actividad			
Se generó un ambiente aceptable después de las actividades aplicadas			

ANEXO 4: Entrevista Docentes

1. ¿Considera usted que es importante aplicar estrategias de motivación en sus clases?
2. ¿Cuáles estrategias son las que usted más utiliza?
3. Al usar las estrategias de motivación con sus estudiantes, ¿Se obtienen los mismos resultados con cada estudiante?
4. ¿Se muestran los estudiantes motivados a seguir aprendiendo después de utilizar estas técnicas?
5. ¿Considera usted que hay factores externos al salón de clase los cuales influyen de manera negativa a la motivación de los estudiantes? Si hay, ¿Cuáles son?

Entrevista 1: Lic. Carolina Ramos

1. ¿Considera usted que es importante aplicar estrategias de motivación en sus clases?

Definitivamente sí. Los estudiantes siempre tienen que estar conscientes de la importancia que el maestro le da al aprendizaje que ellos están teniendo y demostrando en cada una de las actividades y por eso debe de ser constante no solamente en una o dos ocasiones sino dentro del proceso constantemente.

2. ¿Cuáles estrategias son las que usted más utiliza?

En las estrategias más comunes están: el escribirles notitas de motivación cuando los estudiantes han recibido buenos y excelentes resultados dentro de las diferentes evaluaciones que se les hace, así como también durante la clase en todas las actividades en todas las etapas que se van desarrollando hacerles saber a los jóvenes mediante palabras de: “muy bien hecho” o “excelente trabajo” o “excelente respuesta” en que lo que ellos están produciendo en el aprendizaje del idioma es lo correcto y es la respuesta que se está esperando siendo esta pues una posibilidad de enfocar puntos gramaticales o al momento de hablar con experiencias personales secundarles en las opiniones que ellos están proveyendo.

3. Al usar las estrategias de motivación con sus estudiantes, ¿Se obtienen los mismos resultados en cada estudiante?

Secuencialmente los jóvenes tienen a recordarse de lo que el maestro les ha dicho en algún momento y podría decir que en la mayoría de los casos sí, ellos tienden a incrementar sus niveles de motivación, tratan de participar más, están pendientes de todas las actividades procuran participar activamente dentro de todas las actividades que el maestro propone.

4. ¿Se muestran los estudiantes motivados a seguir aprendiendo después de utilizar estas técnicas?

Sí. Como lo comentaba, definitivamente los muchachos tienden a recordar mucho, una palabra puede herir o mejorar la forma en que los estudiantes se están desarrollando dentro de las clases.

5. ¿Considera usted que hay factores externos al salón de clase los cuales influyen de manera negativa a la motivación de los estudiantes? Si hay, ¿Cuáles son?

Algunos que podría mencionar son factores meramente emocionales por ejemplo las relaciones familiares. La mayoría de los estudiantes en algún momento durante el desarrollo de las clases se acercan a nosotros y nos comentan pues que ellos están tristes porque sus padres se están separando o porque algún familiar ha decidido irse a otro país justamente ese tipo. Así mismo el factor económico que es otro aspecto que les afecta mucho a los muchachos. Algunas veces ellos nos informan que muchas veces ellos no pueden asistir a las clases por que no tienen dinero para movilizarse a la universidad o vienen y no tienen dinero para comprar el material que se les solicita entonces eso como que tiende a desmotivarlos y eso se ve reflejado en algún momento en las evaluaciones, en las notas de las evaluaciones que se les hace a los muchachos, porque dicen: “no y el porcentaje que tienen de buenas calificaciones”.

Entrevista 2: Lic. Alfredo López

1. ¿Considera usted que es importante aplicar estrategias de motivación en sus clases?

No, no es necesario. En mi clase no es necesario, creo que los mismos contenidos son los que motivan a los estudiantes, las lecturas, los análisis las discusiones, sobre todo si es en el área de literatura donde los estudiantes representan obras, declaman, debaten sobre ideas literarias o puntos de vista de autores. Yo creo que no es necesario aplicar estrategias de motivación. Yo creo

que todos mis estudiantes de literatura cuando cursan esas materias ya están motivados al contrario en mi curso de gramática, ahí si conviene tal vez motivarlos pero no aplico así estrictamente estrategias de motivación.

2. ¿Cuáles estrategias son las que usted más utiliza?

No. No podría decir cuáles son las que más utilizo porque como he dicho los estudiantes ya llegan motivados. Ellos llegan antes que mí al salón, incluso llegan antes que yo. A veces están esperando ahí que pase el tiempo de hora clase y ellos continúan ahí queriendo estar más tiempo en el curso de literatura.

3. Al usar las estrategias de motivación con sus estudiantes, ¿Se obtienen los mismos resultados en cada estudiante?

Al usar las estrategias de motivación no se obtienen los mismos resultados porque cada persona tiene diferentes intereses, diferentes necesidades, diferentes motivaciones y eso influye en el proceso de aprendizaje. Las estrategias de motivación no funcionan para todos iguales, ni los profesores las utilizan de la misma manera con todos los estudiantes en los mismos grupos no dan los mismos resultados.

4. ¿Se muestran los estudiantes motivados a seguir aprendiendo después de utilizar estas técnicas?

Insisto, mis estudiantes de literatura siempre están motivados y son ellos los que me motivan a mí, son los que ellos presentan las estrategias de motivación.

5. ¿Considera usted que hay factores externos al salón de clase los cuales influyen de manera negativa a la motivación de los estudiantes? Si hay, ¿Cuáles son?

Si, si hay muchos factores externos que afectan a un estudiante de manera negativa. Por ejemplo el ruido, los distractores en general, el hambre también, depende el horario si es al medio día o una de la tarde son factores externos al salón de clase que si afectan la motivación. El cansancio, el estrés, los desvelos, la inseguridad, las pérdidas en la familia, los asaltos, todos son factores que afectan la motivación. Además, considero si el profesor anda, estresado, cansado también son elementos ajenos al estudiante que si afectan a la motivación.

Entrevista 3: Lic. Claudia Vides de Guzmán

1 ¿Considera usted que es importante aplicar estrategias de motivación en sus clases?

Si, definitivamente creo que es importante. Pero si es importante mencionar que los estudiantes ya tienen que traer un nivel de motivación personal. Este término se le denomina en términos técnicos “motivación intrínseca”. Bueno ese tipo de motivación que se les pudiera dar al estudiante sería externa. Volviendo al tema si es importante, pero lo más importante es que los estudiantes ya traigan una motivación intrínseca.

2 ¿Cuáles estrategias son las que usted más utiliza?

Bueno creo que las estrategias van desde un punto y ya en las actividades que se desarrollan no en si técnicas así meramente enfocadas a la motivación por ejemplo, una forma de motivar al estudiante es cuando se trae material adicional, material que sea llamativo que los estudiantes pueden personalizarlo que vean que si tienen una conexión con la realidad y con el conocimiento previo que ellos ya poseen. Si se trae material que ellos no presentan ningún interés o que no tiene ninguna relevancia en su vida cotidiana por ende no va a crear ninguna motivación en el estudiante. Una forma de motivar al estudiante en mi clase es traer material que motive al estudiante. Con el objetivo de aprender y proveerle de técnicas de estudio que ayuden bastante a mis estudiantes a motivarlos a que sigan adelante. Además, palabras de aliento para ellos, decirles que: “mientras más ellos se esfuercen pues mejores resultados van a ver y mejores personas van a ser”.

3 Al usar las estrategias de motivación con sus estudiantes, ¿Se obtienen los mismos resultados en cada estudiante?

No, yo creo que esto lo voy a enlazar con la pregunta número uno. Mucho va a depender que el estudiante se sienta motivado es decir que ya traiga esa motivación personal que sepa lo que quiere y que sepa lo que quiere obtener. Él debe estar consciente de sus debilidades, de sus fortalezas y los aspectos que necesita mejorar. Por mucho que el docente haga, se esfuerce en traer material que motive al estudiante en clase, si el estudiante no tiene ningún interés y si no se siente motivado intrínsecamente creo que no se lograría mucho.

4 ¿Se muestran los estudiantes motivados a seguir aprendiendo después de utilizar estas técnicas?

Creo que eso también depende de que tan consciente esté el estudiante de lo que quiere ser. Porque los estudiantes que si quieren ser profesionales y están conscientes que su rol y la obligación que ellos tienen es con la sociedad y con su familia pues creo que si va generar un efecto positivo y es de esperar. Pero para aquellos estudiantes que por así decirlo “A los estudiantes que les da lo mismo” tomar clases solo para pasar el tiempo y porque quizá se sienten obligados porque sus papas los envían, tal vez no muy difícilmente pero raras veces esto tiene un efecto en ellos para seguir aprendiendo.

5 ¿Considera usted que hay factores externos al salón de clase los cuales influyen de manera negativa a la motivación de los estudiantes? Si hay, ¿Cuáles son?

Bueno creo que sí. Algo que está afectando mucho a los estudiantes, a los adultos jóvenes, son las personas con las personas con las que se están relacionando. Y eso creo que son factores externos. Hay muchas personas que en vez de influir de manera positiva en nosotros influyen muchas veces, creo que hoy en día, creo yo que se da de manera negativa, y si es un factor que influye en los estudiantes.

Otro factor seria los medios de comunicación. Los medios de comunicación hoy en día les dan mensajes muy erróneos a nuestros jóvenes y a nuestros niños de lo que quieren ser y de lo que deberían ser. Esos son algunos factores. A parte de esos, creo que la falta de empleo. Otro factor que si influye mucho en los estudiantes, en la motivación. Muchos de ellos pueden decir “bueno, estoy aquí y tal vez voy a terminar en un trabajo que me van a pagar el mínimo, entonces para que me esfuerzo, para que desarrollar mis habilidades al máximo.” Entonces estos serían algunos factores.

Aparte de eso tal vez en su familia, en su hogar no tiene el apoyo. El factor económico. Hoy en día estamos pasando por los momentos más críticos en cuanto a la economía del hogar, eso genera desmotivación en el estudiante. Pero en aquellos casos que el estudiante está muy consciente, sabe de su rol y sabe que de lo que necesita para tal vez no tanto triunfar pero para ser una mejor persona que su familia se supere y de la misma forma él o ella, entonces creo que

estas personas toman esa “carencia” que tienen en su hogar, como un “empujoncito” aún más para seguir y hacer las cosas aún mejor y de esa forma se motivan.

Entrevista 4: Lic. Omero Llanes

1. ¿Considera usted que es importante aplicar estrategias de motivación en sus clases?

Creo que sí.

2. ¿Cuáles estrategias son las que usted más utiliza?

- Interacción docente- estudiante
- Interacción estudiante-estudiante
- Presentaciones orales individuales sobre un tópico en particular
- Presentación de un tema del programa de la asignatura (individual o colectivamente)
- Formación de grupos-3 a 5- estudiantes en cada uno bajo la dirección de uno/a de ellos/as

3. Al usar las estrategias de motivación con sus estudiantes, ¿Se obtienen los mismos resultados en cada estudiante?

No, porque las diferencias individuales hacen que unos/as estudiantes aprendan más rápido que otros/as.

4. ¿Se muestran los estudiantes motivados a seguir aprendiendo después de utilizar estas técnicas?

Sí. Además se sienten en libertad de sugerir otras estrategias.

5. ¿Considera usted que hay factores externos al salón de clase los cuales influyen de manera negativa a la motivación de los estudiantes? Si hay, ¿Cuáles son?

Claro que sí. Estos factores externos incluyen:

- La familia. A veces el estudiante se siente desmotivado a continuar sus estudios por problemas económicos, de violencia intrafamiliar o de falta de tiempo por cuidar a un familiar, entre otros.
- Las maras. Algunos/as estudiantes no pueden continuar sus estudios por el peligro de las pandillas.

- Horario laboral. Algunos estudiantes vienen tarde a clases o no vienen por su conflicto en el horario laboral.
- Emigración. La posibilidad de salir del país en busca de nuevos horizontes desmotiva a varios estudiantes a estudiar.

Entrevista 5: Lic. Pablo Cruz

1. ¿Considera usted que es importante aplicar estrategias de motivación en sus clases?

Si porque el estudiante cuando se usan estrategias de motivación siente más interesante la clase de lo contrario se aburre y no sienten el interés por estar ahí.

2. ¿Cuáles estrategias son las que usted más utiliza?

Motivarles a que aprendan el idioma. Siempre les pregunto porque están ahí. Cada uno tiene una motivación de por qué están ahí. La mayoría porque quiere ir a Francia y es por eso que están aprendiendo francés. Igual, yo les digo que no sea la única razón, sino para tener mejor calidad de vida y trato de hacer los temas muy interesantes y trato de hacer que el tema les guste, porque muchos solo leen o solo participan cuando se les pide pero si encuentran el tema bastante interesante no solo se limitan a responder cuando se les pregunta sino que siempre están con el entusiasmo de responder siempre.

3. Al usar las estrategias de motivación con sus estudiantes, ¿Se obtienen los mismos resultados en cada estudiante?

No podría decir que se obtienen los mismos resultados con cada estudiante porque cada uno es diferente y cada uno tiene maneras diferentes de aprender. Lo que se trata de hacer es que el aprendizaje sea estándar. Pero al final cada uno obtiene los resultados de acuerdo a como ellos estudian, de acuerdo a como ellos vienen con la motivación. Lo único que hago es mantener un equilibrio en la clase y después cada uno toma lo bueno de la clase y lo adecua de acuerdo a sus necesidades.

4. ¿Se muestran los estudiantes motivados a seguir aprendiendo después de utilizar estas técnicas?

Sí. Porque muchas veces, ellos encuentran interesante la manera en la que se les enseña. Si yo utilizo una técnica, para ellos es importante porque dicen “toma en cuenta mi aprendizaje, no se limita solamente a seguir el libro” sino que yo trato la manera de que ellos se integren, si ellos se sienten integrados en la clase van a llegar siempre.

5. ¿Considera usted que hay factores externos al salón de clase los cuales influyen de manera negativa a la motivación de los estudiantes? Si hay, ¿Cuáles son?

Bueno, en primer lugar no todos tienen acceso a la tecnología. Hay muchos que me lo han manifestado, porque no tienen computadoras en sus casas, no tienen internet por lo tanto se les hace un poco difícil muchas veces traer las tareas, y si las traen, las traen incompletas. Hay muchos que viven lejos, y el tiempo de desplazarse desde su casa a la universidad es bastante. Cuando llegan a su casa, pues el simple hecho de viajar de un lado a otro los cansa bastante. Pero yo más que todo diría la falta de recursos tecnológicos y la distancia entre su lugar de estudio y su lugar de habitación.