

A thick dark blue vertical bar on the left side of the page. A blue arrow-shaped graphic points to the right from the bar, containing the date '1-8-2017'.

1-8-2017

# Motivación para el aprendizaje de idioma inglés

En estudiantes de escuela secundaria

Several thin, curved lines in shades of blue and grey originate from the bottom left corner and sweep upwards and to the right, creating a sense of movement and design.

Alumna  
VERÓNICA A. FLORES



Universidad de Flores  
Facultad de Psicología y Ciencias Sociales  
Licenciatura en Psicología

Trabajo Integrador Final

Alumno: Verónica Flores

Legajo N°: 16014

Mail: veroflores008@gmail.com

Título: Motivación para el aprendizaje de idioma inglés en  
escuela secundaria

## Índice

Introducción

### **Capítulo I**

1.1 La motivación	6
1.2 Psicología de la Motivación	6
1.3 Clasificación de Motivación	7
1.4 Teorías de la Motivación	8

### **Capítulo II**

2.1 Aprendizaje y Motivación	10
2.2 Distintas teorías de la Psicología educativa	15
2.3 Estrategias de Aprendizaje	16
2.4 Formatos de Enseñanza-Aprendizaje	20
2.5 Formación Docente y Motivación	21
2.6 Aprendizaje de LE	22

### **Capítulo III**

3.1 Antecedentes	25
------------------	----

### **Capítulo IV**

4.1 Planteamiento del problema, objetivos e hipótesis	32
4.2 Pregunta de Investigación	33
4.3 Objetivo General	33

4.4 Objetivo Específico	33
4.5 Hipótesis	33
<b>Capítulo V</b>	
5.1 Método	34
5.2 Diseño	35
5.3 Participantes	35
5.4 Técnica de recolección de datos	35
5.5 Procedimientos	35
<b>Capítulo VI</b>	
6.1 Resultados	36
<b>Capítulo VII</b>	
7.1 Discusión y Conclusiones	40
Referencias	44
<b>Anexos</b>	

## Introducción

La motivación ha sido un tópico de interés para el análisis de distintos procesos del ser humano. En este caso el planteo que me interesa desarrollar en esta investigación, es el estudio de la motivación hacia el aprendizaje en el contexto escolar. Considero que la profundización en el conocimiento de las perspectivas de los alumnos sobre la motivación podría aportar información que resulte relevante para poder pensar estrategias didácticas orientadas al logro de aprendizajes más eficaces.

Este tema recurrente en muchas publicaciones, así como también en numerosos trabajos de investigación, refiere a todos los aspectos que determinan las ganas de aprender, tema que resulta de interés para quienes estamos implicados en el mundo de la educación.

Se suele recurrir a la falta de motivación como última explicación de un determinado problema, con el estudiante o con la materia cuando no hay atribución a una causa clara.

Entonces citando a la pregunta que plantea Pozo (2006), en su libro Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, “Los alumnos ¿no aprenden porque no están motivados?, ¿o no están motivados porque no aprenden?”, esta pregunta puede ser disparadora para pensar en las distintas miradas que podemos tener del mismo tema.

Desde este planteo tenemos dos variables muy claras y definidas, como la Motivación y el Aprendizaje. Pero también se considera tener en cuenta, los factores que intervienen como la autodeterminación para lograr o no los resultados.

Para introducirnos en la temática se tendrán en cuenta algunos componentes de la personalidad tales como los conceptos de Motivación, y la autodeterminación y su influencia en el ámbito escolar de la escuela media. El interés por estos constructos es precisamente conocer sus implicaciones con otras dimensiones del ámbito educativo, tratando de analizar con detalle su importancia en el aprendizaje escolar, y,

específicamente, su papel en la motivación académica, en la autorregulación del aprendizaje, y en el rendimiento académico de los estudiantes. En este caso aplicada al contexto educativo en el aprendizaje de idioma extranjero inglés. El interés, en la literatura psicológica y pedagógica, por el autoconcepto y todos los constructos relacionados con el self es de gran valoración para quienes estamos interesados por mejorar la calidad del aprendizaje. En el texto a continuación se presentarán diferentes corrientes teóricas que definen a la motivación en el área educativa (o de aprendizaje) para luego acercarnos de manera más específica a la motivación en el área del aprendizaje de una segunda lengua para los adolescentes que concurren a las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires.

## Capítulo I

### 1.1 La Motivación

La motivación ha sido un asunto central y constante en el campo de la psicología, dado que se encuentra en el corazón de la regulación biológica, cognitiva, y social. Algo más importante aún, la motivación es apreciada debido a sus consecuencias, dado que la motivación produce (Choliz 2004).

De modo general en la psicología, se dice que la motivación es un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta. La motivación también es la fuerza consciente o inconsciente que preceden al acto. Es decir, intenta comprender los aspectos dinámicos de la conducta. Haciendo referencia a las variables responsables tanto del inicio e intensidad de la conducta, como de la dirección de la misma. Según Choliz (2004) el concepto de motivación es un constructo teórico que designa a una serie de variables que están relacionadas con estas dos dimensiones conductuales.

Motivación proviene de “Motivare” que en latín significa mover, motor, por lo tanto, movimiento. Según la RAE, Motivar es dar una causa o motivo. Etimológicamente deriva del término Motus, que significa movido o movimiento. Esta última definición es la que lleva a resumir que la motivación es la voluntad para realizar un esfuerzo en pos de alcanzar una meta. Es decir, la motivación hace referencia al proceso que instiga y logra mantener una actividad en forma continuada hacia un fin.

### 1.2 Psicología de la motivación

Desde la psicología de la conducta, y particularmente sobre la motivación, cabe considerar las variables cognitivas que aparecen en los principios teóricos como los mencionados por Tolman (1932), o Lewin (1938) que refieren a aspectos perceptivos, conscientes, o cognitivos, implicados en el análisis e interpretación de los eventos que acontecen y que, de algún modo incitan o dirigen la acción.

La motivación consta de dos elementos, la intención que es el elemento direccional y el esfuerzo que es el elemento cuantitativo, es decir, el grado en el que la persona intenta

realizar la conducta. De modo similar se puede definir de la siguiente manera, la motivación implica energía, dirección, persistencia y equifinalidad, todos estos son aspectos de la activación y de la intención.

La energía se reconoce como un impulso hacia la actividad, a la acción, la cual es propia de la existencia. Oportunamente encauzada, esta se convertirá en el motor que promueve todas las fases del desarrollo (Cardozo, 1938).

Asimismo, la motivación nace de las necesidades del sujeto, dentro de las necesidades se pueden encontrar de muchos tipos; biológicas, cognitivas, afectivas, sociales. Algunas están más relacionadas con lo biológico, otras son más dependientes del medio social, aunque en las personas todas están en relación con la evolución cultural.

### 1.3 Clasificación de Motivación

En cuanto a los tipos de motivación se pueden encontrar dos tipos, motivación extrínseca se refiere al desempeño de una actividad para lograr algún resultado específico. Huertas (1997) expone que la motivación extrínseca es aquella que lleva al individuo a realizar una determinada conducta para satisfacer otros motivos que no son la actividad en sí misma, por ejemplo, obtener recompensas, premios, incentivos, reconocimiento o afecto.

En contraposición a la anteriormente desarrollada, la motivación intrínseca se refiere a hacer una actividad para la satisfacción inherente de la actividad misma. Así es que, para explicar la Motivación intrínseca, se dice que es la tendencia inherente a buscar la novedad y los desafíos, ampliar y ejercer las capacidades, explorar y aprender. Los desarrollistas reconocen que, desde el momento del nacimiento, los niños, en sus estados más sanos, son activos, inquisitivos, curiosos y juguetones, incluso en ausencia de recompensas específicas (Harter, 1978). En la infancia, la motivación intrínseca es fácilmente observable como comportamiento exploratorio, así es como lo sugieren los teóricos del apego (Bowlby 1979).

La construcción de la motivación intrínseca describe esta inclinación natural hacia la asimilación, el dominio, el interés espontáneo y la exploración que es tan esencial para el

desarrollo cognitivo y social y que representa una fuente principal de disfrute y vitalidad a lo largo de la vida (Csikszentmihalyi y Rathunde, 1993).

Por otro lado, Huertas (1997) define tres características que permiten juzgar una acción como regulada intrínsecamente, estas son autodeterminación, competencia y sentimientos. La autodeterminación, que supone percibir que el control de la acción depende de uno mismo, competencia es sentirse capaz de realizar una actividad y, por último, sentimientos, que tienen que ver con la satisfacción de hacer algo que se desea y de sentirse a gusto.

#### 1.4 Teorías de la motivación

En las diversas lecturas que se revisaron para este trabajo, se pudieron encontrar diferentes referencias en cuanto a las teorías sobre la motivación. Entre las cuales las presentadas a continuación resultan ser las más destacadas.

La motivación del logro es el modelo teórico dedicado a explicar cómo el motivo para lograr el éxito y el motivo para evitar el fracaso, influyen mediante expectativas cognitivas, en el comportamiento de las personas que evalúan una situación en la que el rendimiento se valora en función de algún estándar de excelencia (Atkinson, 1957).

Bandura (1977) propuso que, dentro de las concepciones que las personas tienen de sí mismas, las expectativas de autoeficacia personal, las cuales se refieren a “la convicción que uno tiene de que puede ejecutar con éxito las conductas requeridas para producir los resultados deseados”, constituyen mediadores poderosos de la motivación y de la acción de las personas.

Vinculando estos conceptos de la motivación y la teoría de la autoeficacia de Bandura, (1977, 1986, 1990) el autor mantiene que todo cambio conductual o psicológico ocurre a través de la alteración del sentido de maestría personal o eficacia del individuo.

Según esta teoría, este autor manifiesta que las expectativas de la persona varían a lo largo de tres dimensiones: generalidad, magnitud y fuerza. La generalidad, se refiere a la medida en que las experiencias de éxito o fracaso crean expectativas de autoeficacia circunscritas a determinada área o contribuyen en el desarrollo de un sentido de autoeficacia más generalizado. La magnitud de la autoeficacia depende del nivel de

dificultad de la tarea o acción a realizar y se refiere a la cantidad de pasos o conductas que el sujeto considera ser capaz de realizar con éxito dentro de una jerarquía de conductas. Y por último, la fuerza, se refiere a la intensidad de las propias convicciones de autoeficacia, es decir, la resistencia de las expectativas de cambio, frente a las experiencias incongruentes, dependerá si son débiles o están firmemente arraigadas. Si las expectativas de autoeficacia son fuertes se mantendrá constante el esfuerzo por alcanzar los resultados, aunque se hayan experimentado eventuales fracasos; si son débiles, ocurrirá lo contrario.

Bandura (1982) destaca el papel de las expectativas de eficacia, referidas a la creencia que tiene una persona de ser capaz de realizar comportamientos, a los que les seguirán determinadas consecuencias.

Para Weiner (1986) la teoría de la motivación no solo debe tener en cuenta los procesos emocionales que en ella intervienen, sino también considerar el entendimiento que la persona tiene sobre lo que sucede en la secuencia de motivación-acción, lo que determina dicha activación afectiva.

Asimismo, Weiner explica que las personas suelen atribuir los éxitos propios a factores internos tales como habilidades y los ajenos a factores externos como, por ejemplo, la suerte. Desde esta concepción el autor desarrolló su teoría en base a tres dimensiones causales, la dimensión de la localización, externa o interna a la persona; la dimensión de la estabilidad la causa permanece o puede cambiar; y la tercera dimensión, que corresponde a la capacidad de control, es decir, la persona puede controlar la causa o no puede.

Por otro lado, según plantea Huertas (1997), se han identificado aspectos que caracterizan a la acción motivadora, tales como, el carácter activo y voluntario, dado que no se encuentra totalmente regulada por influencia externa, sino por el sujeto; la persistencia en el tiempo por lo que permanece en el sujeto, aunque varía según las circunstancias; la vinculación con necesidades adaptativas del sujeto en tanto mueve hacia la satisfacción de dichas necesidades; la participación de componentes afectivo-motivacionales en la delimitación y consecución de las metas; y la dirección de la acción hacia metas que le sirven de orientación.

Por su lado, Pintrich y Schunk (2006) definen la motivación como el proceso que nos dirige hacia el propósito de una actividad, que la estimula y la mantiene. Por tanto, es más

un proceso que un producto, implica la existencia de metas, requiere cierta actividad física o mental, y es por eso una labor decidida y sostenida.

Para describir determinadas conductas, resulta valioso considerar que las personas se encuentran motivadas, de acuerdo con la intensidad de su deseo de desempeñarse, en términos de una norma de excelencia o de tener éxito en situaciones competitivas. En relación a las necesidades, McClelland (1961) en su Teoría señala que existen en las personas tres tipos de Factores Motivacionales particularmente importantes: la necesidad de logro, la de afiliación y la de poder. Las mismas son importantes porque predisponen a las personas a comportarse de modo diferente en el desempeño de distintas actividades y tareas, según sus necesidades. Las características de las mismas son, a) la Necesidad de logro: estas personas tienden a buscar y cumplir objetivos sin preocuparse por la recompensa. El interés se centra en el desarrollo, destacarse asumiendo responsabilidades personales. b) La Necesidad de afiliación: Se caracterizan por al deseo de relacionarse con las demás, es decir de entablar relaciones interpersonales amistosas y cercanas con los demás. Y c) Necesidad de Poder: Su principal característica es el deseo de tener influencia y control sobre los demás y se esmeran por alcanzar eso. Son personas con características de lucha, de competencia y se interesan por su reputación y por tener influencia sobre las demás personas incluso más que por los resultados.

## **Capítulo II**

### **2.1 Aprendizaje y Motivación**

Según Ausubel (1983) la experiencia humana no solo implica pensamiento, sino también afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia. Para este autor, el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se vincula con un concepto relevante pre existente en la estructura cognitiva, lo cual implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas,

conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva de la persona y que funcionen como punto de anclaje a las primeras (Ausubel 1976).

En otras palabras, la teoría del aprendizaje significativo, propone que el aprendizaje del estudiante depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por estructura cognitiva, al conjunto de conceptos, ideas que la persona adquiere en un determinado campo del conocimiento, así como de su organización (Ausubel 1983). El mencionado autor en el enunciado de su obra resume de la siguiente manera este hecho: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente".

Para Ausubel (1963), el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento.

Gowin establece el desarrollo del aprendizaje como proceso, dado que para él la enseñanza concluye cuando el significado del material que el alumno capta es el significado que el profesor pretende que ese material tenga para el estudiante (Gowin 1981).

Para Bruner (1996) el aprendizaje es una categoría que resulta de la interacción con la realidad y que facilita la acción. Esta categorización se encuentra relacionada con los procesos que implican la selección de información, generación de proposiciones, simplificación, toma de decisiones y construcción y verificación de hipótesis. En suma, el estudiante interactúa con la realidad organizando la información ingresada, creando nuevas categorías y modificando las preexistentes. Estas categorías determinan nuevos conceptos, generando un proceso de asociación y construcción. En referencia a este tema, Bruner considera que la estructura previa del aprendiz es un factor esencial ya que otorga significación y organización a sus experiencias, lo cual le permite ir más allá debido a que para integrarla a su estructura, debe contextualizarla y profundizarla.

Para Ausubel también el aprendizaje significativo es el proceso mediante el cual una nueva información se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva o no literal, con la estructura cognitiva de quien aprende. En el transcurso del aprendizaje, el significado

lógico del material de estudio se transforma en significado psicológico para el sujeto (2002).

Lo que Gowin también aporta es el establecimiento de una interacción triádica profesor/alumno/materiales educativos del curriculum tendente a compartir significados, sin lo cual de ningún modo se obtendría el aprendizaje significativo (Rodríguez 2008).

También en relación al aprendizaje significativo, subyace a la integración constructiva de pensamiento, sentimiento y acción, lo que conlleva al engrandecimiento de la persona. De esa manera se tiene en cuenta la importante influencia de la experiencia emocional en el proceso que conduce al desarrollo del aprendizaje (Novak1998). Este autor no solo tiene en cuenta el resultado, sino el proceso en el cual se comparten significados.

Dweck y Elliot (1983) han estudiado la forma en la cual los alumnos afrontan las tareas escolares según su atención se centre en metas de aprendizaje, lo que incrementa la propia competencia, o los centrados en la de ejecución que se encuentran relacionadas con el yo con el fin de quedar bien frente a otros, tener éxito o evitar el fracaso. Por lo tanto, los sujetos centrados en el aprendizaje se plantean metas relacionadas con la búsqueda de conocimientos, adquisición de habilidades o con el perfeccionamiento, en tanto los sujetos orientados a metas de ejecución buscan resultados concretos inmediatos y posibles beneficios.

Para Carl Rogers (1986) el aprendizaje es valioso cuando se vuelve significativo, vivencial. El aprendizaje para este autor, posee una cualidad de compromiso personal, ya que, en el acto del aprendizaje, la persona pone en juego tanto sus aspectos afectivos como cognitivos. Aunque el estímulo provenga del exterior, el significado del descubrimiento, de captación de compromiso, se origina en su interior. El mismo alumno lo evalúa, percibe si responde a su necesidad, a lo que quiere saber. Su esencia es el significado, es decir el aprendizaje se construye dentro de la experiencia global del alumno. Este tipo de aprendizaje es el más perdurable y profundo.

Gagne R. (1985) propuso una taxonomía basada en distintos tipos de resultados del aprendizaje o “capacidades”: habilidades intelectuales (conceptos y reglas), estrategias cognitivas (funcionamiento intelectual), información verbal (hechos y datos), habilidades motoras y actitudes (conducta). La taxonomía de Gagne, a diferencia de las generadas por los teóricos de la memoria, tiene una finalidad instruccional, está dirigida a facilitar el

diseño de situaciones de aprendizaje, y en ese sentido es más útil para los fines educativos (Pozo, 1990).

Dentro de la actividad escolar Alonso Tapia (1995) distingue cuatro metas, a destacar, a) relacionadas con la tarea, guiadas por la motivación de incrementar la propia competencia, actuar con autonomía y experimentar gusto por la realización de la tarea (es decir, por la motivación intrínseca del propio estudiante); b) de autovaloración, se relaciona con la motivación de logro que busca experimentar el éxito y evitar el fracaso; c) relacionadas con la valoración social, por las que se busca la aprobación de los adultos y del grupo de pares, y d) relacionadas con la búsqueda de recompensas externas, todo aquello que signifique conseguir premios o recompensas.

Los autores Deci y Ryan proponen una teoría de la motivación intrínseca, que incorpora la autodeterminación como concepto central (Deci y Chandler, 1986; Ryan y Deci, 2001), esta se denomina Teoría de la Autodeterminación (TAD). Se decidió utilizar esta teoría para aplicar el instrumento sobre el cual se desarrolla esta investigación. Es así como la TAD (en inglés SDT self determination theory) es un enfoque hacia la motivación humana y la personalidad que usa métodos empíricos tradicionales a la vez que emplea una metateoría organísmica, es decir que enfatiza la importancia de la evolución de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta (Ryan, Kuhl, & Deci, 1997).

Debido a las diferencias funcionales y de experiencia entre la auto-motivación y la regulación externa, el foco de la TAD es proporcionar un enfoque más diferenciado de la motivación, preguntando qué tipo de motivación se presenta en un momento dado.

A propósito de esto, la traducción al español de la palabra autodeterminación tiene un significado distinto en inglés, el mismo refiere a la decisión consensuada de los habitantes de un territorio o unidad territorial sobre su futuro estatuto político. Mientras que la traducción a la cual hace referencia esta teoría corresponde a la libertad de decisión del individuo, es decir de la capacidad de decidir por sí mismo, tomar consciencia de su potencial. Por eso es que resulta mejor hablar de autonomía, tanto es así que Ryan no habla de la teoría de la motivación intrínseca, él habla de la teoría de la autodeterminación. Para

este autor la autodeterminación es la necesidad de hacer las cosas por uno mismo, porque la persona lo ha decidido, y porque tiene el control.

Por lo tanto, aunque la motivación intrínseca es un tipo importante de motivación, no es el único tipo de motivación autodeterminada (Deci y Ryan, 1985). De hecho, gran parte de lo que las personas hacen no es, intrínsecamente motivado, en especial después de la primera infancia cuando la libertad de ser intrínsecamente motivado, es una situación cada vez más restringida debido a las presiones sociales para hacer actividades que no son interesantes y asumir una variedad de nuevas responsabilidades (Ryan).

A diferencia de algunas perspectivas que consideran el comportamiento extrínsecamente motivado como no autónomo, la TAD propone que la motivación extrínseca puede variar mucho en su autonomía relativa (Ryan & Connell, 1989; Vallerand, 1997). En casi todos los entornos las personas integran, ciertos comportamientos y valores que no son adoptados espontáneamente. En consecuencia, la TAD ha abordado las cuestiones de los procesos a través de los cuales tales comportamientos no intrínsecamente motivados pueden llegar a ser verdaderamente autodeterminados, así como también las formas en que el entorno social influye en esos procesos.

En resumen, el comportamiento se define como controlado cuando está regulado por contingencias externas o demandas introyectadas, y es autónomo cuando está intrínsecamente motivado o regulado por una identificación. La teoría distingue entre diferentes grados de internalización, tales como, introyectada e identificada, y sólo cuando una persona se identifica con una regulación y la integra con su sentido de sí mismo, el locus percibido de la causalidad será totalmente interno y el comportamiento se convertirá en autónomo. (Deci & Ryan, 1991; Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994).

La meta es que los alumnos aprendan a ser sus propios maestros y en este sentido se habla de la necesidad de pasar de la enseñanza a la práctica autorreflexiva (Schunk y Zimmermman 1998). Las estrategias didácticas planteadas por estos autores, coinciden en las distintas intervenciones y programas tales como: la enseñanza directa de estrategias, el modelado, la práctica guiada y autónoma de estrategias, la retroalimentación, la autoobservación, el apoyo social y su retiro en el momento en el que el estudiante ha alcanzado cierto grado de participación responsable y desarrollo de autorreflexión.

Al tener en cuenta las fuerzas percibidas que estimula a una persona para actuar, la TAD ha sido capaz de identificar varios tipos distintos de motivación, cada uno de los cuales tiene consecuencias que se pueden especificar para el aprendizaje, el rendimiento, la experiencia personal y el bienestar.

En consecuencia, la desmotivación es un estado de ausencia de motivación y de falta de intención para actuar. Por lo que el alumno desmotivado carece de intencionalidad. Ryan y Deci (2000, 2002) y Vallerand (1997) apuntan algunos desencadenantes de esta situación tales como: pensamientos sobre la propia falta de capacidad para realizar una tarea; convencimiento de que la tarea es demasiado difícil para él y que no es competente para realizarla con éxito; sentimientos de indefensión y de falta de control, referidos a una percepción generalizada de que los resultados obtenidos no dependen en absoluto del esfuerzo desplegado.

Por consiguiente, en relación con el aprendizaje, la motivación y el goce son esenciales en la construcción del recorrido en la búsqueda del conocimiento, para Alonso y Montero (2001) “El significado básico que toda situación de aprendizaje debería tener para los alumnos es el que posibilita incrementar sus capacidades haciéndole más competente y haciéndole disfrutar con el uso de las mismas”.

## 2.2 Distintas Teorías de la psicología educativa

Dentro de las teorías cognitivas de la psicología educativa, Weiner (1974, 1979, 1986) ha formulado y depurado una teoría general de la motivación en la cual las atribuciones o descripciones que el sujeto se da a sí mismo de sus éxitos y fracasos o de la conducta de los demás, desempeñan un papel central (Alonso Tapia y Mateos Sanz, 1986). Weiner (1992) menciona tres sistemas conceptuales principales relacionados con la motivación en el ámbito de la educación: *La teoría de la atribución*. Mediante la cual consideramos que son las causas de nuestros éxitos y fracasos pasados afecta a nuestras expectativas y a través de ellas a nuestro rendimiento. *El desamparo aprendido*. Los estudiantes se convencen por medio de sus errores pasados de que es inútil todo intento de cambiar la situación. *La autoeficacia*. Tiene que ver con la opinión que tienen los alumnos

respecto a su capacidad para llevar a cabo una tarea. Ehrman (1996) la define como “el grado en que el alumno piensa que tiene capacidad de enfrentarse al desafío del aprendizaje”.

Ajello (2003) señala que la motivación debe ser entendida como la trama que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona y en las que esta toma parte. En base a esto, en el plano educativo, la motivación debe ser considerada como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma.

El interés de la psicología cognitiva por estudiar la motivación escolar o académica marca un cambio importante en las concepciones de aprendizaje y pensamiento. Esto significa una redefinición de la cognición, al incluir la motivación como un proceso que engloba factores cognitivos y afectivos que determinan la elección, iniciación, dirección, magnitud y calidad de una acción que persigue alcanzar un fin determinado (Huertas 1997). Su dinamismo está regulado por tres polos: el primero, la aproximación o la evitación de las metas que el sujeto desea alcanzar o que pretende evitar; el segundo el origen de la motivación será autorregulado internamente cuando la acción surja de intereses o necesidades personales o será regulada desde el exterior cuando la acción se someta más a las condiciones de la situación en la que se encuentra el sujeto; y por último el carácter de la motivación puede ser profunda o superficial.

### 2.3 Estrategias de Aprendizaje

El hecho de que las estrategias de aprendizaje cobren especial relevancia durante la adolescencia se debe a que, tal como indica Steinberg (2005), el desarrollo cognitivo de los adolescentes permite la autorregulación de sus acciones, lo cual posibilita la planificación, regulación y evaluación de las actividades necesarias para lograr un aprendizaje significativo y, por lo tanto, un mejor rendimiento escolar.

Las estrategias de aprendizaje han sido clasificadas, desde los años sesenta del siglo pasado, según diferentes taxonomías. Valle y Arias (1999) definieron tres grandes tipos de estrategias: a) Cognitivas: integran el nuevo material con el conocimiento previo. b) Metacognitivas: se refieren a la planificación, control y evaluación que hacen los estudiantes de su aprendizaje. c) De manejo de recursos: estrategias de apoyo mediante el

uso de distintos recursos y que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término.

Por consiguiente, queda de manifiesto la existencia de una relación significativa entre estrategias de aprendizaje y éxito escolar, de forma que estrategias de aprendizaje adecuadas favorecen el elevado rendimiento académico. Como así también, las estrategias de aprendizaje parecen estar estrechamente relacionadas con la motivación escolar (Meneghetti y De Beni, 2010; Núñez et al., 1998; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006) y con las autoatribuciones académicas (Núñez et al., 1998). La evidencia empírica previa ha indicado que el desarrollo y control de las estrategias académicas, así como el conocimiento metacognitivo sobre las tareas escolares incrementan con la edad, por lo que el alumno se familiariza con las tareas escolares e incrementa su nivel de conocimientos (Flavell, 1987; Normandeau y Gobeil, 1998; Steinberg, 2005).

Dentro del ámbito educativo uno de los objetivos se refiere a promover en los estudiantes el llamado *strong learning*, terminología actual que se remonta al concepto de aprendizaje autorregulado (AAR), que se define como un proceso activo-constructivo por el cual el estudiante fija sus propias metas de aprendizaje, monitorea, regula y controla su adquisición de conocimientos, motivación y conductas, guiado por las metas y los rasgos contextuales del entorno (Pintrich, 2000 y 2004; Schunk, 2005; Cleary y Zimmerman, 2004).

Asimismo, la investigación orientada por la teoría de la autodeterminación está centrada sobre las condiciones del contexto social que facilitan, versus las que impiden el desarrollo psicológico saludable y los procesos naturales de la auto-motivación. Esto quiere decir, focaliza sobre los factores que amplían frente a los que reducen la motivación intrínseca, la autorregulación, y el bienestar. Según Ryan hacer lo que la persona desea está sustentado por diversos elementos, entre ellos el más importante, lo que el autor denomina la autodeterminación o autonomía.

Es importante considerar que las emociones cumplen un rol fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que dificultan o favorecen la capacidad de pensar, planificar, solucionar problemas, y también para abordar el entrenamiento necesario para alcanzar un

objetivo. Y, en este sentido, establecen los límites de nuestra capacidad mental innata y determinan así los logros que se alcanzan en la vida. Es decir, en la medida en que las personas estemos motivadas por el entusiasmo y el gusto en lo que hacemos se convierten en excelentes estímulos para el logro, Goleman (1996).

Entre los factores afectivos de mayor interés en la enseñanza se encuentran, por ejemplo: la ansiedad, las creencias, las actitudes, la autoestima y la motivación. Resulta interesante señalar que los últimos dos factores se identifican también como características propias de una persona emocionalmente inteligente (PsicoActiva, 2007).

Entonces el logro de un aprendizaje significativo y autorregulado necesita tanto voluntad como destreza, (Blumenfeld, Marx 1997, McCombs y Manzano 1990) es por este motivo que la educación debe acompañar a los alumnos a ser conscientes de su pensamiento, a ser estratégicos, y a dirigir su motivación hacia metas valiosas.

Lo que caracteriza a los estudiantes autorregulados es su participación activa en el aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental (Zimmerman 2001,2002). Así es como las características que se les atribuye estas personas autorreguladoras coinciden con las atribuidas a los estudiantes con alto rendimiento y alta capacidad.

En la actualidad los diversos trabajos centrados en AAR ofrecieron importantes contribuciones al aprendizaje académico. En este mismo sentido, Schunk y Zimmerman (1994) señalan que la distinción entre estos constructos no suele ser muy clara. Alexander (1995), califica este constructo en la intersección de varios campos de investigación como, la motivación, cognición y metacognición. También Winne (1995) exclama que aún falta comprender mejor qué es efectivamente el aprendizaje autorregulado y cómo puede ser facilitado, mantenido y transferido.

Profundizar en la investigación respecto del alcance de la autorregulación, la metacognición y la motivación contribuirá a comprender de manera concluyente de qué se habla cuando se hace referencia al aprendizaje autorregulado. En este sentido cuando se habla de metacognición se hace mención al conocimiento y regulación de la actividad

cognitiva, es decir, sobre cómo percibimos, comprendemos, aprendemos, recordamos y pensamos. Es Flavell quien inicialmente describe la metacognición y hace referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de los procesos mencionados anteriormente en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto (Flavell 1976).

Existen varios modelos de aprendizaje autorregulado, que concentran elementos comunes, pero tienen el énfasis puesto en distintos aspectos (Puustinen y Pulkkinen, 2001). Uno de estos modelos se define como un proceso activo-constructivo mediante el cual el estudiante fija sus propias metas de aprendizaje, monitorea, regula y controla la adquisición de conocimientos, motivación y conductas, guiado por las metas y los rasgos contextuales del entorno (Pintrich, 2000; Zusho *et al.*, 2003; Schunk, 2005). En general, hay acuerdo en que el AAR implica que el estudiante evalúe ciertas metas y contraste sus logros con estas, de modo que le permita generar una retroalimentación interna.

Zimmerman (2000) expresa que, en la perspectiva socio-cognitiva, el AAR se considera un proceso interactivo que implica no solo habilidades de conducta para manejar las circunstancias ambientales, sino el conocimiento y un sentido de autoeficacia para activar esas habilidades en contextos relevantes.

Más aún Zimmerman (2002) expresa que se trata de un proceso cíclico y abierto en el que se distinguen tres etapas, la fase previa, en la que se establecen las metas y se planifica el curso de acción de acuerdo con creencias, orientaciones motivacionales y expectativas específicas de resultados; la fase de desempeño, en la que la persona se observa y controla mediante diferentes estrategias metacognitivas y volitivas (Kuhl, 1984). Respecto a esta fase es relevante especificar que el concepto de metacognición refiere a la capacidad de las personas de tomar conciencia y de reflexionar sobre sus propios procesos y resultados cognitivos. Y por último la fase de reflexión, en la que el sujeto evalúa los resultados obtenidos, juzga acerca de las causas de estos (atribuciones causales) y se producen en él las respuestas afectivas que condicionan las conductas ulteriores, lo que da lugar a que el ciclo se reinicie y se ratifiquen o rectifiquen metas, planes de acción y creencias motivacionales.

A la luz de estos conceptos, la autorregulación se desarrolla a partir del compromiso intencional de quien aprende hacia los contenidos, la aceptación de tareas desafiantes y la asunción de metas de dominio. Puede entonces, considerarse como un procedimiento que refiere al registro general de la propia conducta académica, a través de procesos interactivos entre distintos sistemas de control: atención, metacognición, motivación, emociones, acción y control volitivo (Boekaerts y Niemivirta, 2000).

#### 2.4 Formatos de enseñanza- aprendizaje

Dentro de los formatos de enseñanza-aprendizaje resulta importante destacar el modelo triádico de Engeström que en base a la teoría de la actividad histórico-cultural iniciada por Vygotsky (1978), expresada como la tríada de sujeto, objeto, y artefactos mediadores, se desarrolla la teoría del aprendizaje expansivo. En el ámbito educativo este triángulo pedagógico sería representado por el estudiante o sujeto que aprende, el contenido a aprender y el docente como vehiculizador. Ocasionalmente, al modificar uno de los componentes se modifica todo. También cabe mencionar que todas las partes están mediadas por el lenguaje y el contexto, entre los cuales se comparten significados, aplicándolos a la dinámica del aula mediante distintas modalidades para activar la motivación. También dentro de las instituciones deberíamos incluir a la comunidad educativa, las reglas o normas y la división del trabajo.

Esta teoría ha evolucionado a través de tres generaciones de investigación. La primera generación, centrada en torno a Vygotsky, quien creó la idea de mediación, la segunda generación, centrada en torno a Leontiev, (1981) quien explica la diferencia fundamental entre una acción individual y una acción colectiva de una actividad. Sin embargo, Leontiev nunca expandió gráficamente el modelo original de Vygotsky en un modelo de sistema de actividad colectivo. Resultando de este recorrido, la tercera generación es la teoría de la actividad diagramada por Engeström (1987,2001,2005),mediado por numerosos autores dado que resulta necesario desarrollar herramientas conceptuales para entender el diálogo, las múltiples perspectivas, y las redes de interacción de los sistemas de actividad. Esta inserción de artefactos culturales en las acciones humanas resultó revolucionaria, ya el individuo no puede ser entendido sin su

medio cultural, y la sociedad ya no puede ser entendida sin la gestión de las personas que utilizan y producen artefactos.

En este sentido la educación progresiva, ligada al constructivismo psicológico, pone el énfasis en el conflicto cognitivo que surge de la interacción con el medio. Buena parte de los supuestos de esta orientación se encuentran en los aportes de Dewey, Piaget y Bruner.

La dimensión cognitiva de un sujeto está conformada por complejos entramados de conocimientos, creencias, actitudes, pensamientos, percepciones y representaciones, difíciles de delimitar; pero altamente influyentes en la forma de actuar de un sujeto y, específicamente, en su desempeño en el aula (Díaz y Solar, 2011; Farrell, 2006; Goodson y Numan, 2002).

## 2.5 Formación docente y motivación

Teniendo en cuenta el entramado planteado, el rol del docente resulta relevante en relación con la motivación para la dinámica enseñanza-aprendizaje.

En los contextos formales de enseñanza-aprendizaje, la motivación es uno de los componentes que más preocupa a los docentes, tal como mencionan Williams y Burden (1999), lo más razonable es pensar que el aprendizaje ocurre si queremos aprender.

Por consiguiente, Nicol y Macfarlane-Dick (2006) enumeran siete principios que el docente debe tener en cuenta para promover ese tipo de retroalimentación y se mencionan a continuación; clarificar en qué consiste un buen desempeño, facilitar la autoevaluación (reflexión sobre el propio aprendizaje), dar información de alta calidad acerca del desempeño, promover el diálogo con docentes y pares acerca del aprendizaje, promover la motivación positiva y la autoestima, dar oportunidad para achicar la brecha entre el desempeño actual y el óptimo y por último usar la retroalimentación para mejorar el propio proceso de enseñanza.

Los procesos de cognición tienen un impacto considerable en la vida profesional de los docentes. Los docentes son sujetos activos que toman decisiones utilizando redes complejas de conocimiento, pensamientos, y creencias. Estas redes son personalizadas, orientadas a la práctica y sensibles al contexto (Andrés y Echeverri, 2001; Borg, 2003, y Freeman, 2002).

En los estudios de formación pedagógica cada estudiante conceptualiza e interpreta sus experiencias de manera única y diferente. La cognición no sólo determina lo que los docentes hacen, sino que ésta además se estructura por las experiencias que vivenció cada uno de ellos. Muchos docentes se refieren a su experiencia como una entidad única, y personal (Burns & Richards, 2009; Kember, 2001; Kennedy, 2002; Roberts, 2002).

En cuanto a las estrategias didácticas, Álvarez (2000) señala que la visión profesional de la enseñanza parte de dos presunciones, la primera que lograr una enseñanza efectiva es una tarea compleja; un fuerte reto social con altas exigencias intelectuales y la segunda que enseñar efectivamente consiste en una serie de habilidades básicas que pueden ser adquiridas, mejoradas y ampliadas a través de un proceso continuo de formación.

Existen dos elementos claves que pueden configurar la identidad de la profesión docente: en primer lugar, diseñar el desarrollo de un cuerpo de conocimientos teórico prácticos sobre el objeto de estudio, en permanente evolución y considerado como conjunto provisional y parcial de hipótesis de trabajo y el segundo lograr una relativa autonomía en el trabajo. Ambos aspectos se encuentran estrechamente relacionados y mutuamente exigidos (Bowen & Marks, 1994).

## 2.6 Aprendizaje de lengua extranjera (LE)

El lenguaje articulado, se exhibe desde épocas pasadas y actuales en todas las culturas, y de la misma forma se puede afirmar que no existen lenguas primitivas o avanzadas, es decir, todas las lenguas son sofisticadas. Así es como, los niños aprenden su lengua de forma espontánea en contextos naturales sin ningún tipo de instrucción o entrenamiento formal. [...] el lenguaje es un rasgo biológico de nuestra especie. Es más, un “instinto”. (De Vega y Cuetos, 1999). Por lo tanto, cuando se aprende una lengua extranjera, la materna es el eje de dicho aprendizaje porque es la primera que se adquiere y se interioriza.

El lingüista estadounidense Noam Chomsky postuló en 1979 la teoría de la adquisición del lenguaje. Haciendo referencia a la capacidad innata para aprender y usar una lengua, basado en que este conocimiento no es adquirido mediante el hábito, sino que es una capacidad innata. Todo ser humano que nace ya lleva consigo esta capacidad porque

conoce las reglas según las cuales los enunciados deben formarse., que es la gramática universal, mediante reglas gramaticales que rigen a todas las lenguas por igual. Chomsky plantea una serie de principios a partir de la lengua natural, entendiéndose por lengua natural a una forma de lenguaje humano con fines comunicativos que está conformado por una sintaxis, y está basada en sistema de signos sonoros.

En cuanto la adquisición de LE (lengua extranjera) se relaciona con las características individuales. Existen estudiantes con dificultades tan notorias para los que el aprendizaje resulta un esfuerzo excesivo, probablemente a causa del tardío comienzo del aprendizaje de LE. El aprendizaje temprano favorece el aprendizaje en la enseñanza secundaria (Byrnes y Wasik, 2009) además el grado de alfabetización influye en un mejor rendimiento de la LE en la adolescencia porque la fonología o la fluidez en el habla se ven favorecidas por un desarrollo de la L1 o lengua materna y de la experiencia temprana con la LE antes de la pubertad (Guglielmi, 2008). Esto resulta notorio especialmente en lo referente a la lectoescritura (Rogers-Adkinson et al., 2008).

Fourcade (1977) describe tres tipos de motivación según la fuente generadora, las cuales pueden ser: a) Motivación accidental, producida por el entorno e impuesta de modo invasivo, como es el caso de la influencia del entorno social o de los medios de comunicación como por ejemplo la televisión. b) Motivación cultivada, promovida por los docentes y por el ámbito académico en el que se encuentra el estudiante. c) Motivación deliberada, en la cual es el mismo aprendiz quien desea realizar un proceso de conocimiento de la LE. Aunque no se ha determinado, según esta clasificación, qué tipo de motivación es óptima para el proceso de aprendizaje. No obstante, según afirman la mayoría de los expertos del ámbito de la ASL(asimilación de segunda lengua) la motivación deliberada una de las más efectivas.

Vale mencionar que la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje del inglés en escuela secundaria focaliza en el desarrollo de las habilidades respecto de las cuatro competencias lingüísticas comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita de la LE.

Cuando el objetivo es el aprendizaje de una LE, la motivación define la acción, la intencionalidad y la toma de decisiones respecto a la adquisición y el uso de un código lingüístico nuevo. En consecuencia, el estudio de la motivación accede directamente al estudio del comportamiento, tanto si este es perceptible como si no lo es, y a aspectos tan determinantes del aprendizaje como la perseverancia, la intensidad, el esfuerzo o el curso de las acciones en el uso de la LE (Pintrich y Schunk, 1996; Garrido, 1996).

Los retos que tiene que afrontar el Sistema Educativo ante las exigencias del mundo globalizado del siglo XXI, han generado fuertes reformas educativas constantes en los últimos años. En el caso de los alumnos que están estudiando el idioma inglés como lengua extranjera en la educación secundaria, a menudo carecen de la suficiente experiencia de relación con la comunidad hablante como para haber desarrollado actitudes a favor o en contra (Barrios 1997). Es decir, un alumno se dice que está integradamente motivado cuando desea identificarse con otro grupo etnolingüístico (Clavel y Martí, 2008).

En resumen, el valor de la motivación radica no sólo en su capacidad para potenciar los mecanismos mentales de adquisición, tales como la memoria, la atención, las estrategias entre otros, que son fundamentales para el desarrollo del conocimiento de la LE (Lorenzo Berguillos, 2004), sino que también ocupa un papel importante en el ámbito sociolingüístico, es decir, en el desarrollo de la competencia comunicativa, refiriéndose tanto al conocimiento del código lingüístico, así como también de qué decir, a quién y cómo decirlo en una situación apropiada en la lengua objeto (Moreno, 1998).

Citando a Jackendoff (1992), se podría establecer un paralelismo entre la propuesta de Chomsky 1986 que distingue la Lengua-I(interiorizada) de la Lengua-E(exteriorizada). Es decir, para explicar la adquisición del conocimiento conceptual podría valerse de argumentos semejantes a los planteados para la adquisición de la sintaxis. La creatividad del lenguaje, haciendo referencia, al hecho de que un hablante/oyente pueda entender y producir oraciones, implica que en la mente del hablante debe existir una estructura de información codificada. Cuando usamos el lenguaje producimos y procesamos una variedad infinita de estructuras sintácticas que expresan una variedad indefinida de Conceptos-I (pensamientos o ideas). Estos conceptos nos permiten realizar diversas tareas,

como comprobar la corrección y la coherencia de la oración con otros conocimientos lingüísticos y extralingüísticos, generar respuestas, realizar traducción otra lengua.

En cuanto a la adquisición de la lengua inglesa, se puede decir que en el campo de segundas lenguas se desarrollaron varios modelos teóricos que aportan un enfoque social a la motivación, el más influyente, resulta ser el modelo desarrollado a lo largo de más de cuatro décadas por Gardner, Lambert y asociados. Según este modelo Gardner del año 1985, el grado de motivación de un individuo está determinado por tres factores: a) El deseo por aprender o poder utilizar la lengua en cuestión, b) Las actitudes hacia el aprendizaje de la misma, c) El esfuerzo que uno está dispuesto a realizar.

El modelo de Gardner incluye dos tipos de variables: las cognitivas y las afectivas. Las cognitivas hacen referencia a las aptitudes lingüísticas y a la inteligencia, mientras que las afectivas abarcan las actitudes hacia la situación de aprendizaje, la integración y la motivación, esta última considerada como el factor más importante de este modelo. Además, Gardner destaca la importancia de las creencias culturales del entorno del estudiante, tales como la opinión del entorno cultural del aprendiz acerca de la importancia de aprender una LE.

### **Capítulo III**

#### **3.1 Antecedentes**

De acuerdo al objetivo planteado para la realización de este trabajo, se ha indagado sobre investigaciones previas sobre la motivación para el aprendizaje de idioma inglés en estudiantes secundarios. Es relevante mencionar que solo existe una publicación sobre este tema en nuestro país. Por lo tanto, se presentan a continuación estudios previos realizados en diferentes países algunos en Europa y otros más recientes en Latinoamérica.

En el año 2000 en la Ciudad de Zaragoza, el Dr. en Psicología Broc Cavero llevó adelante una investigación con el objetivo de mostrar las relaciones y el peso relativo que determinadas variables del autoconcepto mantienen sobre la autoestima global. La muestra se basó en 120 alumnos de entre 16 y 17 años de 4º curso de E.S.O (Escuela secundaria obligatoria), a razón de 4 grupos de 30 escolares cada uno. También se analizaron las

relaciones que determinadas variables psicológicas y pedagógicas tienen sobre el rendimiento escolar final.

Los instrumentos elaborados por S. Harter utilizados en esta investigación fueron: el «Self-Perception Profile for Adolescents» (1988), que mide variables de autoconcepto y autoestima propias de este nivel evolutivo; el «Social Support Scale for Children» (1985); la «Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom» (1980); el Inventario de Hábitos de Estudio de F.F. Pozar (1983); una medida de la inteligencia (Cattell, 1989), en las horas diarias de estudio; y el rendimiento en la 1ª, 2ª y 3ª evaluación en las materias propias de este nivel educativo.

Los hallazgos revelan relaciones positivas entre la competencia académica percibida y el nivel de logro escolar conseguido. Los alumnos que perciben alta su propia competencia escolar tienen más probabilidad de alcanzar el éxito académico, mientras que aquellos cuya competencia percibida es más bien baja tienen más probabilidad de ser peores estudiantes. Aproximadamente un alumno de cada cuatro no alcanza los objetivos mínimos para superar la materia correspondiente a final de curso, lo cual puede hacer suponer que ya no son factores únicamente intrapersonales del alumno sino igualmente pedagógicos (estilos de enseñanza, metodología, variables de profesor como, por ejemplo, la formación, interacción alumno-profesor, organización del aula, estilos de enseñanza, inadecuación de los criterios de evaluación, etc.), o institucionales (el propio sistema educativo), las que pueden estar implicadas en dicho aprovechamiento escolar.

En el año 2009 se realizó una investigación en estudiantes del 5º Grado de Educación Secundaria del instituto Educativo "Eisa Perea Flores" del Distrito de Tarapoto, en Perú. La misma tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, en el área de idioma extranjero – inglés. Dicha investigación se ha fundamentado en la taxonomía de Estilos de Aprendizaje de Kolb, quien establece cuatro estilos: activo, reflexivo, teórico y pragmático. En base a la cual se ha hipotetizado que los estilos de aprendizaje se relacionan significativamente con el rendimiento académico, en el área de idioma extranjero inglés.

La muestra estuvo constituida por 45 estudiantes, entre los cuales se administró un cuestionario de estilos de aprendizaje y se recolectó su rendimiento académico a través de los registros de notas correspondiente a los distintos trimestres del año escolar 2008. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de estilos de aprendizaje. El mismo ha sido contextualizado del cuestionario de estilos de aprendizaje de Honey-Alonso. El cuestionario consta de 80 ítems de respuesta dicotómica, y permite determinar cuatro estilos de aprendizaje: Activo (A), reflexivo (R), teórico (T) y pragmático (P).

También se utilizó la Ficha de Registro de Datos, este instrumento fue elaborado de acuerdo a la naturaleza de la variable rendimiento académico en el área de idioma extranjero inglés y consiste en una tabla para registrar información de las calificaciones obtenidas en los criterios de evaluación de esta área.

Como resultado del análisis de los datos ha permitido establecer que existe relación directa débil entre los estilos de aprendizaje activo, reflexivo y pragmático con el rendimiento académico; en cambio, la relación es inversa entre el estilo de aprendizaje teórico con el rendimiento académico. Además, la relación entre los estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático con el rendimiento académico no es significativa.

En el año 2009 en la Universidad privada de Lima, Perú, la Lic. Lennia Matos Fernández, llevó adelante investigación psicométrica que tuvo como objetivo adaptar y validar dos cuestionarios para el estudio de la motivación en estudiantes universitarios: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. La muestra estuvo compuesta por 369 estudiantes universitarios con una edad promedio de 19 años. Las variables estudiadas fueron: clima y regulación del aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos. Es importante resaltar que la mayor parte de los cuestionarios disponibles para el estudio de distintos constructos psicológicos se hallan desarrollados en otro idioma, generalmente en inglés. Motivo por el cual requirió realizar la traducción y adaptación de estos instrumentos al contexto de acuerdo con las normas de la Comisión Internacional de Test (ITC, 2000).

En el Cuestionario de Clima de Aprendizaje (Williams & Deci, 1996) que consta de 15 ítems, los cuales deben ser respondidos en una escala Likert que va del 1 (Totalmente en

desacuerdo) a 7 (Totalmente de acuerdo). En este cuestionario se evalúa (en una sola escala) la percepción de los participantes acerca del grado en que el líder es decir el profesor promueve la autonomía de sus alumnos.

En cuanto al Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje consta de 14 ítems, en los cuales los participantes deben responder qué tan verdadero o qué tan falso es cada una de las frases, de acuerdo con una escala Likert. Dicho cuestionario somete a evaluación el grado de autorregulación del aprendizaje en dos escalas: Autonomía y Control. Ambas evalúan dos formas diferentes de autorregulación: por un lado, la autonomía en el aprendizaje, que se define como el grado en que la actividad de aprender es realmente importante para la persona (regulación interna). Por otro lado, se evalúa el control, el cual es conceptualizado como el grado en que la persona regula su aprendizaje de manera externa, es decir, se regula la conducta a partir de elementos que no son propios (ejemplo: hacer lo que dice el profesor, por temor a la represalia o al castigo).

Los resultados ponen de manifiesto, que tanto el aumento en el clima de aprendizaje que promueve la autonomía, como el que se produce en la autorregulación del aprendizaje de manera autónoma, predicen positivamente el rendimiento académico de los alumnos, por lo que se puede inferir que ambos cuestionarios poseen validez predictiva. Con estos resultados se estaría contribuyendo con el desarrollo de un Banco de Pruebas de Evaluación de la Motivación Traducidas y Adaptadas, de manera que pueda ser empleada por estudiantes, profesores e investigadores de la comunidad científica.

La siguiente investigación se obtuvo del Artículo derivado del Proyecto de Investigación, financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad del Bio-Bio, Chillán, Chile. El mismo se realizó durante los años 2011 y 2012. El objetivo general del estudio se enfocó en determinar la existencia de una relación significativa entre los enfoques de aprendizaje, las estrategias de metacognición y el clima de aprendizaje autodeterminado, en alumnos de la carrera de pedagogía de la Universidad del Bio-Bio, Chile.

La población del estudio corresponde a estudiantes de primer y cuarto año de pedagogía, englobando un total de 274 sujetos. A partir de esta población se seleccionó una

muestra de 173 sujetos mediante un muestreo probabilístico por conglomerados, donde la unidad de muestreo fue el curso o cohorte de cada carrera.

El porcentaje de estudiantes de sexo femenino fue de un 86%, mientras que el de sexo masculino fue de 14%. En cuanto al rango de edad, se observa alumnos de entre los 18 y los 27 años. Los instrumentos fueron aplicados por los investigadores y los docentes de las carreras, para lo cual se incorporó un consentimiento informado escrito que señalaba la participación voluntaria y anónima.

Los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron tres. El Cuestionario de Estrategias Metacognitivas de O'Neil y Abedi (1996) en su versión reducida para estudiantes de educación superior, que consta de 28 ítems y cuatro factores (Conciencia, Estrategias cognitivas, Planificación y Automonitoreo). En segundo lugar se utilizó el Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio de Biggs et al. (2001), que consta de 20 ítems y dos factores generales (estrategias de aprendizaje superficial y estrategias de aprendizaje profundo), además de dos subcomponentes por cada factor (motivación y estrategias de aprendizaje profundo; motivación y estrategias de aprendizaje superficial). Finalmente en tercer lugar, se utilizó el cuestionario Clima de aprendizaje autodeterminado (Williams y Deci, 1996). Este instrumento consta de 15 ítems y responden a un solo factor general. Todos constan de preguntas cerradas y de autorreporte en formato tipo Likert con alternativas de respuesta que van desde 1: Nunca; a 5: Siempre.

La investigación se enmarcó dentro del paradigma neopositivista, el diseño se planteó como no experimental, de tipo descriptivo correlacional, basado en datos cuantitativos para el análisis de las variables. Como conclusión del estudio, se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre la metacognición, el enfoque de aprendizaje profundo y el clima de aprendizaje autodeterminado, lo cual llevaría a plantear que el hecho de lograr un proceso formativo que profundice en la información, conllevaría el desarrollo de procesos cognitivos y de regulación también más profundos y eficaces, y ello se podría ver potenciado con la participación del mismo estudiante en las decisiones que implican el uso de tales procesos cognitivos.

En el año 2013 C. J. Inglés, A. E. Martínez-González y J. M. García-Fernández de la Universidad Miguel Hernández de Elche, y la Universidad de Alicante, España llevaron adelante este estudio con el fin de analizar la relación entre conducta prosocial y las estrategias de aprendizaje. Se trabajó sobre una muestra de 2022 estudiantes españoles (51.1% varones) de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Se utilizó el Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes (TISS, Teenage Inventory of Social Skills; Inderbitzen y Foster, 1992) que evalúa la conducta prosocial y agresiva de los adolescentes en las relaciones con sus pares y el (LASSI-HSLearning and Study Strategies Inventory-High School) que evalúa las estrategias de aprendizaje. Los ítems se valoran mediante una escala Likert de 6 puntos (1 = no me describe nada; 6 = me describe totalmente). Se realizó un diseño de corte transversal el cual impide el establecimiento de inferencias causales respecto a las relaciones entre comportamiento prosocial y estrategias de aprendizaje.

Los análisis revelaron que la conducta prosocial es un predictor positivo y estadísticamente significativo de puntuaciones altas en las siguientes estrategias y habilidades de estudio: actitud hacia el éxito académico, motivación, procesamiento de la información, selección de ideas principales, ayudas al estudio, autoevaluación y estrategias de evaluación. Además, la conducta prosocial fue un predictor negativo y estadísticamente significativo de puntuaciones altas en ansiedad. Estos resultados fueron encontrados en estudiantes de todos los cursos de ESO.

Vale mencionar que el siguiente es el único estudio realizado y publicado en el territorio argentino. En el año 2014, J.B. Stover, F. Uriel, G. De la Iglesia, A. Freiberg Hoffmann, y M.Fernández Liporace, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, realizaron una investigación sobre el Rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos de Escuela Media de Buenos Aires. Se planteó un diseño selectivo transversal, descriptivo-inferencial, de diferencias entre grupos. Los participantes fueron seleccionados mediante muestreo intencional simple. La muestra estuvo compuesta por 376 estudiantes (35% varones, 65% mujeres) con edades entre 13 y 20 años. De los cuales el 51% asistía a una escuela pública y 49%, a una privada.

El objetivo del trabajo fue analizar las estrategias de aprendizaje, la motivación y el rendimiento académico de alumnos de nivel medio de la provincia de Buenos Aires.

Los resultados indicaron una mayor utilización de estrategias de aprendizaje por parte de las mujeres, los alumnos que obtuvieron rendimientos altos y los de cursos superiores. Al evaluar la motivación se detectó un perfil autodeterminado en mujeres. Examinando la asociación entre las estrategias y la motivación, se observaron correlaciones bajas positivas entre las estrategias y las escalas de motivación intrínseca, y correlaciones negativas con las extrínsecas. Los hallazgos se analizan a la luz de la teoría de la autodeterminación e investigaciones previas.

Los datos se recolectaron utilizando las adaptaciones locales del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (EA)–LASSI, Learning and Study Strategies Inventory- y la Escala de Motivación Académica –EMA, Echelle de Motivation en Éducation-.

En el procedimiento las unidades de análisis fueron seleccionadas mediante un muestreo no aleatorio, en diversas instituciones educativas públicas y privadas de niveles medio. El criterio de inclusión para los participantes fue la condición de alumno regular. No se establecieron límites de edad con el propósito de no excluir a los repetidores. La participación de los estudiantes fue voluntaria, garantizándose su anonimato y la confidencialidad de los datos mediante consentimiento informado.

A modo de conclusión se destaca la transferencia de conocimientos que se hace al caracterizar las Estrategias de Aprendizaje y motivación en relación al rendimiento académico de alumnos del nivel medio de Buenos Aires. Esta información permitiría fomentar en esa población aquellos atributos con los que se logra éxito en los estudios mediante el diseño de intervenciones específicas a las particularidades descriptas, junto con la detección de alumnos en riesgo académico.

Este estudio realizado en 2015 tiene como objetivo identificar las creencias pedagógicas de treinta docentes de inglés de primaria, secundaria y terciaria, en Chile. Los sujetos informantes corresponden a una muestra no-probabilística de 30 sujetos distribuidos

en: 10 docentes de inglés de primaria, 10 de secundaria y 10 de educación terciaria. El método se realiza mediante una metodología cualitativa. Tiene como objetivo identificar las creencias lingüístico-pedagógicas (Canales, 2006; Cerda, 2007) de un grupo de treinta docentes de inglés de distintos niveles educativos sobre el rol que, desde su perspectiva, sus estudiantes deben tener y asumir en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma.

Este estudio es no experimental de tipo transaccional exploratorio, fueron utilizados Un cuestionario, una entrevista semi-estructurada, un diario autobiográfico y cinco diarios de observación no-participante, para revelar las creencias pedagógicas de sus informantes. Los datos arrojados por los instrumentos fueron analizados con el programa cualitativo ATLASTI, que permitió el levantamiento de tres dimensiones y diez categorías, mediante el uso de la técnica del análisis de contenido semántico. Los resultados muestran que los tres grupos de profesorado declaran que estudiantes que aprenden una lengua extranjera deben tener características personales y académicas relacionadas con la motivación, la participación, la autonomía; sin embargo, al interior del aula asumen un rol pasivo y reactivo frente al ambiente de enseñanza altamente estructurado que genera el personal docente.

En conclusión, las creencias pedagógicas de quienes ejercieron como informantes de este estudio se alimenta de la esperanza de que sus estudiantes tuvieran un rol activo, participativo y motivado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, la observación de clases evidenció que el estudiantado de los tres niveles educativos muestra más bien un rol pasivo y no-participativo. Esto pone en relieve la necesidad de proveer perfeccionamiento para que el profesorado no solo mejore su conocimiento didáctico de la disciplina, sino que aprenda estrategias que le permitan, al interior del aula, ejercer la docencia con efectividad.

## **Capítulo IV**

### Problema de investigación, Objetivos e hipótesis

#### 4.1 Planteamiento del problema

El problema que guía esta investigación, surge de la creciente dificultad observada en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de las escuelas medias y que está

estrechamente vinculada a los problemas de motivación, la cual resulta como uno de los factores principales que dificulta dichos procesos. Debido a la observación del comportamiento de los estudiantes en relación a la falta de interés por el aprendizaje de LE, se intentará determinar el tipo de motivación que influye al momento de la adquisición de la misma.

Los estudios más recientes sobre aprendizaje indican que el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado está muy relacionado con las características motivacionales y más concretamente, con las creencias de competencia que tienen de sí mismo los estudiantes.

Según lo analizado en el marco teórico, el interés que lleva al análisis de este trabajo es considerar procesos favorables para que los alumnos actúen intrínsecamente motivados, en relación a la adquisición de LE.

#### 4.2 Pregunta de investigación

El interrogante que guía este escrito es:

¿Cuál es la relevancia del proceso motivacional en el proceso de aprendizaje de LE en estudiantes de escuela media?

#### 4.3 Objetivo General

El objetivo de esta investigación es analizar las relaciones entre la motivación y el aprendizaje de LE o idioma inglés de los estudiantes de la escuela media en la Ciudad de Buenos Aires. Indagar qué tipo de motivación influye en el aprendizaje y en especial sus efectos en la adquisición de una LE.

#### 4.4 Objetivos específicos

- 1) Analizar los estilos de motivación para el aprendizaje de LE en estudiantes de una escuela media de CABA.
- 2) Indagar las diferentes formas de autorregulación de los participantes del estudio.

- 3) Evaluar las relaciones entre los diferentes estilos de aprendizaje y las distintas formas de autorregulación en los participantes.

#### 4.5 Hipótesis:

- 1) Existe relación entre los estilos de aprendizaje y las distintas formas de autorregulación en los participantes.
- 2) Los estudiantes que están motivados intrínsecamente, mantienen el interés y asumen el compromiso con el aprendizaje.
- 3) Existe correlación entre el tipo de motivación y el nivel de estudios de LE,
- 4) Un aprendizaje afectivo influye significativamente en la motivación de los estudiantes y está relacionada con su nivel de estudio.

## Capítulo V

### 5.1 Método

Estetrabajose lleva a cabo con el fin de estudiar qué factores consideran los estudiantes que promueven sus estados de motivación, cuales son las metas que se proponen cuando se sienten motivados, como las seleccionan, como llegan a ser esas metas importantes para ellos y como inciden en sus esfuerzos por aprender.

Para ello se seleccionó un inventario desarrollado por expertos en el tema de la motivación para el aprendizaje, Ryan, R.M., & Connell, J.P. (1989). Este cuestionario se refiere a las razones por las que los niños/jóvenes hacen su trabajo escolar. La escala fue desarrollada para estudiantes de escuela primaria y secundaria. En el mismo se estudió el constructo psicológico de motivación en relación al aprendizaje, de acuerdo con la Teoría de la Autodeterminación, debido a que es una de las más empleadas actualmente en el estudio de la motivación (Deci & Ryan, 2002). Esta es una de las teorías más completas y con gran soporte empírico. La misma se centra en el grado en que la conducta humana es

autodeterminada, en otras palabras, el grado en que las personas llevan a cabo sus acciones con autonomía.

El SRQ-A utiliza cuatro subescalas: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y motivación intrínseca. Para realizar este trabajo, la misma fue traducida al español para ser entregada a los a los participantes en su lengua materna. La escala está dedicada a la investigación del estilo de regulación hacia el aprendizaje y su consecuente rendimiento escolar. Esta misma se ha utilizado en muchos estudios de escolares. Hace cuatro preguntas sobre por qué los estudiantes realizan sus comportamientos relacionados con la escuela. Cada pregunta es seguida por varias respuestas que representan los 4 estilos reguladores usados en esta escala. La validación de esta escala se presenta en Ryan y Connell (1989).

## 5.2 Diseño

La propuesta metodología es no experimental, del tipo descriptiva, transversal, ya que se realiza en un corte de tiempo, sin la manipulación deliberada de variables, observando al fenómeno tal y como se da en su contexto. (Sampieri, 2006).

## 5.3 Participantes

La presente muestra, está constituida por treinta estudiantes de ambos sexos, con un rango etario de 14 a 16 años. Las muestras se administran en el mes de agosto del año 2016 y se extrae de un establecimiento de educación media con gestión privada situado en el barrio de Flores.

## 5.4 Técnica de recolección de datos

El instrumento psicométrico utilizado es el Cuestionario de autorregulación académico para el aprendizaje (SRQ-A) traducido al español.

## 5.5 Procedimiento

### Puntuación del SRQ-A

Totalmente en desacuerdo se anota 1; Algo en desacuerdo 2; Ni de acuerdo ni en desacuerdo 3; Algo de acuerdo se anota 4; Totalmente de acuerdo 5.

Las cuatro sub-escalas son: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y motivación intrínseca. A continuación, se enuncian los contenidos correspondientes a cada ítem de artículos asociados con cada una de las cuatro sub-escalas.

Regulación externa: 2, 6, 9, 14, 20, 24, 25, 28.

Regulación introyectada: 1, 4, 10, 12, 17, 18, 26, 29, 31.

Regulación identificada: 5, 8, 11, 16, 21, 23, 30.

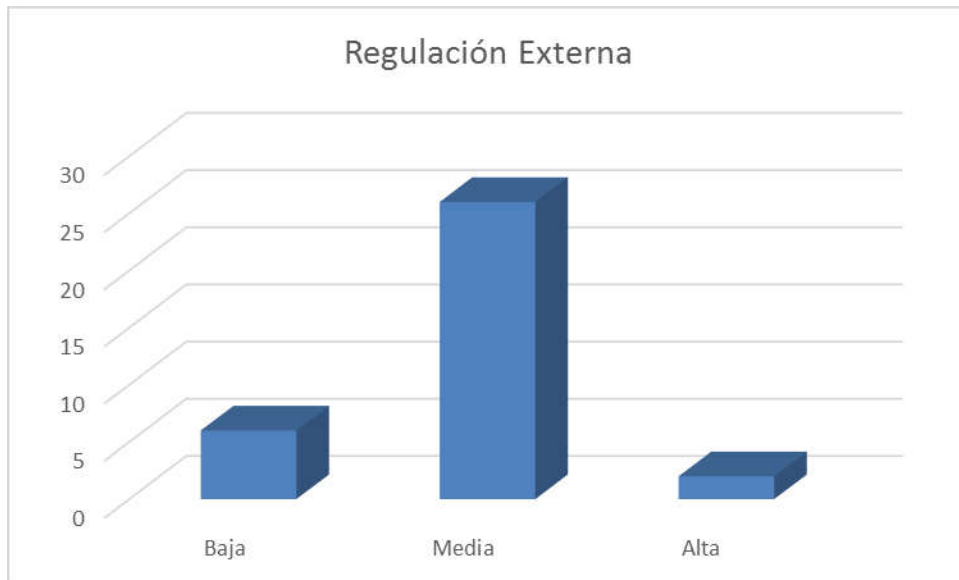
Motivación intrínseca: 3, 7, 13, 15, 19, 22, 27.

## **Capítulo VI**

### **6.1 Resultados**

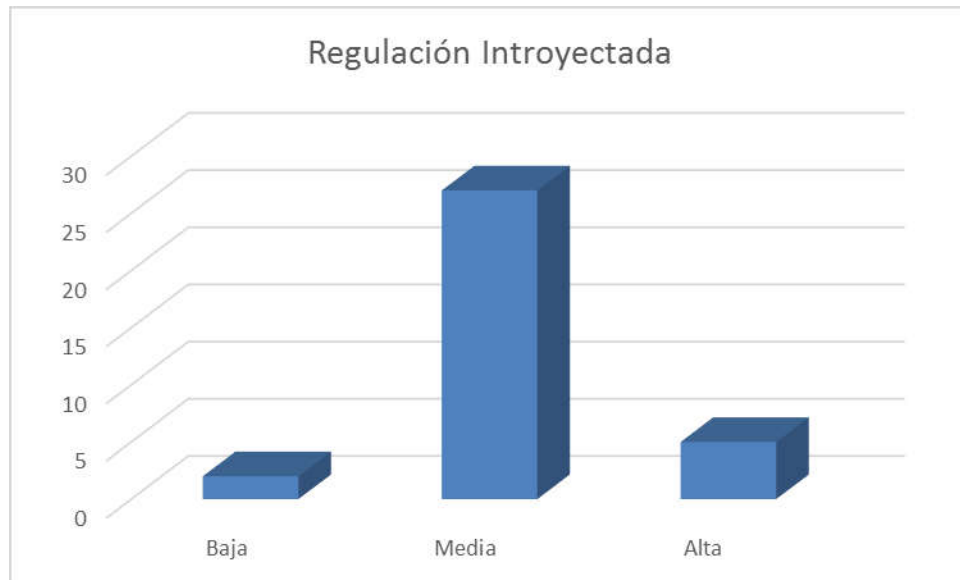
La TAD es un acercamiento a la motivación y la personalidad humana que utiliza métodos empíricos tradicionales. A la vez que emplea una Meta-teoría orgánica que pone de relieve la importancia de los recursos internos desarrollados de los seres humanos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación conductual (Ryan, Khul, Deci, 1997). Ryan y Connell (1989) desarrollaron un enfoque para evaluar hasta qué punto los individuos son relativamente autónomos versus controlados al realizar comportamientos particulares (por ejemplo, hacer la tarea). Las puntuaciones más altas (es decir, más autónomas) en los entornos educativos han predicho el compromiso escolar de los alumnos, el afecto positivo, el aprendizaje conceptual, la competencia asignada por el docente, el disfrute de la escuela y la capacidad de afrontar eficazmente el fracaso.

Teniendo en cuenta lo considerado en el marco teórico acerca de las funciones de los distintos tipos de motivación, se puede decir que los comportamientos motivados extrínsecamente, son necesarios para acomodarse al entorno social, se emprenden y sostienen debido a una contingencia como la oferta de una recompensa. Se refiere al control interpersonal. El siguiente gráfico corresponde a los resultados de la Regulación externa o extrínseca (RE):



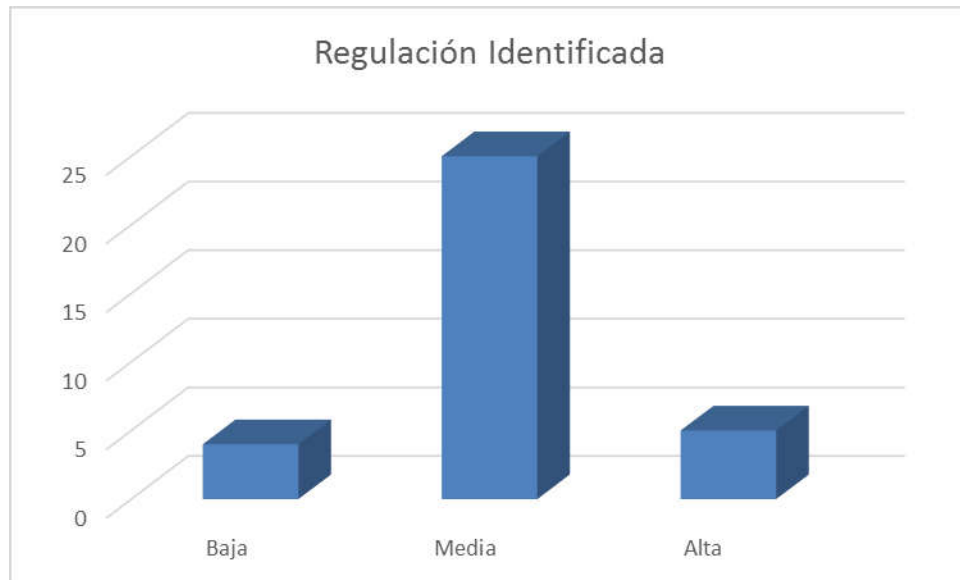
Se observa en este gráfico que en su mayoría los estudiantes son motivados mediante la regulación extrínseca.

(RIn) En cuanto a la regulación introyectada o introyección se refiere a una internalización parcial en la que las regulaciones externas son tomadas por la persona, pero no son aceptadas como propias. La introyección resulta una forma interesante de internalización porque es un proceso en el que una regulación se convierte en parte de la constitución psicológica de una persona, pero no forma parte del sentido coherente de la persona misma (Deci & Ryan, 1991). Las regulaciones introyectadas se experimentan como presiones.



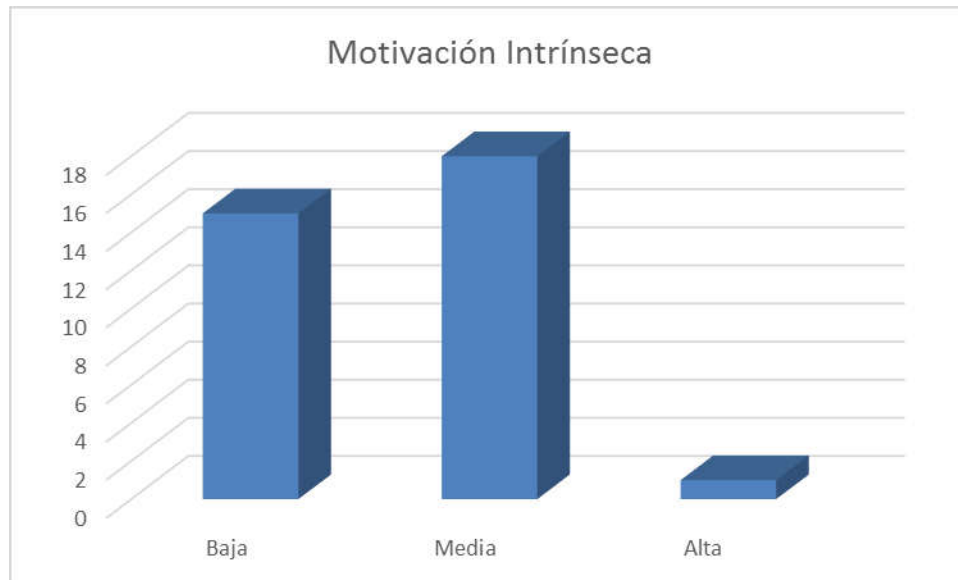
En este gráfico se puede observar que los estudiantes en su mayoría optan por cumplir con sus tareas debido a las presiones que a nivel medio se autoimponen. Siendo muy pocos los que introyectan bajo.

(RId)La regulación identificada se refiere a una internalización más completa en la que la persona se identifica con el valor que asigna a un comportamiento y acepta esta regulación como propia. A través de la identificación, los comportamientos inicialmente controlados se vuelven más autónomos, y la persona experimenta un mayor sentido de elección, menos conflicto interno y más responsabilidad para iniciar y mantener el comportamiento. Por lo tanto, la regulación identificada, refleja una valoración consciente de una meta o una regulación conductual, de manera tal que la acción es aceptada como personalmente importante.



En este cuadro se observa que la mayoría de los estudiantes tienen niveles medios de regulación identificada.

(MI) Finalmente, la integrada o motivación intrínseca es la forma más autónoma de motivación. La integración ocurre cuando las regulaciones identificadas son totalmente asimiladas al yo, lo que significa que han sido evaluadas y convertidas en congruencia con los otros valores y necesidades. Los comportamientos motivados intrínsecamente son el prototipo de autonomía. Son emprendidas por intereses y sostenidas por los pensamientos y sentimientos espontáneos que surgen a medida que uno realiza la actividad. Es decir, sólo cuando una persona se identifica con una regulación y la integra con su sentido de sí mismo, el locus percibido de la causalidad será totalmente interno y el comportamiento se convertirá en autónomo. (Deci & Ryan, 1991; Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994).



Se puede observar que resulta mayor cantidad de estudiantes que registran bajos y medios niveles de motivación intrínseca, mientras que se registran muy pocos con niveles altos en este tipo de motivación.

## Capítulo VII

### 7.1 Discusión y conclusiones

Al comienzo de este trabajo se planteaba la necesidad de responder a una serie de cuestiones con el fin de determinar qué hacer para incrementar el interés por el aprendizaje del idioma inglés en los alumnos de escuela secundaria, por lo cual ahora se hará el intento de sintetizar la información recogida y expuesta.

En función de los resultados obtenidos, queda evidenciado que los alumnos tienen mayormente un estilo motivacional vinculado al logro acotado de ciertos objetivos para evitar el fracaso. De lo observado se detecta que, la mayoría de los estudiantes no se sienten motivados por las estrategias utilizadas para incentivar el aprendizaje de LE. Y si bien la muestra puede considerarse como no representativa, es especialmente claro/significativo el resultado final y puede presuponerse que en mayor o menor medida se replica en otras instituciones.

Para fortalecer el análisis y corroborar o contrarrestar las hipótesis, también hubiera resultado interesante contar con los registros de calificaciones de la materia inglés. La imposibilidad de acceder a esos registros impide verificar la existencia de correlación entre las respuestas que dieron los estudiantes en el cuestionario de investigación y las notas obtenidas en dicha materia, información que hubiera sido relevante para los objetivos de esta investigación.

Para concluir este trabajo es necesario observar que los resultados de esta investigación se condicen parcialmente con los contenidos del marco teórico. Es decir, mediante este trabajo se corroboró que, la mayoría de los estudiantes se vinculan con el aprendizaje motivados desde la búsqueda de reconocimiento por parte de los otros, como medio para alcanzar la nota o por evitar el fracaso, pero son muy pocos los estudiantes que se comprometen desde el interés de aprender.

En resumen, es importante tener en cuenta que en la adquisición de una lengua extranjera intervienen numerosas variables que, como explican Espí y Azurmendi (1996), existen variables pedagógicas relacionadas con el docente, la metodología y el contexto de aprendizaje (Laforge, 1972) y variables relacionadas con el estudiante, como características individuales, referentes a la aptitud lingüística y psicosociales del estudiante, referentes a sus rasgos de personalidad (Gardner, 1985). Por último, los mencionados autores señalan las variables sociodemográficas, como el contexto socioeconómico y sociopolítico en el que vive.

Por todo lo antedicho, arribo a la conclusión que como aporte de esta investigación se encuentra vinculación con una de las características claves para pensar en la formación de docentes, ya que sería relevante valorizar los estudios sobre motivación en los procesos de formación docente la posibilidad de analizar y revisar las cogniciones de los docentes, respecto de las variables didácticas fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. También es importante considerar que el proceso de enseñanza y aprendizaje no resulta tarea fácil cuando la variable contextual del aula, así como la institucional y la realidad socio-económica de los estudiantes se convierten en agentes mediadores y a veces obstaculizadores del aprendizaje del idioma.

En cuanto a mis expectativas a futuro, y después de los resultados obtenidos, considero necesario sugerir propuestas para que los docentes cuenten con herramientas que apunten a fomentar la motivación intrínseca de sus estudiantes, de modo que el aprendizaje de inglés resulte una tarea que convoque la curiosidad y la necesidad de aprender y conocer nuevos modos de romper barreras de comunicación que resultan sumamente útiles en el mundo de hoy.

Aunque en el área de la educación queda mucho trabajo por hacer, muchas barreras que vencer, es importante asumir la responsabilidad que a cada uno corresponde para comprometerse y ser participe activo de una mejora en la construcción educativa, más adecuada al contexto actual. Para eso este pensamiento no solo debe quedar delimitado a docentes y directivos, sino también debe ser compartido por pedagogos, psicólogos y educadores en general, para conjuntamente aportar miradas en la temática de una mejor propuesta educativa. Según Huertas (1997), la clave estaría en la búsqueda de la novedad, de la experimentación del desafío, del incremento de la competencia, y de la autodeterminación. Esto podría ser facilitado si se trabaja en desarrollar estrategias para lograr que el clima de clase se oriente a estimular la motivación hacia el incremento de las competencias, poniendo especial atención en los mensajes que se emiten, evitándose los que implican una crítica y que subrayan la incompetencia del estudiante. Para lo cual es preciso conocer cuáles son sus intereses, observarlos, escucharlos, aprovechando los espacios que se generan a diario en la situación áulica. Lo que abriría un espacio interesante de trabajo para los docentes, al generar estrategias para contribuir a favorecer la novedad y el desafío.

La importancia del deseo de enseñar es condición básica para lograr el deseo de aprender, esto implica asumir la responsabilidad y el compromiso como docentes para lograr una educación reflexiva y superadora.

A modo de reflexión personal considero que, en el área de educación tengo experiencia, dado que trabajé durante casi 20 años como docente de inglés en escuelas públicas y privadas, por lo que puedo decir que durante ese tiempo vivencí diferentes situaciones en relación a la vinculación de los estudiantes con el aprendizaje del idioma. Pero reconozco que como docente había mucho desconocimiento en mí con respecto a las

intervenciones que realizaba para motivar a mis alumnos. Sin embargo, siempre pensé que algo más había para hacer, tenía la certeza de que no todo quedaba en la falta de interés de los alumnos, o a lo mejor sí, pero por la falta del docente que no lograba hacer lo suficiente para convocar el interés del estudiante. Ahora mi mirada cambió, la formación contribuyó al logro de una mirada más integradora, y entiendo que desde otra perspectiva se comprende diferente la situación.

Hoy después de atravesar la carrera de Psicología, considero que es posible encontrar acciones que contribuyan al encuentro, a la revaloración del proceso de aprender, justamente una cuestión clave que aprendí en mi formación universitaria es la riqueza que se produce en la construcción del trabajo en equipo, la multiplicidad de miradas contribuye a una construcción más compleja y enriquece la experiencia educativa.

## Capítulo VIII

### Referencias

- Alliaud, A. et Al. (2004). *El Maestro que aprende. Representaciones, valores y creencias: los modos de pensar y actuar la enseñanza*. Buenos Aires. Ed Noveduc.
- Alonso Tapia J. (1992) *Motivar en la adolescencia: Teoría, Evaluación e Intervención. Primera parte motivación y adolescencia*. Facultad de Psicología Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Autónoma de Madrid.
- Álvarez Méndez J. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Madrid. Mino y Dávila Editores.
- Ausubel, D. P. (1982). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Ed. Trillas.
- Broc Cavero M.A. (2000) *Autoconcepto, Autoestima Y Rendimiento Académico en Alumnos de 4º de E.S.O. Implicaciones psicopedagógicas en la Orientación y Tutoría*. Revista de Investigación Educativa, Vol. 18, n.º 1, Ministerio de Educación y Ciencia Diputación General de Aragón.
- Bruner J. (1996) *La cultura de la educación*. Ed: Cambridge MA. Harvard University Press.
- Byrnes, J. P., y Wasik, B. A. (2009) *Language and literacy development: What educators need to know*. New York Guilford Press.
- Cattaneo M. E. (2007) *La motivación para el aprendizaje*. Un estudio desde la perspectiva de estudiantes de nivel medio. Argentina. Ed: PubliFadecs. Comahue.
- Choliz Montañez M. (2004). *Psicología de la motivación: El proceso motivacional*. Ed: Universidad de Valencia.
- Chomsky, N. (1975). *Reflexions on Language*, New York, Pantheon Books.
- Chomsky, N. Piaget, J. (1992). *A Comprehensive Grammar of the English Language*, (10ed) Ed: Longman Cambridge, Harvard University Press.
- De Vega, M. Cuetos, F. (1999). *Psicolingüística del Español*. Madrid: Trotta.

- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Dinamarca. Ed: Helsinki: Orienta-Konsultit. Oy.
- García Bacete F.J. y Doménech Betoret F. (1997). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*. Universidad Jaume I de Castellón REME (revista Electrónica de Motivación y Emoción). Vol.1
- Gardner R, Dörnyei Z. (2002). *Motivation and second language acquisition* Ed. Honolulu, Hawaii University of Hawaii Press.
- González M. del C. y Tourón J. (1992) *Autoconcepto y Rendimiento escolar sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona España. Ediciones Universidad de Navarra, S. A. (EUNSA)
- Guglielmi, R. S. (2008). *Native language proficiency, English literacy, academic achievement, and occupational attainment in Limited-English-proficient students: A latent growth modeling perspective*. Journal of Educational Psychology, (Ed2).
- Huertas J. A. (2012) *Los efectos de los afectos en la motivación y la autorregulación*. Prensa Médica Latinoamericana Ciencias Psicológicas 2012; VI. Universidad Autónoma de Madrid.
- Lorenzo Bergillos, F. (2004). *La motivación y el aprendizaje de una L2/LE*. Madrid. SGEL.
- Martínez-Otero Pérez V. (2009) *Diversos Condicionantes del Fracaso Escolar en la Educación Secundaria-* Revista Iberoamericana de Educación N.º 51. Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM).
- Moreno A. del Barrio C. (2005) *La experiencia adolescente: a la búsqueda de un lugar en el mundo*. Ed Aique Buenos Aires.
- Moreira, M A; (2005). Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning). *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 83-102.
- Naranjo Pereira M. L. (2009) *Motivación: Perspectivas Teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el Ámbito Educativo*. Revista Educación 33. Universidad de Costa Rica San José, Costa Rica.
- Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1984). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca. Traducción al español del original *Learning how to learn*. Cambridge University Press.

- Novak. J. D. (1998). *Learning, Creating and Using Knowledge*. Ed: Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.
- Ottobre S., Temporelli W. (2010) *¡Profe, no tengamos recreo! Creatividad y aprendizaje en la era de la desatención*. Buenos Aires. Ed: La Crujía.
- Pozo, J.I. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Colección críticas y fundamentos. Barcelona. Ed: Graó.
- Pozo, J. I. (2008) *Aprendices y Maestros*. La Psicología cognitiva del Aprendizaje. Madrid Ed Alianza editorial.
- Rogers C. (1986) *Libertad y creatividad en la educación*. Ed Paidós Ibérica.
- Ryan R. y Deci E. (2000) *La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar*. University of Rochester.
- Santacreu, J. y García-Leal, O. (2000). *La utilización de test comportamentales informatizados en el estudio de la personalidad: La evaluación de la persistencia*. Psicothema, 12
- Selvini Palazzoli M. (1986) *El mago sin magia, como cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Ed Paidós Educador.
- Solar Rodríguez, M. I; Díaz Larenas, C.(2007) *El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica*. Horizontes Educativos, vol. 12, núm. 1, Universidad del Bío Bío Chillán, Chile.
- Tapia J. A. (1997) *Motivar para el aprendizaje, teoría y estrategias*. España. Ed: Edebé.
- Williams, M. y Burden, R. (1999) *Psicología para profesores de idiomas, Enfoque del constructivismo social*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid.