

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

***“Carencias Motivacionales en la Enseñanza del Inglés”***

(CASO ESCUELA PREPARATORIA DIURNA DE LA UJED)

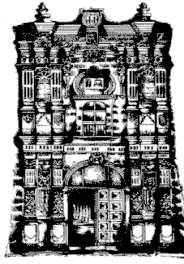
TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN  
EDUCACIÓN: CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA PRESENTA

***EDITH CONTRERAS GUZMÁN***

ASESOR DE TESIS

MTRO. ARTURO BARRAZA MACÍAS

Victoria de Durango, Dgo., agosto de 2006.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

***“Carencias Motivacionales en la Enseñanza del Inglés”***

(CASO ESCUELA PREPARATORIA DIURNA DE LA UJED)

***EDITH CONTRERAS GUZMÁN***

Victoria de Durango, Dgo., agosto de 2006.

*“Mi más sincero agradecimiento a los Mtros.: Arturo Barraza Macías, Gonzalo Arreola Medina, Jesús Flores García y Luis Francisco Tremillo por sus valiosas aportaciones para la elaboración de este trabajo”.*

*“A mis padres por seguir siendo mi ejemplo y apoyo constantes”.*

# CONTENIDO

Introducción.....	8
-------------------	---

## **CAPÍTULO I:** Construcción del objeto de estudio.

Antecedentes.....	12
Planteamiento del problema.....	26
Justificación.....	27
Objetivos.....	29

## **CAPÍTULO II:** Marco teórico.

La metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras.....	30
Método tradicional o de gramática-traducción.....	30
Método directo.....	31
Métodos de base estructural.....	32
Método audio-oral.....	32
Método situacional.....	33
Métodos humanísticos.....	34
Aprendizaje comunitario de la lengua.....	34
Sugestopedia.....	34
La vía silenciosa.....	35
El enfoque comunicativo.....	35

Motivación y aprendizaje.....	38
Concepto de motivación.....	39
La psicología de la educación.....	41
La escuela humanística de la psicología de la educativa.....	42
El conductismo.....	43
La motivación de logro.....	43
Teorías cognitivas de la motivación.....	44
Locus de control.....	44
La teoría del aprendizaje cognitivo-social.....	44
Teorías instrumentales (expectativas-valores).....	45
Principios motivacionales y enseñanza.....	46
Tipos de metas.....	47
Metas relacionadas con la tarea.....	47
Metas relacionadas con el yo.....	48
Metas relacionadas con la valoración social.....	48
Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas.....	48
Estudio de la motivación en el aprendizaje de idiomas.....	49
Las variables afectivas en el aprendizaje de idiomas.....	49
El enfoque humanístico en la enseñanza de idiomas.....	51
La motivación en el aprendizaje de idiomas.....	52
Principales modelos de la motivación en el aprendizaje de idiomas.....	53
El modelo socioeducativo de Gardner.....	53
El concepto de autoconfianza lingüística de Clément.....	54

La teoría de la autodeterminación en el aprendizaje de lenguas.....	54
Teorías cognitivas de la motivación en el aprendizaje de idiomas.....	55
Teorías surgidas de la nueva visión de la motivación en el aprendizaje de idiomas.....	56
Clasificación de los factores motivacionales en las actividades y tareas de la enseñanza de idiomas.....	57
En relación al modo de presentar y estructurar la tarea.....	57
En relación con la forma de organizar la actividad en el contexto clase.....	58
En relación con los mensajes que da el profesor.....	60
En relación con la evaluación.....	60

### **CAPÍTULO III: Metodología.**

Tipo de estudio.....	62
El paradigma cuantitativo.....	62
Estudio descriptivo.....	64
Estudio exploratorio.....	66
El método de sección transversal.....	66
Variables de estudio.....	67
Técnica e instrumento.....	68
Participantes.....	72

## **CAPÍTULO IV: Resultados.**

Análisis de resultados.....	74
En relación al modo de presentar y estructurar la tarea.....	75
En relación a la forma de organizar la actividad en el contexto clase.....	83
En relación a los mensajes que da el profesor.....	89
En relación a la evaluación.....	92
Rasgos de personalidad y aspectos didácticos.....	98
Medias estadísticas de los factores motivacionales en las actividades y tareas de la enseñanza de idiomas. ....	100
Factores motivacionales que muestran debilidades por dimensión.....	103
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>106</b>
<b>SUGERENCIAS.....</b>	<b>111</b>
<b>LISTA DE REFERENCIAS.....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>117</b>

## INTRODUCCIÓN

*“Como profesores y educadores tenemos que estar insertos en un escenario de lucha permanente, que es la lucha por la superación” (Freire, 1997)*

Hoy en día los avances científicos y tecnológicos se desarrollan con celeridad, dentro de éstos se encuentran los medios de comunicación, consecuencia en parte de la globalización mundial, por lo tanto se presenta la necesidad de comunicarse de forma escrita y oral a través de los medios existentes por medio de un lenguaje que sea de los más utilizados en todos los sistemas educativos como es el inglés.

El presente trabajo tiene la finalidad de determinar las carencias motivacionales en la enseñanza del inglés en la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango, que puede definirse como la falta de orientación del ánimo de los alumnos por parte de los docentes para que actúen satisfactoriamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que un considerado número de alumnos manifiesta indiferencia hacia el estudio de la asignatura referida.

Varios estudios han demostrado que los alumnos de profesores con un elevado sentido de eficacia muestran un mejor progreso académico, más interés en las actividades del aula y un mayor respeto hacia sus profesores. En un sentido más amplio, los profesores con un alto sentido de eficacia, están motivados, crean un entorno educativo positivo, presentan mayores probabilidades de desarrollar actividades docentes consideradas como retadoras, ayudan a los alumnos a tener éxito en sus tareas, animan su entusiasmo y persisten más en ayudar a aquéllos que presentan problemas de aprendizaje, todo lo cual propicia una adecuada motivación de sus alumnos.

Sin embargo, algunos profesores pueden encontrarse con una serie de limitaciones como la carencia de una formación específica en habilidades orientadas a la docencia que le hagan más difícil llevar a cabo su función, y pueden por lo tanto crearle sentimientos de ineficacia, no obstante, su autoconfianza puede desarrollarse mediante una apropiada formación a través del conocimiento de las carencias motivacionales de los docentes, las cuales para este estudio son consideradas como necesidades de formación.

Debido a que los cambios motivacionales que ocurren en los alumnos suelen estar asociados a los mensajes que les emiten los docentes a través de su desempeño, la motivación en el aula puede ser manejada por el profesor a través de estrategias de apoyo que pueden optimizar la concentración, reducir la ansiedad ante situaciones de aprendizaje y evaluación, dirigir la atención y organizar las actividades y tiempo

de estudio (*Dansereau, 1985; Weinstein y Underwood, 1985, en Díaz Barriga y Hernández, 1999*).

Por otra parte se sabe que la motivación escolar es un factor cognitivo-afectivo presente en todo acto de aprendizaje, así como en todo procedimiento pedagógico, de manera explícita o implícita, y precisamente la dimensión afectiva es uno de los temas de actualidad en las investigaciones de la psicología educativa que han repercutido en el aprendizaje de idiomas. De este hecho surge la particularidad de conocer las variables afectivas en el aprendizaje de idiomas, puesto que dichas variables incluyen a la motivación, ya que la influencia de las mismas ha trascendido en el diseño curricular y en enfoques de enseñanza de idiomas, como consecuencia se ha visto la necesidad de centrar estos procesos en el alumno.

El trabajo se desarrolla en primera instancia llevando a cabo una revisión de las principales metodologías aplicadas en la enseñanza del inglés, las cuales comprenden desde el método de gramática-traducción hasta el enfoque actual denominado comunicativo. Posteriormente se describen algunas de las aportaciones relevantes de la psicología educativa en el aprendizaje en general, continuando con los estudios referidos a la psicología de la motivación, como son las primeras teorías humanísticas y las conductistas.

Se hace referencia también a las principales teorías cognitivas, cuya característica es que otorgan al individuo el control sobre su conducta y por consecuencia sobre su

motivación, se exponen de igual forma las teorías de la motivación en el aprendizaje de idiomas y la clasificación de los factores motivacionales en las actividades y tareas de la enseñanza de idiomas que propone *Alarcón* (2005), de cuya referencia se generó el instrumento de medición utilizado con el propósito de determinar las carencias motivacionales de los docentes de la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango en la asignatura de inglés.

En relación a la metodología se expone el tipo de investigación, las variables, la técnica y el instrumento, los sujetos de investigación, así como el procedimiento del análisis y finalmente, se presentan las tablas de resultados obtenidos que muestran las medias estadísticas, las frecuencias y los porcentajes analizados, así como las deficiencias y fortalezas en cuanto a las carencias motivacionales, al igual que las respectivas conclusiones suscitadas.

# CAPÍTULO I

## CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

### *Antecedentes*

Al hacer la correspondiente revisión de literatura sobre el tema de investigación se encontró información que es en su mayor parte extranjera sobre los siguientes tópicos: concerniente a la motivación, a la metodología de enseñanza del idioma inglés y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del mismo, sin embargo, con respecto a la motivación en la enseñanza de idiomas se encontró solamente una investigación, de la cual se obtuvo la clasificación de los factores motivacionales en las actividades y tareas de la enseñanza de idiomas, siendo lo más relevante de dicho material:

Según *Díaz Barriga y Hernández* (1999) el papel del docente en el ámbito de la motivación se concentrará en promover motivos en sus alumnos con respecto a sus comportamientos y aprendizajes para emplearlos voluntariamente en los trabajos de la clase, dando sentido a las tareas escolares y proveyéndolas de un fin

determinado, para que los alumnos desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y de esta manera comprendan su utilidad tanto personal como social.

De modo tal que la motivación en el aula es considerada como un factor cognitivo-afectivo presente en todo acto de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico, ya sea de manera explícita o implícita, de tal manera que el manejo de la motivación en el aula supone que el docente y sus estudiantes adviertan que hay interdependencia en los factores: *a)* características y demandas del quehacer o actividad escolar, *b)* propósitos o metas que se establecen para tal actividad, y *c)* propósito que se busca con su ejecución.

Son tres las intenciones perseguidas mediante el manejo de la motivación escolar:

1. Despertar el interés en los alumnos y dirigir su atención.
2. Estimular el deseo de aprender que lleva al esfuerzo.
3. Dirigir estos intereses y esfuerzo hacia el logro de fines apropiados y la realización de propósitos determinados.

“El papel de la motivación en el logro del aprendizaje significativo se relaciona con la necesidad de inducir en el alumno el interés y esfuerzo necesarios, y es labor del profesor ofrecer la dirección y guía pertinentes en cada situación” (*Díaz Barriga y Hernández, 1999*).

Por otra parte, *Ortega (2003)* señala que no sólo es importante el tratamiento didáctico empleado por el profesor como elemento motivador en el aprendizaje de una lengua extranjera (tipos de objetivos, contenidos seleccionados para obtener los

objetivos, estrategia y técnicas empleadas en la clase y materiales usados) sino también por las características y rasgos personales del mismo, sus experiencias formativas, su entrenamiento, etc. Por lo tanto, el papel que juega el profesor es fundamental en dicho proceso, ya que dependiendo de su desempeño en el aula y con los alumnos, la adquisición de la lengua extranjera tendrá mayor o menor éxito, por lo cual es elemental considerar, como relevante la formación de los futuros profesores tanto como la actualización y reciclaje de los que cometen errores en la impartición de sus clases y en el trato a sus alumnos.

En su estudio *Alarcón* (2005) expresa que los resultados de las últimas investigaciones en *psicología educativa* y las *ciencias de la educación* sobre el aprendizaje en general han repercutido en los estudios sobre el aprendizaje de idiomas, debido a esto, la dimensión afectiva del aprendizaje es en este momento considerada esencial por casi todos los profesores e investigadores de la enseñanza de lenguas. Una de las características en las que coinciden los profesores al describir a un buen alumno o a un buen grupo es que se encuentre motivado, ya que la motivación es un factor fundamental para lograr éxito en el aprendizaje y precisamente, dentro de las teorías de la motivación en el aprendizaje de idiomas se hace referencia a la influencia que sobre éste tienen las variables afectivas (el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas lo incluye en la competencia existencial que el individuo ha de adquirir a través de su aprendizaje de idiomas).

Todas las variables afectivas están íntimamente relacionadas, y primordialmente en la motivación convergen muchas de ellas: favorecer un sentimiento de autoestima

positiva en el alumno, de autoeficacia en el aprendizaje, las relaciones que se establecen en el aula, la cohesión social, el sentimiento de pertenencia al grupo, las ventajas del aprendizaje cooperativo, la reducción de la ansiedad, el sentimiento de autovalía y seguridad, las atribuciones adecuadas de éxito y fracaso, son factores personales que determinan la motivación en el aprendizaje.

Para analizar si las actividades y tareas que presentan los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras favorecen la motivación hacia el aprendizaje la autora se basa en una clasificación de variables y/o factores motivacionales que parten de los principios para la organización motivacional de la instrucción (*Alonso Tapia* 1991, en *Alarcón*, 2005), ampliada y perfilada con las aplicaciones específicas a la motivación en el aprendizaje de idiomas, según los trabajos de *Williams* y *Burden* (1997) y *Dörnyei* (2001, en *Alarcón*, 2005).

Entre las principales teorías cognitivas que supusieron un cambio de perspectiva, que otorgan al individuo el control sobre su conducta, y por tanto, sobre su motivación, la autora destaca: la teoría de la autodeterminación, de la autovalía, de las expectativas y valores, de las atribuciones, de la autoeficiencia, etc., en las cuales se fundamentan las teorías de la motivación referidas concretamente al aprendizaje de idiomas.

Aún cuando la exposición de contenidos por parte del profesor constituye un elemento fundamental en el acto de aprender, *Granado* (2002) explica que no es el único determinante debido a que la actitud con la que el alumno se enfrenta al

aprendizaje de una materia o a la realización de las actividades que se proponen en el contexto del aula podría de igual modo estar determinando los resultados de este proceso. Lo anterior se ve reflejado en los estudios recientes en el campo de la investigación psicológica y educativa, los cuales ponen de manifiesto la necesidad de considerar la influencia de variables cognitivas (capacidad intelectual) así como las afectivo-emocionales (actitud positiva hacia el aprendizaje y percepción positiva sobre las propias capacidades) en el estudio de los procesos de aprendizaje.

Para que dicho proceso tenga lugar es necesario que el alumno tenga una capacidad intelectual que le permita la normal adquisición de contenidos, que haya adquirido conocimientos previos que le permitan conectar los nuevos contenidos con los anteriormente aprendidos y sepa cómo valerse de estrategias de aprendizaje necesarias que le permitan organización e integración de contenidos de manera lógica (perspectiva cognitiva) y que aunado a esto quiera aprender y se sienta capaz de hacerlo (perspectiva motivacional). Tales características y su interrelación son las que constituyen el centro de atención del proceso denominado “aprendizaje escolar”.

Por su parte, *Etxeberria* (1997) señala que una forma de conocer el proceso del desarrollo educativo del lenguaje en el aula es la realización de estudios ecológicos donde toma relevancia el análisis de los formatos interactivos y comunicativos. La relación entre el desarrollo lingüístico y cognitivo del sujeto y la importancia de la base contextual (diálogo, conversación) para la interacción lingüística de manera que el sujeto pueda construir el lenguaje a través de los diferentes usos, aunque también

el desarrollo y el aprendizaje del lenguaje dependen de la naturaleza y de las oportunidades de interacción lingüística.

En el caso de la relación educativa (profesor /alumno) el número de alumnos en el aula puede constituir una dificultad para establecer la relación individual entre ambos, y el currículo escolar que a menudo impone al profesor la tarea de impartir los contenidos con una metodología nada comprometedora con la participación del alumno en el aprendizaje, lo que puede ocasionar que tanto el profesor como el alumno no tengan expectativas motivadoras para llevar a cabo los diferentes usos de la lengua que exige la comunicación en el contexto escolar.

Por lo anterior, el autor considera importante estudiar el contexto educativo, la actuación pedagógica del profesor, y su rol como facilitador del desarrollo de la competencia comunicativa en la clase. La noción del contexto abarca el contexto cognitivo, la experiencia acumulada y el contexto cultural. También plantea que a la psicología le interesa, sobre todo, el proceso educativo e instructivo en que se realiza la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, le interesa particularmente conocer el modo interactivo en que se desarrolla la enseñanza. Esta debe ser idónea con las teorías que buscan integrar la enseñanza-aprendizaje de la lengua en una dimensión interactiva en la que el profesor y el alumno ejercen un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con *Littlewood* (1994, en Etxeberria, 1997), los diferentes significados que puede comunicar la lengua son: literal, funcional y social. La interacción social es

un proceso colaborativo en el que los participantes se implican. Hay un intercambio de significados y unas formas de organizar la interacción en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lengua. La posibilidad de negociar con los demás la significación presupone situaciones académicas motivantes para el alumno con el fin de que se realicen tareas y actividades que tengan sentido para él. Los estudios iniciados desde el enfoque psicosocial sobre bilingüismo aditivo y substractivo, por *Lambert y Tucker* (1972, en Etxeberría, 1997), dan a conocer la relevancia de las actitudes, las motivaciones, los valores atribuidos a la lengua y el refuerzo social en el aprendizaje de la segunda lengua.

*Alonso y Regueiro* (1998) mencionan que es frecuente que los alumnos adopten actitudes positivas o negativas respecto a una asignatura dependiendo de la experiencia de competencia o incompetencia en la misma, sin embargo, esta percepción puede ser modificada mediante la intervención de los profesores, ya que la adquisición de actitudes constituye un objetivo curricular ya que éstas se evalúan principalmente para decidir si se debe hacer algo en el caso de que los alumnos presenten actitudes contrarias, los profesores precisan además averiguar qué factores pueden estar influyendo en las actitudes de los alumnos.

La mayoría de los aprendizajes dependen tanto de las capacidades personales como de la ayuda que el alumno recibe de sus profesores. Un alumno puede considerar que es capaz de aprender dadas las condiciones habituales de enseñanza y aprendizaje, su autoconcepto es positivo y considera que progresar depende básicamente de sí mismo.

En cambio otro alumno puede considerar que es capaz de aprender –autoconcepto positivo- si le dan la ayuda necesaria, y que la falta de ésta puede impedirlo, lo que implica hacer depender el control de su propio progreso de la actividad del profesor; algunos más pueden pensar que la materia no se les da –autoconcepto negativo-, por lo que no progresarán ni con ayuda. Como consecuencia, tanto la percepción de la capacidad, como de la posibilidad de progresar pueden estar afectando a las actitudes de los alumnos. Por tanto, en la medida en que los profesores deseen modificar tales actitudes necesitan tener información sobre las variables –autoconcepto y expectativas de control–.

Al aplicar el instrumento de medición, en lo referente a las actitudes menos adquiridas los autores encontraron que: en la tolerancia y aceptación de las lenguas no locales, la puntuación media en esta categoría difirió significativamente de todas las restantes, excepto de las correspondientes a las actitudes hacia las matemáticas y la geometría, el 20.3% de los sujetos mostró positivamente su disgusto respecto a las mismas y el 45.1%, indiferencia.

Tales resultados condujeron a los autores a considerar que es necesario contar con instrumentos capaces de proporcionar información sobre el grado en que los alumnos van adquiriendo las actitudes, puesto que las actitudes positivas hacia una materia parece que se desarrollan al tiempo que los alumnos experimentan habilidad y éxito al afrontar los problemas que conlleva, de tal manera se supone que su desarrollo debe ir enlazado al trabajo de los contenidos específicos de cada área, ya

que al contar con dicha información se tendría un referente que permitiría decidir si es necesario introducir modificaciones en la actividad educadora, todo esto orientado a la mejora de la misma.

Recapitulando, en los trabajos anteriormente descritos se considera al profesor como el principal inductor de la motivación de los alumnos, sin embargo, además del tratamiento didáctico que éste de a los objetivos, contenidos, técnicas y materiales, son de suma importancia las características y rasgos personales del mismo, sus experiencias formativas, su desempeño en el aula y el trato a sus alumnos, pero sobre todo deben desarrollar en su alumnos actitudes positivas y favorecer sentimientos de autoestima y autoeficacia en el aprendizaje a través de las variables afectivas (recientemente la dimensión afectiva del aprendizaje es esencial en la enseñanza de lenguas) puesto que en la motivación concurren muchas de ellas. En otras palabras, para obtener éxito en el aprendizaje escolar se requiere de la interrelación tanto de la perspectiva cognitiva como la perspectiva motivacional, mediante un proceso colaborativo en el que los participantes se involucran.

Por otra parte, el éxito en el aprendizaje depende de la cordial interacción entre unos profesores, unos contenidos escolares y unos alumnos, donde la variable profesor, y más concretamente la motivación que éste tiene en su tarea profesional requiere una mayor atención, según explica *Sureda* (2002), ya que los profesores que sienten una baja percepción de autoeficacia pueden evadir el realizar determinadas tareas; resistiendo menos, brindando poco esfuerzo y por ende obteniendo bajos rendimientos; a diferencia de los docentes que conservan un sentido de autoeficacia ante lo que realizan y ejecutan diversas estrategias que permiten asegurar este

sentimiento: la participación activa, la potenciación, la capacitación y el fortalecimiento individual y social en su tarea.

*Morey* (2001) se refiere a la eficacia docente como aspecto motivacional del profesor, la cual lleva a tener una mayor voluntad al momento de probar nuevos métodos didácticos, lo que puede traer como consecuencia que se obtenga un mayor logro en los alumnos, y que a su vez revierta positivamente en el sentido de eficacia y en la voluntad de invertir mayores esfuerzos en ayudar a los alumnos a aprender.

Además, si el profesor es capaz de reflexionar y resolver los problemas con los que se encuentra en su trabajo, si aprende a tomar decisiones críticas, si es capaz de deducir que sus hechos tienen consecuencias y que acepte la responsabilidad de sus fracasos sin delegar la responsabilidad en los propios alumnos, los padres, la sociedad o la administración, estará más cerca de una verdadera profesión docente, así como de su reconocimiento por parte de la sociedad.

El autoconocimiento de las propias habilidades, la definición de su rol como profesor y la aplicación de estrategias docentes eficaces pueden contribuir a optimizar el sentido de eficacia, atendiendo de esta forma a la propia autoestima, el locus de control interno y las habilidades sociales, concluyendo que un peso muy importante en la mejora del sentido de eficacia es la formación, que ha de ir dirigida al amplio espectro de factores que integran la personalidad docente.

En resumen, *Sureda (2002)* y *Morey (2001)* coinciden en estimar que la formación mejora el sentido de eficacia de los profesores, ya que es un aspecto motivacional de los mismos, que los conduce a tener mayor voluntad para probar nuevos métodos didácticos y estrategias y por ende a motivar a los alumnos.

En el trabajo de investigación realizado por *García (2001)* se destaca que la didáctica de las lenguas extranjeras ha evolucionado mucho durante los últimos años. Después de los resultados infructuosos del método *audiolingual* y el *enfoque natural*, actualmente se busca la optimación de elementos que se consideran universalmente como parte de cualquier método de enseñanza. Para *Ellis (1987, en García, 2001)* los rasgos que orientan la labor docente son adquiridos de manera explícita e intuitivamente, por lo tanto se necesitan trabajos que acerquen los conocimientos científicos al profesor para que pueda ejercer sus alternativas metodológicas con libertad y conocimiento, ya sea basándose en su propia experiencia investigadora o a través de la formación institucional del profesorado.

Tal afirmación condujo al autor a considerar lo que piensan los profesores sobre cuáles son los elementos que ellos consideran óptimos para la enseñanza del inglés, cuyo objetivo fue determinar las actitudes de los profesores de inglés ante algunos elementos metodológicos usados en la didáctica de segundas lenguas, lo que derivó en las siguientes opiniones:

- Los profesores aceptan que en el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen factores conscientes e inconscientes como dos procesos que operan paralelamente y que las diferencias individuales son fundamentales entre los

estudiantes, a su vez, también apoyan la importancia del desarrollo de la motivación (tanto intrínseca como extrínseca), el desarrollo de estrategias individuales y en grupo, y la adopción de patrones socio-lingüísticos y metacognitivos.

- Con respecto a los componentes lingüísticos, los profesores favorecen el desarrollo de elementos tradicionales como la gramática, listas léxicas, la enseñanza formal de fonética, el uso de la primera lengua en el aula o el desarrollo de frases preconstruídas. También se favorece la corrección explícita de errores, las formas libres de expresión y proveer al alumno con suficiente input ligeramente superior a su nivel con el fin de que fluya el aprendizaje.
- En lo referente a su propio rol, deben ser personas conscientes de su propia importancia y deben estar preparados para transmitir conocimientos, experiencias y valores, negociando objetivos y metas conseguidas. Convirtiéndose así en agentes motivadores de la enseñanza promoviendo un esfuerzo continuado sin crear ansiedad y eliminando la inhibición natural del estudiante. De tal modo que pueda sentir su propia libertad de enseñanza y su capacidad de transmitir contenidos transversales, utilizando el *aprendizaje cooperativo* así como el *aprendizaje por tareas*.

En lo referente a los cambios que se están produciendo en la sociedad y que están afectando a los sistemas educativos y a los profesionales de la enseñanza, es demandante una redefinición del perfil del docente como un profesional que “sabe hacer y dar razón de lo que hace”, que asume su responsabilidad en la tarea de

construir conocimiento educativo y que la concibe como una práctica con una clara dimensión social y cooperativa, según señala *Fernández* (2000). Lo anterior supone considerar la colaboración entre profesionales de un centro como una ocasión formativa con un gran potencial para generar permanentemente procesos de desarrollo personal y profesional y cuya contribución se revierte claramente en la consolidación de una cultura profesional asentada en valores de apertura.

Los profesores desde este enfoque son profesionales que ponen en juego su capacidad crítica, de análisis y diagnóstico organizativo en el trabajo con otros profesionales, contribuyendo a la creación de un ambiente escolar que favorece su desarrollo profesional y que contribuye a mejorar las condiciones de enseñanza–aprendizaje de los alumnos. En torno al desarrollo de dinámicas de colaboración entre profesores de una lengua extranjera se reflexionó en cuanto a tres ejes importantes en el proceso de enseñanza–aprendizaje, los cuales son: el papel de la afectividad (la importancia que los aspectos afectivos pueden tener en la apropiación de una lengua), de la cultura (crear marcos de aprendizaje que sean “ecológicamente” pertinentes) y el juego (traducir a la didáctica el alcance general de la función del juego concretando la dinámica específica que se establece entre la lengua, las actividades de aprendizaje de la misma y las actividades lúdicas).

Por su parte, el profesor como profesional debe estar preparado y motivado para saber responder a las distintas necesidades individuales, grupales e institucionales que la comunidad educativa le presenta en cada momento. Aunque, como podemos observar diariamente en las universidades, la autoridad y el respeto al profesor

dependerán, en gran manera, del prestigio profesional que éste se haya ganado frente a los alumnos que son, sin duda, los más cercanos, constantes y reales evaluadores de su tarea como profesional de la educación, por lo cual las competencias y rasgos básicos que debe tener un profesor como profesional de la enseñanza según *Belando* (1999) son:

1. Estabilidad emocional y seguridad en sí mismo. Autonomía.
2. Capacidad de adaptación a situaciones diferentes, apertura ante las distintas opiniones e ideologías y pensamiento creativo.
3. Participación, compromiso activo y responsabilidad en las distintas etapas del proceso a desarrollar “en” y “con” la comunidad educativa.
4. Formación pedagógica y científica suficiente en su especialidad, además de una amplia cultura general.
5. Un buen conocimiento de la metodología, recursos y técnicas necesarias para el desempeño óptimo de su trabajo, iniciativa y creatividad en la búsqueda y construcción de recursos dentro y fuera de la universidad.
6. Capacidad de diagnóstico y de evaluación crítica.
7. Capacidad de diálogo y de trabajo en equipo.

Finalmente, autores como *García* (2001), *Fernández* (2000) y *Belando* (1999), sugieren que es necesario redefinir el perfil de los docentes mediante trabajos que acerquen los conocimientos científicos al profesor para que pueda ejercer sus alternativas metodológicas, basándose en su experiencia investigadora o a través de

la formación del profesorado, puesto que debe estar preparado y motivado para saber responder a necesidades individuales, grupales e institucionales.

### ***Planteamiento del Problema***

Debido a que un considerable número de alumnos de la Escuela Preparatoria Diurna no se encuentran motivados para trabajar como corresponde en la asignatura de inglés, es preciso indagar las causas probables, y corroborar hasta qué punto ha influido la motivación por parte de los docentes, pues de tener una apropiada actuación dentro de sus respectivas aulas, es posible lograr el éxito en los aprendizajes, lo que indica que se promueven actitudes positivas en los alumnos.

Por el contrario, de existir carencias motivacionales, es de suma importancia conocerlas con el propósito de advertir cuáles son las necesidades formativas de los docentes; por lo que la interrogante al respecto es:

- ¿Cuáles son las carencias motivacionales de los docentes de la Escuela Preparatoria Diurna de la UJED en la asignatura de inglés?

Dicha interrogante comprende los siguientes cuestionamientos:

1. ¿En qué grado los docentes inducen en los alumnos el interés y esfuerzo necesarios para lograr el aprendizaje?

2. ¿Qué aspectos formativos requieren los docentes de la EPD para aumentar su sentido de eficacia?

### ***Justificación***

Después de algunas observaciones, se ha advertido que una de las problemáticas existentes en la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango es la indiferencia que manifiestan un gran porcentaje de sus alumnos hacia el estudio de la asignatura de Inglés, ya que esto da origen a un alto índice de reprobación por parte de los mismos. Como causas probables podemos encontrar: la motivación inapropiada tanto por parte de los alumnos como de los docentes, la forma de presentar y estructurar la tarea, la forma de organizar la actividad en el contexto de la clase, los mensajes que ofrece el docente antes, durante y después de la tarea; así como la forma que adoptará la evaluación del alumno.

Por lo tanto, se puede decir que los alumnos carecen de una estimulación apropiada que les permita desarrollar al máximo su capacidad para obtener el aprendizaje del inglés básico, en parte debido a que no tienen los fundamentos suficientes, ya que a muchos de ellos no les fueron dadas en su educación anterior y además, la mayoría considera que dicha asignatura es sólo un requisito, pues no creen en la posibilidad de que pueda serles de utilidad en el futuro, y aunque a muchos de ellos al parecer no les gustan asignaturas como matemáticas, física o química, les dedican más tiempo a su estudio por temor, probablemente por una predisposición de las mismas.

Así mismo, es importante aclarar que la institución cuenta con instalaciones y mobiliario adecuados para la impartición de la asignatura de inglés, donde cabe destacar que el laboratorio está equipado con televisión, pantalla gigante, mesas de trabajo provistas de audífonos, además de material audiovisual y auditivo, que son vistos por algunos alumnos solamente como materiales de trabajo.

En el proceso enseñanza–aprendizaje es fundamental reconocer que es el docente quien debe provocar el interés en los alumnos, estimular el deseo de aprender y dirigir tanto los intereses como los esfuerzos hacia el logro de propósitos determinados. Sin embargo, cuando el docente no se encuentra motivado y no tiene un alto sentido de eficacia, no será capaz de despertar tales intereses y mucho menos de lograr que los alumnos se esfuercen para alcanzar metas de aprendizaje.

Por ello, es necesario conocer situaciones como el grado en que los docentes inducen en los alumnos el interés y esfuerzos necesarios para lograr el aprendizaje, y los aspectos formativos que requieren los docentes de la EPD para aumentar su sentido de eficacia con la finalidad de determinar cuáles son las carencias motivacionales que existen en la enseñanza del inglés, ya que de acuerdo a estos resultados se puede formar a los docentes de la asignatura de inglés de dicha institución.

Finalmente, de acuerdo a la revisión de literatura se encontró que las investigaciones realizadas referidas al proceso de enseñanza–aprendizaje de segundas lenguas se han realizado la mayoría en el extranjero, y que los investigadores de dichos temas reconocen que es poco lo que se ha hecho, por lo cual recomiendan profundizar tales investigaciones. En cuanto a nuestro país, no se encontraron investigaciones relativas al tema, por lo que es de suma importancia hacer una participación sobre el mismo, que contribuya al aporte de indicadores precisos para la formación docente en la Escuela Preparatoria Diurna de la UJED.

### ***Objetivo General***

- Determinar las carencias motivacionales de los docentes de la Escuela Preparatoria Diurna de la UJED en la asignatura de inglés.

### ***Objetivos Específicos***

- Identificar en qué grado los docentes inducen en los alumnos el interés y esfuerzo necesarios para lograr el aprendizaje.
- Distinguir qué aspectos formativos requieren los docentes de la EPD para aumentar su sentido de eficacia.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### ***La Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras***

Durante los últimos años la didáctica de las lenguas extranjeras ha evolucionado considerablemente, de igual manera el interés por esta materia ha aumentado recientemente de forma notable convirtiéndose en una herramienta de trabajo así como en un inestimable medio de comunicación. Son numerosos los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, conforme progresa la investigación en materias como pragmática, semiótica, adquisición de segunda lengua, psicolingüística y otras afines, se puede ser optimista de cara a tiempos venideros (*García, 2001*).

Por varias décadas se ha buscado un método que involucre las diferentes necesidades y variables socioculturales de los estudiantes, así como a los distintos tipos de estudiantes de lenguas, cuyo desarrollo ha sido:

### ***Método tradicional o de gramática-traducción.***

Al empezar el siglo XX, la enseñanza de las lenguas extranjeras seguía una metodología similar a la empleada en las lenguas clásicas (latín y griego), que en su calidad de lenguas literarias eran estudiadas por medio de fuentes escritas, siendo los manuales de gramática descriptiva el único medio para su aprendizaje. El propósito de su estudio era la lectura de los autores clásicos latinos y griegos; posteriormente, dicho sistema se trasladó con pocas variaciones a la enseñanza de lenguas modernas, de modo tal que el estudio de la sintaxis y la morfología, apoyadas en ejemplos, eran los procedimientos fundamentales en el proceso de aprendizaje, brindando escaso tiempo a la práctica oral. Esta forma de enseñanza constituyó el llamado método tradicional o de gramática y traducción, basado en la lectura, traducción y redacción de la lengua estudiada.

### ***Método directo.***

Durante el siglo XIX Estados Unidos era uno de los países donde surgía un mayor número de movimientos metodológicos renovadores, debido a la necesidad de los inmigrantes de aprender la lengua inglesa. *David M. Berlitz* (1852-1921, en Morales et al., 2000), fue uno de los representantes más destacados de las nuevas tendencias. Se oponía al método tradicional y consideraba que había que enseñar la lengua dando prioridad a los aspectos orales, asimismo pensaba que la lengua materna era un factor de interferencia, recomendaba prácticas con dibujos, de tal forma que el alumno asociara directamente el objeto a la palabra sin recurrir en

ningún momento a la traducción, posteriormente, este método se vio dotado de una base más científica.

Los defensores del método directo rechazaban las prácticas tanto de traducción directa como inversa: la lengua extranjera sería la única utilizada en la clase. También se desechaba el estudio de la gramática formal, a cuyo conocimiento se llegaría a través de un proceso inductivo. Al predominar la actividad oral, la lengua escrita pasó a un segundo plano.

### ***Métodos de base estructural.***

El estructuralismo parte de una serie de principios que repercutieron directamente en la metodología de las lenguas extranjeras, entre lo que se puede destacar la idea de que el lenguaje es fundamentalmente oral; como la afirmación de que la lengua es lo que hablan los nativos de la misma y no lo que digan las autoridades lingüísticas, subrayando de esta forma el carácter comunicativo del lenguaje. La influencia del conductismo en el estructuralismo americano por su parte trajo consigo la aparición de los *drills*, ejercicios de repetición destinados a la automatización de la expresión y a favorecer la creación de reglas en el subconsciente mediante repeticiones. En lo referente a la evaluación, se habla de avances considerables debido a que el estructuralismo aportó las pruebas de elementos discretos con tres requisitos como son: validez, fiabilidad y viabilidad, donde la prueba más característica es la de <<elección múltiple>>.

### ***Método audio-oral.***

Este método surgió en Estados Unidos como reacción a los métodos tradicionales en la década de los setenta, continuando de esta manera con la revolución iniciada por el método directo, teniendo el soporte tecnológico del magnetofón y el laboratorio de idiomas, como el respaldo teórico del estructuralismo lingüístico y del conductismo psicológico de *Skinner*.

El método audio-oral tiene como objetivo la adquisición de las cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir, en este orden. Las estructuras lingüísticas deben ser presentadas primero en su forma oral y después en su forma escrita. El aprendizaje se lleva a cabo por medio de *drills*, con lo que se pretende generar automatismos y reflejos lingüísticos en los alumnos.

### ***Método situacional.***

Llamado también audio-visual, fue creado por lingüistas británicos como respuesta al método audio-oral, basado también en el estructuralismo lingüístico y en conductismo psicológico. Como la base de este método es la práctica estructural, el interés del mismo es contextualizar las estructuras y el léxico; además predominan las actividades sustentadas en repeticiones de estructuras.

Se emplea la influencia del contexto para reforzar el significado y se vale de las imágenes para establecer una relación directa entre los objetos y la lengua aprendida. Trata de evitar el uso de la lengua materna, buscando desarrollar

prioritariamente las destrezas orales (escuchar y hablar) para pasar luego a las destrezas escritas (leer y escribir).

### ***Métodos humanísticos.***

En la década de los setenta surgieron también otros métodos, los cuales no se basan en ninguna teoría lingüística para conformar sus estrategias de enseñanza, sino que tienen la característica de partir de la psicología o de disciplinas afines, se centran en la naturaleza misma del aprendizaje, en los procedimientos que lo favorecen y en el alumno. Debido a que estos métodos están centrados en el receptor son denominados *humanísticos*, además no incluyen la evaluación debido a que ninguno de los autores citados establece cómo llevarla a cabo.

*Aprendizaje comunitario de la lengua (CLL)*. En este tipo de enseñanza el papel protagonista recae en los alumnos, los cuales trabajan en grupo, sentados en círculo, mientras el profesor se encuentra al margen para intervenir cuando sea requerido. Se desecha completamente la memorización, los exámenes y el estudio individual; los alumnos intercambian conocimientos, información y experiencia; la clase tiene dos fases: la fase de *investment*, que consiste en hablar la lengua extranjera y la fase de *reflexión*.

*Sugestopedia*. Se basa en la preparación mental de los alumnos para favorecer en ellos la creación de un estado receptivo a través de la música y de la creación de un ambiente relajado en la clase (sillas confortables, iluminación tenue, etc.). El

protagonista es el profesor y sobre él recae la responsabilidad de dirigir la clase en todo momento, por lo que el alumno se limita a recibir los conocimientos que le aporta el primero. Una vez que se han escuchado los textos, leídos por el profesor, y después de resolver las dudas que éstos susciten, se realizan actividades que van desde la dramatización de los diálogos hasta el planteamiento de nuevas situaciones para que los alumnos participen de manera espontánea.

La vía silenciosa. El elemento esencial es el silencio consciente del profesor, que pasa a un segundo plano permitiendo que el alumno aprenda por sí mismo. El objetivo prioritario es el dominio de las estructuras gramaticales y de la pronunciación, donde los alumnos tendrán que ser capaces de comunicarse en la lengua aprendida. La adquisición del sistema de sonidos se realiza por medio de la asociación a símbolos y colores. La actividad del alumno es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la labor del profesor está sujeta a la de aquel.

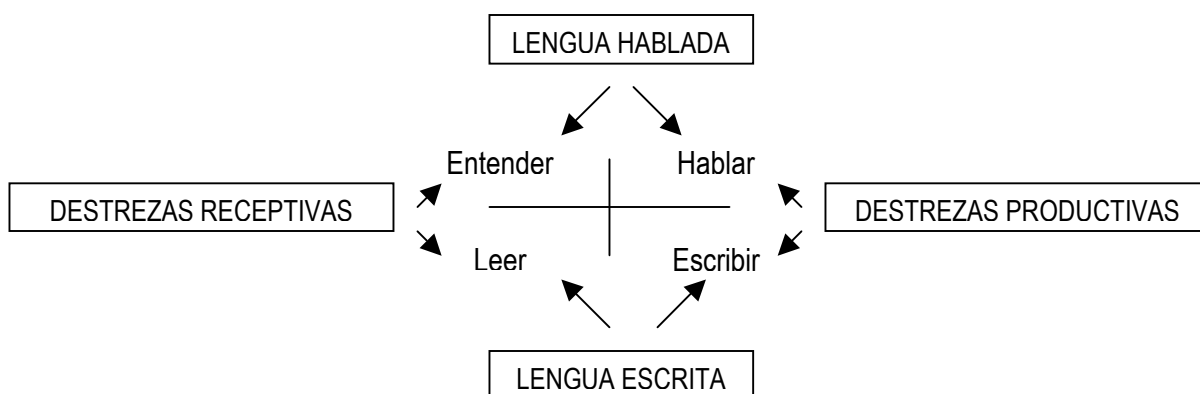
### ***El enfoque comunicativo.***

En las últimas décadas del siglo XX se ha producido un cambio importante en la enseñanza de las lenguas extranjeras originado en la obra del lingüista *Noam Chomsky* (1957, en Morales et al., 2000). Después del *generativismo chomskiano*, los estudios lingüísticos empiezan a alejarse de la idea de que la lengua es solamente un sistema de signos, las corrientes lingüísticas de los años setenta como el funcionalismo británico, la psicolingüística y la sociolingüística, y muy especialmente la etnografía de la comunicación «abren la puerta» a una serie de

factores extralingüísticos, considerados hasta el momento ajenos a la lengua como sistema, tales como el contexto, la interacción hablante-oyente, etc. De esta manera surgió el concepto de competencia comunicativa, concebida como el conjunto de conocimientos y procesos (lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos) que el hablante deberá poner en juego para crear o comprender discursos apropiados a la situación de comunicación.

La adquisición de una lengua implica el dominio de las cuatro destrezas principales: escuchar, leer, hablar y escribir. Asimismo, la adquisición de la competencia comunicativa requiere un método que evite tratar las diferentes destrezas de manera aislada. La mayoría de los autores que preconizan un enfoque comunicativo (*Widdowson, Nunan, Byrne, etc.*, en Morales et al., 2000) hablan de la integración de estas cuatro destrezas.

En el siguiente diagrama se puede observar la interrelación de las cuatro destrezas principales (*Byrne, 1976, en Morales et al., 2000*):



El profesor puede iniciar la actividad, pero son los alumnos, trabajando normalmente por parejas o en grupos, quienes deben llevarla a cabo, ya que ellos son el centro del proceso de aprendizaje. Las actividades comunicativas permiten a los alumnos realizar una práctica integrando todas las destrezas. Además, sirven para motivar a los alumnos, ya que éstos observan que lo que se hace en clase responde a su objetivo de conseguir comunicarse con los demás. Este tipo de actividades proporciona la oportunidad de desarrollar relaciones personales entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor. Dichas relaciones pueden contribuir a humanizar la clase y crear un contexto más propicio para el aprendizaje.

En este enfoque la evaluación debe centrarse en las destrezas que se han practicado en clase. Así, si se pretende evaluar la capacidad real del alumno para llevar a cabo determinadas tareas comunicativas, no siempre es posible recurrir a las pruebas tradicionales. En este sentido, las pruebas comunicativas están encaminadas a la valoración de la competencia comunicativa de los alumnos. Las pruebas han de elaborarse partiendo de que la producción lingüística encierra ciertas limitaciones (distracciones, limitación de la memoria, correcciones, etc.), las cuales pueden afectar a la comunicación, al tener que procesar información incompleta o parcialmente errónea.

El éxito o fracaso de la comunicación viene determinado no sólo por la corrección del lenguaje empleado, sino por la capacidad de obtener o dar la información necesaria, ya que los errores son una parte inevitable y necesaria del proceso de aprendizaje, y

no son vistos ya como algo negativo, sino como la prueba palpable de que se está produciendo el aprendizaje.

### ***Motivación y Aprendizaje***

En recientes estudios en el campo de la investigación psicológica y educativa se manifiesta la necesidad de considerar la influencia de variables tanto cognitivas (capacidad intelectual) como afectivo-motivacionales (actitud positiva hacia el aprendizaje y percepción positiva sobre las propias capacidades) en el estudio de los procesos de aprendizaje (*Núñez, 1997, citado en Granado, 2002*).

La motivación condiciona la forma de pensar del alumno y con ello el tipo de aprendizaje resultante; por tanto, querer aprender y saber pensar son las “condiciones personales básicas que permiten la adquisición de nuevos conocimientos y la aplicación de lo aprendido de forma efectiva cuando se necesita” (*Alonso Tapia 1991*).

Según *Díaz Barriga y Hernández (1999)* la motivación en el aula depende de los siguientes factores:

- El alumno: tipo de metas, perspectiva asumida, expectativas de logro, atribuciones.

- El profesor: actuación, mensajes, organización de la clase y comportamientos que modela.
- El contexto y el clima de la clase.
- La aplicación de principios para diseñar la enseñanza.

### ***Concepto de motivación.***

El término motivación, como otros conceptos en psicología, ha surgido en un intento de explicar las causas del comportamiento humano, todos los conceptos motivacionales hacen referencia a algún tipo de proceso no directamente observable, que proporciona la fuerza o energía que activa y mantiene el comportamiento (Gozalo y León, 1999).

*Madrid* (1999, en Ortega, 2003) habla de la motivación como un “estado interno del individuo influenciado por determinadas necesidades y/o creencias que le generan actitudes e intereses favorables hacia una meta, y un deseo que le mueve a conseguirla con dedicación y esfuerzo continuado porque le gusta y se siente satisfecho cada vez que obtiene buenos resultados”.

En toda actividad habrá un propósito por el cual se realice, y en su consecución se señalan tres fases, que a su vez son elementos que interaccionan en las reacciones emocionales de los sujetos y que se podrían analizar a modo de variables de presagio, proceso y producto:

1. La Motivación inicial. Refleja el estado mental del sujeto que se ve afectado por posibles necesidades personales (biológicas, psico-sociales, etc.), por sus experiencias previas, por sus creencias, opiniones y percepciones. Estos factores generan determinadas actitudes e intereses hacia la meta, que serán intensos en función de la trascendencia y relevancia de los objetivos que se pretendan alcanzar para satisfacer las necesidades del individuo.
  
2. La Motivación accional o sobre la acción. Depende de la inicial y actúa sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si las situaciones que rodean el aprendizaje son positivas, se mantendrá o aumentará la dedicación, el esfuerzo, la constancia y persistencia respecto a la meta; si son negativas y el sujeto no se siente gratificado al no obtener los resultados deseados, puede que desaparezca el interés y el esfuerzo y abandone la actividad, pasando de esta forma a la tercera fase del ciclo.
  
3. Motivación post-accional. Ocurre en la fase final del ciclo y será cuando el sujeto haya conseguido la meta en mayor o menor grado. Se produce una reacción emocional más o menos positiva, indiferente o negativa que satisface o frustra sus necesidades, creencias y sentimientos iniciales y, por consiguiente, aumenta, mantiene o disminuye la motivación.

Las variables de la primera fase, que actúan como variables de presagio, condicionan a su vez a las de proceso (segunda fase) junto con otros factores procesuales en el aula, y de la interacción de estas variables dependen las de

producto en la fase final (reacciones emocionales de los sujetos). Para el aprendizaje de una lengua extranjera no son solamente importantes la motivación intrínseca en el alumno o los factores que lo rodean, sino que también es fundamental estudiar una serie de factores que rodean al profesor y que influirán sobremanera en el correcto proceso de aprendizaje.

### ***La psicología de la educación.***

Es una disciplina psicológica y educativa de naturaleza aplicada, su objeto de estudio es el comportamiento de los individuos y grupos sociales en ambientes educativos. Los contenidos de la psicología de la educación se pueden categorizar en dos bloques: 1) Los relativos a los procesos de cambio comportamental: procesos de aprendizaje, de desarrollo y sociabilidad y 2) Los relativos a factores o variables de las situaciones educativas directa o indirectamente responsables de los mismos. Dichos contenidos son estudiados con una triple finalidad: proporcionar modelos explicativos de los procesos de cambio, contribuir a la planificación de situaciones educativas eficaces y ayudar a la resolución de problemas educativos concretos.

Otra clasificación de los contenidos es la de *Gage y Berliner* (1984, en Alarcón, 2005), ya que sintetiza los contenidos en cinco grandes bloques que podrían resumir las materias estudiadas por la psicología de la educación: a) Los relativos a la formulación, clasificación y de los objetos educativos en la planificación de la enseñanza, b) Los relativos a las características de los alumnos, inteligencia, desarrollo, personalidad, diferencias individuales, c) Los relativos a los procesos de

aprendizaje y de motivación, d) Los relativos a los métodos de enseñanza y e) Los relativos a la evaluación de los resultados obtenidos.

Un tema fundamental que estudia la psicología de la educación es la motivación; de la influencia de la psicología cognitiva se definen sus bases teóricas (en qué consiste y cómo se desarrolla), mientras que de la influencia de la psicología de la instrucción se establecen medidas de intervención para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### ***La escuela humanística de la psicología educativa.***

Una de las escuelas que más ha influido en el estudio de la motivación es la escuela humanística. De ahí que el enfoque humanístico agrupa una serie de teorías que tienen en común la característica de considerar al ser humano en su totalidad, es decir, no se tiene en cuenta sólo su conducta sino sus pensamientos, sentimientos y emociones. Lo anterior aplicado al campo de la educación lleva a considerar la enseñanza dirigida al aprendizaje integral del ser humano.

Las teorías de los autores más representativos de esta escuela y sus aportaciones al estudio de la psicología de la motivación son las de: *Erikson, Maslow y Rogers* (Encarta, 2005), las cuales contemplan jerarquías motivacionales que explican la determinación del comportamiento humano y que conciben a la motivación como algo incontrolable por parte del sujeto. Acentúan además la importancia de impulsos y motivos internos de carácter inconsciente desvalorizando el papel de las intenciones y propósitos conscientes del sujeto en la regulación de su propia

conducta. En consecuencia, la motivación que empuja a actuar de una manera u otra escapa del control consciente de la persona que es incapaz por consiguiente, de dirigir su conducta.

### ***El conductismo.***

Contrario a las teorías humanísticas, que consideran a la motivación como una respuesta a impulsos internos, se encuentra el modelo de aprendizaje propuesto por el conductismo radical (*Skinner*, 1968, en *Sureda*, 2002). Considera la motivación como algo que media entre el estímulo y la respuesta. Su origen reside en el impulso, no obstante hace especial énfasis en el poder motivacional de la estimulación y los refuerzos externos (motivación extrínseca). Esta perspectiva, siguiendo su modelo de aprendizaje y de condicionamiento clásico, consideraba la programación del sistema de recompensas como la forma más eficaz de motivar la conducta deseada.

### ***La motivación de logro.***

En un intento de explicar diferencias individuales a la hora de actuar más motivados o no, *Atkinson* (1966, en *Gozalo y León*, 1999) defendió que estas diferencias venían determinadas por el nivel de necesidad de logro de un individuo, sus expectativas de éxito y el valor atribuido a los resultados. Un alto grado de necesidad de logro puede impulsar al individuo a actuar, pero un miedo al fracaso le puede hacer evitar la conducta. El grado de motivación viene determinado por la fuerza relativa de estos factores. Según esta teoría el impulso de logro se seguía viendo como algo inconsciente y fuera del control del sujeto. La motivación tiene que ver con el

establecimiento de metas, los factores que determinan su elección y con la cantidad de esfuerzo que se decide poner para la consecución de éstas.

### ***Teorías cognitivas de la motivación.***

Las teorías cognitivas basan sus tácticas educativas en el supuesto de que los alumnos están motivados por criterios, expectativas y refuerzos que se proporcionan a sí mismos, y no sólo por recompensas o castigos externos impuestos por otros. Las principales aportaciones de la psicología cognitiva a la psicología del aprendizaje y de la motivación son:

*Locus de control.* Es un concepto que introducen los psicólogos cognitivos en relación con la motivación. Cuando los estudiantes manifiestan que la causa de sus éxitos y/o fracasos es debida a su capacidad, esfuerzo o cansancio, se dice que el *locus de control* es interno. Por el contrario, será externo cuando la explicación que otorgan a sus éxitos y/o fracasos se centra en aspectos tales como la suerte, la manía que el profesor les tiene o que no recibieron ayuda de éste o de los propios compañeros Según *Weiner* (en Granado, 2002), cuando la atribución es interna, se generan respuestas emocionales estrechamente relacionadas con la autoestima, reflejadas en orgullo o humillación. Dichas respuestas se encuentran ausentes cuando la atribución realizada es de carácter externa, dado que la causa de los resultados obtenidos es percibida por el alumno como “fuera de su propio yo”.

La teoría del aprendizaje cognitivo-social. Desde el punto de vista de la teoría, la interacción es analizada como un proceso de determinismo recíproco (*Bandura*, 1977, en Gozalo y León, 1999). De acuerdo a este modelo, tanto los factores personales internos como los factores situacionales y la conducta son determinantes que actúan en un proceso de interacción recíproca triádica. Con sus interacciones las personas producen condiciones ambientales que, a su vez, afectan su comportamiento. Por otra parte, las experiencias generadas por el comportamiento también determinan las cogniciones del sujeto. Cuando las condiciones obligan a emitir una conducta determinada, éstas se convierten en los principales determinantes del comportamiento, sin embargo, cuando los imperativos de la situación son débiles, los factores personales son los que actúan determinando la conducta (*Bandura*, 1986, en Gozalo y León, 1999).

La teoría cognitiva social defiende que las recompensas no tienen por qué ser necesariamente ni externas ni proporcionadas por otros, puesto que pueden ser también internas y autogeneradas. Las evaluaciones que los alumnos hacen de su propia conducta condicionan la realización o no de conductas aprendidas por observación, y los criterios de autoevaluación y sentimientos de autoeficacia condicionan el grado de atención y esfuerzo invertidos en el aprendizaje observacional.

Teorías instrumentales (expectativas-valores). A partir del concepto de la motivación de logro de *Atkinson*, varios investigadores (*Pintrich y Schunk*, 1996; *Wigfield*, 1994, en Gozalo y León, 1999) han desarrollado el modelo instrumental basado en las

expectativas y valores. Según los principios de la teoría, la motivación se basa en dos factores: las expectativas de éxito en una tarea dada y el valor que se otorga al éxito en esa tarea. El individuo no pondrá esfuerzo en una tarea si está convencido de que haga lo que haga no conseguirá realizarla con éxito, y si piensa que obtener el éxito en esa tarea no le vale para nada. Para desarrollar estas expectativas de éxito: los aspectos más importantes desde el punto de vista educacional, cómo procesa experiencias pasadas (teoría de la atribución), cómo juzga sus habilidades y competencia (concepto de autoeficacia) e igualmente, cómo mantiene su autoestima (teoría de autovalía).

### ***Principios motivacionales y enseñanza.***

Existe una serie de factores de enseñanza y principios motivacionales específicos que permiten el manejo del clima afectivo y motivacional del aula, los cuales según *Alonso Tapia* (1991, en Díaz Barriga y Hernández, 1999), pueden ser manejados convenientemente por el profesor de la siguiente manera:

- En relación con la forma de presentar y estructurar la tarea.
- En relación con la forma de realizar la actividad en el contexto clase.
- En relación con los mensajes que da el docente a los alumnos.
- En relación con el modelado que el profesor puede hacer de la forma de afrontar las tareas y valorar los resultados.

El objetivo del profesor es estudiar y determinar cuándo todas estas variables motivan a los alumnos y cuándo no y por qué, ya que tales variables influyen en la idea que se hacen los alumnos sobre qué metas se pretende que consigan, qué tienen de atractivo o aversivo para ellos, y qué posibilidades tienen de lograrlas o de evitarlas, etc.

### ***Tipos de metas.***

En el ámbito de la enseñanza existen alumnos que no tienen interés alguno por aprender, al preguntarse lo que se puede hacer para motivarles ha llevado a los psicólogos a estudiar qué tipos de metas persiguen los alumnos, además de cómo influyen en su comportamiento. Existen diferentes tipos de metas de acuerdo con las aportaciones de diferentes autores que se han dado a la tarea de identificarlas y clasificarlas (*Atkinson y Feather, 1966; Elliot, 1983; Maher, 1984; Koseki, 1985, en Gozalo y León, 1999*).

Posterior a un estudio sobre las aportaciones de los diferentes autores acerca de la identificación y clasificación de las metas, *Alonso Tapia (1991)* las sistematiza en cuatro categorías, lo cual no significa que éstas sean excluyentes, ya que puede producirse una combinación de algunas de ellas.

a) *Metas relacionadas con la tarea.* Tienen que ver con las metas que se establecen al realizar una actividad.

- El deseo de incrementar la propia competencia, experimentar que se ha aprendido algo o que se han mejorado y consolidado destrezas previas.
- Experimentar que se está haciendo la tarea que se desea hacer y no impuesta por otro.
- Experimentarse absorbido por la naturaleza de la tarea, superando el aburrimiento y la ansiedad.

b) Metas relacionadas con el yo. A veces los alumnos han de realizar sus tareas de modo que alcancen un nivel de calidad preestablecido socialmente; esto hace que busquen una de las siguientes dos metas. Se trata de metas cuya consecución o no tiene importantes repercusiones sobre la autoestima y el autoconcepto. Aún cuando parecen dos caras de una misma moneda *Alonso Tapia* (1991) demostró que eran independientes.

- Experimentar que se es mejor que otros o, al menos, que no se es peor que los demás; experimentar el orgullo tras el éxito.
- No experimentar que se es peor que otros, evitar la experiencia de vergüenza que acompaña al fracaso.

c) Metas relacionadas con la valoración social. Tienen que ver con la respuesta emocional que deriva de la respuesta social a la propia actuación.

- Experiencias relacionadas con la aprobación de los padres, profesores u otras personas significativas.
- Experiencias relacionadas con la aprobación de los propios compañeros.

d) Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas. Este tipo de metas tienen relación con la obtención de una recompensa externa como ganar dinero, conseguir un premio o un empleo.

### ***Estudio de la Motivación en el Aprendizaje de Idiomas***

Es de suma importancia analizar la importancia del estudio de las variables afectivas en la didáctica de lenguas, entre las cuales se incluye la motivación, así como la alusión a la escuela humanista por su implicación en la dimensión afectiva en la enseñanza y la relación de sus estudios con la motivación.

#### ***Las variables afectivas en el aprendizaje de idiomas.***

Varios de los principales avances en el campo de la enseñanza de idiomas de los últimos años contemplan la importancia de la dimensión afectiva en esta enseñanza. Las variables afectivas se refieren a las características relevantes del individuo que influyen en la manera de responder ante cualquier situación (*Gardner y MacIntyre*, 1993, en Alarcón, 2005). Diversos métodos de enseñanza de idiomas como el enfoque comunicativo y el enfoque natural tienen en cuenta la afectividad.

Esta influencia de las variables afectivas ha trascendido en el diseño curricular, y algunos investigadores de momento sobre dicha área destacan la necesidad de

centrarse más en el alumno y en su experiencia, y no limitarse a contenidos lingüísticos.

Algunas de las clasificaciones de las variables afectivas que han determinado diferentes autores son:

Factores afectivos del aprendizaje: (Gardner y MacIntyre, 1993, en Alarcón, 2005).

a) Actitudes y motivación, b) Ansiedad, c) Sentimientos de seguridad, d) Personalidad y e) Estilos de aprendizaje.

Factores intrínsecos de la afectividad-factores de personalidad: (Brown, 1994, en Alarcón, 2005).

a) Autoestima, b) Inhibición, c) Ansiedad, d) Empatía, e) Extroversión y f) Motivación.

Factores individuales de la afectividad: (Arnold, 1998, en Alarcón, 2005).

a) Límites del ego, b) Estilos de aprendizaje, c) Ansiedad, d) Inhibición, e) Memoria, f) Extroversión-introversión, g) Autoestima, h) Motivación: intrínseca, extrínseca, instrumental e integradora.

Todos estos autores contemplan a la motivación como un factor individual de la afectividad en el aprendizaje de idiomas, sin embargo, es difícil estudiarlos aisladamente debido a que todos están relacionados e interactúan en el proceso de aprendizaje del alumno, entre ellos mismos y con las variables cognitivas y sociales.

La dimensión afectiva en la enseñanza no se opone a la cognición, cuando se trabajan simultáneamente el proceso de aprendizaje mejora considerablemente. Autores como *Arnold* (1999, en Alarcón, 2005), defienden que, en referencia al aprendizaje de idiomas, considerar la afectividad en la enseñanza tiene doble ventaja, por un lado, los aspectos afectivos pueden mejorar el aprendizaje del idioma si el alumno siente ansiedad o inseguridad es muy difícil que logre alcanzar su potencial óptimo de aprendizaje; por otro lado, al estimular diferentes factores emocionales positivos, como la autoestima, la empatía o la motivación, se facilita el proceso de aprendizaje.

### ***El enfoque humanístico en la enseñanza de idiomas.***

Una de las escuelas que más ha trabajado la influencia de los factores afectivos en el aprendizaje de idiomas ha sido la escuela de pensamiento humanista. De tal enfoque han surgido diferentes metodologías de enseñanza de idiomas, siendo las principales la vía silenciosa, la sugestopedia y el aprendizaje comunitario de la lengua, las cuales tienen en común: *a)* Que poseen una base más firme en la psicología que en la lingüística, *b)* Consideran importantes aspectos afectivos del aprendizaje y del lenguaje, *c)* Se preocupan por tratar al alumno como persona en su totalidad y su implicación en el aprendizaje y *d)* Ven la importancia que tiene un entorno de aprendizaje que minimice la ansiedad y mejore la confianza personal.

Los principales consejos que el enfoque humanista ofrece al profesor de enseñanza de idiomas son resumidos por *Williams y Burden* (1997): 1) Crear un sentimiento de pertenencia a un grupo, 2) Hacer que el tema sea relevante para el alumno, 3) Implicar a la globalidad de la persona, 4) Alentar el conocimiento de uno mismo, 5) Desarrollar la identidad personal, 6) Estimular la autoestima, 7) Implicar a los sentimientos y las emociones, 8) Minimizar la crítica, 9) Animar a la creatividad, 10) Desarrollar el conocimiento del proceso de aprendizaje, 11) Estimular la iniciación al aprendizaje por parte del alumno, 12) Permitir la elección y 13) Estimular la autoevaluación.

Aún cuando las aplicaciones del enfoque humanístico en los últimos años en la enseñanza de idiomas han sido llevadas a cabo principalmente por profesores seguidores del enfoque comunicativo sea cual sea la metodología que se adopte, una actitud humanista será siempre favorable para el aprendizaje. Parece difícil imaginar como un profesor que utiliza un enfoque de gramática-traducción, o ejercicios estructurales, por ejemplo, pueda aplicar este tipo de actividades en sus clases, *Rinvoluceri* (en Alarcón, 2005) defiende la hipótesis de que se pueden “humanizar” estas enseñanzas. Un enfoque humanista en el aula contribuye a aumentar la motivación en el alumnos y a facilitar su aprendizaje.

### ***La motivación en el aprendizaje de idiomas.***

El profesor de idiomas debe conocer los factores que favorecen la motivación en sus alumnos, puesto que por una parte, necesita atender los factores referidos a la

motivación del aprendizaje en general, y por otra, los factores particulares de la motivación en el aprendizaje de idiomas, que debido a que su objeto de estudio es la propia lengua, presenta unas características especiales.

La motivación en el aprendizaje de idiomas presenta una particularidad debido al carácter multifactorial del lenguaje, puesto que es al mismo tiempo un sistema de códigos de comunicación, una parte integral de la identidad del individuo y el más importante canal de organización social (*Dörnyei*, 1998, en Alarcón 2005). Por lo cual, las bases de la motivación en la enseñanza de lenguas incluye también el desarrollo de una especie de identidad en la segunda lengua y la incorporación de elementos de la cultura de la lengua meta, a esto se le suma factores ambientales y cognitivos asociados con el aprendizaje en general. La motivación en el aprendizaje de idiomas contiene por tanto, factores de personalidad, cognitivos y sociales (*Dörnyei*, 1998, en Alarcón, 2005), también *Williams y Burden* (1997) señalan esta particularidad del aprendizaje de idiomas.

### ***Principales modelos de la motivación en el aprendizaje de idiomas.***

*El modelo socioeducativo de Gardner.* El autor parte de la base de que el aprendizaje de idiomas es diferente a cualquier otro, puesto que el alumno deberá adquirir destrezas y pautas de conducta que son características de otra comunidad (*Gardner*, 1985, en Alarcón, 2005). En tal sentido, resalta la dimensión social del aprendizaje de idiomas, asumiendo la idea de que la lengua va unida a una cultura y que es imposible llegar a un aprendizaje eficaz de esta lengua sin un conocimiento

de la cultura a la que pertenece. Por ello, los contenidos a enseñar en un aula de idiomas no se limitan a contenidos lingüísticos sino a toda una serie de contenidos sociales y culturales que van unidos al aprendizaje de la lengua.

Derivada de esta influencia social el autor argumenta que el éxito a la hora de aprender una lengua extranjera está determinado por las actitudes que se tienen hacia la comunidad de hablantes de esa lengua. Clasifica los factores que inciden en el aprendizaje en dos grupos: las variables cognitivas y las variables afectivas. De las variables afectivas destacan tres conceptos: actitudes lingüísticas y motivación, ansiedad y autoconfianza.

*El concepto de autoconfianza lingüística de Clément (linguistic self-confidence).* El concepto es definido por *Clément* como un constructo social, a pesar de que tiene un componente cognitivo, la autopercepción del nivel del idioma. Últimamente *Clément* (et al., 1994, en Alarcón 2005) han ampliado la aplicación de este concepto, incluyéndolo como factor determinante de la motivación en los lugares en que la lengua es aprendida como lengua extranjera, debido a la importancia del contacto, aunque sea indirecto, de los alumnos con la cultura de la lengua meta, como es el caso de lenguas internacionales como el inglés. El concepto tiene relación con la autoeficacia, de modo que si se facilitan experiencias que aumenten el concepto de autoconfianza lingüística en los alumnos se favorece la motivación, ya que se contribuye también a que aumente el sentimiento de autoeficacia.

La teoría de la autodeterminación en el aprendizaje de lenguas. Uno de los autores que más énfasis ha puesto en la motivación intrínseca en sus estudios ha sido *Brown* (1990, 1994, en Alarcón, 2005). Parte de la crítica hacia la enseñanza tradicional que se ha apoyado en la motivación extrínseca y propone estrategias de actuación para facilitar la motivación intrínseca en el aula y establece sugerencias para estimular el crecimiento de la motivación intrínseca en el aula de idiomas.

Teorías cognitivas de la motivación en el aprendizaje de idiomas. *Crookes y Schmidt* (1991, en Alarcón, 2005) consideran que la motivación en el aprendizaje de idiomas se compone de características internas y externas. Las características internas de la motivación serían las siguientes: interés hacia la lengua meta; la percepción de que las necesidades personales como la necesidad de logro, de afiliación y de poder se satisfacen aprendiendo la nueva lengua; expectativas de éxito o fracaso y resultados.

En cuanto a las características externas, se hace referencia a características conductuales que incluyen el hecho de que el alumno: pone atención y se implica en el aprendizaje del idioma; persiste en este aprendizaje y mantiene un alto nivel de activación durante todo el proceso.

Los alumnos que perciben sus experiencias de éxito como controlables por ellos mismos, y debidas a sus esfuerzos estarán más motivados que los alumnos que atribuyen sus éxitos y fracasos a causas externas e incontrolables. Los alumnos que

fracasan en el aprendizaje de una nueva lengua y que atribuyen este fracaso a su propia incapacidad, tienen pocas posibilidades de estimar un futuro éxito en este aprendizaje, no toman riesgos, se produce una baja tolerancia a la ambigüedad y otra serie de conductas correlacionadas negativamente con el éxito en el aprendizaje de la lengua.

### ***Teorías surgidas de la nueva visión de la motivación en el aprendizaje de idiomas.***

Las teorías surgidas por esta nueva visión son: a) El modelo de *Temblay y Gardner* (1995, en Alarcón, 2005), que definen un nuevo modelo que incorpora al antiguo modelo socioeducativo de *Gardner* (1985, en Alarcón, 2005) elementos de las teorías de las expectativas-valores y del establecimiento de metas, b) El modelo neurobiológico de *Schumann* (1998, en Alarcón, 2005), que presenta la adquisición de segundas lenguas desde una perspectiva neurobiológica, c) Las aplicaciones prácticas de *Oxford y Shearin* (1994, en Alarcón, 2005), las autoras parten de la base de que las motivaciones son individuales y multifacéticas, y los profesores deben conocer las verdaderas motivaciones de sus alumnos y aceptar esta diversidad si quieren realmente motivar su aprendizaje, d) El modelo del constructivismo social de *Williams y Burden* (1997), es un modelo de motivación basado en el enfoque del constructivismo social de la educación, que pretende ampliar el modelo constructivista cognitivo introduciendo otras variables que este modelo no tiene en

cuenta, como son los factores afectivos y los factores sociales, está compuesto por conceptos de la psicología cognitiva, el humanismo y el interaccionismo social y e) El modelo procesual de la motivación en el aprendizaje de idiomas de *Dörnyei* (2001, en Alarcón, 2005), el cual incluye un nuevo elemento en su modelo que está basado en un enfoque orientado en el proceso. La motivación adquiere un carácter dinámico puesto que cambia a través del tiempo; los alumnos comienzan su aprendizaje con cierta motivación que puede ser aumentada o disminuida.

### ***Clasificación de los Factores Motivacionales en las Actividades y Tareas de la Enseñanza de Idiomas***

*Alarcón* (2005) realizó una clasificación de variables afectivas para analizar si las actividades y tareas que presentan los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras favorecen la motivación hacia el aprendizaje. Esta clasificación parte de los principios para la organización motivacional de la instrucción de *Alonso Tapia* (1991), ampliada y perfilada con las aplicaciones específicas a la motivación en el aprendizaje de idiomas de: *Williams y Burden*, 1997 y *Dörnyei*, 2001 (en Alarcón, 2005). Dicha clasificación es taxonómica, ya que en la realidad todas ellas se interrelacionan durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una actividad que proponga el aprendizaje de una determinada estrategia favorecerá la autonomía, pero a su vez contribuirá a aumentar las expectativas de éxito para otra nueva actividad y facilitará el sentimiento de autoeficacia.

En base a esta clasificación de los factores motivacionales que está conformada por cuatro dimensiones, se diseñó el instrumento de medición:

**a) En relación al modo de presentar y estructurar la tarea:**

Curiosidad e interés. La mayoría de los autores que estudian la motivación coinciden en el factor referente a activar la curiosidad e interés en el alumno. Lograr atraer la atención del alumno se ha considerado desde siempre un paso esencial para conseguir éxito en su proceso de aprendizaje. La presentación de la actividad de una forma atractiva e interesante forma parte del proceso motivacional como señalan algunos autores.

Relevancia de contenido. El contenido de la tarea que tiene que realizar el alumno ha de ser lo suficientemente relevante para éste para que encuentre sentido en su aprendizaje. Esta relevancia se puede conseguir relacionando el contenido con los conocimientos previos del alumno, con su realidad personal o cultural, sus experiencias, sus intereses o sus valores.

Actitudes. Este elemento es específico del aprendizaje de idiomas, puesto que como han señalado los autores *Williams y Burden (1997)*, aprender un idioma implica también aprender una cultura nueva. Por tanto, las actitudes que se tengan hacia la lengua y la cultura meta son primordiales para la motivación en su aprendizaje.

Expectativas. Una variable que se puede incluir en la forma de presentar y estructurar la tarea es la de favorecer en el alumno las expectativas de éxito en el aprendizaje. De tal forma que cuando una persona piensa que tiene bastantes posibilidades de finalizar con éxito una tarea concreta, estará más motivada hacia la realización de la misma.

**b) En relación con la forma de organizar la actividad en el contexto clase:**

Cohesión de grupo. Diversos autores, Moskowitz, 1978, Clément, Dörnyei y Noels 1994, Dörnyei y Malderez (en Alarcón, 2005), coinciden en la importancia que tiene la cohesión de grupo para el buen funcionamiento de la enseñanza en el aula, ya que favorece sentimientos de autoestima y autovalía personal. Se define como la fuerza de las relaciones que vinculan a los miembros unos con otros y con el grupo mismo; es decir, la cohesión se corresponde al grado en que los individuos sienten una fuerte identificación con su grupo.

Aprendizaje cooperativo. Investigadores como Alonso Tapia (1991), Brown (1994 y Dörnyei, 2001; en Alarcón, 2005) señalan las ventajas del aprendizaje cooperativo frente a la organización individual o competitiva. También Crandall (en Alarcón, 2005) defiende que el aprendizaje cooperativo desarrolla y sustenta la mayoría de los factores afectivos que guardan relación positiva con el aprendizaje de idiomas: la reducción de la ansiedad, el fomento de la autoestima, la facilitación del desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje, y por supuesto la motivación.

Autonomía. Lograr que los alumnos aprendan autónomamente es uno de los pilares de la teoría constructivista del aprendizaje, también es primordial para facilitar la motivación (*Brown*, 1994; *Alonso Tapia*, 1991; *Dörnyei*, 2001; en *Alarcón*, 2005). La mayoría de los investigadores coinciden en destacar la importancia de la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, que cuando los alumnos sienten que son conductores de su propio aprendizaje aumentan su motivación hacia ese mismo aprendizaje.

**c) En relación con los mensajes que da el profesor:**

Atribuciones. Las atribuciones que el alumno realiza sobre su aprendizaje son fundamentales para establecer los cimientos de la motivación, como menciona *Weiner* (1990, en *Granado*, 2002) en su teoría de la atribución. Se intentará siempre proporcionar una retroalimentación motivadora, es decir, basada más en informar que en dar juicios, y en describir más que en calificar. La crítica siempre será constructiva, de tal manera que ayude al alumno a superar los obstáculos y a apreciar los conocimientos adquiridos.

Autoconcepto. Un factor que va íntimamente unido a la motivación es el autoconcepto. Por autoconcepto entienden *Purkey* y *Novak* (en *Alarcón*, 2005) la totalidad de un sistema complejo y dinámico de creencias aprendidas respecto a una existencia personal que cada individuo cree verdadero y que define su personalidad.

Se desglosa en: a) Autoimagen, que se refiere a la visión concreta que tiene el individuo de sí mismo, b) Autoestima, que son los sentimientos evaluativos asociados a su imagen y c) Autoeficacia, creencias sobre las habilidades que tiene en un área o tarea concreta.

**d) *En relación con la evaluación:***

La forma de evaluar es primordial para establecer las condiciones que motiven la continuación o el inicio de un nuevo aprendizaje. La forma de evaluación que se pretende es la llamada evaluación auténtica (*Kohonen*, en Alarcón, 2005). No se refiere sólo a la evaluación de los resultados obtenidos, sino a la evaluación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Intenta que el alumno tome conciencia tanto de los conocimientos adquiridos como de las estrategias que está utilizando para conseguirlo. En este concepto de evaluación el error deja de tener el matiz negativo que tenía tradicionalmente para convertirse en una herramienta de aprendizaje.

Autoevaluación. Es importante por un lado para conseguir la autonomía en el aprendizaje del alumno, y por otro, para facilitar el sentimiento de competencia y autoeficacia. Ha de ser formativa, es decir, debe guiar al alumno a la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje, ayudándole a determinar los errores, sus causas y las posibles soluciones y estrategias que puede llevar a cabo para mejorar y ha de realizarse a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, para poder mantener la motivación a lo largo de todo el curso, y para poder establecer líneas de actuación antes de finalizarlo.

*Autoeficacia*. Se define como la percepción que una persona tiene de su propia capacidad para realizar satisfactoriamente una tarea (*Bandura*, 1986, en Gozalo y León, 1999). El alumno tiene que creer que es capaz de aprender, tener las herramientas necesarias para hacerlo y la seguridad para aplicarlas. Sin estos sentimientos, aún cuando se utilicen muchas estrategias el alumno no estará suficientemente motivado para aprender de una manera eficaz.

## **CAPÍTULO III**

### METODOLOGÍA

#### ***Tipo de Estudio***

Partiendo del propósito general que conduce a la presente investigación que es: determinar las carencias motivacionales de los docentes de la Escuela Preparatoria Diurna de la UJED en la asignatura de inglés, fue preciso contemplar aspectos relativos a la evolución metodológica acontecida en la enseñanza-aprendizaje del idioma, a la motivación en general y más específicamente a la motivación en el

aprendizaje de idiomas, lo que permitirá conducir al conocimiento de las correspondientes necesidades formativas dirigidas hacia la eficacia.

En enfoque del estudio es cuantitativo, de tipo exploratorio ya que pretende ampliar el conocimiento respecto al problema, debido a que existe poca información al respecto (*Hernández et al.*, 2003) y descriptivo, con la finalidad de detallar la situación prevaleciente en el momento de realizar el estudio (*Salkind*, 1997).

### ***El paradigma cuantitativo.***

Es denominado también paradigma positivista, empírico-analítico, o racionalista, está basado en el método experimental o científico, en el análisis estadístico de datos, en la comprobación o refutación de hipótesis; es el paradigma dominante en las comunidades científica. Habitualmente la investigación en educación ha seguido los postulados y principios surgidos de este paradigma.

El positivismo designa un estilo de pensamiento informado por determinados supuestos acerca de la naturaleza del conocimiento. El más importante de ellos es lo que *Kolakowski* (1972, en Carr y Kemmis, 1988) denomina <<la regla del fenomenalismo>>, el postulado que de que *el conocimiento válido sólo puede establecerse por referencia a lo que se ha manifestado a través de la experiencia*. De esta regla deriva la creencia de que los juicios de valor, como no pueden basarse en el conocimiento empírico, no pueden acceder a la categoría de conocimiento válido.

El propósito positivista general es dar una concepción más estricta de la naturaleza y el alcance de la filosofía; ha influido también en los estudios de historia, teología y ética. En su aplicación a las ciencias sociales, el positivismo implica dos postulados estrechamente relacionados:

- El primero es que los objetivos, los conceptos y los métodos de las ciencias naturales son aplicables a las indagaciones científico-sociales.
- El segundo es la convicción de que el modelo de explicación utilizado en las ciencias naturales proporciona las normas lógicas en base a las cuales pueden valorarse las explicaciones dadas por las ciencias sociales.

Muchas interpretaciones positivistas de la teoría educativa y la investigación educativa adoptan estrategias de investigación basadas en la lógica y la metodología de las ciencias naturales (*Carr y Kemmis, 1988*).

El enfoque metodológico que crean las teorías educativas, que goza casi de la consideración de ortodoxo, es el *hipotético-deductivo*. Sus postulados principales son: 1) La indagación científica se produce respaldando hipótesis, de ser posible en forma de leyes universales cuya valoración se efectúa al comparar sus consecuencias deductivas con los resultados de las observaciones y de los experimentos y 2) Las teorías sobre la educación deben plegarse a las exigencias lógicas de la explicación científica.

En resumen, la investigación cuantitativa ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, otorga control sobre los fenómenos y un punto de vista de conteo y magnitudes de éstos. También brinda una gran posibilidad de réplica y un enfoque sobre puntos específicos de tales fenómenos, además facilita la comparación entre estudios similares (*Hernández et al., 2003*).

### ***Estudio descriptivo.***

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los rasgos importantes de personas, grupos comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (*Danhke, 1989 en Hernández et al., 2003*). Así mismo, miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. Desde el punto de vista científico, describir es recolectar datos, es decir, se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para “describir” lo que investiga.

Mientras los estudios exploratorios se interesan fundamentalmente en descubrir y prefigurar, los descriptivos se centran en recolectar datos que muestren un evento, una comunidad, un fenómeno, hecho, contexto o situación que ocurre.

Este tipo de estudios pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a los que se refieren. Desde luego, pueden integrar las mediciones o información de cada una de dichas variables o conceptos para decir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de

interés; sin embargo, su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas. La descripción puede ser más o menos profunda, aunque en cualquier caso se basa en la medición de uno o más atributos del fenómeno descrito.

Dentro de los tipos de investigaciones descriptivas se encuentran los estudios de casos o estudios a fondo de personas o instituciones individuales, en un entorno o situación únicos y de una forma lo más intensa y detallada posible. Aunque los estudios de casos no prueban hipótesis, sugieren direcciones para estudios subsecuentes (*Salkind, 1997*).

### ***Estudio exploratorio.***

Este tipo de estudios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados.

Son comunes en la investigación especialmente en aquellas situaciones en las cuales existe poca investigación; generalmente determinan tendencias, identifican áreas, ambientes, contextos y situaciones de estudio, relaciones potenciales entre variables; o establecen el “tono” de investigaciones posteriores más elaboradas y

rigurosas. En el tipo de estudios exploratorios se carece de la formulación de hipótesis (*Hernández et al., 2003*).

### ***El método de sección transversal.***

Mientras que el método longitudinal examina un grupo de personas repetidamente al paso del tiempo, el método de sección transversal examina varios grupos de personas en un solo espacio del tiempo.

Este método es más económico que el longitudinal, ya que las pruebas se realizan durante un tiempo limitado. Debido a la brevedad de este periodo, los abandonos son mínimos, ya que la gente tiende a permanecer en el mismo sitio durante el tiempo suficiente para terminar el proyecto (*Salkind, 1997*).

### ***VARIABLES DE ESTUDIO.***

Una variable es una propiedad que puede variar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse (*Hernández et al., 2003*). Las variables de estudio en este caso son las “carencias motivacionales”, término que puede definirse como la falta de orientación del ánimo de los alumnos por parte de los docentes para que actúen satisfactoriamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

Dichas carencias motivacionales estarán indicadas a través de los factores motivacionales en las actividades y tareas de la enseñanza de idiomas, que han sido clasificados por *Alarcón* (2005) en cuatro dimensiones como ya se había mencionado:

- a) En relación al modo de presentar y estructurar la tarea.
- b) En relación con la forma de organizar la actividad en el contexto clase.
- c) En relación con los mensajes que da el profesor.
- d) En relación con los mensajes que da el profesor.

Aunada a estas dimensiones, con el propósito de saber lo que piensan los alumnos sobre las características y cualidades que un maestro de inglés debe reunir, se contempló la siguiente dimensión:

- e) En relación a los rasgos de personalidad y aspectos didácticos.

### ***Técnica e instrumento.***

Con la finalidad de obtener la información se empleó la técnica denominada *Encuesta*, que permite examinar la frecuencia y las relaciones entre variables psicológicas y sociológicas, e indagan sobre constructos como actitudes, creencias, prejuicios, preferencias y opiniones (*Salkind*, 1997).

Para la recolección de datos se utilizó como instrumento un cuestionario, el cual consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir, las cuales son del tipo de preguntas cerradas (contienen categorías o alternativas de respuestas que han sido delimitadas) y del tipo de preguntas abiertas (no delimitan de antemano las alternativas de respuesta por lo que el número de categorías de respuesta es infinito).

Las preguntas cerradas, se formulan anticipando las posibles alternativas de respuesta, y las preguntas abiertas, son particularmente útiles cuando se desea profundizar una opinión o los motivos de un comportamiento.

El escalamiento tipo *Lickert* empleado fue estructurado en dos direcciones de la siguiente manera:

*Dirección positiva:*

1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Regular, 4 = Bastante y 5 = Completamente.

*Dirección negativa:*

1 = Completamente, 2 = Bastante, 3 = Regular, 4 = Bastante y 5 = Nada.

Para calcular la confiabilidad de un instrumento de medición existen diversos procedimientos; todos utilizan fórmulas que producen coeficientes de confiabilidad

que oscilan entre 0 y 1, donde un coeficiente 0 significa nula confiabilidad y 1 representa un máximo de confiabilidad (confiabilidad total). Uno de los procedimientos más utilizados para determinar la confiabilidad del instrumento es el *Coefficiente de Alfa de Cronbach*, el cual requiere una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre 0 y 1.

La confiabilidad del instrumento se calculó a través del mencionado *Coefficiente de Alfa de Cronbach*, realizando el piloteo en el grupo de 3er. semestre grupo “C” en los días comprendidos del 12 al 16 de diciembre de 2005 de la Escuela Preparatoria Diurna de la UJED, y se obtuvo un resultado de confiabilidad considerado como alto, que es igual a 0.9201 mediante la ayuda del paquete estadístico SPSS versión 10.

El instrumento de medición aplicado consta de un total de 42 ítems, de los cuales los primeros 39 son del tipo de “preguntas cerradas” y los tres últimos son “preguntas abiertas” (los ítems que abarcan del número 40 al 42). En cuanto a la dirección, 38 de los ítems del tipo de “preguntas cerradas” tienen dirección favorable o positiva y únicamente el ítem número 5 tiene dirección desfavorable o negativa.

Como ya se mencionó, los ítems se estructuraron con un escalamiento tipo *Lickert*, de acuerdo a la clasificación realizada por *Alarcón* (2005) en cuatro dimensiones, que incluyen los 39 ítems del tipo de “preguntas cerradas”:

a) En relación al modo de presentar y estructurar la tarea:

- Curiosidad e interés.
  - Relevancia de contenido.
  - Actitudes.
  - Expectativas.
- b) En relación con la forma de organizar la actividad en el contexto clase:
- Cohesión de grupo.
  - Aprendizaje cooperativo.
  - Autonomía.
- c) En relación con los mensajes que da el profesor:
- Atribuciones.
  - Autoconcepto.
- d) En relación con la evaluación:
- Autoevaluación.
  - Autoeficacia.

Las tres preguntas del tipo “abiertas”, se estructuraron de la siguiente manera:

- e) En relación a los rasgos de personalidad y aspectos didácticos:
- Aspectos didácticos favorables (explica con claridad, habla en inglés y español, realiza dinámicas de grupo, etc.).

- Rasgos de personalidad favorables (buen carácter, paciente, entusiasta, responsable, etc.).
- Aspectos científicos (conozca la materia).
- Aspectos didácticos desfavorables (no explican bien, habla sólo en inglés, no realiza muchas actividades).
- Rasgos de personalidad desfavorables (carácter desagradable, apático y estricto).

### ***Participantes.***

La Escuela Preparatoria Diurna perteneciente a la Universidad Juárez del Estado de Durango está integrada por un director, una secretaria académica, un secretario administrativo, una planta docente cuya ideología y formación es variada, una trabajadora social, un médico responsable del área de servicios médicos (enfermería), personal administrativo y personal de intendencia.

El personal docente está organizado en tres áreas: socio-humanística, ciencias exactas, ciencias experimentales y lengua extranjera (inglés), las cuales se subdividen en academias disciplinarias, donde se toman acuerdos referentes al proceso de enseñanza–aprendizaje de las diversas asignaturas.

La institución atiende a una población estudiantil mixta y heterogénea donde predomina un estrato social medianamente bajo, cuya matrícula es de 1214 alumnos, de los cuales 460 son de segundo semestre, 427 de cuarto semestre y 327 son de sexto semestre.

Esta escuela se encuentra ubicada al poniente de la ciudad y cuenta con una infraestructura apropiada, ya que tiene un número conveniente de aulas, laboratorios para las asignaturas que así lo requieren, biblioteca, salón audiovisual, gimnasio-auditorio, áreas de esparcimiento como jardines, canchas y cafetería, así como recintos adecuados para practicar actividades culturales.

En este contexto se desenvuelven los sujetos de estudio quienes fueron los alumnos de quinto semestre, los cuales actualmente cursan el sexto semestre, debido a que son los que por su grado escolar pueden haber tenido al menos dos maestros diferentes en la asignatura de inglés y por consiguiente son los que pueden aportar más datos a la investigación.

Por lo anterior, la muestra es no probabilística o dirigida, porque supone un procedimiento de selección informal. Los participantes se consideran sujetos-tipo; este tipo de muestra se utiliza en estudios exploratorios, donde el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización (*Hernández et al., 2003*).

El instrumento de medición se aplicó en el semestre “A” en los días comprendidos del 12 al 16 de diciembre de 2005, en los grupos de quinto semestre, se entregaron 327 cuestionarios y se recuperaron un total de 227 cuestionarios, con los datos obtenidos se procedió a capturarlos utilizando el programa estadístico SPSS versión 10. Para el análisis estadístico de los datos se determinaron las medias estadísticas, las frecuencias y los porcentajes de cada uno de los ítems.

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS**

#### ***Análisis de Resultados***

El análisis se realizó mediante el programa estadístico SPSS versión 10.0, se determinaron las frecuencias, porcentajes y medias estadísticas para cada ítem.

Debido a que la media obtenida en los ítems fluctúa entre valores que van de 2.43 a 4.22, y a que la mayoría de los mismos tiene valores cercanos a la neutralidad en la escala de *Lickert* utilizada, se consideró necesario determinar la media general cuyo resultado es de 3.43, con el propósito de establecer debilidades y fortalezas en cuanto a los resultados que arrojaron las medias de cada ítem.

Como ya se mencionó con anterioridad, los ítems se estructuraron en cuatro dimensiones de acuerdo a la clasificación de los factores motivacionales en las actividades y tareas del aprendizaje de idiomas que parte de los principios para la organización motivacional de la instrucción de *Alonso Tapia* (1991), así como las aplicaciones específicas de la motivación en el aprendizaje de idiomas de *Williams y Burden* (1997) y *Dörnyei* (2001), según *Alarcón* (2005).

**a) En relación al modo de presentar y estructurar la tarea:**

En la pregunta número uno, solo el 14% de los alumnos considera que logra interesarse en la realización de las diferentes actividades que el maestro propone en clase completamente, generando un resultado en cuanto a la media de 3.24, que es donde incurren la mayoría de las opiniones y no sobrepasa a la media general.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	14	6.2	6.2	6.2
	POCO	34	15.0	15.0	21.2
	REGULAR	93	41.0	41.2	62.4
	BASTANTE	53	23.3	23.5	85.8
	COMPLETAMENTE	32	14.1	14.2	100.0
	<b>Total</b>	226	99.6	100.0	
<b>Media</b>	3.24				
<b>Perdidos</b>	88	1	0.4		
<b>Total</b>		227	100		

Tabla No. 1 Resultados del ítem 1: El maestro logra que me interese en realizar las

diferentes actividades que propone en clase.

Con respecto a la pregunta número dos el 6% de los encuestados quienes representan el mínimo resultado, piensan completamente que las actividades a realizar en clase son presentadas de manera atractiva por el maestro, y la media de 3.04 tampoco logra superar a la media general como en la pregunta anterior.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	18	7.9	8.0	8.0
	POCO	48	21.1	21.2	29.2
	REGULAR	81	35.7	35.8	65.0
	BASTANTE	65	28.6	28.8	93.8
	COMPLETAMENTE	14	6.2	6.2	100.0
	<b>Total</b>	226	99.6	100.0	
<b>Media</b>	3.04				
<b>Perdidos</b>	88	1	0.4		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 2 Resultados del ítem 2: Las actividades a realizar en clase son presentadas de manera atractiva por el maestro de inglés.

En la tercera pregunta referida a que el maestro consigue que los alumnos se interesen en cumplir con los ejercicios que pide se efectúen en casa, el 12% considera que se logra completamente y de manera semejante a las dos preguntas anteriores, la media obtenida es menor a la media general con un valor de 3.15

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	14	6.2	6.3	6.3
	POCO	45	19.8	20.1	26.3
	REGULAR	86	37.9	38.4	64.7
	BASTANTE	52	22.9	23.2	87.9
	COMPLETAMENTE	27	11.9	12.1	100.0
	<b>Total</b>	224	98.7	100.0	
<b>Media</b>	3.15				
<b>Perdidos</b>	88	3	1.3		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 3 Resultados del ítem 3: El maestro de inglés consigue que me interese en cumplir con los ejercicios que pide efectúe en casa.

En cuanto a la pregunta número cuatro, la cual menciona que cuando el maestro de inglés pide que se realicen ejercicios y tareas fáciles se interesan en aprender el idioma, el 8% considera que su interés es poco, mientras que el 28% considera que se interesa completamente, y se obtuvo un valor de 3.75 en cuanto a la media, superando a la media general.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	6	2.6	2.7	2.7
	POCO	19	8.4	8.5	11.2
	REGULAR	63	27.8	28.3	39.5
	BASTANTE	72	31.7	32.3	71.7
	COMPLETAMENTE	63	27.8	28.3	100.0
	<b>Total</b>	223	98.2	100.0	
<b>Media</b>	3.75				
<b>Perdidos</b>	88	4	1.8		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 4 Resultados del ítem 4: Cuando el maestro de inglés pide que realice ejercicios y tareas fáciles me intereso en aprender el idioma.

En relación a la pregunta cinco, el 36% de los alumnos piensa que cuando el maestro pide que realicen ejercicios y tareas difíciles no logran interesarse en aprender el idioma de manera regular, a diferencia de la pregunta anterior, donde los mayores porcentajes se suscitan favorablemente y en referencia a la media, cuyo valor es de 3.01, resulta menor que la media general.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	COMPLETAMENTE	23	10.1	10.3	10.3
	BASTANTE	47	20.7	21.1	31.4
	REGULAR	82	36.1	36.8	68.2
	POCO	47	20.7	21.1	89.2
	NADA	24	10.6	10.8	100.0

	<b>Total</b>	223	98.2	100.0	
<b>Media</b>	3.01				
<b>Perdidos</b>	88	4	1.8		
<b>Total</b>		227	100.0		

*Tabla No. 5* Resultados del ítem 5: Cuando el maestro de inglés pide que realice ejercicios y tareas difíciles no logra que me interese en aprender el idioma.

En la pregunta número seis relacionada a que los temas que el maestro de inglés plantea se estudien y practiquen en clase son importantes, el 38% opina que son bastante importantes, y el 27% que son completamente importantes, por lo cual se obtuvo una media de 3.81 que pasa a la media general. Tales resultados sugieren que la mayoría de los alumnos supone invariablemente que el maestro plantea en clase temas que forjarán el aprendizaje del idioma.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	7	3.1	3.1	3.1
	POCO	11	4.8	4.9	8.0
	REGULAR	60	26.4	26.7	34.7
	BASTANTE	86	37.9	38.2	72.9
	COMPLETAMENTE	61	26.9	27.1	100.0
	<b>Total</b>	225	99.1	100.0	
<b>Media</b>	3.81				
<b>Perdidos</b>	88	2	0.9		
<b>Total</b>		227	100.0		

*Tabla No. 6* Resultados del ítem 6: Los temas que el maestro de inglés plantea que estudie y practique en clase son importantes.

La opinión de los alumnos en cuanto a los temas que el maestro de inglés explica en clase están relacionados con sus propias experiencias, correspondiente a la pregunta número siete, es de un 32%, quienes consideran que ocurre de manera regular, por lo que se extrajo una media de 2.89, la cual es menor a la general.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	31	13.7	13.8	13.8
	POCO	55	24.2	24.4	38.2
	REGULAR	73	32.2	32.4	70.7
	BASTANTE	40	17.6	17.8	88.4
	COMPLETAMENTE	26	11.5	11.6	100.0
	<b>Total</b>	225	99.1	100.0	
<b>Media</b>	2.89				
<b>Perdidos</b>	88	2	0.9		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 7 Resultados del ítem 7: Los temas que el maestro de inglés explica en clase están relacionados con mis experiencias.

En la pregunta número ocho el 34% de los alumnos considera que los temas que el maestro de inglés propone en clase les permite hablar sobre ellos mismos de manera regular, mientras que el 26% piensa que bastante, generando una media de 3.02 que no logra superar a la media general.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	25	11.0	11.1	11.1
	POCO	44	19.4	19.5	30.5
	REGULAR	78	34.4	34.5	65.0
	BASTANTE	59	26.0	26.1	91.2
	COMPLETAMENTE	20	8.8	8.8	100.0
	<b>Total</b>	226	99.6	100.0	
<b>Media</b>	3.02				
<b>Perdidos</b>	88	1	0.4		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 8 Resultados del ítem 8: Los temas que el maestro de inglés propone en clase me permiten hablar sobre mi mismo.

En referencia a la pregunta número nueve, la cual expresa que frente a cualquier enseñanza del inglés el maestro logra captar la atención, el 9% manifiesta que lo hace completamente, mientras que el 41% dice que de manera regular. El valor logrado de la media es de 3.25, que resulta inferior a la media general.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
--	--	------------	------------	-------------------	----------------------

<b>Válidos</b>	NADA	6	2.6	2.7	2.7
	POCO	40	17.6	17.9	20.5
	REGULAR	92	40.5	41.1	61.6
	BASTANTE	64	28.2	28.6	90.2
	COMPLETAMENTE	22	9.7	9.8	100.0
	<b>Total</b>	224	98.7	100.0	
<b>Media</b>	3.25				
<b>Perdidos</b>	88	3	1.3		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 9 Resultados del ítem 9: Frente a cualquier enseñanza del inglés el maestro logra atraer mi atención.

La pregunta número diez plantea que frente a cualquier enseñanza del inglés el propósito del maestro es que los alumnos aprendan lo más posible del idioma, obtuvo como resultados que el 36% estén completamente de acuerdo, y el 34% bastante de acuerdo, así como una media de 4.0 que pasa a la media general, lo cual indica que la mayoría de los alumnos estima que es tal la intención del maestro.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	3	1.3	1.3	1.3
	POCO	12	5.3	5.3	6.7
	REGULAR	50	22.0	22.2	28.9
	BASTANTE	78	34.4	34.7	63.6
	COMPLETAMENTE	82	36.1	36.4	100.0
	<b>Total</b>	225	99.1	100.0	
<b>Media</b>	4.0				
<b>Perdidos</b>	88	2	0.9		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 10 Resultados del ítem 10: Frente a cualquier enseñanza del inglés el propósito del maestro es que aprenda lo más posible del idioma.

En la pregunta número once, la cual relata que el maestro explica aspectos culturales de los países de habla inglesa, el 24% expresa que poco, el 27% que de manera regular, y 24% expresa que bastante, generando un resultado en cuanto a la media de 2.96, lo que indica que existen opiniones divididas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	29	12.8	12.9	12.9
	POCO	54	23.8	24.1	37.1
	REGULAR	62	27.3	27.7	64.7
	BASTANTE	55	24.2	24.6	89.3
	COMPLETAMENTE	24	10.6	10.7	100.0
	<b>Total</b>	224	98.7	100.0	
<b>Media</b>	2.96				
<b>Perdidos</b>	88	3	1.3		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 11 Resultados del ítem 11: El maestro de inglés explica aspectos culturales de los países de habla inglesa.

Con respecto a la pregunta número doce, el 32% de los encuestados considera que el maestro expone aspectos culturales de los países de habla inglesa con la finalidad de ver las semejanzas y diferencias con nuestra propia cultura de manera regular, y la media obtenida de 2.87, la cual no logra superar a la media general como ocurre en la pregunta anterior.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	31	13.7	13.7	13.7
	POCO	56	24.7	24.7	38.3
	REGULAR	73	32.2	32.2	70.5
	BASTANTE	46	20.3	20.3	90.7
	COMPLETAMENTE	21	9.3	9.3	100.0
	<b>Total</b>	224	100.0	100.0	
<b>Media</b>	2.87				

Tabla No. 12 Resultados del ítem 12: El maestro de inglés expone aspectos culturales de los países de habla inglesa con la finalidad de ver las semejanzas y diferencias con nuestra propia cultura.

En cuanto a la pregunta trece, la cual menciona que cuando el maestro de inglés explica aspectos culturales de los países de habla inglesa los alumnos se identifican con ellos un 4% completamente, mientras que el 38% considera que poco, y se obtuvo un valor de 2.43 en cuanto a la media, quedando abajo de la media general.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	45	19.8	20.0	20.0
	POCO	86	37.9	38.2	58.2
	REGULAR	58	25.6	25.8	84.0
	BASTANTE	25	11.0	11.1	95.1
	COMPLETAMENTE	11	4.8	4.9	100.0
	<b>Total</b>	225	99.1	100.0	
<b>Media</b>	2.43				
<b>Perdidos</b>	88	2	0.9		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 13 Resultados del ítem 13: Cuando el maestro de inglés explica aspectos culturales de los países de habla inglesa me identifico con ellos.

En la pregunta catorce, referida a que el maestro estimula a los alumnos a efectuar exitosamente los ejercicios y tareas, el 30% estima que se logra de manera regular y otro 30% estima que bastante, y la media obtenida es menor a la media general, con un valor igual a 3.28

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	14	6.2	6.3	6.3
	POCO	41	18.1	18.5	24.8
	REGULAR	68	30.0	30.6	55.4
	BASTANTE	67	29.5	30.2	85.6
	COMPLETAMENTE	32	14.1	14.4	100.0
	<b>Total</b>	222	97.8	100.0	
<b>Media</b>	3.28				
<b>Perdidos</b>	88	5	2.2		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 14 Resultados del ítem 14: El maestro de inglés nos estimula a efectuar exitosamente los ejercicios y tareas.

Haciendo alusión a los resultados de las medias estadísticas en los ítems formulados en relación al modo de presentar y estructurar la tarea, al contrastarlos con la media general de 3.43, se deduce que existen debilidades en cuanto a:

○ El maestro de inglés logra que me interese en realizar las diferentes actividades que propone en clase.
○ Las actividades a realizar en clase son presentadas de manera atractiva por el maestro de inglés.
○ El maestro de inglés consigue que me interese en cumplir con los ejercicios que pide efectúe en casa.
○ Cuando el maestro de inglés pide que realice ejercicios y tareas difíciles no logra que me interese en aprender el idioma.
○ Los temas que el maestro de inglés explica en clase están relacionados con mis experiencias.
○ Los temas que el maestro de inglés propone en clase me permiten hablar sobre mí mismo.
○ Frente a cualquier enseñanza del inglés el maestro logra atraer mi atención.
○ El maestro de inglés explica aspectos culturales de los países de habla inglesa.
○ El maestro de inglés expone aspectos culturales de los países de habla inglesa con la finalidad de ver las semejanzas y diferencias con nuestra propia cultura.
○ Cuando el maestro de inglés explica aspectos culturales de los países de habla inglesa me identifico con ellos.
○ El maestro de inglés nos estimula a efectuar exitosamente los ejercicios y tareas.

En cambio, se observa que existen fortalezas solamente en tres ítems en cuanto a:

○ Cuando el maestro de inglés pide que realice ejercicios y tareas fáciles me intereso en aprender el idioma.
○ Los temas que el maestro de inglés plantea que estudie y practique en clase son importantes.
○ Frente a cualquier enseñanza del inglés el propósito del maestro es que aprenda lo más posible del idioma.

***b) En relación con la forma de organizar la actividad en el contexto clase:***

Con relación a la pregunta número quince, el 38% de los alumnos considera que en clase el maestro propone actividades en las cuales piden y dan información a sus compañeros sobre los temas que deben aprender de manera regular, y la media obtenida de 3.08, la cual no logra superar a la media general .

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	19	8.4	8.4	8.4
	POCO	41	18.1	18.1	26.5
	REGULAR	86	37.9	38.1	64.6
	BASTANTE	62	27.3	27.4	92.0
	COMPLETAMENTE	18	7.9	8.0	100.0
	<b>Total</b>	226	99.6	100.0	
<b>Media</b>	3.08				
<b>Perdidos</b>	88	1	0.4		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 15 Resultados del ítem 15: En clase el maestro de inglés propone actividades en las cuales pido y doy información a mis compañeros sobre los temas que debo aprender.

La opinión de los alumnos en cuanto a la importancia de pedir y dar información a compañeros sobre los temas que deben aprender correspondiente a la pregunta número dieciséis, es de un 40% quienes consideran que ocurre bastante, por lo que se rebasó la media general con un valor de 3.78

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	6	2.6	2.7	2.7
	POCO	20	8.8	8.9	11.6
	REGULAR	49	21.6	21.8	33.3
	BASTANTE	92	40.5	40.9	74.2
	COMPLETAMENTE	58	25.6	25.8	100.0
	<b>Total</b>	225	99.1	100.0	
<b>Media</b>	3.78				
<b>Perdidos</b>	88	2	0.9		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 16 Resultados del ítem 16: Es importante pedir y dar información a mis compañeros sobre los temas que debo aprender.

En la pregunta número diecisiete, la cual menciona que en clase el maestro indica actividades para realizar en equipos, el 26% expresa que ocurre de manera regular,

el 24% dice que bastante, y el 22% que completamente, generando un resultado en cuanto a la media de 3.32, mostrando que existen opiniones divididas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	25	11.0	11.1	11.1
	POCO	35	15.4	15.6	26.7
	REGULAR	60	26.4	26.7	53.3
	BASTANTE	54	23.8	24.0	77.3
	COMPLETAMENTE	51	22.5	22.7	100.0
	<b>Total</b>	225	99.1	100.0	
<b>Media</b>	3.32				
<b>Perdidos</b>	88	2	0.9		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 17 Resultados del ítem 17: En clase el maestro de inglés indica actividades para realizar en equipos.

En la pregunta número dieciocho el 29% de los alumnos piensa bastante que cuando el maestro propone que realicen actividades en equipos se logran metas exitosamente. El resultado de la media cuyo valor es igual a 3.26 no supera a la media general.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	22	9.7	9.8	9.8
	POCO	42	18.5	18.8	28.6
	REGULAR	55	24.2	24.6	53.1
	BASTANTE	66	29.1	29.5	82.6
	COMPLETAMENTE	39	17.2	17.4	100.0
	<b>Total</b>	224	98.7	100.0	
<b>Media</b>	3.26				
<b>Perdidos</b>	88	3	1.3		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 18 Resultados del ítem 18: Cuando el maestro de inglés propone que se realicen actividades en equipos se logran metas exitosamente.

Los resultados correspondientes a la pregunta número diecinueve indican que el 32% de los alumnos opina que cuando el maestro propone que se realicen

actividades en equipos logra que cada uno de los integrantes participe con diferentes actividades de manera regular, generando una media de 3.03 que es inferior a la media general.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	27	11.9	11.9	11.9
	POCO	48	21.1	21.2	33.2
	REGULAR	73	32.2	32.3	65.5
	BASTANTE	47	20.7	20.8	86.3
	COMPLETAMENTE	31	13.7	13.7	100.0
	<b>Total</b>	226	99.6	100.0	
<b>Media</b>	3.03				
<b>Perdidos</b>	88	1	0.4		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 19 Resultados del ítem 19: Cuando el maestro de inglés propone que se realicen actividades en equipos logra que cada uno de los integrantes participe con diferentes actividades.

En la pregunta número veinte referida a que es importante realizar actividades en equipo en la clase de inglés, el 37% de los encuestados está completamente de acuerdo, lo cual se ve reflejado en el resultado de la media que supera a la media general con un valor de 3.89

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	8	3.5	3.6	3.6
	POCO	22	9.7	9.8	13.4
	REGULAR	40	17.6	17.9	31.3
	BASTANTE	70	30.8	31.3	62.5
	COMPLETAMENTE	84	37.0	37.5	100.0
	<b>Total</b>	224	98.7	100.0	
<b>Media</b>	3.89				
<b>Perdidos</b>	88	3	1.3		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 20 Resultados del ítem 20: Es importante realizar actividades en equipo en la clase de inglés.

La pregunta número veintiuno expone que es importante que el maestro organice actividades orales, la cual obtuvo como resultados que el 48% estén completamente de acuerdo, así como una media de 4.22 que excede por mucho a la media general, tratándose de resultados semejantes a la pregunta anterior.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	8	3.5	3.6	3.6
	POCO	3	1.3	1.3	4.9
	REGULAR	30	13.2	13.3	18.2
	BASTANTE	75	33.0	33.3	51.6
	COMPLETAMENTE	109	48.0	48.4	100.0
	<b>Total</b>	225	99.1	100.0	
<b>Media</b>	4.22				
<b>Perdidos</b>	88	2	0.9		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 21 Resultados del ítem 21: Es importante que el maestro organice actividades orales.

En cuanto a la pregunta número veintidós, el 36% de los alumnos consideran bastante que el maestro solicita hacer ejercicios que sean realizados individualmente, lográndose una media de 3.81 que supera a la media general.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	6	2.6	2.7	2.7
	POCO	23	10.1	10.3	13.0
	REGULAR	45	19.8	20.2	33.2
	BASTANTE	82	36.1	36.8	70.0
	COMPLETAMENTE	67	29.5	30.0	100.0
	<b>Total</b>	223	98.2	100.0	
<b>Media</b>	3.81				
<b>Perdidos</b>	88	4	1.8		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 22 Resultados del ítem 22: El maestro de inglés solicita hacer ejercicios que sean realizados individualmente.

En la pregunta número veintitrés el 31% de los alumnos opinan bastante, que cuando el maestro pide que se realicen ejercicios individualmente se logran metas personales exitosamente, superando por muy poco a la media general con un valor igual a 3.46

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	11	4.8	4.9	4.9
	POCO	32	14.1	14.2	19.0
	REGULAR	68	30.0	30.1	49.1
	BASTANTE	71	31.3	31.4	80.5
	COMPLETAMENTE	44	19.4	19.5	100.0
	<b>Total</b>	226	99.6	100.0	
<b>Media</b>	3.46				
<b>Perdidos</b>	88	1	0.4		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 23 Resultados del ítem 23: Cuando el maestro de inglés pide que se realicen ejercicios individualmente se logran metas personales exitosamente.

En referencia a la pregunta número veinticuatro el 31% de los alumnos consideran bastante, que cuando el maestro pide que se realicen ejercicios individualmente se adquieren estrategias de aprendizaje, superando escasamente al índice general con un valor de 3.61, de manera semejante a la pregunta anterior.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	11	4.8	4.8	4.8
	POCO	17	7.5	7.5	12.3
	REGULAR	74	32.6	32.6	44.9
	BASTANTE	72	31.7	31.7	76.7
	COMPLETAMENTE	53	23.3	23.3	100.0
	<b>Total</b>	227	100	100.0	
<b>Media</b>	3.61				

Tabla No. 24 Resultados del ítem 24: Cuando el maestro de inglés pide que se realicen ejercicios individualmente se adquieren estrategias de aprendizaje.

El 39% de los alumnos opinan con respecto a la pregunta número veinticinco, que es completamente importante hacer actividades de manera individual en la clase de inglés, dando como resultado una media de 4.05 que sobrepasa a la media general, como sucedió con las cinco preguntas anteriores.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	4	1.8	1.8	1.8
	POCO	11	4.8	4.9	6.7
	REGULAR	42	18.5	18.7	25.3
	BASTANTE	80	35.2	35.6	60.9
	COMPLETAMENTE	88	38.8	39.1	100.0
	<b>Total</b>	225	99.1	100.0	
<b>Media</b>	4.05				
<b>Perdidos</b>	88	2	0.9		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 25 Resultados del ítem 25: Es importante hacer actividades de manera individual en clase de inglés.

Los resultados de las medias estadísticas concernientes a las preguntas realizadas en relación con la forma de organizar la actividad en el contexto clase, al ser cotejados con la media general revelan a los siguientes ítems como debilidades:

- |  |
|--|
| ○ En clase el maestro de inglés propone actividades en las cuales pido y doy información a mis compañeros sobre los temas que debo aprender.             |
| ○ En clase el maestro de inglés indica actividades para realizar en equipos.   |
| ○ Cuando el maestro de inglés propone que se realicen actividades en equipos se logran metas exitosamente.   |
| ○ Cuando el maestro de inglés propone que se realicen actividades en equipos logra que cada uno de los integrantes participe con diferentes actividades. |

En contraparte, en esta dimensión se encontró que son más los ítems que permiten ver fortalezas como lo son:

○ Es importante pedir y dar información a mis compañeros sobre los temas que debo aprender.
○ Es importante realizar actividades en equipo en la clase de inglés.
○ Es importante que el maestro organice actividades orales.
○ El maestro de inglés solicita hacer ejercicios que sean realizados individualmente.
○ Cuando el maestro de inglés pide que se realicen ejercicios individualmente se logran metas personales exitosamente.
○ Cuando el maestro de inglés pide que se realicen ejercicios individualmente se adquieren estrategias de aprendizaje.
○ Es importante hacer actividades de manera individual en la clase de inglés.

**c) En relación con los mensajes que da el profesor:**

En cuanto a la pregunta número veintiséis, la cual menciona que el maestro de inglés felicita cuando se tienen aciertos, el 23% expresa que ocurre de manera regular, el 26% dice que bastante, y el 27% que completamente, generando un resultado en cuanto a la media de 3.50, que es mayor a la media general, indicando así que existen opiniones divididas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	15	6.6	6.7	6.7
	POCO	38	16.7	16.9	23.6
	REGULAR	52	22.9	23.1	46.7
	BASTANTE	59	26.0	26.2	72.9
	COMPLETAMENTE	61	26.9	27.1	100.0
	<b>Total</b>	225	99.1	100.0	
<b>Media</b>	3.50				
<b>Perdidos</b>	88	2	0.9		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 26 Resultados del ítem 26: El maestro de inglés felicita cuando se tienen aciertos.

En la pregunta número veintisiete que expresa que el maestro critica de manera constructiva, el 33% piensa que ocurre de manera regular, y en cuanto a la media general, es superior al valor de 3.23 de la media obtenida.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	24	10.6	10.8	10.8
	POCO	31	13.7	13.9	24.7
	REGULAR	74	32.6	33.2	57.8
	BASTANTE	57	25.1	25.6	83.4
	COMPLETAMENTE	37	16.3	16.6	100.0
	<b>Total</b>	223	98.2	100.0	
<b>Media</b>	3.23				
<b>Perdidos</b>	88	4	1.8		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 27 Resultados del ítem 27: El maestro de inglés critica de manera constructiva.

De manera semejante en la pregunta número veintiocho, el 29% de los alumnos opina que el maestro propone ejercicios en los cuales se habla de sus propios sentimientos de manera regular, y la media general es mayor a la obtenida con un valor de 2.74

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	43	18.9	19.3	19.3
	POCO	52	22.9	23.3	42.6
	REGULAR	66	29.1	29.6	72.2
	BASTANTE	44	19.4	19.7	91.9
	COMPLETAMENTE	18	7.9	8.1	100.0
	<b>Total</b>	223	98.2	100.0	
<b>Media</b>	2.74				
<b>Perdidos</b>	88	4	1.8		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 28 Resultados del ítem 28: El maestro de inglés propone ejercicios en los cuales

se habla de nuestros propios sentimientos.

En la pregunta número veintinueve el 38% de los alumnos están bastante de acuerdo en que al realizar las actividades que el maestro pide se dan cuenta de sus deficiencias en el aprendizaje del idioma, por lo cual la media de 3.68 es superior a la media general.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	9	4.0	4.0	4.0
	POCO	19	8.4	8.5	12.6
	REGULAR	58	25.6	26.0	38.6
	BASTANTE	86	37.9	38.6	77.1
	COMPLETAMENTE	51	22.5	22.9	100.0
	<b>Total</b>	223	98.2	100.0	
<b>Media</b>	3.68				
<b>Perdidos</b>	88	4	1.8		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 29 Resultados del ítem 29: Al realizar las actividades que el maestro de inglés pide me doy cuenta de mis deficiencias en el aprendizaje del idioma.

La pregunta número treinta obtuvo resultados semejantes a la pregunta anterior, debido a que el 37% de los alumnos están bastante de acuerdo en que al realizar las actividades que el maestro pide se dan cuenta de sus habilidades en el aprendizaje del idioma y una media de 3.70 que es igualmente superior a la general.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	7	3.1	3.1	3.1
	POCO	21	9.3	9.4	12.5
	REGULAR	58	25.6	25.9	38.4
	BASTANTE	84	37.0	37.5	75.9
	COMPLETAMENTE	54	23.8	24.1	100.0
	<b>Total</b>	224	98.7	100.0	
<b>Media</b>	3.70				
<b>Perdidos</b>	88	3	1.3		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 30 Resultados del ítem 30: Al realizar las actividades que el maestro de inglés pide me doy cuenta de mis habilidades en el aprendizaje del idioma.

En relación con los mensajes que da el profesor, se tiene un total de cinco ítems de los cuales solamente dos mostraron debilidades al momento de ser comparados con la media general, tales ítems son:

○ El maestro de inglés critica de manera constructiva.
○ El maestro de inglés propone ejercicios en los cuales se habla de nuestros propios sentimientos.

En cambio, los ítems que mostraron fortalezas son los siguientes:

○ El maestro de inglés felicita cuando se tienen aciertos.
○ Al realizar las actividades que el maestro de inglés pide me doy cuenta de mis deficiencias en al aprendizaje del idioma.
○ Al realizar las actividades que el maestro de inglés pide me doy cuenta de mis habilidades en al aprendizaje del idioma.

**d) En relación con la evaluación:**

La pregunta número treinta y uno tiene como resultados que el 32% de los encuestados considera que al momento de evaluar el maestro considera sus avances individuales de forma regular y una media cuyo valor es de 3.57, que supera escasamente a la media general.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	13	5.7	5.9	5.9
	POCO	21	9.3	9.5	15.3
	REGULAR	71	31.3	32.0	47.3
	BASTANTE	60	26.4	27.0	74.3
	COMPLETAMENTE	57	25.1	25.7	100.0
	<b>Total</b>	222	97.8	100.0	
<b>Media</b>	3.57				
<b>Perdidos</b>	88	5	2.2		

<b>Total</b>		227	100.0		
--------------	--	-----	-------	--	--

Tabla No. 31 Resultados del ítem 31: Al momento de evaluar el maestro de inglés considera mis avances individuales.

En cuanto a la pregunta treinta y dos, el 40% de los encuestados coincide en que el maestro evalúa sus avances individuales considerando participaciones, tareas y exámenes completamente, mientras que el 9% opina que poco, de tal forma que la media obtenida es de 3.94, la cual es superior al índice general.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	8	3.5	3.6	3.6
	POCO	22	9.7	9.8	13.3
	REGULAR	36	15.9	16.0	29.3
	BASTANTE	69	30.4	30.7	60.0
	COMPLETAMENTE	90	39.6	40.0	100.0
	<b>Total</b>	225	99.1	100.0	
<b>Media</b>	3.94				
<b>Perdidos</b>	88	2	0.9		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 32 Resultados del ítem 32: El maestro de inglés evalúa mis avances individuales considerando participaciones, tareas y exámenes.

En la pregunta número treinta y tres, el 32% de los alumnos expresa que de manera regular el maestro evalúa sus avances individuales continuamente, generando una media de 3.40 que es inferior a la media general.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	10	4.4	4.5	4.5
	POCO	38	16.7	17.1	21.6
	REGULAR	71	31.3	32.0	53.6
	BASTANTE	60	26.4	27.0	80.6
	COMPLETAMENTE	43	18.9	19.4	100.0
	<b>Total</b>	222	97.8	100.0	
<b>Media</b>	3.40				

<b>Perdidos</b>	88	5	2.2		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 33 Resultados del ítem 33: El maestro de inglés evalúa mis avances individuales continuamente.

La pregunta número treinta y cuatro referida a que el maestro de inglés pide que los alumnos se autoevalúen en base a los avances individuales que ellos mismos observan, obtuvo resultados similares en cuanto a que el 21% de los alumnos opinan que poco, el 23% opina que regular y 24% que bastante. En referencia a la media obtenida, se encuentra debajo de la media general con un valor de 2.94

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	38	16.7	17.1	17.1
	POCO	48	21.1	21.6	38.7
	REGULAR	53	23.3	23.9	62.6
	BASTANTE	55	24.2	24.8	87.4
	COMPLETAMENTE	28	12.3	12.6	100.0
	<b>Total</b>	222	97.8	100.0	
<b>Media</b>	2.94				
<b>Perdidos</b>	88	5	2.2		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 34 Resultados del ítem 34: El maestro de inglés pide que me autoevalúe en base a los avances individuales que yo mismo observo.

El 39% de los alumnos expresan de acuerdo a la pregunta número treinta y cinco, que al autoevaluarse se dan cuenta bastante de sus avances individuales en el aprendizaje del idioma, de manera que la media, cuyo alcance es de 3.74 logra superar a la media general.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	8	3.5	3.6	3.6
	POCO	21	9.3	9.4	12.9
	REGULAR	49	21.6	21.9	34.8
	BASTANTE	89	39.2	39.7	74.6
	COMPLETAMENTE	57	25.1	25.4	100.0
	<b>Total</b>	224	98.7	100.0	

<b>Media</b>	3.74				
<b>Perdidos</b>	88	3	1.3		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 35 Resultados del ítem 35: Al autoevaluarme me doy cuenta de mis avances individuales en el aprendizaje del idioma.

La pregunta número treinta y seis logró resultados semejantes a la anterior, ya que el 36% de los alumnos opina que cuando se autoevalúa se da cuenta bastante de cuales son sus destrezas en el aprendizaje del idioma y la media también superó a la general con un valor de 3.72

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	7	3.1	3.1	3.1
	POCO	26	11.5	11.6	14.7
	REGULAR	49	21.6	21.8	36.4
	BASTANTE	83	36.6	36.9	73.3
	COMPLETAMENTE	60	26.4	26.7	100.0
	<b>Total</b>	225	99.1	100.0	
<b>Media</b>	3.72				
<b>Perdidos</b>	88	2	0.9		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 36 Resultados del ítem 36: Cuando me autoevalúo me doy cuenta de cuales son mis destrezas en el aprendizaje del idioma.

En la pregunta número treinta y siete pueden observarse también semejanzas con las dos anteriores, debido a que el 48% de los encuestados piensa que cuando se autoevalúa se da cuenta bastante de cuales son sus desaciertos en el aprendizaje del idioma, además de obtener una media de 3.87 que supera al índice general.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	7	3.1	3.2	3.2
	POCO	14	6.2	6.3	9.5
	REGULAR	37	16.3	16.7	26.1
	BASTANTE	107	47.1	48.2	74.3
	COMPLETAMENTE	57	25.1	25.7	100.0

	<b>Total</b>	222	97.8	100.0	
<b>Media</b>	3.87				
<b>Perdidos</b>	88	5	2.2		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 37 Resultados del ítem 37: Cuando me autoevalúo me doy cuenta de cuales son mis desaciertos en el aprendizaje del idioma.

La pregunta número treinta y ocho referida a que cuando los alumnos se autoevalúan descubren nuevas estrategias para el aprendizaje del idioma, adquirió resultados equivalentes en cuanto a que el 28% de los alumnos opinan que lo logra de manera regular, el 29% que bastante y el 29% opina que completamente. En cuanto a la media, se encuentra arriba de la media general con un valor de 3.70

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	11	4.8	5.0	5.0
	POCO	17	7.5	7.7	12.6
	REGULAR	64	28.2	28.8	41.4
	BASTANTE	65	28.6	29.3	70.7
	COMPLETAMENTE	65	28.6	29.3	100.0
	<b>Total</b>	222	97.8	100.0	
<b>Media</b>	3.70				
<b>Perdidos</b>	88	5	2.2		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 38 Resultados del ítem 38: Cuando me autoevalúo descubro nuevas estrategias para el aprendizaje del idioma.

En relación a la pregunta número treinta y nueve, el 48% de los alumnos opinan completamente que es importante la autoevaluación en el aprendizaje del idioma, dando como resultado una media de 4.05 que sobrepasa a la media general.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<b>Válidos</b>	NADA	9	4.0	4.0	4.0
	POCO	16	7.0	7.1	11.1
	REGULAR	32	14.1	14.2	25.3
	BASTANTE	59	26.0	26.2	51.6
	COMPLETAMENTE	109	48.0	48.4	100.0

	<b>Total</b>	225	99.1	100.0	
<b>Media</b>	4.08				
<b>Perdidos</b>	88	2	0.9		
<b>Total</b>		227	100.0		

Tabla No. 39 Resultados del ítem 39: Es importante la autoevaluación en el aprendizaje del idioma.

En relación con la evaluación se observaron dos ítems como debilidades:

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El maestro de inglés evalúa mis avances individuales continuamente.</li> <li>○ El maestro de inglés pide que me autoevalúe en base a los avances individuales que yo mismo observo.</li> </ul> |
|---|

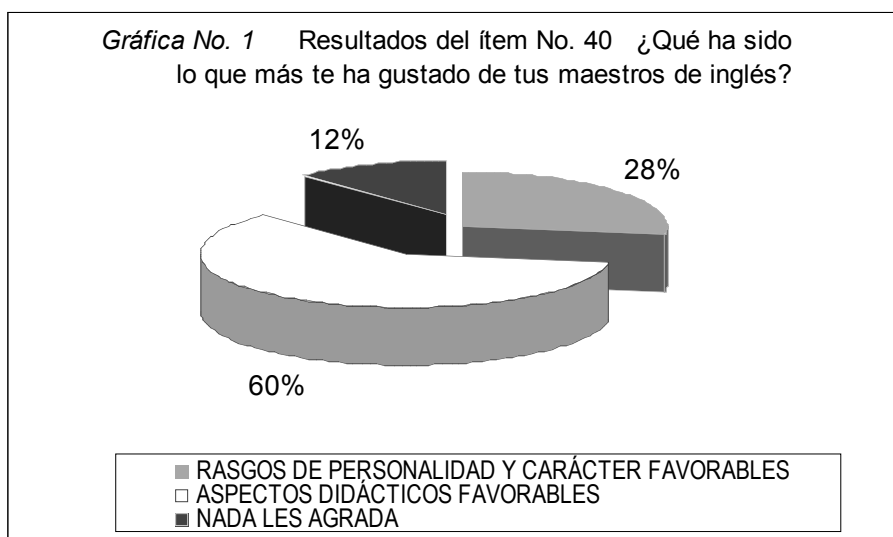
En cambio, en esta clasificación se encontró que la mayoría de los ítems pueden ser considerados como fortalezas, entre los cuales se encuentran:

- |   |
|---|
| ○ Al momento de evaluar el maestro de inglés considera mis avances individuales.                        |
| ○ El maestro de inglés evalúa mis avances individuales considerando participaciones, tareas y exámenes. |
| ○ Al autoevaluarme me doy cuenta de mis avances individuales en el aprendizaje del idioma.              |
| ○ Cuando me autoevalúo me doy cuenta de cuales son mis destrezas en el aprendizaje del idioma.          |
| ○ Cuando me autoevalúo me doy cuenta de cuales son mis desaciertos en el aprendizaje del idioma.        |
| ○ Cuando me autoevalúo descubro nuevas estrategias para el aprendizaje del idioma.                      |
| ○ Es importante la autoevaluación en el aprendizaje del idioma.   |

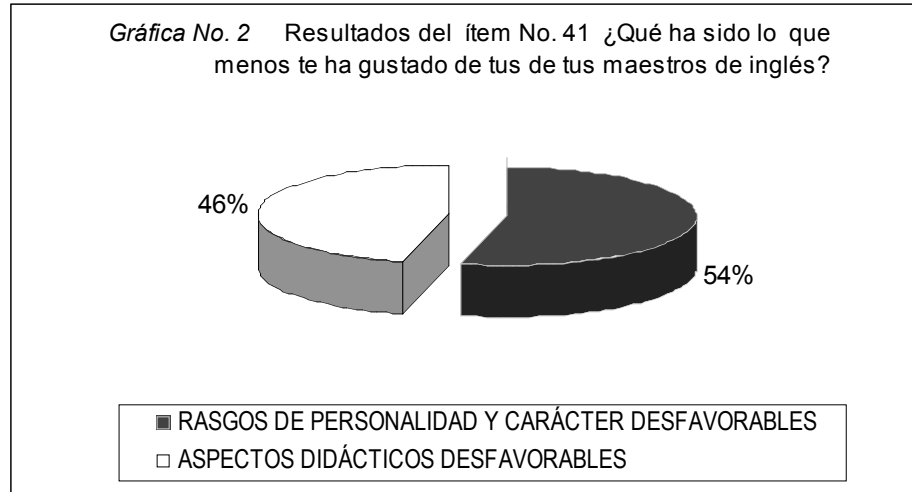
**e) Rasgos de personalidad y aspectos didácticos:**

En la pregunta abierta número cuarenta, referida a ¿Qué ha sido lo que más te ha gustado de tus maestros de inglés?, contestada por un total de 171 encuestados, el

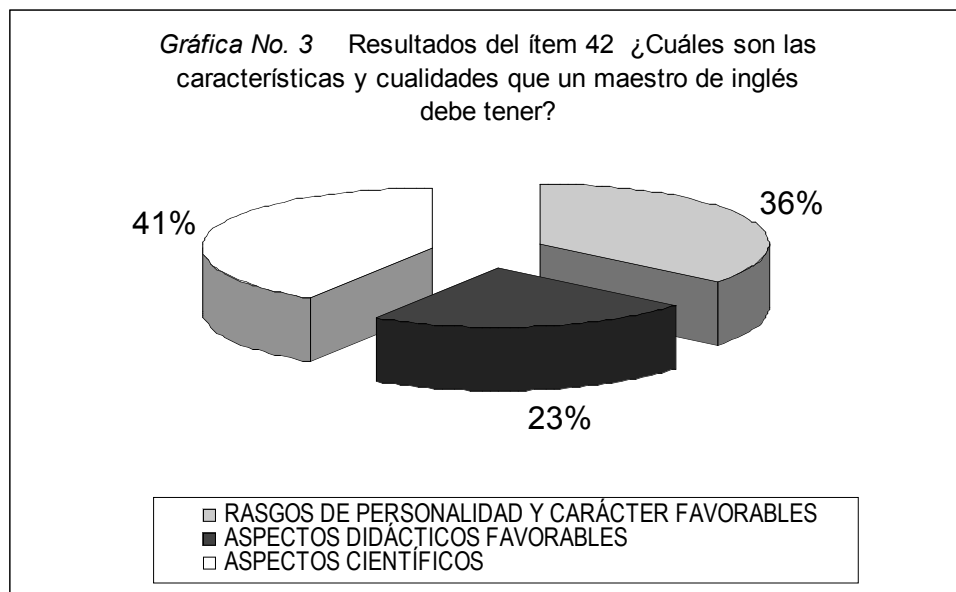
60% considera que los aspectos didácticos designados como favorables, dentro de los cuales se encuentran: explica con claridad, habla en inglés y español, realiza dinámicas de grupo, etc., son los que más les han gustado, y en contraparte, el 12% opina que nada les agrada.



En cuanto a la pregunta abierta número cuarenta y uno que cita ¿Qué ha sido lo que menos te ha gustado de tus maestros de inglés?, contestada por 117 alumnos, el 54% expresa que los rasgos de personalidad denominados desfavorables como: carácter desagradable, apático y estricto, son los que menos les han gustado, mientras que el 46% opina que los aspectos didácticos designados como desfavorables entre los que se encuentran: no explican bien, habla sólo en inglés y no realiza muchas actividades.



En la pregunta abierta número cuarenta y dos, versada como ¿Cuáles crees que son las características y cualidades que un maestro de inglés debe reunir?, 41% de un total de 187 alumnos expresan que aspectos científicos, es decir, que conozca la materia, 35% considera que rasgos de personalidad denominados favorables como son: buen carácter, paciente, entusiasta, responsable, etc., y el 23% opina que aspectos didácticos designados favorables: explica con claridad, habla en inglés y español, realiza dinámicas de grupo, etc.



**Medias estadísticas de los factores motivacionales en las actividades y tareas de la enseñanza de idiomas.**

En la tabla No. 40, se expone la media obtenida en cada uno de los factores motivacionales entre los alumnos de quinto semestre de la Escuela Preparatoria Diurna de la UJED, donde se puede observar que el factor motivacional que muestra mayores debilidades es de 2.43, el cual expresa que cuando el maestro de inglés explica aspectos culturales de los países de habla inglesa me identifico con ellos y en cambio el que denota mayores fortalezas tiene una media de 4.22, referente a que es importante que el maestro organice actividades orales.

El índice general obtenido en los factores motivacionales en las actividades del aprendizaje de idiomas es de 3.43, por lo que todos aquellos que generaron valores inferiores al mismo, indican debilidades en cuanto a dichos factores, es decir, que muestran carencias motivacionales en el aprendizaje del inglés.

<b>FACTORES MOTIVACIONALES EN LAS ACTIVIDADES DEL APRENDIZAJE DE IDIOMAS</b>	<b>MEDIA</b>
<i>Media General</i>	3.43
<b>a) En relación al modo de presentar y estructurar la tarea:</b>	
1. El maestro de inglés logra que me interese en realizar las diferentes actividades que propone en clase.	3.24
2. Las actividades a realizar en clase son presentadas de manera atractiva por el maestro de inglés.	3.04
3. El maestro de inglés consigue que me interese en cumplir con los ejercicios que pide efectúe en casa.	3.15
4. Cuando el maestro de inglés pide que realice ejercicios y tareas fáciles me intereso en aprender el idioma.	3.75

5. Cuando el maestro de inglés pide que realice ejercicios y tareas difíciles no logra que me interese en aprender el idioma.	3.01
6. Los temas que el maestro de inglés plantea que estudie y practique en clase son importantes.	3.81
7. Los temas que el maestro de inglés explica en clase están relacionados con mis experiencias.	2.89
8. Los temas que el maestro de inglés propone en clase me permiten hablar sobre mí mismo.	3.02
9. Frente a cualquier enseñanza del inglés el maestro logra atraer mi atención.	3.25
10. Frente a cualquier enseñanza del inglés el propósito del maestro es que aprenda lo más posible del idioma.	4.00
11. El maestro de inglés explica aspectos culturales de los países de habla inglesa.	2.96
12. El maestro de inglés expone aspectos culturales de los países de habla inglesa con la finalidad de ver las semejanzas y diferencias con nuestra propia cultura.	2.87
13. Cuando el maestro de inglés explica aspectos culturales de los países de habla inglesa me identifico con ellos.	2.43
14. El maestro de inglés nos estimula a efectuar exitosamente los ejercicios y tareas.	3.28
<b>b) En relación con la forma de organizar la actividad en el contexto clase:</b>	
15. En clase el maestro de inglés propone actividades en las cuales pido y doy información a mis compañeros sobre los temas que debo aprender.	3.08
16. Es importante pedir y dar información a mis compañeros sobre los temas que debo aprender.	3.78
17. En clase el maestro de inglés indica actividades para realizar en equipos.	3.32
18. Cuando el maestro de inglés propone que se realicen actividades en equipos se logran metas exitosamente.	3.26
19. Cuando el maestro de inglés propone que se realicen actividades en equipos logra que cada uno de los integrantes participe con diferentes actividades.	3.03
20. Es importante realizar actividades en equipo en la clase de inglés.	3.89
21. Es importante que el maestro organice actividades orales.	4.22
22. El maestro de inglés solicita hacer ejercicios que sean realizados individualmente.	3.81
23. Cuando el maestro de inglés pide que se realicen ejercicios individualmente se logran metas personales exitosamente.	3.46
24. Cuando el maestro de inglés pide que se realicen ejercicios individualmente se adquieren estrategias de aprendizaje.	3.61

25. Es importante hacer actividades de manera individual en la clase de inglés.	4.05
<b>c) En relación con los mensajes que da el profesor:</b>	
26. El maestro de inglés felicita cuando se tienen aciertos.	3.50
27. El maestro de inglés critica de manera constructiva.	3.23
28. El maestro de inglés propone ejercicios en los cuales se habla de nuestros propios sentimientos.	2.74
29. Al realizar las actividades que el maestro de inglés pide me doy cuenta de mis deficiencias en el aprendizaje del idioma.	3.68
30. Al realizar las actividades que el maestro de inglés pide me doy cuenta de mis habilidades en el aprendizaje del idioma.	3.70
<b>d) En relación con la evaluación:</b>	
31. Al momento de evaluar el maestro de inglés considera mis avances individuales.	3.57
32. El maestro de inglés evalúa mis avances individuales considerando participaciones, tareas y exámenes.	3.94
33. El maestro de inglés evalúa mis avances individuales continuamente.	3.40
34. El maestro de inglés pide que me autoevalúe en base a los avances individuales que yo mismo observo.	2.94
35. Al autoevaluarme me doy cuenta de mis avances individuales en el aprendizaje del idioma.	3.74
36. Cuando me autoevalúo me doy cuenta de cuáles son mis destrezas en el aprendizaje del idioma.	3.72
37. Cuando me autoevalúo me doy cuenta de cuáles son mis desaciertos en el aprendizaje del idioma.	3.87
38. Cuando me autoevalúo descubro nuevas estrategias para el aprendizaje del idioma.	3.70
39. Es importante la autoevaluación en el aprendizaje del idioma.	4.08
<b>e) En relación a los rasgos de personalidad y aspectos didácticos</b>	
40. ¿Qué ha sido lo que más te ha gustado de tus maestros de inglés?	2.82
41. ¿Qué ha sido lo que menos te ha gustado de tus maestros de inglés?	2.92
42. ¿Cuáles creen que son las características y cualidades que un maestro de inglés debe reunir?	3.11

Tabla No. 40 Medias estadísticas obtenidas en los factores motivacionales en las actividades del aprendizaje de idiomas.

### ***Factores motivacionales que muestran debilidades por dimensión.***

Conforme a los resultados de las medias estadísticas, es posible determinar cuales son los factores o variables motivacionales que manifiestan deficiencias en cuanto a las actividades del aprendizaje del idioma inglés, que como ya se ha mencionado conforman las carencias motivacionales por parte de los docentes de la EPD de la UJED, que son mostrados a continuación en la siguiente tabla:

<b>FACTORES MOTIVACIONALES EN LAS ACTIVIDADES DEL APRENDIZAJE DE IDIOMAS</b>	<b>MEDIA</b>
<b><i>a) En relación al modo de presentar y estructurar la tarea:</i></b>	
○ El maestro de inglés logra que me interese en realizar las diferentes actividades que propone en clase.	3.24
○ Las actividades a realizar en clase son presentadas de manera atractiva por el maestro de inglés.	3.04
○ El maestro de inglés consigue que me interese en cumplir con los ejercicios que pide efectúe en casa.	3.15
○ Cuando el maestro de inglés pide que realice ejercicios y tareas difíciles no logra que me interese en aprender el idioma.	3.01
○ Los temas que el maestro de inglés explica en clase están relacionados con mis experiencias.	2.89
○ Los temas que el maestro de inglés propone en clase me permiten hablar sobre mí mismo.	3.02
○ Frente a cualquier enseñanza del inglés el maestro logra atraer mi atención.	3.25
○ El maestro de inglés explica aspectos culturales de los países de habla inglesa.	2.96
○ El maestro de inglés expone aspectos culturales de los países de habla inglesa con la finalidad de ver las semejanzas y diferencias con nuestra propia cultura.	2.87
○ Cuando el maestro de inglés explica aspectos culturales de los países de habla inglesa me identifico con ellos.	2.43
○ El maestro de inglés nos estimula a efectuar exitosamente los ejercicios y tareas.	3.28

<b>b) En relación con la forma de organizar la actividad en el contexto clase:</b>	
○ En clase el maestro de inglés propone actividades en las cuales pido y doy información a mis compañeros sobre los temas que debo aprender.	3.08
○ En clase el maestro de inglés indica actividades para realizar en equipos.	3.32
○ Cuando el maestro de inglés propone que se realicen actividades en equipos se logran metas exitosamente.	3.26
○ Cuando el maestro de inglés propone que se realicen actividades en equipos logra que cada uno de los integrantes participe con diferentes actividades.	3.03
<b>c) En relación con los mensajes que da el profesor:</b>	
○ El maestro de inglés critica de manera constructiva.	3.23
○ El maestro de inglés propone ejercicios en los cuales se habla de nuestros propios sentimientos.	2.74
<b>d) En relación con la evaluación:</b>	
○ El maestro de inglés evalúa mis avances individuales continuamente.	3.40
○ El maestro de inglés pide que me autoevalúe en base a los avances individuales que yo mismo observo.	2.94

*Tabla No. 41* Resultados de los ítems que mostraron debilidades en cada una de las dimensiones analizadas.

La dimensión que muestra más debilidades es: en relación al modo de presentar y estructurar la tarea, por lo cual es necesario fortalecer tales aspectos. Al respecto *Granado (2002)*, sugiere que se deben exponer los contenidos de manera que éstos permitan captar la atención del alumno, relacionándolos con experiencias previas o conocimientos que el alumno ya tiene con objeto de que el aprendizaje no sea memorístico, utilizando ejemplos dentro de un contexto que sea familiar al alumno.

En relación con la forma de organizar la actividad en el contexto clase se detectaron solamente cuatro ítems como debilidades, lo cual indica que son mayores las

fortalezas en esta dimensión. Según *Granado* (2002), resulta más fructífero desde el punto de vista de la motivación que la actividad se organice en grupos, debido a que la aportación personal de cada alumno contribuye no sólo al incremento de la competencia personal sino también la grupal.

La dimensión referente a los mensajes que da el profesor mostró dos ítems como debilidades, los cuales representan un poco menos de la mitad de los mismos. Para *Granado* (2002), esta dimensión tiene que ver con la retroalimentación del profesor, la cual constituye un eslabón esencial en la adopción de patrones motivacionales intrínsecos, y debe ser proporcionada antes, durante y después de la tarea.

Finalmente, la dimensión que concierne a la evaluación obtuvo únicamente dos ítems como debilidades, los cuales son referidos a la autoevaluación y que muestran por lo tanto que los alumnos, normalmente no se autoevalúan, aún cuando consideran que ésta es importante (el ítem que pregunta al respecto obtuvo una media de 4.08 que es superior a la general). *Granado* (2002) afirma que se debe evitar comparar las calificaciones de los alumnos y potenciar la consecución de nuevos aprendizajes a partir de éstas.

## CONCLUSIONES

Conforme al instrumento de medición aplicado a los alumnos de quinto semestre de la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango, cuyo propósito es: determinar las carencias motivacionales de los docentes de la Escuela Preparatoria Diurna de la UJED en la asignatura de inglés, que fueron determinadas mediante los factores motivacionales en las actividades del aprendizaje de idiomas, las cuales para su estudio estuvieron directamente basadas en los ítems que muestran deficiencias de acuerdo a los resultados de sus respectivas medias estadísticas, es posible concluir:

Con respecto al grado en que los docentes inducen en los alumnos el interés y esfuerzos necesarios para lograr el aprendizaje, en una escala del *uno* al *cinco* se obtuvo una media de 3.43, que equivale al 68.6%, lo cual indica que el objetivo se cumple medianamente.

Los aspectos formativos que requieren los docentes de la EPD en cuanto al sentido de eficacia, están relacionados con las debilidades halladas; cabe mencionar que en todas las dimensiones se encontraron debilidades en mayor o menor proporción como a continuación se describe: la dimensión que mostró más debilidades fue la relacionada con el modo de presentar y estructurar la tarea, seguida de la dimensión referente a los mensajes que da el profesor, en cambio, las dimensiones relacionadas con la forma de organizar la actividad en el contexto clase y con la evaluación obtuvieron pocas debilidades.

Las carencias motivacionales de los docentes de la Escuela Preparatoria Diurna de la UJED, que dan respuesta al propósito general de la investigación son las siguientes:

Como ya se mencionó, el mayor número de debilidades están presentes en la dimensión relacionada con el modo de presentar y estructurar la tarea; puede observarse que los maestros no logran motivar completamente a los alumnos en la realización de tareas y ejercicios tanto en clase como en sus casas, aparentemente por ser presentados de manera poco atractiva, y por no estimularlos exitosamente, además, si aunado a esto, el grado de dificultad de dichos ejercicios es alto, el interés por parte de los alumnos es menor.

Al respecto, *Díaz Barriga y Hernández* (1999) mencionan que se debe presentar información nueva, sorprendente, incongruente con los conocimientos previos del alumno; plantear o suscitar problemas que deba resolver el alumno; variar los elementos de la tarea para mantener la atención y mostrar la meta para la que puede ser relevante lo que se presenta como contenido de la tarea mediante ejemplos. Igualmente se debe enfocar a los alumnos de manera que afronten el aprendizaje con el objetivo de aprender y no con el de quedar bien o evitar quedar mal (*Gozalo y León*, 1999).

Así mismo, se advierte que los maestros no logran atraer completamente la atención de los alumnos y los temas que los primeros proponen no les permiten hablar suficientemente sobre ellos mismos, y si se tratan aspectos culturales de habla

inglesa los alumnos no logran identificarse con éstos, tal vez debido a la forma de presentar tales temas.

Las actividades humanísticas implican más que proporcionar datos personales, profundizan en los sentimientos y emociones de los alumnos. Las preguntas deben ser del tipo: “¿Cómo te sientes siendo el mayor/menor de tus hermanos?”, “¿qué ventajas o desventajas tiene?”. Intentan hacer compartir a los alumnos sus sentimientos y ayudarles a conocer las personas que en realidad son, en lugar de preguntas superficiales como ¿Cuántos hermanos tienes? (*Moskowitz*, 1978, en *Alarcón*, 2005). Mientras que *Fernández* (2000), considera que el entrar en contacto con otras culturas a través del canal de la lengua favorece la comprensión y el respeto hacia otras formas de pensar y de actuar, también proporciona una visión más amplia y matizada de la realidad, a la vez que sirve para valorar y, en su caso relativizar la propia cultura.

Por su parte el psicólogo *Stephen Krashen* (s/f, en muy interesante, 2004) afirma que existe un filtro afectivo entre los órganos de percepción y nuestro LAD, el aparato de adquisición de idiomas. Cuanto más grueso es ese filtro, más negados somos para aprender idiomas. Si alguien no puede ver a un extranjero, su idioma chocará contra una barrera muy fuerte o si no le gustan los crucigramas y el profesor pone uno en la clase de inglés, habrá un filtro muy grueso.

En relación con la forma de organizar la actividad en el contexto clase, los maestros no proponen bastantes ejercicios para realizar en equipo, ni de aquéllos en los

cuales piden y dan información a sus compañeros de clase. Sobre este punto *Díaz Barriga y Hernández* (1999) piensan que al realizar actividades académicas cooperativas los individuos establecen metas que son benéficas para si mismos y para los demás miembros del grupo, ya que maximizan tanto su aprendizaje como el de los otros.

En cuanto a las evaluaciones, se concluye que no son efectuadas continuamente y que aún cuando los alumnos consideran que la autoevaluación les permite darse cuenta de sus habilidades y desaciertos en el aprendizaje del idioma, realmente son pocas las ocasiones en que pueden hacerlo. El rendimiento académico del alumno puede verse favorecido mediante la realización de tareas que permitan mejorar o adquirir nuevas habilidades, así como evaluar el propio progreso, lo que se conseguiría según *Valle* (1997, en *Granado* 2002), haciendo que el estudiante sienta que es parte activa en su proceso de aprendizaje, que sea consciente de los procesos cognitivos y metacognitivos que puede utilizar para controlar su propio aprendizaje, y que además evalúe los resultados obtenidos basándose en criterios internos (metas de aprendizaje).

Considerando las experiencias que los alumnos han tenido con sus maestros de inglés, éstos afirman que lo que más les ha gustado son los aspectos didácticos favorables (explica con claridad, habla en inglés y español, realiza dinámicas de grupo), por encima de los rasgos de personalidad y carácter favorables (buen carácter, paciente, entusiasta); lo que menos les ha interesado son los rasgos de personalidad y carácter desfavorables (carácter desagradable, apático, estricto), los

cuales sobrepasan los aspectos didácticos desfavorables (no explica bien, que hable sólo en inglés, no realiza muchas actividades), lo que significa que prefieren que sus maestros tengan buenos rasgos de personalidad, superando a los aspectos didácticos desfavorables.

Los alumnos consideran que las características y cualidades que los maestros de inglés deben reunir, son en primer lugar los aspectos científicos, es decir, que conozcan la materia, en segundo lugar, los rasgos de personalidad y carácter favorables y finalmente los aspectos didácticos favorables.

Resumiendo, los alumnos consideran que un maestro que pueda motivarlos en el aprendizaje del inglés, debe conocer la materia, ser paciente y agradable, dar la clase de manera que sea explícita y amena utilizando dinámicas grupales y hablar en inglés y español. Según *Dunkin y Biddle* (1974, en Ortega, 2003), los procedimientos didácticos y las cualidades personales del profesor tienen una gran importancia en el proceso de aprendizaje.

Para finalizar, es importante destacar que en contraste, como mayor fortaleza se encontró que los alumnos consideran que es importante que el maestro organice actividades orales, lo que es acorde al concepto de competencia comunicativa (*Gumperz y Hymes*, 1964, en García, 2000), que es concebida como el conjunto de conocimientos y procesos (lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos) que el hablante deberá poner en juego para crear o comprender discursos apropiados a la situación de comunicación.

## **SUGERENCIAS**

La información generada a partir de la revisión de literatura como del análisis estadístico realizado nos muestra una radiografía de la situación prevaleciente referente a la enseñanza del inglés en la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado Durango, más explícitamente, detalla cuales son las carencias motivacionales o necesidades formativas que requieren los docentes de dicha institución.

Con el propósito de formar a los docentes en un enfoque humanístico que contemple la dimensión afectiva en la enseñanza, a la par de la dimensión cognitiva, puesto que de esa forma el proceso de <<aprendizaje-enseñanza>> <<enseñanza-aprendizaje>> se optimiza, se propone planificar cursos en base a los factores motivacionales calificados, que permitan reforzar las debilidades y optimizar las fortalezas.

Dicha formación se puede complementar con conocimientos en didáctica, estrategias y metodologías en la enseñanza del inglés que permitan incrementar su sentido de eficacia; ya sea por parte de la misma universidad o por alguna institución formadora de maestros.

Mediante los resultados obtenidos en la presente investigación es posible identificar otros problemas existentes en la enseñanza del inglés, ya que se advierte la

necesidad de profundizar en diferentes aspectos de la misma, por lo cual se sugieren algunos temas que demandan su investigación:

- De llevarse a cabo los cursos propuestos de formación docente, dar seguimiento a la presente investigación.
- Comparar necesidades de formación con escuelas del mismo nivel y/o anteriores.
- Necesidades de los alumnos y necesidades sociales en el aprendizaje del idioma.
- Factores de mayor significado para el éxito en el aprendizaje del idioma.
- Actitudes hacia la cultura de los países de habla inglesa.

## LISTA DE REFERENCIAS

- Alarcón Pepa (2005), *“La Motivación en los Métodos de ELE”*, Centro de Estudios Hispánicos, Madrid, España. Recuperado el 12 de septiembre de 2005, disponible en URL: <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/alarcon.shtml>
- Alonso Tapia Jesús y Regueiro Salgado Rocío (1998), *“Instrumentos para la Evaluación de las Actitudes en las Áreas de Matemáticas, Ciencias Naturales y Experimentales, y Lengua y Literatura: Un Estudio Piloto”*, Revista de Ciencias de la Educación (Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación), Gráficas Tetúan, Madrid, España, Vol. 175, pp. 283-299.
- Alonso Tapia J. (1991), *“Motivación y Aprendizaje en el Aula. Cómo Enseñar a Pensar”*, Madrid, España, Santillana.
- Díaz Barriga Arcedo Frida y Hernández Roja Gerardo (1999), *“Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una Interpretación Constructivista”*, McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V., México, D.F.
- Enciclopedia Encarta (2005), *“Biblioteca de Consulta”*, Microsoft Corporation.
- Etxeberria Sagastume Feli (1997), *“Perspectivas de la investigación psicopedagógica. La Dimensión Lingüística”*, Revista de Investigación Educativa (Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica AIDIPE), Compobell, S.L., Murcia, España, Vol. 15, No. 2, pp. 273-300.

Fernández Morante Ma. El Carmen (2000), *“Tres Aspectos para Desarrollar la Colaboración Docente en la Enseñanza de una Lengua Extranjera: Afectividad, Cultura y Juego”*, Revista de Ciencias de la Educación (Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación), Gráficas Tetúan, Madrid, España, Vol. 183, pp. 367-379.

Freire Paulo (1997), *“Entrevista Póstuma”*. Disponible en <http://hva.fmed.uba.ar/psicologia/paulo.htm>

García Laborda Jesús (2001), *“Las Actitudes de los Profesores de Inglés Ante Algunos Elementos Metodológicos Usados en la Didáctica de Segundas Lenguas”*, Revista de Ciencias de la Educación (Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación), Gráficas Tetúan, Madrid, España, Vol. 188, pp. 485-487.

Gozalo Delgado Margarita y León Del Barco Benito (1999), *“La Promoción de la Autoeficacia en el Docente Universitario”*, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2(1). Recuperado en octubre de 2005, disponible en URL: <http://www.uva.es/aufob/publica/revelfob/99-v2n1.htm>

Gozalo Delgado Margarita y León Del Barco Benito (1999), *“Algunas Aportaciones de la Psicología de la Educación que Guían la Docencia Universitaria”*, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2(1). Recuperado en octubre de 2005, disponible en URL: <http://www.uva.es/aufob/publica/revelfob/99-v2n1.htm>

Granado Alcón Ma. Del Carmen (2002), *“El aprendizaje Escolar: Una Perspectiva Cognitiva-Motivacional”*, Revista de Ciencias de la Educación

(Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación),  
Gráficas Tetúan, Madrid, España, Vol. 190, pp. 203-213.

Hernández Sampieri Roberto, Fernández Collado Carlos y Baptista Lucio Pilar  
(2003), *“Metodología de la Investigación”*, McGraw-Hill/  
Interamericana Editores, S.A. de C.V., 3ª. Edición, México, D.F.

Morales Gálvez Carmen, Arrimada Gómez Irene, Ramírez Nueda Eulalia, López  
Gayarre Alicia y Ocaña Viluendas Laura (2000), *“La Enseñanza de  
Lenguas Extranjeras en España”*, Ministerio de Educación, Cultura  
y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación  
Profesional, Centro de Investigación y Documentación Educativa  
(CIDE), Edita: Secretaría General Técnica, Imprime: IMPRESA,  
Madrid, España. Recuperado en septiembre de 2005, disponible en  
Textos de Investigación Educativa, URL:  
<http://www.me.es/cide/index.htm>

Morey Alzamora Aina (2001), *“El Sentido de Eficacia de los Profesores: Un Elemento  
de Comprensión de la Motivación de los Profesores”*, Revista de  
Ciencias de la Educación (Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias  
de la Educación), Gráficas Tetúan, Madrid, España, Vol. 186, 213-  
229.

Muy Interesante (2003), *“Así se Fabrica un Políglota”*, Editorial Televisa, S.A. de  
C.V., Vol. 3, México, D.F.

Ortega Martín José Luis (2003), *“Opinión de los Alumnos Sobre el Poder Motivador  
del Profesor”*, Revista de Ciencias de la Educación (Órgano del

Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación), Gráficas Tetúan, Madrid, España, Vol. 193, pp. 63-77.

Salkind Neil J. (1997), *“Métodos de Investigación”*, Prentice Hall Hispanoamericana, S.A., 3ª. Edición, México, D.F.

Sureda García Inmaculada (2002), *“Estrategias Psicopedagógicas Orientadas a la Motivación Docente: Revisión de un Problema”*, Revista Española de Pedagogía, Instituto Europeo de Iniciativas Educativas, Madrid, España, Vol. 221, pp. 83-97.

Williams, M y R. Burden (1997), *“Psicología para Profesores de Idiomas. Enfoque del Constructivismo Social”*, Madrid, Cambridge University, Press.

## **ANEXOS**

### ***Las Diez Prescripciones para la Motivación del Aprendizaje de Idiomas***

*(Dörnyei & Csizér, 1998, en Alarcón 2005)*

1. Establece un ejemplo personal con tu propia conducta.
2. Crea una atmósfera agradable y relajada en el aula.
3. Presenta la tarea adecuadamente.
4. Desarrolla una buena relación con los estudiantes.
5. Incrementa la autoconfianza lingüística del alumno.
6. Haz las clases interesantes.
7. Promueve la autonomía del alumno.
8. Personaliza el proceso de aprendizaje.
9. Incrementa la orientación de metas del alumno.
10. Familiariza al alumno con la cultura de la lengua meta.

***Principales Consejos que el Enfoque Humanista Ofrece al Profesor  
de Enseñanza de Idiomas***

*(Williams y Burden, 1997, en Alarcón, 2005)*

- Crear un sentimiento de pertenencia a un grupo.
- Hacer que el tema sea relevante para el alumno.
- Implicar a la globalidad de la persona.
- Alentar el conocimiento de uno mismo.
- Desarrollar la identidad personal.
- Estimular la autoestima.
- Implicar a los sentimientos y las emociones.
- Minimizar la crítica.
- Animar a la creatividad.
- Desarrollar el conocimiento del proceso de aprendizaje.
- Estimular la iniciación al aprendizaje por parte del alumno.
- Permitir la elección.
- Estimular la autoevaluación.

NOTA: Consejos relacionados con los factores que aumentan la motivación



UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA



La aplicación del presente cuestionario tiene como propósito conocer las opiniones de los estudiantes sobre el aprendizaje y enseñanza del inglés. Las respuestas que se obtengan son de uso confidencial y serán empleadas en un trabajo de investigación.

**INSTRUCCIONES:** Lee con atención las preguntas y marca con (√) en la columna de respuesta con la cual estés más de acuerdo como se muestra en el ejemplo.

EJEMPLO:

	COMPLETAMENTE	BASTANTE	REGULAR	POCO	NADA
1. Cuidar el agua es vital para la humanidad.	√				

	COMPLETAMENTE	BASTANTE	REGULAR	POCO	NADA
1. El maestro de inglés logra que me interese en realizar las diferentes actividades que propone en clase.					
2. Las actividades a realizar en clase son presentadas de manera atractiva por el maestro de inglés.					
3. El maestro de inglés consigue que me interese en cumplir con los ejercicios que pide efectúe en casa.					
4. Cuando el maestro de inglés pide que realice ejercicios y tareas fáciles me intereso en aprender el idioma.					
5. Cuando el maestro de inglés pide que realice ejercicios y tareas difíciles no logra que me interese en aprender el idioma.					

	COMPLETAMENTE	BASTANTE	REGULAR	POCO	NADA
6. Los temas que el maestro de inglés plantea que estudie y practique en clase son importantes.					
7. Los temas que el maestro de inglés explica en clase están relacionados con mis experiencias.					
8. Los temas que el maestro de inglés propone en clase me permiten hablar sobre mí mismo.					
9. Frente a cualquier enseñanza del inglés el maestro logra atraer mi atención.					
10. Frente a cualquier enseñanza del inglés el propósito del maestro es que aprenda lo más posible del idioma.					
11. El maestro de inglés explica aspectos culturales de los países de habla inglesa.					
12. El maestro de inglés expone aspectos culturales de los países de habla inglesa con la finalidad de ver las semejanzas y diferencias con nuestra propia cultura.					
13. Cuando el maestro de inglés explica aspectos culturales de los países de habla inglesa me identifico con ellos.					
14. El maestro de inglés nos estimula a efectuar exitosamente los ejercicios y tareas.					
15. En clase el maestro de inglés propone actividades en las cuales pido y doy información a mis compañeros sobre los temas que debo aprender.					
16. Es importante pedir y dar información a mis compañeros sobre los temas que debo aprender.					
17. En clase el maestro de inglés indica actividades para realizar en equipos.					
18. Cuando el maestro de inglés propone que se realicen actividades en equipos se logran metas exitosamente.					
19. Cuando el maestro de inglés propone que se realicen actividades en equipos logra que cada uno de los integrantes participe con diferentes actividades.					
20. Es importante realizar actividades en equipo en la clase de inglés.					

	COMPLETAMENTE	BASTANTE	REGULAR	POCO	NADA
21. Es importante que el maestro organice actividades orales.					
22. El maestro de inglés solicita hacer ejercicios que sean realizados individualmente.					
23. Cuando el maestro de inglés pide que se realicen ejercicios individualmente se logran metas personales exitosamente.					
24. Cuando el maestro de inglés pide que se realicen ejercicios individualmente se adquieren estrategias de aprendizaje.					
25. Es importante hacer actividades de manera individual en la clase de inglés.					
26. El maestro de inglés felicita cuando se tienen aciertos.					
27. El maestro de inglés critica de manera constructiva.					
28. El maestro de inglés propone ejercicios en los cuales se habla de nuestros propios sentimientos.					
29. Al realizar las actividades que el maestro de inglés pide me doy cuenta de mis deficiencias en el aprendizaje del idioma.					
30. Al realizar las actividades que el maestro de inglés pide me doy cuenta de mis habilidades en el aprendizaje del idioma.					
31. Al momento de evaluar el maestro de inglés considera mis avances individuales.					
32. El maestro de inglés evalúa mis avances individuales considerando participaciones, tareas y exámenes.					
33. El maestro de inglés evalúa mis avances individuales continuamente.					
34. El maestro de inglés pide que me autoevalúe en base a los avances individuales que yo mismo observo.					
35. Al autoevaluarme me doy cuenta de mis avances individuales en el aprendizaje del idioma.					
36. Cuando me autoevalúo me doy cuenta de cuales son mis destrezas en el aprendizaje del idioma.					

	COMPLETAMENTE	BASTANTE	REGULAR	POCO	NADA
37. Cuando me autoevalúo me doy cuenta de cuales son mis desaciertos en el aprendizaje del idioma.					
38. Cuando me autoevalúo descubro nuevas estrategias para el aprendizaje del idioma.					
39. Es importante la autoevaluación en el aprendizaje del idioma.					

40.- ¿Qué ha sido lo que más te ha gustado de tus maestros de inglés?

41.- ¿Qué ha sido lo que menos te ha gustado de tus maestros de inglés?

42.- ¿Cuáles crees que son las características y cualidades que un maestro de inglés debe reunir?

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.