



**UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.**

INCORPORACIÓN NO. 8727-25 A LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

**EFFECTO DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN LA  
MOTIVACIÓN ESCOLAR**

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

Hugo Alejandro Capiz Arroyo

Asesora: Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos

Uruapan, Michoacán, a 30 de agosto de 2011.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **AGRADECIMIENTOS**

### **A MI MADRE:**

Eres tú, mamá, la persona a quien tengo que agradecer lo que soy ahora; muchas gracias por la confianza y el esfuerzo que pusiste en mí para lograr cumplir esta meta: terminar la Licenciatura. Sé que no fue fácil para ti porque yo fui testigo de cómo agotabas tu vida trabajando para poderme dar lo que yo necesitaba. Por eso no me cansaré de agradecerte el apoyo que me has brindado y sé que lo seguirás haciendo.

### **A MI ASESORA, MARTHA CHUELA:**

Por estar conmigo en la culminación de esta última etapa de mi carrera profesional, por tu paciencia, flexibilidad y atención agradable que recibía de ti en cada asesoría. Muchísimas gracias por tu ayuda en la realización de mi tesis.

### **A MI TÍA:**

También tengo que agradecerle gran parte de este logro por el apoyo y la confianza que me brindó, al abrirme las puertas de su casa sin pedir nada a cambio, para que yo pudiera cumplir esta meta. Por eso, muchas gracias, no tengo palabras para reconocerle la gran ayuda que nos ofreció a mi mamá y a mí.

### **A MIS HERMANOS Y AMIGOS:**

A cada una de esas personas que en su momento me dieron una palabra de aliento y apoyo moral, para que le echara ganas y lograra cumplir esta meta. Gracias a cada uno de ustedes porque sus palabras fueron un estímulo para luchar por mi sueño.

# ÍNDICE

## **Introducción**

Antecedentes del problema.....	1
Planteamiento del problema.....	5
Objetivos de investigación.....	7
Hipótesis.....	8
Justificación.....	9
Marco de referencia.....	11

## **Capítulo 1. La enseñanza y las estrategias didácticas.**

1.1. Concepto de enseñanza. ....	13
1.2. Elementos de la enseñanza. ....	14
1.3. Función del docente en secundaria.....	16
1.4. Concepto de estrategias de enseñanza.....	18
1.5. Tipos de estrategias de enseñanza.....	20
1.5.1. Estrategias preinstruccionales.....	20
1.5.2. Estrategias coinstruccionales.....	26
1.5.3. Estrategias postinstruccionales.....	36
1.5.4. Las estrategias de enseñanza y su relación con la motivación.....	44

## **Capítulo 2. La motivación escolar.**

2.1. Concepto de motivación.....	46
2.2. Tipos de motivación.....	49

2.2.1. Motivación intrínseca.....	51
2.2.2. Motivación extrínseca.....	52
2.3. Función del docente en la motivación escolar.....	53
2.4. Factores que determinan la motivación del alumno.....	55
2.4.1. Emociones.....	56
2.4.2. Bajos resultados.....	56
2.4.3. Refuerzo positivo.....	57
2.4.4. Refuerzo negativo.....	58
2.4.5. Autoconcepto.....	59
2.5. Motivación de logro.....	60
2.5.1 Impulso cognoscitivo.....	61
2.5.2 Mejoramiento del yo.....	62
2.6. Medición de la motivación.....	63
2.6.1 Técnicas proyectivas. ....	64
2.6.2 Técnicas psicométricas.....	66

### **Capítulo 3. El adolescente.**

3.1. El desarrollo del adolescente.....	68
3.2. Características del desarrollo del adolescente.....	68
3.2.1. Físicas.....	69
3.2.2. Emocionales.....	74
3.2.3. Intelectuales.....	77

## **Capítulo 4. Metodología, análisis e interpretación de resultados.**

4.1. Descripción metodológica.....	82
4.1.1. Enfoque mixto.....	82
4.1.2. Diseño no experimental.....	84
4.1.3. Alcance descriptivo.....	85
4.1.4 Extensión transversal.....	85
4.1.5. Técnicas e instrumentos.....	86
4.2. Descripción de la población y la muestra.....	92
4.3. Descripción del proceso de investigación.....	93
4.4. Análisis e interpretación de resultados.....	95
4.4.1. La motivación en las estrategias preinstruccionales de enseñanza durante la clase de español.....	98
4.4.2. La motivación en las estrategias coinstruccionales de enseñanza durante la clase de español.....	102
Conclusiones.....	111
Bibliografía.....	114
Anexos	

## RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue analizar las estrategias de enseñanza empleadas por el profesor de Español y su relación con la motivación en el proceso de aprendizaje de los alumnos de 3º “J” turno vespertino, de la Escuela Secundaria Técnica #30 de la Ciudad de Uruapan, Michoacán.

Para lograr el objetivo se utilizaron la entrevista, la observación y la encuesta en una población que cuenta con 540 alumnos inscritos en la escuela antes mencionada.

Los sujetos son de diversos niveles socioeconómicos, predomina el bajo y medio, con un rango de edades de entre 12 a 16 años, de los cuales como muestra, se eligió a los alumnos de 3 “J”, turno vespertino.

La hipótesis de trabajo se aceptó porque existe relación entre las estrategias de enseñanza pre-instruccionales, empleadas por el profesor de Español, y la motivación que éstas generan para un adecuado aprendizaje en los alumnos de 3º “J”, turno vespertino de la Escuela Secundaria Técnica #30 de la Ciudad de Uruapan, Michoacán.

# INTRODUCCIÓN

El presente estudio pretende examinar las consecuencias de las estrategias de enseñanza en la motivación, en el contexto de una escuela secundaria pública. Para tal finalidad, se presenta enseguida la información necesaria para brindar un escenario previo.

## **Antecedentes del problema**

Para este estudio es importante definir las variables con las se trabajará. La primera está constituida por las estrategias de enseñanza, las cuales, según Mayer (citado por Díaz-Barriga y Hernández; 2005), son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos. La segunda es la motivación, la cual es “conjunto de variables intermedias que activan la conducta y/o la orientan en un sentido determinado para la consecución de un objetivo” (Sánchez; 1998: 975).

La motivación resulta importante en el ámbito escolar, porque gracias a ella se pueden lograr mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la labor del docente consiste en favorecer al estudiante con estímulos que lo impulsen a cumplir sus metas.

A través de los años, el aprender a aprender ha sido uno de los objetivos más perseguidos dentro de la educación, el enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados.



De acuerdo con Zarzar (1988), el aprendizaje y la enseñanza son dos procesos diferentes que los profesores tratan de englobar en uno solo: proceso de enseñanza-aprendizaje. Su función no es únicamente enseñar sino también que los alumnos aprendan.

Los maestros actuales de todos los niveles educativos no sólo deben saber mucho, sino que al mismo tiempo deben tener la capacidad para promover en sus alumnos aprendizajes significativos.

En el aprendizaje influyen condiciones internas de tipo biológico y psicológico, así como de tipo externo, por ejemplo, la forma como se organiza una clase, sus contenidos, método, actividades, la relación con el profesor, entre otras.

Según Contreras (citado por González; 2008), enseñar es provocar dinámicas y situaciones en las que pueda darse el proceso de aprender en los alumnos.

De acuerdo con Flavel (citado por Díaz-Barriga y Hernández; 2005), se encontró a través de investigaciones realizadas a principios de los setentas, que los niños pequeños tienen la capacidad de hacer uso de estrategias que favorezcan las habilidades del pensamiento, tal es el caso de la memoria. Se demostró que desde etapas muy tempranas (aproximadamente desde los 7 años), los niños parecían ser capaces de utilizar, sin ningún tipo de ayuda, estrategias de repaso de la información ante una tarea que les demandaba.

También se comprobó que unos años después (a los 9 o 10 años) los niños son capaces de utilizar, también de forma espontánea, estrategias de categorización y elaboración simple para recordar listas de cosas y objetos. En varios estudios se manifestó que el uso de estrategias al principio es titubeante, pero su aplicación mejora cualitativamente con la práctica de estrategias y con el paso de los años.

En el año 2008, se realizó una investigación en la Universidad de Villavicencio en la ciudad de Barquisimeto, sobre el efecto de tres estrategias de enseñanza centradas en procesos de pensamiento sobre el rendimiento estudiantil en estequiometría la cual fue hecha por Alvarado.

Para esta investigación se utilizó un diseño cuasiexperimental, lo que permitió determinar el efecto del taller, el mapa de concepto y la resolución de problemas como estrategias de enseñanza centradas en procesos de pensamiento sobre el rendimiento estudiantil en Estequiometría. Para ello se aplicó una Prueba de Conocimientos Previos (PCP) antes del abordaje del contenido a 114 alumnos, seleccionados como muestra del primer año de ciencias de Educación Media Diversificada y Profesional de la UEN Rafael Villavicencio. Luego de los tratamientos experimentales se les administró una post-prueba con el fin de determinar el aprendizaje alcanzado por dichos sujetos. Los resultados obtenidos permitieron concluir a través de un análisis de varianza, que el uso de cualquiera de las tres estrategias antes referidas, ayudará en igual medida al estudiante a construir su propio conocimiento y a desarrollar habilidades y destrezas cognitivas, permitiéndole así obtener un mejor desenvolvimiento en sus estudios.

Otra investigación realizada en el año 2010, por Flores y Gómez, de la Universidad Autónoma de México, sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. Sus características fueron:

Los estudios sobre motivación se han enfocado en tres aspectos que son importantes por sus implicaciones educativas: las variables relevantes para valorar la motivación hacia la escuela; las diferencias motivacionales entre estudiantes con diferente rendimiento académico y los cambios en la motivación conforme se avanza en la escuela. Considerando estos aspectos se desarrolló dicho estudio con los objetivos de: diseñar, validar y confiabilizar un instrumento psicométrico para indagar cómo se perciben diferentes variables motivacionales ante distintas actividades escolares típicas de la escuela secundaria mexicana, e identificar si existe una relación entre las variables motivacionales y el rendimiento académico, el grado escolar y el sexo. Los resultados indican que el rendimiento académico se relaciona con la forma como se percibe la motivación, que los alumnos cambian su percepción de la motivación en el transcurso de su vida escolar y existen diferencias entre hombre y mujeres sólo en algunos aspectos.

Ante estas investigaciones, se cuestionó sobre las variables (estrategias didácticas y su relación con la motivación de los estudiantes) y al no encontrar un estudio relacionado con ellas, se determinó profundizar con técnicas metodológicas y con un fundamento teórico que sustente el presente trabajo.

## **Planteamiento del problema**

De acuerdo con Hernández, (citado por González; 2008), las estrategias de aprendizaje cognitivas permiten transformar la información en conocimientos a través de una serie de relaciones cognitivas que, interiorizadas por el alumno, le van a permitir organizar la información, y a partir de ella, hacer inferencias y establecer nuevas relaciones entre contenidos, para facilitarles su proceso de aprendizaje.

Según Nisbet y Shucksmith, (citados por Díaz-Barriga y Hernández; 2005), existen algunas estrategias diseñadas para promover el aprendizaje de los estudiantes:

- a) Aprender a formular cuestiones: implica aprender a establecer hipótesis, fijar objetivos y parámetros para una tarea, seguir una lectura a partir del planteamiento de preguntas, saber inferir en las propias cuestiones y relaciones desde una situación inicial, por citar algunos recursos.
- b) Saber planificarse: lleva al alumno a determinar tácticas y secuencias para aprender mediante la reducción de una tarea o un problema a sus integrantes, el control del propio esfuerzo, no dejar nada para el último momento, entre otros elementos.
- c) Tener conocimientos para la comprobación de los resultados obtenidos y de los esfuerzos empleados: reclamar la verificación de los pasos iniciales o de los resultados, de acuerdo con las exigencias externas, las posibilidades personales, la planificación realizada y la información de que se ha dispuesto.

En esta investigación se pretende conocer si las estrategias de enseñanza que modifican la estructura cognitiva, llegan a generar motivación en el estudiante para su proceso de aprendizaje, al respecto, según algunos autores Díaz-Barriga y Hernández, refieren que se necesita de una motivación para que la enseñanza sea más significativa. Bajo estas consideraciones se plantea la siguiente pregunta de investigación

¿Cuáles de las estrategias de enseñanza se relacionan con la motivación en el proceso de aprendizaje de los alumnos de 3º “J”, turno vespertino, de la Escuela Secundaria Técnica #30 de la Ciudad de Uruapan, Michoacán?

La motivación es factor decisivo en el proceso de aprendizaje y no podrá existir, por parte del profesor, dirección del aprendizaje si el alumno no está motivado. Puede decirse, de un modo general, que no hay aprendizaje sin esfuerzos.

El papel del profesor en el ámbito de la motivación, se enfoca en excitar motivos en sus alumnos durante el proceso de aprendizaje y comportamientos para aplicarlos durante la clase.

La motivación escolar “se encuentra ligada de manera estrecha al ambiente de aprendizaje imperante en el aula (sus propiedades, procesos, estructuras y clima), en especial el denominado clima de aula, la interacción entre las necesidades individuales y las condiciones socioambientales del salón son factores clave para la explicación de la motivación para el aprendizaje” (Díaz-Barriga y Hernández; 2005: 72).

Las estrategias didácticas tienen como función apoyar al docente para que facilite el proceso de la enseñanza, algunas que presentan un enfoque constructivista, las cuales son motivo de esta investigación. Pero dichas estrategias tienen, de acuerdo con los autores de esta perspectiva, una repercusión en la atención, interés y motivación de los alumnos. Por tal motivo se analizará si se manifiesta esta relación, así como la forma de presentarse. En este sentido “en el plano pedagógico motivación significa proporcionar o fomentar motivos, es decir, estimular la voluntad de aprender. En el contexto escolar, la motivación del estudiante permite explicar la medida en que los alumnos intervienen su atención y esfuerzo en determinados asuntos, que pueden ser o no los que desean sus profesores” (Díaz-Barriga y Hernández; 2005: 69).

### **Objetivos de investigación**

El presente estudio estuvo regulado por el cumplimiento de las directrices que enseguida se indican.

#### **General**

Analizar las estrategias de enseñanza empleadas por el profesor de español y su relación con la motivación en el proceso de aprendizaje de los alumnos de 3º “J” turno vespertino, de la Escuela Secundaria Técnica #30 de la Ciudad de Uruapan, Michoacán.

## **Particulares**

1. Definir el concepto de estrategias de enseñanza.
2. Identificar los tipos de estrategias de enseñanza.
3. Describir el concepto de motivación en el ambiente escolar.
4. Examinar los tipos de motivación que existen.
5. Identificar los factores que influyen en la motivación.
6. Distinguir las estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales que motivan a los alumnos de 3º “J”, turno vespertino de la Escuela Secundaria Técnica #30.
7. Establecer la relación de las estrategias de enseñanza con la motivación en los alumnos de 3º “J”, turno vespertino, de la Escuela Secundaria Técnica #30

## **Hipótesis**

Posterior a una revisión bibliográfica inicial, se plantearon las siguientes explicaciones tentativas sobre la realidad de estudio.

## **De trabajo**

Existe relación entre las estrategias de enseñanza preinstruccionales, empleadas por el profesor de español, y la motivación que éstas generan para un adecuado aprendizaje en los alumnos de 3º “J”, turno vespertino de la Escuela Secundaria Técnica #30 de la Ciudad de Uruapan, Michoacán.

## **Nula**

No existe relación entre las estrategias de enseñanza preinstruccionales empleadas por el profesor de Español, y la motivación que éstas generan para un adecuado aprendizaje en los alumnos de 3º “J”, turno vespertino, de la Escuela Secundaria Técnica #30 de la Ciudad de Uruapan, Michoacán.

## **Justificación**

De acuerdo con Jones (citado por Díaz-Barriga y Hernández; 2005), el uso de estrategias de enseñanza lleva a considerar al agente encargado de dicho proceso, especialmente en el caso del docente, como un ente reflexivo, trascendental, que pueda ser capaz de proponer una enseñanza estratégica.

La enseñanza es también en gran medida una auténtica creación y la clave que le queda por realizar al docente, es saber interpretarla y tomarla como un objeto de reflexión para buscar mejoras sustanciales en el proceso completo de enseñanza-aprendizaje, según Coll (citado por Díaz-Barriga y Hernández; 2005).

El presente estudio ofrece elementos sobre desarrollo del adolescente, procesos de enseñanza, y factores que intervienen en la motivación escolar. Les servirá a los profesores de la institución mencionada anteriormente porque se van a dar cuenta de cuáles de sus estrategias de enseñanza tienden a motivar a los alumnos de acuerdo con el desempeño escolar de cada uno de ellos.



Concretamente, esta investigación beneficiará a la Escuela Secundaria Técnica #30 de la Ciudad de Uruapan, Michoacán, debido a que es la primera investigación que se realiza utilizando estas simultáneamente las variables: estrategias de enseñanza y motivación escolar; más aún, desde el punto de vista educativo, queda para la comunidad estudiantil como referencia y bibliografía de dichas variables, para futuras investigaciones o consultas.

A la comunidad de psicólogos educativos y pedagogos les será de utilidad en tareas de análisis de la práctica docente, para propiciar la reflexión en el profesor donde él pueda detectar si el empleo que hace de sus estrategias se adapta a los intereses de sus alumnos y a su vez, conocer si éstas motivan a los educandos en su desempeño escolar.

## **Marco de referencia**

Esta investigación se realizó en la Escuela Secundaria Técnica #30 “Mártires de Uruapan”, turno vespertino, clave 16DST0030D, la cual se encuentra a un costado del aeropuerto de esta ciudad.

La misión de esta institución es educar en la formación y transformación de las nuevas generaciones para que, en su condición de personas, sean más humanas y adquieran competencias y capacidades que les permitan ser útiles a sí mismos y a los demás.

La visión consiste en lograr una labor de participación colaborativa responsable y comprometida del equipo de trabajo, que le permita a los educandos, alcanzar su autonomía para interactuar positivamente en la sociedad, mediante valores de responsabilidad, participación, libertad y participación, así como de tolerancia, disciplina, compromiso y democracia. Todo lo anterior se plasma en su lema “Aprender haciendo.... Enseñar produciendo”.

Esta secundaria cuenta con varios edificios, el primero de ellos se conforma de cinco aulas las cuales son utilizadas para la dirección, subdirección, prefectura, biblioteca y salón de usos múltiples. El segundo edificio es utilizado para los grupos de primer grado, denominados: “g”, “h”, “i”, “j”, “k”, “l” y salón de dibujo técnico. El tercer edificio consta de dos baños para hombres y mujeres, un aula de orientación vocacional y la cooperativa. El cuarto edificio es ocupado por las aulas de segundo año: “g”, “h”, “i”, “j”, “k”, “l” y un laboratorio de mecanografía. El quinto edificio es

utilizado por los grupos de tercer grado: “g”, “h”, “i”, “j”, “k”, “l” y un aula de medios, así como sanitarios para hombres y para mujeres.

También se cuenta con sala de maestros, dos talleres de mecánica, uno de carpintería, otro de computación, uno más de contaduría, otro de artísticas, así como también con dos canchas de basquetbol, una de futbol y patio de actos cívicos.

La institución cuenta con 540 alumnos de diversos niveles socioeconómicos bajo y medio, con un rango de edades de entre 12 a 16 años.

## **CAPÍTULO 1**

### **LA ENSEÑANZA Y LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS**

En este primer capítulo, se definirá el concepto de enseñanza, así como los elementos de que se compone y su importancia en el ámbito escolar. Se describirán además las etapas que comprende el proceso de enseñanza aprendizaje para, posteriormente, explicar la función del docente en el nivel educativo básico, concretamente en la secundaria, así como las estrategias que son viables para emplear con los alumnos.

Estos temas permitirán tener una idea más clara sobre la enseñanza, lo que ayudará a estudiar e interpretar las estrategias que emplea el docente en el salón de clases.

#### **1.1 Concepto de enseñanza**

La enseñanza, como labor, es una profesión difícil, dedicada al servicio social, pero sobre todo requiere de una gran responsabilidad por parte del docente.

Según Hasken (citado por García y Rodríguez; 1985), la enseñanza es un proceso mediante el cual el maestro selecciona el material que debe ser aprendido y realiza una serie de operaciones cuyo propósito consiste en poner al alcance del estudiante sus conocimientos.

Enseñar a una persona implica introducir en ella algún cambio, de modo que si una persona se dedica al magisterio, debe esforzarse por contribuir y lograr un cambio que sea observable en la conducta del alumno.

En didáctica, la enseñanza “es la acción de proveer circunstancias para que el alumno aprenda, la acción del maestro puede ser directa (como en el caso de la lección) o indirecta (cuando se orienta al alumno para que investigue)” (Nérici; 1969: 58).

Según Nérici (1969), la enseñanza es cualquier forma de orientar el aprendizaje de otro, desde la acción directa del maestro hasta la ejecución de tareas del alumno, siempre supervisadas por el docente.

De acuerdo con Gine y Parcerise (2006), el enseñar no es una tarea sencilla: una de las mayores dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje es acercar el conocimiento del enseñante a las ideas de quienes se encuentran en situación de aprender.

## **1.2 Elementos de la enseñanza.**

Nérici menciona que “la didáctica tiene que considerar seis elementos fundamentales que son con referencia a su campo de actividades: el alumno, los objetivos, el profesor, la materia, las técnicas de enseñanza y el medio geográfico, económico, cultural y social” (Nérici; 1969: 60). Estos elementos se describirán enseguida, con base en este autor.

1. El alumno: es aquel quien aprende, para quien existe la escuela, de manera que la escuela debe adaptarse a él, y no él a la escuela. En realidad debe existir una adaptación recíproca, que se oriente hacia la integración, esto es, hacia la identificación entre el alumno y la institución, que debe estar en condiciones de recibir al alumno tal como él es, según su edad evolutiva y sus características personales.
2. Los objetivos: toda acción didáctica supone directrices. La escuela no tendría razón de ser si no tuviese en cuenta la conducción del alumno hacia determinadas metas, tales como: modificación del comportamiento, adquisición de conocimientos, desenvolvimiento de la personalidad, orientación profesional, entre otras. En consecuencia, la escuela existe para llevar al alumno hacia el logro de determinados objetivos, que son los de la educación en general, y los del grado y tipo de escuela en particular.
3. El profesor: es el orientador de la enseñanza. Debe ser fuente de estímulos que lleva al alumno a reaccionar para que se cumpla el proceso de aprendizaje. Debe contribuir con sus persuasiones entre los alumnos en forma adecuada, de modo que los lleve a trabajar de acuerdo con sus peculiaridades y posibilidades; a medida que la vida social se torna más compleja, el profesor se hace más indispensable, en su calidad de orientador y guía, para la formación de la personalidad del educando.
4. La materia: es el contenido de la enseñanza. A través de ella serán alcanzados los objetivos de la escuela.

5. Métodos y técnicas de enseñanza: tanto los métodos como las técnicas en la enseñanza deben estar tan cercanas como sea posible, a la manera de aprender de los alumnos, en la enseñanza que cada materia requiere; pero todas deben ser orientadas a llevar al educando a participar en los trabajos de la clase, sustrayéndolo a la clásica posición del mero oír, escribir y repetir. Por el contrario, sea cual fueren los métodos o técnicas aplicados, el profesor debe lograr que el educando viva lo que está siendo objeto de enseñanza.
6. Medio geográfico, económico cultural y social: es indispensable, para que la acción didáctica se lleve a cabo en forma ajustada y eficiente, tomar en consideración el medio donde funciona la escuela, pues solamente así podrá ella orientarse hacia las verdaderas exigencias económicas, culturales y sociales. La escuela cumplirá cabalmente su función social solamente si considera como corresponde el medio al cual tiene que servir, de manera que habilite al educando para tomar conciencia de la realidad ambiental que lo rodea y en que debe participar.

### **1.3 Función del docente.**

Las responsabilidades de la docencia tienden a aumentar a medida que la familia va perdiendo las oportunidades de educar a sus hijos y que la vida social se va haciendo más compleja.

Según Nérici (1969), todo indica que actualmente son cinco las funciones básicas del profesor:

- a) Función técnica: el profesor debe poseer suficientes conocimientos relativos al ejercicio de la docencia. La preparación se refiere específicamente a su disciplina o especialización y, como complemento, a todas las áreas de conocimientos afines de su especialidad. Cuanto más amplio es el conocimiento del área que integra su especialidad, mayores son las posibilidades de articulación y ensamble con la materia afines, lo que facilita el logro de una enseñanza integrada.
- b) Función didáctica: el docente debe estar preparado para orientar correctamente el aprendizaje de sus alumnos, utilizando para dicho fin, métodos y técnicas que exijan la participación activa del grupo en la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes. Así pues, esta función consiste en orientar la enseñanza de modo tal que favorezca la reflexión, la creatividad y la disposición para la investigación.
- c) Función orientadora: ésta es una tarea cuya importancia en la vida profesional del docente que es esencialmente un orientador de sus alumnos. En la acción del educador está implícita la preocupación por comprender a los estudiantes y sus problemáticas existenciales, a fin de ayudarlos a encontrar salida a sus dificultades, a realizarse lo más plenamente posible y a incorporarse a la sociedad de una manera activa y responsable.
- d) Función no directiva: el profesor no impone directivas ni dicta normas de conducta, sino que estimula a los educandos a buscar por sí mismos las formas de estudio y de comportamiento que juzguen más acertadas, llevándolos, sin embargo, a una crítica y a una justificación en cuanto a los objetivos como también a los procedimientos adoptados, para que no sean



frutos del capricho, sino resultados de la investigación y la reflexión. Este procedimiento ayuda al alumno a madurar y a tomar conciencia respecto de los rumbos a seguir en la vida, con objetividad y responsabilidad.

- e) Función facilitadora: el profesor no debe transmitir conocimientos, pero sí debe crear y facilitar condiciones para que el educando los obtenga mediante sus propios esfuerzos y su voluntad. Los conocimientos pueden transmitirse en situaciones especiales y cuando sean solicitados. El profesor debe ser más bien el compañero con más experiencia que, en situaciones difíciles, puede sugerir las acciones o los caminos que mejor conducen a la consecución de los objetivos deseados.

#### **1.4 Concepto de estrategias de enseñanza**

Se puede decir que la enseñanza está a cargo del docente como origen del proceso de aprendizaje; pero al fin y al cabo es una construcción conjunta, producto de los continuos y complejos intercambios con los alumnos y el contexto instruccional. Asimismo, se afirma que en cada aula donde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendiz, lo que lo hace único e irrepetible.

Según Mayer (citado por Díaz-Barriga y Hernández; 2005), las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.

Enlazando lo antes dicho, las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica. El docente debe poseer un equipo amplio de estrategias, conociendo qué función tienen y cómo pueden utilizarse o desarrollarse apropiadamente.

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2005), hay cinco aspectos esenciales para considerar que tipo de estrategias son las indicadas para utilizarse en ciertos momentos de la enseñanza:

1. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimiento previo, factores motivacionales, por citar algunos).
2. Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar.
3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza, así como del proceso y aprendizaje de los alumnos.

Cada uno de estos factores y su posible interacción, constituye un importante argumento para decidir por qué utilizar alguna estrategia y de qué modo hacer uso de ella. Queda en el agente de enseñanza la toma de decisión estratégica para utilizarlas del mejor modo posible.

## **1.5. Tipos de estrategias de enseñanza**

La variedad de las estrategias que el profesor puede emplear en el aula, permite clasificarlas de diferentes maneras según el criterio empleado. En este apartado, se clasifican según el momento de la clase o situación didáctica en el cual se implementan.

### **1.5.1 Estrategias preinstruccionales**

Las estrategias preinstruccionales están por lo general al principio, preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender; esencialmente tratan de incidir en la activación o la generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes. También sirven para que el aprendiz se ubique en el contexto conceptual apropiado y para que genere expectativas adecuadas.

Son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existen. La importancia de los conocimientos previos resulta fundamental para el aprendizaje. Su activación sirve en doble sentido: para conocer lo que saben los alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes (Díaz-Barriga y Hernández; 2005).

Según Copper (citado por Díaz-Barriga y Hernández; 2005), se recomienda usarlas sobre todo al inicio de la sesión, episodio o secuencia educativa, según sea el caso. Algunas de ellas son: las preinterrogantes, la actividad generadora de

información previa (por ejemplo, discusión guiada, los enunciados de objetivo, entre otros). También sirven para organizar la información nueva por aprender.

En suma, son aquellas estrategias destinadas a ayudar para crear enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva a aprender, asegurando con ello una significatividad de los aprendizajes logrados.

De acuerdo con Mayer (citado por Díaz-Barriga y Hernández; 2005), a este proceso de integración entre lo previo y lo nuevo se le denomina construcción de conexiones internas. Por las razones señaladas, se recomienda utilizar tales estrategias antes o durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje.

Algunas de las estrategias preinstruccionales más típicas son los objetivos y los organizadores previos.

- Objetivos

Son enunciados que describen con claridad las actividades y los efectos que se pretenden conseguir en el aprendizaje de los alumnos al finalizar una experiencia, sesión, episodio o ciclo escolar.

“Es sabido que los objetivos tienen un papel central en las actividades de planificación, organización y evaluación de la actividad docente” (Díaz-Barriga y Hernández; 2005: 151).

Los objetivos, como estrategias de enseñanza, no tendrían sentido si no fueran comprensibles para los aprendices, si éstos no se sintieran aludidos de algún modo en su enunciación y si no sirvieran como referencia para indicar el punto hacia donde se quiere llegar.

Según Cooper (citado por Díaz-Barriga y Hernández; 2005), las funciones de los objetivos como estrategias de enseñanza son:

- a) Actuar como elementos guía de los procesos de atención y aprendizaje. Esta orientación será más clara para el aprendiz si además existe un adecuado alineamiento (Eggen, citado por Díaz-Barriga y Hernández; 2005).
- b) Generar expectativas apropiadas en los alumnos acerca de lo que se va a aprender.
- c) Permitir a los educandos formar un criterio sobre que se esperara de ellos durante y al término de una clase, episodio o curso. Este criterio debe considerarse clave para la evaluación.
- d) Mejorar considerablemente el aprendizaje intencional, el aprendizaje es más exitoso si el aprendiz es consciente del objetivo.

Con base a lo que se mencionó, se proponen algunas recomendaciones para el uso de los objetivos como estrategias de enseñanza.

- 1) Cerciorarse de que son formulados con claridad, señalando la actividad, los contenidos y /o los criterios de evaluación, sin olvidar enfatizar en cada uno de ellos lo que intente conseguir en los alumnos. Usar un vocabulario apropiado

para los estudiantes y pedir a ellos que den su interpretación para verificar si es o no la correcta.

- 2) Animar a los alumnos a aproximarse a los objetivos antes de iniciar cualquier actividad de enseñanza o de aprendizaje.
- 3) Discutir el planteamiento (el porqué y para que) o la formulación de los objetivos con los estudiantes, siempre que existan las condiciones para hacerlo.
- 4) No enunciar demasiados objetivos, porque los alumnos pueden extraviarse o desear evitarlos antes de que se aproxime a ellos. Es mejor uno o dos objetivos bien formulados sobre los aspectos cruciales de la situación de enseñanza.

Por su parte, los organizadores previos, como complemento de los objetivos, tienen características que es necesario señalar enseguida.

- Organizadores previos

Los organizadores previos deben introducirse en la situación de enseñanza antes de que sea presentada la nueva información que se habrá de enseñar; por ello se considera una estrategia típicamente preinstruccional. Se recomiendan cuando la información nueva que los alumnos van a aprender resulta larga, difícil y muy técnica (Hernández, citado por Díaz-Barriga y Hernández 2005).

En el mismo sentido, “existen evidencias en la literatura especializada que han demostrado que los organizadores son efectivos para lograr un procesamiento más

profundo de la información; por ejemplo: al facilitar el recuerdo de conceptos (no de datos o hechos) y al producir mejoras en la aplicación y solución de problemas que involucren los conceptos aprendidos” (Díaz-Barriga y Hernández; 2005: 199).

Es importante no confundir al organizador previo con el resumen. Ya que éste último se estructura a partir de lo más importante del propio contenido que se ha de aprender, mientras que el primero se configura con base en ideas o conceptos de mayor nivel de inclusión o generalidad que los que se presentaran en la información nueva a aprender. De igual manera, un organizador previo debe distinguirse de las típicas introducciones anecdóticas o históricas que suelen presentarse comúnmente en los textos, las cuales muchas veces no presentan conceptos inclusores relevantes, sólo son datos fragmentados que no le sirven al aprendiz-lector para asimilar el contenido de aprendizaje.

Hay dos tipos de organizadores previos: los expositores y los comparativos. Los primeros se recomiendan cuando la información nueva que se va a aprender, es desconocida por los aprendices; los segundos, cuando se está seguro de que los alumnos conocen una serie de ideas parecidas a las que se habrán de aprender. Así establecerán comparaciones o contrastaciones.

Las funciones de los organizadores previos son:

- a) Activar o crear conocimientos previos pertinentes para simular la información nueva por aprender.

- b) Proporcionar un enlace al estudiante entre la información que ya posee con la que va a prender.
- c) Ayudar al educando a organizar la información que ha aprendido y que está aprendiendo, considerando sus niveles de generalidad-especificidad y su relación de inclusión en clase, evitando la memorización de información aislada e inconexa.

Díaz-Barriga y Hernández (2005) mencionan cómo deben elaborarse organizadores previos:

- 1) No elaborar el organizador previo como una introducción general o un resumen.
- 2) No realizar organizadores demasiado extensos de tal manera que el alumno los perciba como carga excesiva y decida ignorarlos o les preste escasa atención.
- 3) No elaborar organizadores previos para materias de aprendizaje que ya contienen una introducción o información de contexto bien secuenciada o elaborada.
- 4) Tampoco deben emplearse los organizadores cuando se aprenderán datos o hechos desorganizados o sin una vinculación entre sí.
- 5) No considerar que el mero hecho de presentar el organizador será suficiente para mejorar el aprendizaje de los alumnos; es mejor si discute el tema con ellos.



### **1.5.2. Estrategias coinstruccionales**

Éstas apoyan a los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Cubren funciones para que el aprendiz mejore la atención e igualmente detecte la información principal, logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos del aprendizaje, organice, estructure e interrelacione las ideas importantes. Se trata de funciones relacionadas con el logro de un aprendizaje con comprensión, se incluyen entre ellas: ilustraciones, redes y mapas conceptuales, analogías organizadores gráficos entre otras (Shell, citado por Díaz-Barriga y Hernández; 2005).

- Ilustraciones

“Las ilustraciones (fotografías, dibujos, pinturas) constituyen uno de los tipos de información gráfica más ampliamente empleados en los diversos contextos de enseñanza (clases, textos, programas por computadora, por mencionar algunos). Son recursos utilizados para expresar una relación espacial esencialmente de tipo reproductivo” (Díaz-Barriga y Hernández; 2005: 164).

Según los autores anteriores, esto quiere decir que en las ilustraciones el énfasis se ubica en reproducir o representar objetos, procedimientos o procesos cuando no se tiene la oportunidad de tenerlos en su forma o tal y como ocurren. Las imágenes eran interpretadas no sólo por lo que ellas representan como entidades pictóricas, sino también como producto de los conocimientos previos o las actitudes del receptor.

Las cuestiones mencionadas anteriormente son algunas de las características que se deben considerar para un buen uso de las ilustraciones, debido a ello, para utilizarlas se deben tener en cuenta los siguientes puntos:

- a) Qué imágenes se quieren mostrar (calidad, cantidad, utilidad).
- b) Con qué intenciones (describir, explicar, complementar, reforzar).
- c) Asociadas a qué discurso.
- d) A quiénes serán dirigidas (características de los alumnos, como conocimientos previos, nivel de desarrollo, entre otros).

Según Harney (citado por Díaz-Barriga y Hernández; 2005), es indudable reconocer que las ilustraciones casi siempre son recomendables para comunicar ideas de tipo concreto o de bajo nivel de abstracción, conceptos de tipo visual o espacial, eventos que ocurren de manera simultánea, y también para ilustrar procedimientos o instrucciones.

- Mapas y redes conceptuales

De manera general, se afirma que los mapas y las redes conceptuales “son representaciones gráficas de segmentos de información o conocimiento conceptual” (Díaz-Barriga y Hernández; 2005: 191).

Un mapa conceptual es una estructura jerarquizada por diferentes niveles de generalidad conceptual según Novak (referido por Díaz-Barriga y Hernández; 2005).

Para construir un mapa conceptual, “los conceptos se representan por elipses u óvalos llamados nodos, y los nexos o palabras de enlace se expresan mediante etiquetas adjuntas a líneas (relaciones de jerarquía) o flechas relaciones de cualquier otro tipo” (Díaz-Barriga y Hernández; 2005: 191).

Para la elaboración de mapas conceptuales, los pasos a considerar son:

- 1) Hacer una lista-inventario de los conceptos involucrados.
- 2) Clasificarlos por niveles de abstracción e inclusividad (al menos dos niveles); esto permitirá establecer las relaciones tanto de supra, como de subordinación existentes entre los conceptos.
- 3) Identificar el concepto nuclear. Si es de mayor nivel de inclusividad que los otros, se ubicará en la parte superior del mapa; si no lo es, debe destacarse con un color especial.
- 4) Valorar la posibilidad de utilizar enlaces cruzados y ejemplos.
- 5) Reelaborar el mapa cuando menos una vez más; volver a hacerlo permite identificar nuevas relaciones no previstas entre otros conceptos aplicados.
- 6) Si se va a utilizar con alumnos, acompañar la presentación o uso del mapa con una exposición.

- Las redes conceptuales o semánticas

Son representaciones entre conceptos; pero a diferencia de los mapas, no necesariamente se organizan por niveles jerárquicos. La configuración mas típica que resulta en las redes conceptuales es la denominada de araña (un concepto

central y varia ramificaciones radiales que expresan proporciones), aunque también pueden darse estructuras de cadena (conceptos que se enlazan encadenados unidireccionalmente, por ejemplo, de derecha a izquierda o de arriba abajo), esto según Jones (mencionado por Díaz-Barriga y Hernández; 2005).

Para la elaboración de redes conceptuales, los pasos necesarios son: primeramente, hacer una lista de los conceptos involucrados; posteriormente, identificar el concepto nuclear; luego encontrar y establecer relaciones entre el concepto nuclear y los restantes conceptos, según las tres categorías básicas propuestas (jerarquía, secuencia y racimo) y las convecciones establecidas (uso de flechas y simbolismos para cada tipo de relación semántica) (Díaz-Barriga y Hernández; 2005).

Las funciones de los mapas y las redes conceptuales son:

- A. Permiten representar gráficamente los conceptos curriculares y la relación semántica existente entre ellos, ello permite al alumno aprender los conceptos, relacionándolos entre sí según dos códigos de procesamiento: visual y lingüístico (semántica).
- B. Facilitan al docente y al diseñador de textos la exposición y explicación de los conceptos, sobre los cuales luego puede profundizarse tanto como se desee.
- C. Se pueden hacer funciones evaluativas; para explorar y activar los conocimientos previos de los alumnos y/o para determinar el nivel de comprensión de los conceptos revisados (Díaz-Barriga y Hernández; 2005).

Algunas recomendaciones para el empleo de mapas o redes conceptuales son:

- 1) Antes de utilizarlos asegurarse de que los alumnos comprendan el sentido básico de los dos recursos.
  - 2) Procurar involucrar los conceptos principales; no hacer mapas o redes enormes que dificulten la comprensión de los alumnos.
  - 3) Los mapas o redes se enriquecen si van acompañados de explicaciones y comentarios que profundicen los conceptos.
  - 4) No emplear en exceso estos recursos, pues a los alumnos les podría resultar tedioso y, por tanto, perderían su sentido pedagógico.
- Analogías

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2005: 201), “el empleo de analogías es muy popular y frecuente, cada nueva experiencia las personas tienden a relacionarla con un conjunto de conocimientos y experiencias análogas que ayudaran a comprenderla”.

Curtis (citado por Díaz-Barriga y Hernández; 2005) refiere que una analogía es una proposición que indica que un objeto o evento es semejante a otro, se manifiesta cuando dos o más, ideas, conceptos o explicaciones son similares en algún aspecto; aunque entre ellos puedan existir diferencias en otro sentido. Otro caso es cuando una persona extrae una conclusión acerca de un factor desconocido sobre la base de su parecido con algo que le es familiar.

Las funciones de las analogías son:

- 1) Emplear activamente los conocimientos previos para asimilar la información nueva.
- 2) Proporcionar experiencias concretas o directas que preparen al alumno para experiencias abstractas y complejas.
- 3) Favorecer el aprendizaje significativo mediante la familiarización y concreción de la información.
- 4) Mejorar la comprensión de contenidos complejos y abstractos.
- 5) Fomentar el razonamiento análogo en los alumnos o lectores.

Algunas recomendaciones para el empleo de analogías son las siguientes:

- 1) Asegurarse que el (concepto análogo o descrito) ciertamente contenga los elementos pertinentes los que se interesa enfatizar, con los cuales se compara el concepto inicial o tópico y que exista similitud entre ellos.
- 2) Cerciorarse de que el contenido o situación con la que se establecerá la analogía sea comprendida y conocida por el alumno, de otra forma será confusa y no significativa.
- 3) Emplear analogías cuando se enseñen contenidos abstractos y difíciles.

- Señalizaciones

Según Díaz-Barriga y Hernández (2005: 153) “las señalizaciones se refieren a toda la clase de claves o avisos estratégicos que se emplean a lo largo del discurso,

para enfatizar ciertos contenidos que se desean compartir con los aprendices. De este modo, su función central consiste en orientar al aprendiz para que éste reconozca qué es lo importante y qué no, a cuáles aspectos del material de aprendizaje hay que dedicarle un mayor esfuerzo constructivo y a cuáles no”.

En el caso de las señalizaciones empleadas en los textos, se puede establecer una distinción entre las señalizaciones intratextuales y las extratextuales.

Las señalizaciones intratextuales son aquellos recursos lingüísticos que utilizan el autor o diseñador de un texto, dentro de las posibilidades que le permite su discurso escrito, para destacar aspectos importantes del contenido temático.

A continuación se identifican varias estrategias de señalización intratextual que sería importante considerar para orientar al lector, según Santamaría (citado por Díaz-Barriga y Hernández; 2005).

- a) Presentaciones previas de información relevante: se pueden utilizar al inicio de los textos, dentro de los párrafos, frases que aclaren de lo que trata el texto.
- b) Presentaciones finales de información relevante: similar a la anterior, pero en este caso la información relevante o aclaratoria deberá presentarse al final del texto a modo de conclusión.
- c) Expresiones aclaratorias que revelan el punto de vista del autor: consisten en expresiones usadas para destacar el punto de vista del autor, poniendo énfasis o aclarando asuntos de relevancia.

d) Uso de redundancias: Se refiere al uso de formas lingüísticas alternativas que hablen sobre las mismas ideas o conceptos ya representados, sin llegar a la repetición.

Por otra parte, según Hartley, “las señalizaciones extratextuales, son los recursos (tipográficos) que se adjuntan al discurso y que pueden ser empleados por el autor o el diseñador para destacar ideas o conceptos que se juzgan como relevantes” (citado por Díaz-Barriga y Hernández; 2005: 155).

Algunos ejemplos de señalizaciones extratextuales que se utilizan de forma común son los siguientes:

1. Manejo alterado de mayúsculas y minúsculas.
2. Uso de distintos formatos (negritas, cursiva, por citar algunos) y tamaños de letras.
3. Uso de números y viñetas para formar listas de información.
4. Empleo de títulos y subtítulos.
5. Subrayados o sombreados de contenidos principales (palabras claves, ejemplo, definiciones, por mencionar algunos).
6. Empleo de logotipos.
7. Manejo de diferentes colores en el texto.



- Señalizaciones y otras estrategias del discurso.

Mercer (citado por Díaz-Barriga y Hernández 2005), ha identificado ciertas estrategias y/o formas de conversación utilizadas para construir una versión conjunta del conocimiento con los aprendices. Las estrategias, según su objeto, se clasifican en tres categorías:

1. Para obtener conocimiento relevante de los alumnos, como son: las preguntas elaboradas por el profesor, lo que el autor citado denomina como técnica de obtención mediante pistas.
2. Para responder a lo que expresan los alumnos: los profesores utilizan este tipo de estrategias para retroalimentar o guiar a los aprendices cuando éstos intervienen por medio de participaciones espontáneas o respuestas dadas a una pregunta del profesor.
3. Para describir las experiencias de clase que se comparten con los alumnos: éstas les ayudan a que perciban la continuidad de lo que han venido construyendo desde que iniciaron las actividades de enseñanza y aprendizaje; también sirven para demostrar cómo las cosas que se han venido aprendiendo con anterioridad han mejorado sus niveles de comprensión.

- Preguntas intercaladas

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2005: 175), “la elaboración y uso de preguntas en las situaciones educativas es ampliamente reconocida. Sin embargo, la calidad y la forma de plantearlas no siempre son las más adecuadas”.

Las preguntas intercaladas son aquellas que se plantean al alumno a lo largo del material o situación de enseñanza y tienen como intención facilitar su aprendizaje. Se le denomina también preguntas adjuntas o insertadas (Balluerka, citado por Díaz-Barriga y Hernández; 2005).

Como su nombre lo indica, las preguntas intercaladas se van insertando en partes importantes del texto cada determinado número de secciones o de párrafos, de modo que los lectores las contestan a la par que vayan leyendo.

Cook y Mayer (retomados por Díaz-Barriga y Hernández; 2005), han señalado que las preguntas intercaladas favorecen los procesos de:

- a) Focalización de la atención y decodificación literal del contenido.
- b) Construcción de conexiones internas (inferencias y procesos constructivos).
- c) Construcción de conexiones externas (uso de conocimientos previos).

Según Hernández García (citado por Díaz-Barriga y Hernández; 2005), es posible afirmar que las principales funciones de las preguntas intercaladas son:

- 1) Asegurar una mejor atención selectiva y codificación de la información relevante de un texto (específicamente en las preguntas).
- 2) Orientar las conductas de estudio hacia la información de mayor importancia.
- 3) Promover el repaso y la reflexión sobre la información central que se va a aprender (principalmente en las preguntas finales).

- 4) En el caso de preguntas que valoren la comprensión, aplicación o integración, favorecer el aprendizaje significativo del contenido.

Las estrategias mencionadas anteriormente según el proceso cognitivo atendido, sirven para orientar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje. Dichas estrategias son aquellos recursos que el profesor utiliza para guiar, orientar y ayudar a mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto. La actividad de guiar es fundamental para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández; 1985).

Las estrategias de este grupo deben proponerse preferentemente como estrategias de tipo constructivo, dado que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los alumnos en que conceptos o ideas focalizar los procesos de atención y codificación, así como también para mejorar la codificación (elaborativa) de la información a aprender. Son estrategias que van dirigidas a proporcionar al aprendiz la oportunidad para que se realice una modificación posterior, complementaria o alternativa a la respuesta por el enseñante o, en su caso, por el texto.

### **1.5.3. Estrategias postinstruccionales**

Esta clase de estrategias se presenta al término del episodio de enseñanza y permite al alumno formar una visión sintética, integradora y crítica del material. En otros casos le permite valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias postinstruccionales más reconocidas son resúmenes finales, organizadores gráficos

(cuadros sinópticos simples y de doble columna), redes y mapas conceptuales (Díaz-Barriga y Hernández; 1985).

- Resúmenes

Como estrategia de enseñanza, el resumen será elaborado por el profesor o el diseñador de textos, para luego proporcionarlo al estudiante como una propuesta mejor organizada del cúmulo de ideas que ya se han discutido o expuesto.

Díaz-Barriga y Hernández (2005: 178) mencionan que “un resumen es una versión breve del contenido que habrá de aprenderse, donde se enfatizan los puntos más importantes de la información”.

Para elaborar un resumen de un texto cualquiera, se tiene que hacer necesariamente una jerarquización de la información contenida en él, en términos de su importancia (dicha jerarquización en ocasiones está claramente marcada en el texto original, pero en otras no y corre a cargo del procesamiento del lector). A este efecto se la denominado en la literatura efectos de niveles, según García (citado por Díaz-Barriga y Hernández; 2005).

Un resumen debe comunicar las ideas de manera expedita, precisa y ágil. Puede incluirse antes de la presentación del texto o de una redacción, en cuyo caso sería una estrategia preinstruccional; o bien, aparecer al final de estos elementos, funcionando como estrategia postinstruccional. Pero también es posible construirlo

en forma acumulativa, en conjugación con los alumnos durante la secuencia de enseñanza, en cuyo caso fungiría como estrategia coinstruccional.

Las principales funciones de un resumen son:

- a) Ubicar al alumno dentro de la estructura u organización general del material que se habrá de aprender.
- b) Enfatizar la información importante.
- c) Cuando funciona una estrategia preinstruccional, introduce al alumnos el nuevo material de aprendizaje y lo familiariza con el argumento central
- d) Cuando opera como recurso postinstruccional, organiza, integra y consolida la información presentada o discutida y, de este modo, facilita el aprendizaje por efecto de la repetición selectiva del contenido (Díaz-Barriga y Hernández; 1985).

Por lo general, un resumen se elabora en forma de prosa escrita, aunque también llega a diseñarse esquemáticamente numerando o marcando las ideas principales; o bien, representándolo con ciertos apoyos gráficos (cuadros sinópticos, o mapas que expresan los conceptos más importantes y su relaciones).

Según Díaz-Barriga y Hernández (2005), algunas de las recomendaciones para diseñar resúmenes son:

- a) Bosquejarlos cuando el material que habrá de aprenderse sea extenso y contenga información con diferentes niveles de importancia; es decir, cuando

pueda jerarquizarse toda la información del texto y diferenciarse la principal de la secundaria.

- b) Cuando el material de por sí ya viene condensado o casi conformado por información clave, más que elaborar un resumen puede convenir darle una organización alternativa al contenido, empleando una estrategia de organización gráfica (cuadro sinóptico o mapa conceptual).
- c) Debe tenerse especial cuidado con el vocabulario y redacción al elaborarlo (darle significatividad y lógica).

- Organizadores gráficos

“Ampliamente utilizados como recursos instruccionales, los organizadores gráficos se definen como representaciones visuales que comunican la estructura lógica del material educativo” (Armbruster, citado por Díaz-Barriga y Hernández; 2005:182).

Como estrategia de enseñanza, los organizadores gráficos se utilizan en cualquier momento del proceso de instrucción, aunque evidentemente pueden servir mejor como estrategia coinstruccional y postinstruccional.

Los mapas conceptuales son, para algunos autores, organizadores gráficos, al igual que los organizadores textuales.

A continuación se presentarán los distintos tipos de cuadros sinópticos, también llamados: marcos, grillas, o tramas, así como los diagramas simples que jerarquizan la información.

El cuadro sinóptico “proporciona una estructura coherente global de una temática y sus múltiples relaciones, organiza la información sobre uno o varios temas centrales que forman parte del tema que interesa enseñar” (Díaz-Barriga y Hernández; 2005: 182). Este recurso sirve para diseñar la instrucción o como estrategia de enseñanza para textos o su empleo en clase. También los alumnos pueden aprender a elaborarlos para ser utilizados como estrategias de aprendizaje.

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2005), los cuadros sinópticos son bidimensionales (aunque pueden ser tridimensionales) y están estructurados por columnas y filas. Cada columna y/o fila debe tener una etiqueta que represente una idea o concepto principal. Las columnas y filas se cruzan y, en consecuencia, forman celdas o huecos, donde se vacían los distintos tipos de información.

Existen básicamente dos tipos de cuadros sinópticos: simples y de doble columna. Cada uno de ellos se describe a continuación.

Los cuadros sinópticos libres se elaboran de modo un tanto libre, de acuerdo con la especificidad de los aspectos semánticos de la información que se va a ser organizada.

Según Díaz-Barriga y Hernández (2005), para construir un cuadro sinóptico simple sólo basta con saber cuál es la información central interesada en destacar. Esta información medular se integra por los temas o conceptos principales que en el cuadro se desarrollarán en función de ciertas variables o características.

Para el diseño del cuadro propiamente dicho, se recomienda que los temas centrales o conceptos claves se pongan como etiquetas en la parte izquierda de las filas (de arriba abajo) y que en la parte superior de las columnas se coloquen las etiquetas de las ideas o variables que desarrollan dichos temas (de izquierda a derecha). En un momento determinado los temas también llegan a incluir subtemas que se añadirán subdividiendo las filas correspondientes.

Los cuadros sinópticos de doble columna, por su parte, siguen cierto formato organizacional basado en las relaciones que representan. De este modo, una vez identificado el tema o categoría central, es posible elaborar cuadros sinópticos en los cuales las columnas expresen las siguientes relaciones:

1. Causas/consecuencias.
2. Gusto/ disgusto.
3. Teoría/ evidencia.
4. Problema/ solución.
5. Antes/ después.
6. Acciones/ resultados.



Las variables o categorías de las filas pueden ser aquellas que interesen desarrollar para el tema central.

Según Ogle (mencionado por Díaz-Barriga y Hernández; 2005), otra modalidad de los cuadros los constituyen los llamados cuadros C-Q-A, dichos cuadros de tres columnas han sido ampliamente utilizados. Su estructura y función se organiza del siguiente modo:

- a) En primer lugar se introduce la temática que constituye la información nueva a aprender (o a leerse).
- b) A continuación se pide que se preparen los cuadros C-Q-A con tres columnas y dos filas (hojas de trabajo).
- c) La primera columna se denomina “lo que se conoce” (se simboliza con la letra C) y se utiliza para anotar los que ya se sabe en relación con la temática, ya sea que se trate de hechos, conceptos o descripciones, a manera de lista o clasificados.
- d) La segunda sirve para anotar “lo que se quiere conocer o aprender” (se corresponde con la letra Q).
- e) En el espacio de la tercera columna se nota “lo que se ha aprendido”, aunque también puede ponerse simultáneamente, si se desea, “lo que falta por aprender, (se presenta con la letra A).

El llenado del cuadro C-Q-A se realiza durante todo el proceso de instrucción. Las dos primeras deben llenarse al inicio de la situación de enseñanza-aprendizaje, para provocar que los alumnos logren activar sus conocimientos previos y

desarrollen expectativas apropiadas. La tercera columna puede llenarse durante el proceso instruccional o al término del mismo.

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2005), las recomendaciones generales para el uso de cuadros sinópticos son:

1. No usar los cuadros de forma indiscriminada, sino alternarlos con algún otro tipo de organizador gráfico.
2. Enseñar a los alumnos como utilizarlos, leerlos e interpretarlos.
3. Emplear los cuadros sinópticos de diversas formas: presentarlos llenos por completo, llenarlos con un alumno en una situación interactiva, presentar a los alumnos el formato y que realicen el llenado, o simplemente solicitarles que los diseñen y elaboren por completo. Los distintos usos mencionados permiten interpretar a los cuadros sinópticos.

Finalmente, existen otros organizadores gráficos muy utilizados en las escuelas, los más conocidos son los “diagramas de llaves”, “los diagramas arbóreos” y los “círculos de conceptos”. En todos estos casos, la información se organiza de modo jerárquico, estableciendo relaciones de inclusión entre los conceptos o ideas, por lo que constituyen organizadores alternativos a los mapas conceptuales, aunque carecen de algunos beneficios que éstos tienen (los mapas especifican más las relaciones entre conceptos, incluyen relaciones cruzadas, por mencionar algunos). Según Díaz-Barriga y Hernández (2005).

#### **1.5.4. Las estrategias de enseñanza y su relación con la motivación.**

Arends (citado por Díaz-Barriga y Hernández; 2005) menciona que existe una serie de factores concretos y modificables que contribuyen a la motivación de los alumnos y que los profesores pueden manejar mediante sus actuaciones y mensajes. Estos factores se refieren, por ejemplo, al nivel de involucramiento de los alumnos en la tarea, al tono afectivo de la situación, a los sentimientos de éxito e interés, así como a las sensaciones de influencia y afiliación al grupo.

Según Woolfolk (2006), desde el punto de vista de diversos autores y enfoques vinculados principalmente con las perspectivas cognitiva y humanista, el papel del docente en el ámbito de la motivación se centrará en inducir motivos en sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos en clase.

La relación entre la motivación de los alumnos y los mensajes que les ofrecen los docentes, manifiestan un carácter evolutivo.

Los cambios motivacionales en los alumnos “suelen estar asociados con los mensajes que les trasmite el profesor por medio del lenguaje verbal y gestual, así como mediante sus actuaciones y en especial, por la información que se les da sobre su desempeño, estos resultados pueden centrarse en los resultados, así como en el proceso de aprendizaje” (Díaz-Barriga y Hernández; 2005: 85).

Según la perspectiva conductista, entender la motivación del alumno inicia con un análisis cuidadoso de los incentivos y las recompensas que están presentes en el salón de clases. Esta perspectiva puede ser compatible con el hecho de que las expectativas del profesor acerca de los alumnos pueden influir en cierta medida en el nivel de logro académico del estudiante, pero también en su motivación y autoestima.

Una vez expuestos los aspectos relativos a las estrategias de enseñanza, se hablará en el siguiente capítulo de la motivación escolar, que constituye la variable dependiente en la presente investigación.

## **CAPÍTULO 2**

### **LA MOTIVACION ESCOLAR**

En este capítulo se tratará al docente en su papel motivador en el proceso de aprendizaje. Se describirán los dos tipos de motivación, la extrínseca y la intrínseca, al igual que los factores que influyen en la motivación del alumno. Estos temas permitirán conocer cómo es la motivación de los alumnos y qué los hace estar activos ante las estrategias que utiliza su profesor.

La motivación es un tema amplio, puesto que dicho componente se encuentra en toda persona y se manifiesta de distintas formas y niveles como el social, familiar y laboral. Se considera un tema que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **2.1. Concepto de motivación.**

Uno de los primeros conceptos es el de Young, quien consideraba a la motivación como “el proceso para despertar la acción, sostener la actividad en progreso y regular el patrón de actividad” (retomado por Cofer y Appley; 2003: 20).

La incentivación es factor decisivo en el proceso de aprendizaje y no podrá existir, por parte del profesor, dirección del aprendizaje si el alumno no está motivado. Puede decirse, de un modo general, que no hay aprendizaje sin esfuerzos.

Posteriormente Atkinson conceptualizó a la motivación como “la actividad de una tendencia a actuar para producir uno o más efectos” (mencionado por Cofer y Appley; 2003: 20).

Así, la motivación se define como un “conjunto de variables intermedias que activan la conducta y/o la orientan en un sentido determinado para la consecución de un objetivo” (Díaz-Barriga y Hernández; 2005: 975).

El concepto anterior puede ser aplicable a cualquier área en la que se desarrolla la persona, por ejemplo: en el trabajo, educación, relaciones interpersonales, entre otras.

Brown (citado por Mankeliunas; 1996), propuso cuatro criterios para caracterizar un hecho como motivacional; así, una variable se considera como factor de esta naturaleza si:

- 1) Proporciona energía de nuevas y variadas reacciones y las fuerzas.
- 2) El aprendizaje de nuevas reacciones frente a nuevas situaciones depende de ella (por ejemplo: recompensa y castigo).
- 3) Las variaciones de ella conducen al aumento o disminución de ciertas reacciones.
- 4) Aparece sola y no existen otras a las cuales se pudiera atribuir la reacción del organismo.

McClelland (citado por Mankeliunas; 1996), hace más precisos los criterios para medir las variables motivacionales. Entonces, una variable de este tipo debe:

1. Ser lo suficientemente perceptible para distinguir con claridad su presencia o ausencia, así como su variación cuantitativa para mostrar su fuerza (selectividad).
2. Representar las variaciones sólo en un motivo y no en otros (debe ser unívoca y perfectamente clara).
3. Manifestarse de la misma forma en un individuo o en un grupo de individuos en idénticas o casi idénticas condiciones (confiabilidad).
4. Correlacionarse con otras para explicar una parte del comportamiento humano (con esto se pretende verificar su validez).

Dentro del campo de la educación es de gran importancia, ya que ésta es una acción humana que requiere de la voluntad del individuo para efectuarse. De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2005: 35) “la motivación escolar es: proporción de motivos, es decir, estimular la voluntad de aprender”.

Desde el punto de vista cognoscitivo, motivar consiste en poder estimular al alumno para que despierte o se incremente su voluntad hacia el aprendizaje. Dentro del enfoque conductista, es brindarle los estímulos necesarios para modificar su conducta a favor del logro de un nuevo conocimiento. Es decir, en ambos enfoques se busca una orientación hacia un aprendizaje.

Según Nérici (1969), la motivación consiste en el intento de proporcionar al alumno una situación que lo induzca a un esfuerzo intencional, a una actividad orientada hacia determinados resultados requeridos y comprendidos. Así, motivar es predisponer a los alumnos a que aprendan y, frecuentemente, que realicen un esfuerzo por alcanzar los objetivos establecidos.

## **2.2. Tipos de motivación.**

Hay dos modalidades que se podrían aplicar para que un alumno estudie y son: introduciéndolo hacia la aceptación y reconocimiento de la necesidad de estudiar, o bien, obligándolo por medio de amenazas o violencia.

Según Nérici (1969), la motivación puede ser positiva o negativa. La motivación positiva es cuando se encamina al alumno a estudiar, teniendo en cuenta el significado de estudio para él, este tipo de motivación puede ser intrínseca o extrínseca.

Desde esta perspectiva, se evidencia que existe una interrelación entre ambos tipos de motivación (intrínseca y extrínseca), de acuerdo con Craig (citado por Nérici; 1969) ya que una vez que la persona tiene motivación intrínseca o un interés por una materia o trabajo específico, al recibir reforzadores externos estará contribuyendo a mantener y aumentar su auto-motivación; por otro lado, si una persona no siente interés por una tarea específica, y se le está motivando extrínsecamente para llevarla a cabo, poco a poco se podrá lograr que se motive para que la actividad sea realizada de una mejor manera.



La motivación negativa, por otro lado, consiste en llevar al alumno a estudiar por medio de amenazas, represiones y también castigos. Estas actitudes pueden partir tanto de la familia como de la escuela.

La motivación negativa puede presentarse de las siguientes maneras:

- a) Física: cuando el alumno sufre de castigos físicos, privación de recreo, de diversiones o de otra cosa que sea un elemento de valor para él.
- b) Psicológica: cuando el educando es tratado con desprecio, se le hace sentir que no es inteligente, que es menos capaz que los demás compañeros, se le instala un sentimiento de culpa; también es de carácter psicológico motivacional el avergonzar y ridiculizar al alumno.

En realidad, la motivación negativa no existe, porque el alumno es obligado a realizar tareas que no son de su interés o las haga por voluntad propia; en realidad, la motivación es llevar al educando a querer realizar algo, lo que no ocurre con la motivación negativa, mediante a la cual es obligado.

Los psicólogos han sido capaces de distinguir las conductas más influidas por la motivación intrínseca de aquellas en las que predomina la motivación extrínseca. (Callero y Piliavin, citados por Sprinthall y Sprinthall; 1996).

Sin embargo se debe ser cuidadoso al interpretar los resultados, ya que no se puede olvidar que la misma conducta puede estar motivada internamente en algunas personas y externamente en otras.

### **2.2.1. Motivación intrínseca.**

De acuerdo con Morris y Maisto (2005: 292), “la motivación intrínseca se refiere al deseo de realizar una conducta que surge a partir de la misma conducta realizada”.

De acuerdo con Ausubel y Novak (1998), se refiere al impulso que siente la persona por realizar las actividades, ya que no se necesita de los estímulos externos para que se realicen las tareas, sino por propia convicción se llevan a cabo.

Este tipo de motivación es considerada muy valiosa porque la persona tiene un impulso interno por llevar a cabo una acción, y al obtener buenos resultados en su esfuerzo, le es más gratificante que lo recibido del exterior. Este tipo de motivación se presenta con mayor intensidad en la madurez de la persona.

Hay diversos autores que indican que la práctica educativa debería estar apoyada en la motivación intrínseca, es decir, en el interés por el contenido mismo, por lo cual se requiere que las actividades a realizar, sean debidamente organizadas y escogidas para que así el alumno sienta el interés por la materia y no requiera de estímulos externos.

La motivación intrínseca implica la presencia de un refuerzo externo para iniciarse, pero una vez iniciada, se mantiene de forma autónoma, esto es, independientemente de las recompensas externas, de manera que se pueda producir un auténtico aprendizaje estable y duradero.

Las personas que están motivadas intrínsecamente para realizar una determinada actividad pueden hacer un esfuerzo extra para enfrentarse a las situaciones, por muy cambiantes que estas sean.

Lepper (citado por Sprinthall y Sprinthall; 1996), ha observado particularmente que el uso de ordenadores en el aula aumenta la motivación intrínseca.

### **2.2.2. Motivación extrínseca.**

Según Morris y Maisto (2005: 292) “la motivación extrínseca es el deseo de realizar una conducta para obtener una recompensa externa o para evitar un castigo”.

La motivación extrínseca, de acuerdo con Nérici (1969), es aquella en donde los estímulos externos se encuentran en primer término de importancia para realizar alguna tarea. Por ejemplo, dentro del aula un niño busca buenas calificaciones, no tanto por la satisfacción interna que le podría producir, sino por la recompensa externa que recibirá si lo logra.

Bruner (citado por Sprinthall y Sprinthall; 1996), admite que la motivación extrínseca es necesaria para empezar a conseguir que los alumnos pequeños inicien determinadas acciones o procesos de aprendizaje. Pero ya una vez interiorizados, es mejor que se mantengan por motivos intrínsecos.

Dentro de la práctica es difícil que todo grupo se encuentre motivado intrínsecamente con los contenidos de una materia, por lo que frecuentemente se recurre a la motivación extrínseca, y los estímulos externos (como promesas, recompensas, regalo, felicitación), para llegar a cumplir la meta en el aprendizaje.

Los motivos extrínsecos dependen de necesidades que han de ser satisfechas por reforzadores externos. La conducta motivada por reforzadores externos no tiene interés por sí misma, sino por la recompensa externa que se asocia a esa conducta (Sprinthall y Sprinthall; 1996).

### **2.3. Función del docente en la motivación escolar.**

El docente tiene una función importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que será él quien facilite al alumno los estímulos necesarios para llevar a cabo dicho proceso y aumentar los motivos para aprender, a través de la aplicación de estrategias motivacionales.

Una manera de evaluar las características del profesor en función de la eficacia de su enseñanza, consiste en considerar los diferentes papeles generales que desempeñan los profesores en la cultura y la importancia relativa de tales roles.

Después de los padres, el profesor es quien pasa más tiempo con los estudiantes, lo que le sitúa en una posición de ventaja, puesto que tiene la posibilidad de observarles durante mucho más tiempo y en distintas situaciones.

La motivación escolar que es brindada por el maestro, de acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2005) tiene tres propósitos a conseguir:

1. Despertar en el alumno el interés y mantener su atención.
2. Reforzar el interés y deseo que tiene el educando por aprender, conduciéndolo a realizar un esfuerzo.
3. Llegar al logro de fines apropiados con base en los intereses y esfuerzos del estudiante, lo que lo lleva a una realización de propósitos previamente definidos.

En los últimos años, “el alcance de la función del profesor se ha expandido enormemente, más allá de su propósito original de enseñar, para incluir aspectos como sustituto de los padres, amigos y confidente, consejero, orientador, representante de la cultura adulta, transmisor de los valores culturales aceptados y facilitador del desarrollo de la personalidad; pero sin pretender desacreditar de ninguna manera la realidad o la importancia de tales funciones subsidiarias, es innegable, sin embargo, que el papel más importante y distintivo del profesor, en el salón de clases moderno, es el de ser director de las actividades de enseñanza-aprendizaje” (Ausubel y Novak; 1995: 432).

Un estudio relevante sobre la manera como perciben los adolescentes a sus profesores, indica que existe la apreciación que éstos desempeñan tres principales clases de papeles: el del amigo, el del antagonista y el de manipulador del estatus en situaciones de aprendizaje. Según Cunningham (citado por Ausubel y Novak; 1995).

A continuación se mencionarán sólo dos de ellos, por tener mayor relación con la temática de la investigación:

1. Como amigos: son más viejos y sabios, consejeros serviciales, héroes, aportadores de seguridad, confidentes y, ocasionalmente, compinches.
2. Como antagonistas: son considerados como agentes que interfieren arbitrariamente en los placeres legítimos, como enemigos a quienes hay que combatir o engañar, y cómo dueños del poder que hay que temer, respetar y calmar. Gran parte de este papel representa obviamente un desplazamiento de sentimientos hostiles dirigidos originalmente hacia los padres.

Los profesores comparten también gran parte de la orientación antiadulta general de los adolescentes. En los aspectos de aprendizaje de la situación escolar, los profesores son percibidos como organizadores eficientes para dirigir proyectos de trabajo, como árbitros morales que pueden absolver de culpa, así como señalar de modo acusador.

#### **2.4. Factores que determinan la motivación del alumno.**

La motivación, como muchos fenómenos psicológicos, es de naturaleza multifactorial, esto es, intervienen en ella numerosos componentes. En este apartado de describirán.

### **2.4.1. Las emociones.**

“La emoción se refiere a la experiencia de sentimientos como el temor, la alegría la sorpresa y el enojo. Al igual que los motivos, las emociones también activan e influyen en la conducta, pero es más difícil predecir el tipo de conducta a la que dará lugar una emoción en particular” (Morris y Maisto; 2005: 289).

De acuerdo con la teoría de James-Lange, los estímulos del ambiente causan cambios fisiológicos en el cuerpo, que se interpretan como emociones (citado por Morris y Maisto; 2005).

Según estos autores, la teoría de Cannon-Bard, que data de hace 70 años, sostiene que el procesamiento de las emociones y las respuestas corporales ocurren al mismo tiempo, no una después de la otra.

### **2.4.2. Bajos resultados.**

Resulta frustrante para un profesor ver cómo, a pesar de que un alumno tiene la habilidad suficiente para aprender y obtener provecho de la experiencia educativa, obtiene bajos resultados académicos.

Sprinthall y Sprinthall (1996) encontraron que los logros académicos estaban en función de la fuerza del ego, o de la orientación a la realidad que tenía el estudiante.

En su estudio se demostró que los estudiantes con rendimientos bajos poseían un ego débil y eran incapaces de posponer los placeres. Asimismo, se distraían con facilidad y no eran capaces de realizar una tarea de forma ordenada y sistemática.

### **2.4.3 Refuerzo positivo.**

Las recompensas se relacionan con la motivación que se tenga al efectuar una tarea o con la manera en que reacciona el medio social ante los resultados presentados por el individuo, por lo que el comportamiento no siempre es motivado por necesidades internas, sino que pueden derivarse de estímulos externos.

Según Sprinthall y Sprinthall (1996), en la clase los refuerzos positivos pueden ser primarios, como por el ejemplo un bombón, un vaso de leche o un puñado de cereales; o condicionados, como por ejemplo, el reconocimiento social o las notas favorables en el caso de los adolescentes, y el contacto físico, en el de los más pequeños.

Rescorla (citado por Sprinthall y Sprinthall; 1996) menciona que en un alumno que tiene como meta particular presentar atención al maestro (así como la rata en la caja de Skinner tiene como meta obtener comida), entonces el condicionamiento está basado en el aprendizaje de que una conducta específica lleva a la consecución de una meta específica.



Según Sprinthall y Sprinthall (1996: 206).mencionan, “no obstante, el profesor puede seleccionar algunos reforzadores condicionados. Madsen y Madsen sugieren los siguientes:

1. Palabras: habladas y escritas.
2. Expresiones: faciales y corporales.
3. Proximidad, cercanía y contacto.
4. Actividades y privilegios.
5. Objetos: materiales, premios, juguetes.”

#### **2.4.4. Refuerzo negativo.**

Sprinthall y Sprinthall (1996: 206) mencionan que “el refuerzo negativo es la eliminación de un estímulo aversivo para producir un incremento de la frecuencia de la respuesta; se ha utilizado con frecuencia en al ámbito escolar”.

Se ha demostrado que utilizando refuerzos negativos, es posible conseguir el establecimiento de una amplia variedad de respuestas deseadas. Pero el refuerzo debe utilizarse con sumo cuidado. Los profesores tendrían que examinar de forma minuciosa cada una de las consecuencias que tiene el empleo del refuerzo negativo.

Según Skinner “existe una gran diferencia entre mandar a un alumno a una habitación, en la que tiene la oportunidad de terminar su trabajo, y encerrarle en un cuarto oscuro con la puerta cerrada. Evidentemente, es muy fácil que el refuerzo negativo que desea proporcionar el profesor se convierta en un simple castigo,

cuando eso ocurre, el objetivo del refuerzo pierde su valor” (citado por Sprinthall y Sprinthall; 1996: 207)

#### **2.4.5. Autoconcepto.**

Según Harter, es el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual; el conjunto de elementos que la persona utiliza para describirse, lo que equivaldría a las percepciones que tiene el individuo de sí mismo (citado por Quiles y Espada; 2004).

Según las investigaciones de Rosenbeng, uno de los autores que más repercusiones ha tenido en este ámbito, este autor definió el autoconcepto como “la totalidad de los pensamientos y sentimientos de un individuo que hacen referencia a sí mismo como un objeto” (mencionado por Quiles y Espada; 2004:19).

El autoconcepto se considera una entidad con múltiples facetas o como un conglomerado de distintas concepciones en el que conviven aspectos estables con otros cambiantes y maleables; tiene una dimensión social y se aprende como consecuencia de las experiencias de interacción con el mundo físico y con las personas.

Según Pope (citado por Quiles y Espada 2004), en el autoconcepto como realidad psíquica compleja, se pueden distinguir varias áreas o autoconceptos específicos. Por su relación con el presente estudio, sólo se mencionarán dos de ellas:

1. Autoconcepto académico: abarca la concepción de uno mismo como estudiante, como resultado del conjunto de experiencias, éxitos, fracasos y variaciones académicas experimentadas a lo largo de los años escolares. No abarca la aptitud y el éxito académico, sino la concepción del adolescente de si es lo “suficientemente bueno”, ya que puede ser un estudiante destacado pero no sentirse válido.
2. Autoconcepto social, incluye los sentimientos de uno mismo con la amistad, consecuencias de las realidades sociales, adaptación y aceptación social. Se engloban las sensaciones relativas a la existencia o carencia de afinidad de sus compañeros, si cree que los demás le tienen en cuenta y le aprecian. Este autoconcepto será positivo si sus necesidades sociales son satisfechas, independientemente de si son equiparables a la popularidad.

## **2.5. Motivación de logro.**

En el ámbito escolar la motivación de logro cuenta con tres componentes significativos: impulso cognoscitivo (intrínseco), que es la ansiedad de saber más; mejoramiento del yo (extrínseco) por medio de su aprovechamiento busca estatus dentro del grupo; y el impulsivo afiliativo (extrínseco), busca la aprobación de sus padres y maestros.

Estos tres componentes de logro se ven reflejados en los alumnos de diferente medida, ya que no se dan al mismo tiempo, pero si por las diferentes etapas de la persona o por factores que influyen en la motivación.

Ausubel y Novak (1995: 359) mencionan al respecto: “en la motivación de logro están representadas normalmente proporciones variables de los componentes cognoscitivo, de mejoramiento personal y afiliativo según factores como la edad, el sexo, la cultura, la pertenencia a una clase social específica, el origen ético y la estructura de la personalidad”.

Aunque muy probable su origen se situó en la satisfacción de las necesidades psicológicas, o al menos relacionado con las de aprobación, la motivación de logro puede funcionar autónomamente. “Cuando así sucede, el alumno se encuentra en una posición privilegiada que le permite poseer una motivación intrínseca fomentada por la motivación de logro”. (Sprinthall y Sprinthall; 1996: 423).

Coleman (citado por Sprinthall y Sprinthall; 1996), menciona que los alumnos con una motivación de logro alta, no atribuye sus resultados a la suerte, sino más bien a sus propias decisiones personales y a su esfuerzo. Los perdedores tienen una mayor tendencia que los ganadores a atribuir sus fracasos a la mala suerte o al destino.

### **2.5.1. Impulso cognoscitivo.**

Según Ausubel y Novak (1995), el impulso cognoscitivo es el deseo que muestra el alumno por adquirir cada vez más conocimientos, así como también la aplicación de éstos. Este deseo que muestra el alumno por saber y entender se atribuye a la curiosidad que tiene por conocer lo que lo rodea.

Dicho deseo por conocer puede provenir “de las tendencias a la curiosidad y de las predisposiciones relacionadas de explorar, de manipular, de entender y de enfrentarse con el entorno” (Ausubel y Novak; 1995: 351).

Los ambientes familiar y cultural influyen de manera significativa en la dirección y contenido de los aprendizajes que adquieren en los primeros años, ya que ahí es donde se originan.

En los primeros años escolares se ve presente el impulso cognoscitivo en los alumnos de manera estable, para ellos lo más importante es incrementar su capacidad, ésta es su mayor recompensa. Se considera que el impulso cognoscitivo es intrínseco, ya que proviene del mismo alumno, puesto que para él es una necesidad primordial el adquirir conocimientos, por lo tanto, está totalmente orientado a la tarea y fácilmente en el éxito académico.

Para que se siga desarrollando el impulso cognoscitivo en todos los años escolares es necesario que se continúe dando un gran significado a la adquisición de conocimientos y sus utilidades para el futuro.

### **2.5.2. Mejoramiento del yo.**

Este componente no está propiamente orientado a la tarea, aquí el alumno se preocupa por su adecuado aprovechamiento para poder obtener un status dentro de su grupo.

Se le llama el mejoramiento del yo “porque concierne al aprovechamiento como fuente de estatus primario u obtenido” (Ausubel y Novak; 1995:358).

Por lo tanto, este tipo de alumnos buscan obtener un buen aprovechamiento en sus actividades escolares no por incrementar sus conocimientos, sino más bien para poder lograr un nivel aceptable dentro de un grupo.

Para el alumno que se ubica dentro de este componente es muy importante la aprobación no nada más de sus compañeros, sino también de sus maestros, porque por medio de ellos tiene la confirmación de que su aprovechamiento es favorable. Por lo tanto, este estudia, se prepara y se esfuerza para estar bien tanto afectivamente como socialmente.

## **2.6. Medición de la motivación.**

La motivación es un factor que puede influir de manera positiva o negativa en el rendimiento y uno de los principales problemas es que no es sencilla su medición por ser interna del alumno, en consecuencia, en ocasiones es difícil identificarla.

La motivación puede verse reflejada en ciertas manifestaciones que muestra el alumno ante la realización de actividades escolares como la capacidad manifestada, la disponibilidad, su rendimiento, sus esfuerzos y en los alumnos de secundaria, su asistencia clases.

También se puede preguntar a los alumnos de manera más directa si están motivados hacia las distintas actividades con cuestionamiento sencillos.

No se puede cuestionar específicamente si está o no motivado, ya que algunos alumnos no entienden lo que significa la palabra, sobre todo los alumnos de primaria y secundaria, por lo que es mejor hacer preguntas más apropiadas y claras para el alumno.

### **2.6.1. Técnicas proyectivas.**

Las pruebas proyectivas también conocidas como pruebas de personalidad son: medidas de rasgos, temperamentos o disposiciones informadas por la propia persona, estas pruebas a diferencia de las psicométricas, no tienen límite de tiempo y no miden habilidades para la solución de problemas específicos. (R. Wayne; 2005)

Los instrumentos que se utilizan para el estudio del individuo permiten identificar las características de su personalidad. Constituyen una técnica común y de la que más se usa para medir la motivación de forma experimental.

Para medir la motivación se pueden utilizar técnicas proyectivas, las cuales se pueden considerar objetivas y confiables. Los tests proyectivos analizan las diferencias determinadas por el carácter y el temperamento, pueden ser genéricos y revelar rasgos generales, o específicos y centrarse en determinados rasgos.

Uno de los autores que más se adentró en el estudio de la motivación fue McClelland (citado por Narcea; 1998) sustentado en la teoría de logro. En un

momento se enfocó únicamente a medir la motivación de los trabajadores de las empresas, posteriormente se interesó por el rendimiento escolar.

Por medio de estas técnicas proyectivas se puede identificar más claramente el grado de motivación del alumno, aun cuando ésta no se vea reflejada en él o como se mencionó anteriormente, que éste no entienda el término.

El psicoanálisis sostiene que la motivación se refleja en las fantasías que viven los individuos y que la interpretación de las fantasías oníricas es un método importante para la revelación de las motivaciones de una persona y de los conflictos y deseos ocultos. (Narcea; 1998: 90).

Una técnica empleada para provocar fantasías en los individuo es el de Apercepción Temática o TAT, en el cual se muestran distintas imágenes a los alumnos ante las cuales se les pide que describan a manera de relato lo que está ocurriendo, lo pueden hacer de manera oral o actuando. McClelland integró este enfoque como técnica más rigurosa y desarrollo así una versión modificada (citado por Narcea; 1998).

También existen tests proyectivos de respuestas múltiples donde se utilizan frases que están incompletas y que para acabarlas se dan tres respuestas, las cuales estas relacionadas con los diferentes tipos de motivación (de logro, intrínseca y extrínseca), de esta manera, el investigador puede identificar la motivación del alumno.



La ventaja de la medición de las técnicas proyectivas es que al aplicarlas se puede identificar el nivel motivacional de la persona sin que esté consciente ni tenga claro el concepto de motivación. Inclusive se dan resultados aunque el individuo no manifieste directamente lo que lo motive.

Una de las desventajas encontradas es este tipo de test es que en el momento de interpretar las respuestas, se ve influida la información por el criterio del investigador, esto le resta objetividad y confiabilidad a su medición.

### **2.6.2. Técnicas psicométricas.**

Buscando técnicas más confiables y objetivas para medir la motivación se elaboraron instrumentos psicométricos, en dónde no interviene el criterio del investigador en el momento de interpretar la información.

Los dos tipos de test psicométricos “son los de aptitud y los cuestionarios de personalidad. Los test de aptitud, los cuales incluyen pruebas de capacidad y de inteligencia, están diseñados para evaluar las capacidades de una persona en un área específica o general, mientras que los test de personalidad ayudaran a contruir un perfil de as características y personalidad de un individuo” (Carter: 2004; 11).

En contraste con habilidades o aptitudes específicas, los test de inteligencia (test IQ) son unos exámenes estandarizados concebidos para medir la inteligencia humana como distinción a los logros. Un test de este tipo se compone de una serie de cuestiones, ejercicios y/o tareas fijados para muchos miles de examinados; estos

test se evalúan en una relación con IQ (cociente intelectual) conocido como la norma. (Carter; 2004).

Se basan en las diferencias individuales (físicas, intelectuales y de personalidad) y analizan en qué y cuánto varia la capacidad del sujeto en relación con el grupo tomando como patrón de comparación.

## **CAPÍTULO 3**

### **DESARROLLO DEL ADOLESCENTE**

En este tercer capítulo, se abordará el desarrollo del adolescente y sus características. Una de ellas será el área física, en esta se hablará sobre el crecimiento del adolescente y los cambios por los que ira pasando en el proceso de desarrollo; otro rubro a tratar será en el área emocional, para identificar los cambios emocionales y las conductas que tendrá el adolescente a consecuencia de éstos; por último, el área intelectual, para saber el tipo de pensamiento que utilizan los sujetos que se encuentren en esta etapa.

#### **3.1. El desarrollo del adolescente.**

Una de las características más notables de este estadio la constituyen, sin duda, las profundas transformaciones fisiológicas que afectan al sujeto en su configuración corporal en el proceso de su maduración sexual. Éstas incluyen, a su vez, evoluciones psíquicas tales como el cambio de actitud del sujeto frente a su propio cuerpo: modificación en la percepción de su esquema corporal, en las actitudes hacia su propia imagen y en la modificación de su yo (Moraleda; 1999: 183).

En el siglo XX, la adolescencia no se consideraba diferente de la edad adulta, los niños llegaban a la pubertad a los catorce o quince años, y comenzaban a desarrollar roles propios de los adultos.

Según Bakan (citado por Sarafino y Armstrong; 1998), en la sociedad occidental se reconoce una fase del desarrollo denominada adolescencia, que comienza en la pubertad a principios de los doce o trece años, y continúa hasta la edad adulta. El final de esta etapa no se puede precisar con facilidad, debido a que hay una combinación de factores físicos, emocionales, culturales y jurídicos.

Los cambios en este periodo son muy importantes. El cuerpo crece, se fortalece y se coordina con una rapidez, el aparato reproductor madura y aparece la sexualidad, que es una dimensión nueva y significativa para las relaciones sociales. Conforme el adolescente se desarrolla, se preocupa más por los cambios de su cuerpo y sus características físicas, atractivas y habilidades sexuales.

Intelectualmente la adolescencia se diferencia por habilidades cognitivas más avanzadas, abstractas y fuertes.

Neimark (citado por Sarafino y Armstrong; 1998) expresa que el mundo del adolescente tiene una diferente calidad que la del infantil, pues es más grande y complejo. Es un universo que desde muchos puntos de vista, se parece al del adulto, excepto por el hecho de que es novedoso, y el adolescente aún no posee la experiencia fundamental para entrar de lleno a él.

### **3.2. Características del desarrollo del adolescente.**

El conjunto de cambios que ocurren en esta etapa, abarca varias esferas, cuyas características serán pormenorizadas enseguida.

### **3.2.1 Físicas.**

El inicio de la adolescencia se destaca por una serie de cambios en el desarrollo físico, genéticamente controlados. Aunque la mayoría de los cambios están vinculados bioquímicamente entre sí, se pueden dividir en dos clases: los relacionados con el crecimiento corporal y los relacionados con la madurez sexual.

El cuerpo del adolescente sufre un crecimiento rápido, que se caracteriza por un incremento acelerado en la estatura y el peso, y por cambios en los tejidos y las proporciones del cuerpo.

Según Sarafino y Armstrong (1998), el crecimiento y la maduración sexual están sujetos, en gran medida, a la regulación de las estructuras cerebrales y el sistema endocrino. En éste último, la glándula pituitaria secreta directamente en el torrente sanguíneo una hormona que estimula otras glándulas, entre ellas los ovarios, los testículos y las glándulas adrenales, en ellas existen dos clases de hormonas sexuales: los andrógenos y los estrógenos.

Durante la niñez, estas hormonas son producidas en pequeñas cantidades, y tanto los varones como las niñas producen más andrógenos que estrógenos.

La producción de estrógenos, incluso la progesterona, conduce a la madurez de los órganos sexuales y de algunas características sexuales de las niñas; por su parte, los andrógenos, particularmente la testosterona, influyen en la maduración sexual de los niños. Es interesante el hecho de que las glándulas adrenales secretan

andrógenos en la pubertad, tanto en niños como en niñas (Tanner, citado por Sarafino y Armstrong; 1998).

Los andrógenos regulan la apariencia del cuerpo y el vello facial, el crecimiento de los huesos y el desarrollo muscular, en ambos sexos. Los andrógenos adrenales también están relacionados con el acné durante la adolescencia.

Según Meece (1997), la pubertad designa el periodo en que el joven está en condiciones de realizar la reproducción sexual, la edad de aparición es entre 10 y 12 años de edad para la mujer y entre 12 y 14 para el varón.

Según Faust (citado por Sarafino y Armstrong; 1998), los incrementos de peso en esta etapa son impresionantes, ya que aproximadamente los varones aumentan 18 kilos y casi 16 en la niñas. Las diferencias de sexo con respecto al tamaño son obvias: los varones son más altos que las niñas en un promedio de quince centímetros, y pesan entre 4.5 y 6.8 kilos más.

Las mujeres llegan a la pubertad antes que los varones, la primera señal es el aumento del tamaño de los senos o la aparición del vello púbico.

Según Faust (citado por Sarafino y Armstrong; 1998), el torrente de crecimiento en las niñas generalmente comienza poco antes del desarrollo del busto y de la incolora velloso púbrica, que son las dos primeras señales del inicio de la maduración sexual.

Se menciona que “las mujeres presentan un estirón del crecimiento durante la etapa de la pubertad, cuando ésta alcanza su nivel máximo, las mujeres crecen aproximadamente 8 centímetros al año y cerca de 30 centímetros de estatura antes de que termine el periodo del estirón. El crecimiento no se centra en las piernas sino en el busto”. (Meece; 1997: 76).

El crecimiento del vello del pubis y de las axilas ocurre al mismo tiempo que el desarrollo del busto, adquieren su pigmentación a los once o doce años de edad, y madura unos años después. Conforme esos cambios ocurren, el aparato reproductor, incluso la vagina, el clítoris y el útero, también se desarrollan con rapidez.

Cuando la niña está suficientemente madura, experimenta su primera menstruación o menarquía. Según Meece (1997), el inicio del ciclo menstrual suele ser el último cambio físico de la pubertad.

Según Tanner (citado por Sarafino y Armstrong; 1998) la menarquía casi siempre ocurre después de culminar el torrente de crecimiento. Los primeros ciclos menstruales son irregulares, la ovulación es inestable y las niñas no son fértiles sino hasta el año o el año y medio siguiente.

El inicio de la madurez sexual en el varón precede en un promedio de un año a su torrente de crecimiento. Aproximadamente a los doce años, los testículos y el escroto se agrandan. A estas características se asocia la aparición del vello púbico.

Un año después a los trece, el pene comienza a crecer, proceso que durará los próximos dos años. Los órganos sexuales internos, tal como las vesículas seminales, también comienzan a desarrollarse.

Según Schonfeld (citado por Sarafino y Armstrong; 1998), cuando los muchachos tiene entre catorce y quince años, sus órganos sexuales son capaces de producir eyaculaciones, pero la cantidad de espermatozoides no es suficiente para ser fértiles, sino hasta un año después o más.

De acuerdo con Tanner (referido por Sarafino y Armstrong; 1998), la secuencia de desarrollo es estable, aunque el inicio de cada acontecimiento varía de un muchacho a otro. El crecimiento del pene puede comenzar a los once años de edad, o hasta los catorce y medio. Esto quiere decir que un adolescente puede estar en proceso de desarrollo, mientras que otro apenas lo comienza.

Tanner (citado por Sarafino y Armstrong; 1998) expresa que el vello púbico puede aparecer primero, entre los diez y los quince años; cerca de los catorce años comienza a aparecer en las axilas y la cara. El vello en el pecho tiende a desarrollarse tardíamente y puede continuar aún después de la adolescencia.

Según Sarafino y Armstrong (1998), la voz se hace grave, esto lo causa la estimulación andrógena de las células de la laringe o caja vocal, pues es provocada por el alargamiento de este órgano.



Debido a que los cambios de voz ocurren poco a poco, el adolescente en ocasiones produce sonidos muy agudos que lo perturban, pero que divierten a los demás.

### **3.2.2. Emocionales.**

Al hablar del desarrollo afectivo de los adolescentes, se debe partir de que sus emociones y sentimientos dependen de la satisfacción de sus necesidades, mismas que cambien continuamente por la variedad de situaciones y experiencias que éste vive.

Según Ardila y Gutiérrez (2007), existe una serie de factores que intervienen en el desarrollo afectivo. La forma en que interactúen y el grado en que influyen en el individuo imprimirán en la personalidad del adolescente, características propias.

Los principales componentes, según estas autoras, son:

1. Necesidad: es sensación de carencias fisiológicas o psicológicas; incluye cualquier exigencia fisiológica que el organismo reclame para la función normal a la supervivencia; existe un estado caracterizado por el sentimiento de falta o deseo de algo, o de requerimiento de la ejecución de alguna acción.
2. Interés: es la actitud de la persona al dirigir su atención hacia un objetivo.
3. Emoción: palabra que engloba los aspectos neurológicos y psíquicos, heredados y adquiridos, estables y mudables, colectivos e individuales de dichas reacciones.

4. Sentimientos: son el resultado de una generalización emocional que se forma sobre la base de la experiencia emocional dependiente de las condiciones de la vida y de la educación del individuo.
5. Disposición emocional: está concentrada alrededor de la idea de un objeto; no es una experiencia, sino una parte de las disposiciones de un individuo.

Maslow (citado por Ardila y Gutiérrez; 2007), propone una jerarquización de necesidades humanas y menciona que éstas se desarrollan de acuerdo con un orden; si el individuo satisface las necesidades del orden inferior, surgen las superiores a éstas, sin embargo, aclara que aun no habiéndose satisfecho las necesidades inferiores, surgen otras de orden superior, ya que algunas de las necesidades tienen fuerzas automotivadoras.

Algunas necesidades del adolescente son:

1. Ampliar sus relaciones con ambos sexos de acuerdo con su nueva etapa.
2. Sentir que es tomado en cuenta por los demás.
3. Poner en práctica sus ideas.
4. Libertad proporcionada a su capacidad, para usarla sin perjuicio serio para sí mismo y para los demás.
5. Crear y trabajar intensamente en algo útil.
6. Estudio o trabajo adaptado a su necesidad.
7. Disfrutar de actividades recreativas saludables y absorbentes.
8. Pensar en futuro.

9. Tener confianza en sí mismo con reconocimiento de sus capacidades y limitaciones.

Así, de la satisfacción de éstas y muchas otras necesidades dependerán los sentimientos y emociones que se desarrollan en el adolescente, ya que determinan los estados de ánimo, afectos o sentimientos que en él se desarrollan. Es peculiar en esta etapa observar estados de ánimo más o menos prolongados, los cuales determinan la tonalidad de sus demás vivencias.

Se considera que los estados de ánimo son motivados por distintos acontecimientos, de tal forma un adolescente se puede caracterizar por su estado de ánimo más o menos constante, dependiendo también del tipo de vivencias afectivas en sus experiencias pasadas; éstas y sus nuevos sentimientos se conjugan de modo que se desarrollan en el joven vivencias emocionales que, por lo general, son relativamente cortas y respetuosas como el miedo, la ira, la amistad y el amor, que se relacionan con circunstancias altamente significativas para él.

Según Ardila y Gutiérrez (2007), las emociones mencionadas anteriormente, tienen su pro y contra en la vida diaria del adolescente y en general del individuo, ya que contribuyen de alguna forma a lograr cierto grado de madurez afectiva y que al tratar de ejercer presión en la expresión de sus emociones, lo que se puede inhibir es la expresión externa, ocasionando a su vez repercusiones psíquicas que pueden ser causas de disturbios de la personalidad en formación y afirmación.

Otros motivos de disturbios emocionales en el adolescente son:

1. El descubrimiento o sospecha de que aquellas personas en quien confía le han engañado.
2. El trato injusto de aquellos de quienes espera afecto, comprensión y proceder recto.
3. La vergüenza por sufrir deformaciones físicas, por la reputación de la familia u otros elementos socialmente indeseables.
4. La idea de que carece de atractivos (en particular la adolescente).
5. Las restricciones irrazonables de los padres, impidiendo la responsabilidad por la autodirección.
6. Los impulsos sexuales (por la falta de educación de los padres desde la infancia).
7. Los cambios en sus creencias religiosas al enfrentarse entre el conocimiento científico y sus convicciones religiosas.

### **3.2.3. Intelectuales.**

El crecer lleva consigo diversos cambios, y no es la excepción lo que respecta al desarrollo intelectual o cognoscitivo, en donde se van logrando una mejor formulación y entendimiento sobre lo que rodea a la persona, y poco a poco queda atrás la imaginación como respuesta a todas las dudas.

Comparado con el pensamiento infantil, el preadolescente implica una serie de características nuevas. Primero es más abstracto, es decir, menos ligado a conceptos concretos; además, es más lógico e introspectivo.

De manera general, se mencionarán las etapas del desarrollo cognoscitivo de acuerdo con Piaget, enfatizando de manera especial aquella que se presenta dentro de la edad de los 14 años, en donde generalmente se encuentra un adolescente que cursa el tercer año de secundaria.

Piaget (citado por Freud y cols.; 1984) reconoce cuatro etapas del desarrollo cognoscitivo, llamadas estadios, que comienzan con el nacimiento y culminan en la edad adulta:

1. Estadio sensoriomotor (nacimiento - 2 años): su característica es que los niños generalmente actúan por medio de los reflejos y sus actividades no son muy variadas. Logran organizar sus actividades con respecto al medio en el que se desarrollan, coordinando sus movimientos físicos.
2. Estadio preoperacional (2-7 años): el pequeño logrará desarrollar su sistema de representación a través de la utilización de símbolos, como pueden ser las palabras, las cuales le ayudaran a poder identificar a las personas y los lugares.
3. Estadio de las operaciones concretas (7-12 años): el sujeto podrá solucionar problemas de una forma lógica, si éstos se encuentran centrados en el momento, es decir, en el aquí y en el ahora. Cuenta con un pensamiento lógico, pero aún se encuentra limitado a la realidad física.

4. El estadio de las operaciones formales (12 años hasta la adultez): una vez que los adolescentes se vuelven capaces de usar en forma consciente y coherente las operaciones que han desarrollado por ahora hasta un nivel avanzado, pueden llevar a cabo operaciones lógicas sobre los elementos abstractos o hipotéticos. Aquí se adquiere la capacidad para enfrentarse áreas de contenido avanzado y modelos de pensamiento del mundo académico.

Aproximadamente a los doce años de edad, la habilidad para pensar acerca de uno mismo y de las relaciones sociales es muy grande, durante los años intermedios y finales de la niñez, el individuo es capaz de inferir los sentimientos, los pensamientos y las intenciones de otras personas, con cierta exactitud. Después, con su crecimiento cognoscitivo, el adolescente logra mayor coincidencia de su pensamiento, y de los demás, según expresa Selman (citado por Sarafino y Armstrong; 1998).

Psicológicamente, la adolescencia es la edad en la que el individuo se integra dentro de la sociedad de los adultos, en que ya no se siente por debajo del nivel de su mayores, sino un igual al adulto, por lo menos en cuanto a sus derechos, y muy frecuentemente por encima de él (debido al resurgimiento del narcisismo o egocentrismo), pero a menudo también involucra cambios intelectuales muy profundos que han recibido mucho menor atención.

En la mayoría de los individuos, la capacidad de pensar y razonar alcanza su plena madurez en los años de la adolescencia.

Según Piaget (citado por Sarafino y Armstrong; 1998), el nivel superior de los procesos intelectuales surge en la adolescencia, y es entonces cuando las personas son capaces de desplegar el pensamiento de las operaciones formales. Este pensamiento incluye la habilidad para:

- 1) Aplicar conceptos sumamente abstractos.
- 2) Concebir sucesos hipotéticos y futuros.
- 3) Considerar todas las posibles combinaciones de conceptos.
- 4) Coordinar simultáneamente varios factores relacionados.

A medida que aumenta la edad la inteligencia, manifiesta un grado considerable y creciente de estabilidad a través del tiempo (especialmente durante los años escolares), si bien no significa que sea completamente estable, inmutable o insensible a los factores del ambiente

Según Ausubel y Novak (2005), la inteligencia es influida por:

1. Factores genéticos que determinan varias capacidades intelectuales.
2. Factores internos como la motivación.
3. Factores externos como el grado de estimulación ambiental, la cultura y la clase social.

Una vez descritos los aspectos fundamentales concernientes a la adolescencia, se da por concluido este capítulo y con él, el marco teórico. En el

siguiente capítulo se especificarán las características de la metodología empleada en la recolección de datos y su posterior tratamiento.



## **CAPÍTULO 4**

### **METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

En este capítulo se explicará el enfoque metodológico, el cual fue mixto, las técnicas empleadas, los instrumentos aplicados, la población y muestra del estudio, así como el análisis e interpretación de los datos obtenidos.

#### **4.1. Descripción metodológica.**

En este apartado se explicarán las características de la metodología empleada en la recolección de datos, las cuales incluyen el enfoque, el diseño, el alcance y la extensión temporal.

##### **4.1.1. Enfoque mixto.**

El enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema, de acuerdo con Teddie (citado por Hernández y cols.; 2008).

Se usan métodos de los enfoques cuantitativo y cualitativo, además, puede involucrar la conversión de datos cuantitativos y cualitativos y viceversa, según Mertens (mencionado por Hernández y cols.; 2008).

Asimismo, el enfoque mixto puede utilizar los dos enfoques para responder distintas preguntas de investigación de un planteamiento del problema, de acuerdo con las características de cada orientación metodológica, por ejemplo:

El enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. El enfoque cualitativo, por su parte, utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación (Hernández y cols.; 2008).

Las ventajas del enfoque mixto son las siguientes:

1. Se logra una perspectiva más precisa del fenómeno. La percepción de éste es más integral y holística. Además, si son empleados métodos con fortalezas y debilidades propias, que llegan a los mismos resultados, esto incrementa la confianza en que éstos son una representación genuina y fidedigna de lo que ocurre con el fenómeno estudiado.
2. Ayuda a clarificar y a formular el planteamiento del problema, así como las formas más apropiadas para estudiar y teorizar los problemas de investigación.
3. La multiplicidad de observaciones produce datos más ricos y variados, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos, contextos o ambientes y análisis. Se rompe con la investigación uniforme.

4. El mundo y los fenómenos son tan complejos que se requiere un método para investigar relaciones dinámicas y sumamente intrincadas; el enfoque mixto es la mejor herramienta para lograrlo.
5. Al combinar métodos, se aumenta no sólo la posibilidad de ampliar las dimensiones de un proyecto de investigación, sino que el entendimiento es mayor y más rápido.
6. Son útiles para presentar resultados a una audiencia hostil. Por ejemplo, un estado estadístico puede ser más aceptado por investigadores cualitativos si se presenta con segmentos de entrevistas.

#### **4.1.2. Diseño no experimental.**

La investigación de diseño no experimental “podría definirse como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios donde no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables” (Hernández y cols.; 2008: 205).

La presente investigación corresponde precisamente a esta clase, ya que no se intervino de manera alguna sobre la realidad de estudio, el autor únicamente se limitó a examinar la realidad ya existente en el grupo de 3º “J” de la institución referida en el marco de referencia.

#### **4.1.3. Alcance descriptivo.**

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis (Denhke, citado por Hernández y cols.; 2008). Es decir, miden y evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar.

En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre una de ellas, para así describir lo que se investiga. Son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación.

#### **4.1.4. Extensión transversal.**

Para este estudio se empleó un tipo de diseño que fue transeccional o también llamado transversal. “En la investigación transeccional o transversal se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández y cols.; 2008: 208).

El momento en que se recolectaron los datos fue único y determinado: circunscrito a un ciclo escolar y en un tiempo determinado, que fue un bimestre. De esta manera se pudo escribir y analizar la incidencia y relación de las variables.

#### **4.1.5. Técnicas e Instrumentos.**

En este estudio se utilizó como recurso de recolección de datos, la entrevista, la cual se entiende como “una de las técnicas más utilizadas para recabar información, dada su gran versatilidad para ser aplicadas en diversos contextos” (Quiles y Espada; 2004: 61).

Una entrevista es un diálogo en el que la persona (entrevistador), hace una serie de preguntas a otra persona (entrevistado), con el fin de conocer mejor sus ideas, sus sentimientos y su forma de actuar y de pensar.

Las entrevistas, como herramientas sirven para “recolectar datos cualitativos, se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad” (Creswell, citado por Hernández y cols.; 2008:598)

Atendiendo a la finalidad con que ha sido escrita, es posible distinguir dos tipos de entrevistas:

- a) Las Informativas, con ellas se pretende conocer la opinión sobre un determinado tema.
- b) Las Psicológicas se “persiguen los objetivos psicológicos (investigación, diagnóstico, terapia, etcétera)” (Bleger; 2006: 9).

Un entrevistador debe utilizar diferentes tipos de preguntas, las más comunes son:

1. Preguntas cerradas: “son más fáciles de codificar y preparar un análisis. Asimismo, estas preguntas requieren un menor esfuerzo por parte de los encuestados. Toma menos tiempo que contestar que las respuestas abiertas. Una de las desventajas es que limitan las respuestas de la muestra” (Hernández y cols.; 2008: 315).
2. Preguntas abiertas: proporcionan una información más amplia y son particularmente útiles cuando no existe información sobre las posibles respuestas o cuando ésta es insuficiente. Su desventaja es que son más difíciles de codificar, clasificar y preparar para el análisis (Hernández y cols.; 2008: 315).

En esta investigación se empleó la entrevista, que fue realizada a los alumnos, en la cual se diseñaron 15 preguntas abiertas (ver anexo 11), las cuales fueron sobre las estrategias de enseñanza para que los estudiantes comentaran si se interesaban o no al momento de que el profesor las empleará. Las entrevistas se aplicaron a siete sujetos, seleccionados al azar.

Otro instrumento utilizado fue la observación científica. Según Heinemann (2003), es la capacidad previamente planeada y el registro controlado de datos con una determinada finalidad para la investigación, mediante la percepción visual o acústica de un acontecimiento. El término observación no se refiere, pues, a las formas de percepción, sino a las técnicas de captación sistemática, controlada y

estructurada de los aspectos de un acontecimiento que son relevantes para el tema de estudio y para las suposiciones teóricas en que este se basa. Sistemático y controlado quiere decir que el observador dirige su atención de forma consciente hacia ciertos aspectos del acontecimiento y registra aquellos que son relevantes para el tema del estudio o para la determinación de las variables correspondientes.

En la observación cualitativa no se limita al sentido de la vista, implica todos los sentidos, profundizarse en las situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos eventos e interacciones. (Hernández y cols.; 2008).

Según Heinemann (2003), las ventajas de la observación son:

1. Registro del acontecimiento real: se indaga sobre el acontecimiento en el momento en que se está produciendo; se registra un acontecimiento real, no uno pasado, por lo que no se depende de la reconstrucción verbal realizada por la persona entrevistada o de la documentación escrita, así no influye la competencia lingüística ni la memoria o la disposición de los entrevistados para hablar del tema.
2. Bajo nivel de artificialidad en la situación de recopilación: la situación en la que se recopilan los datos no es artificial; el resultado de la medición no es una reacción del procedimiento de recopilación, como ocurre por ejemplo en la entrevista.
3. Amplio abanico de aplicaciones posibles: en muchas ocasiones es posible realizar la observación incluso en los casos en que no sirven otros

procedimientos de recopilación, por ejemplo, porque no se conozca el idioma de las personas objeto de estudio, porque éstas no sepan hablar, no quieran que se les pregunte o porque hablar con ellas influiría decisivamente sobre la actividad.

4. Captación de situaciones complejas: frecuentemente las personas objeto de la investigación no puede abarcar las situaciones (un juego, una competición, por ejemplo) que viven en toda su amplitud por el gran número de interacciones sociales, contactos y relaciones que se producen, la rapidez del desenlace y la consecución de hechos o facetas individuales. Observan la situación desde una única localización o son incapaces de dar cuenta de ella y reproducirla de forma adecuada. En estos casos, la complejidad de la situación puede captarse con mayor facilidad mediante la observación.

Las observaciones de esta investigación se realizaron en el salón de clases con los alumnos de 3 "J" turno vespertino, durante las clases de español, en la Escuela Secundaria Técnica #30, durante un periodo de dos meses que comprende del 10 de septiembre al 5 de noviembre de 2010.

Otro de los instrumentos utilizados en este estudio es la encuesta, misma que García (citado por Galindo; 1998) define como una investigación realizada sobre una muestra de sujetos que representa a un colectivo más amplio y utiliza procedimientos estandarizados de interrogación, con intención de obtener mediciones cuantitativas de gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población.



Asimismo, mediante la encuesta se pueden obtener datos de interés sociológico interrogando a los miembros de un colectivo o de una población.

Las características fundamentales de una encuesta, postuladas por Sierra Bravo (citado por Galindo; 1998), son las siguientes:

1. La encuesta es una observación no directa de los hechos, por medio de lo que manifiestan los interesados.
2. Es un método preparado para la investigación.
3. Permite una aplicación masiva que mediante un sistema un sistema de muestreo pueda extenderse a una nación entera.
4. Hace posible que la investigación social llegue a los aspectos subjetivos de los miembros de la sociedad.

Considerando lo anterior, y tomando en cuenta que “prácticamente todo fenómeno social puede ser estudiado a través de las encuestas” (Galindo; 1998: 87), existen cuatro razones que lo sustentan y que a continuación se mencionan.

1. Las encuestas son una de las escasas técnicas que se dispone para el estudio de las actitudes, valores, creencias y motivos. Hay estudios experimentales en que no se conocen inicialmente las variables que intervienen y mediante la encuesta, bien por cuestionarios o por entrevista, hacen posible determinar las variables de estudio.
2. Las técnicas de encuesta se adaptan a todo tipo de información y a cualquier población.

3. Las encuestas permiten recuperar información sobre sucesos acontecidos a los entrevistados.
4. Las encuestas permiten estandarizar los datos para un análisis posterior, así se obtiene una gran cantidad de datos a un precio bajo y en un periodo de tiempo corto.

También es importante considerar que existen diversos tipos de encuestas, y que se clasifican de acuerdo “al ámbito que abarca, a la forma de obtener los datos y al contenido” (Galindo; 1998: 80), y a continuación se exponen:

1. Encuestas exhaustivas y parciales: se denomina exhaustiva cuando abarca a todas las unidades estadísticas que componen el colectivo, universo, población o conjunto estudiado. Cuando una encuesta no es exhaustiva, se denomina parcial.
2. Las encuestas directas o indirectas: una encuesta es directa cuando la unidad estadística se observa a través de la investigación propuesta registrándose en el cuestionario, será indirecta cuando los datos obtenidos no corresponden al objetivo principal de la encuesta, sino que se pretende averiguar algo distinto o bien, son deducidos de los resultados de anteriores investigaciones estadísticas.
3. Las encuestas sobre hechos y encuestas de opinión: hay un tipo de encuestas cuya misión es averiguar lo que el público en general piensa acerca de una determinada materia o lo que considera debe hacerse en una circunstancia

concreta, estas encuestas se denominan de opinión y tuvieron su origen en los Estados Unidos.

La encuesta diseñada para esta investigación, pretendía conocer si las estrategias de enseñanza, utilizadas por la profesora motivan a sus alumnos en su proceso de aprendizaje. Dicha encuesta, se estructuro de la siguiente manera: son 9 reactivos que arrojan información sobre la presencia o ausencia de estrategias de enseñanza implementadas por la profesora; mismas que a su vez, contenían dos reactivos que permiten identificar si motivan o no al alumno, respecto a la clase de español.

#### **4.2. Descripción de la población y la muestra.**

Selltiz (mencionado por Hernández y cols.; 2008: 303) define la población como “el conjunto de datos que concuerda con una serie de especificaciones”. Para el presente caso, la población cuenta con 540 alumnos inscritos en la Escuela Secundaria Técnica #30 “Mártires de Uruapan”, turno vespertino. Los sujetos son de diversos niveles socioeconómicos, predomina el bajo y medio, con un rango de edades de entre 12 a 16 años.

Como muestra, se eligió a los alumnos de 3 “J”, turno vespertino, de la Escuela Secundaria Técnica #30. Cabe mencionar que “a muestra es en esencia, un subgrupo de la población de interés (sobre el cual se habrán de recolectar datos, que se define o delimita de antemano)” (Hernández y cols.; 2008: 156). La razón por la cual se determinó este grupo es por el tiempo limitado de la investigación. De esta

manera, el muestreo empleado se puede definir como no probabilístico, porque la muestra fue mediante la elección a sujetos que ya conformaban un grupo.

Los alumnos tienen una edad entre 14 y 15 años, el grupo cuenta con 17 mujeres y 13 hombres de nivel socioeconómico medio bajo.

### **4.3. Descripción del proceso de investigación.**

Esta investigación se comenzó a realizar en el mes de enero de 2010, eligiendo el tema que se iba a investigar, donde se tenía que escoger dos variables, las cuales fueron estrategias de enseñanza y la motivación escolar.

A principios del mes de febrero se comenzó a formular la pregunta de investigación: ¿cuáles de las estrategias de enseñanza se relacionan con la motivación en el proceso de aprendizaje de los alumnos de 3º “J”, turno vespertino, de la Escuela Secundaria Técnica #30 de la Ciudad de Uruapan, Michoacán? Una vez que se tenía dicha cuestión, se inició con la introducción. A finales de este mes, ya se tenía realizado el planteamiento del problema, justificación y antecedentes del problema.

Iniciando del mes marzo se plantearon los objetivos, una vez terminados éstos se inició con el marco de referencia e índice tentativo; a mediados de dicho mes, se comenzó con la búsqueda de información para la realización del primer capítulo.

El 06 de septiembre del 2010 se inició la búsqueda de información para realizar el segundo capítulo, así como también se comenzó a asistir a la Escuela

Secundaria, para observar las clases de la profesora de español con los alumnos, las observaciones tuvieron con una duración de dos meses.

El segundo capítulo se concluyó a mediados del mes de octubre; una vez terminado, se comenzó con el tercer capítulo, el cual estuvo listo un mes después.

Posteriormente, y con base en los conocimientos previos que se tenían sobre las estrategias de enseñanza, se seleccionó a la población en la cual se desarrollaría esta investigación. Posteriormente, y durante cada visita al salón de clases, se analizaban las estrategias que era implementadas por la profesora así como también la motivación que éstas generaran en los alumnos.

Al finalizar las observaciones, se comenzó con la elaboración del instrumento de medición, el cual se aplicó a los alumnos el 10 de noviembre de 2010, al tiempo que se realizaba la redacción de la metodología.

#### **4.4. Análisis e interpretación de resultados.**

En este apartado se describirán los resultados que se obtuvieron en esta investigación, por el cual se tomará en cuenta la teoría, la observación, la entrevista y la encuesta como instrumentos de medición, así como la interpretación con todas las fuentes de datos disponibles. Los resultados se interpretan y se analizan en dos categorías para su mayor comprensión, las cuales son la motivación en las estrategias de enseñanza preinstruccionales durante la clase de español y la motivación en las estrategias de enseñanza coinstruccionales durante la clase de español.

Las estrategias de enseñanza, según Mayer (citado por Díaz-Barriga y Hernández; 2005), son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.

Enlazando lo antes dicho, las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar ayuda pedagógica.

En esta investigación se realizaron algunas entrevistas, seleccionado al azar a siete alumnos donde se les cuestiono sobre las estrategias de enseñanza, una de las preguntas realizadas durante este instrumento fue la siguiente: “¿Sabes que es son estrategias de enseñanza?”

La mayoría de los entrevistados respondieron que sí, sabían que son las estrategias de enseñanza, sólo un alumno respondió que no, por lo tanto se podría decir que los alumnos de 3° “J” de la Escuela Secundaria Técnica #30, tienen una idea general, y saben a qué refiere el término de estrategias de enseñanza. A continuación se muestran las respuestas que cada alumno dio:

1. “Es cuando alguien tiene el objetivo de enseñar a los otros sus conocimientos” (Anexo11).
2. “Es una forma más fácil de enseñar” (Anexo12).
3. “Es una indicación que hacen los maestros para dar una indicación del tema (cuadros sinópticos)” (Anexo13).
4. “Es algo que ella inventó para trabajar con nosotros” (Anexo14).
5. “Son como resúmenes para entender mejor y aprender” (Anexo15).
6. “Es algo para enseñar más fácil” (Anexo17).

A la profesora también se le realizó la pregunta: “¿Sabe que son las estrategias de enseñanza?”; la respuesta de la maestra fue “son formas encauzadas a las técnicas, metodológicas para llegar a un buen aprendizaje” (Anexo18).

La motivación en esta investigación tiene un papel fundamental, porque es una de las variables que se está utilizando para dicho estudio; se define como un “conjunto de variables intermedias que activan la conducta y/o la orientan en un sentido determinado para la consecución de un objetivo” (Sánchez; 1998: 975).

La motivación es factor decisivo en el proceso de aprendizaje y no podrá existir, por parte del profesor, dirección del aprendizaje si el alumno no está motivado. Puede decirse, de un modo general, que no hay aprendizaje sin esfuerzos.

En la entrevista realizada a los siete alumnos, se les cuestionó sobre la motivación que tienen, cuando la profesora realiza las estrategias de enseñanza respondiendo a la siguiente pregunta, “¿las estrategias de enseñanza te motivaban para aprender mejor?”, sus respuestas fueron las siguientes:

Todos los alumnos entrevistados respondieron que las estrategias de enseñanza sí los motivan para aprender mejor, la mayoría de ellos sólo se limitó a contestar que sí a la pregunta, y el resto dieron respuestas más amplias, las cuales se mencionan a continuación:

1. “Sí, así ponemos más atención” (Anexo11).
2. “Sí, porque va sacando lo más importante y se aprende mejor” (Anexo12).
3. “Sí, es como resúmenes para entender mejor, para aprender” (Anexo15).

Se puede concluir que los alumnos, con respecto a las estrategias de enseñanza, saben a qué se refiere cuando se habla de éstas, y que hay una motivación cuando son empleadas por la profesora para el aprendizaje en el salón de clases.

En la entrevista a la profesora, se le realizó una pregunta en el mismo sentido, la cual fue “¿De qué manera utiliza las estrategias de enseñanza para



motivar a los alumnos?” Ella respondió que fomentando el interés, acercándolos a la lectura, dándoles confianza para leer, libertad de escoger las lecturas, para que se le haga más fácil y que trabajen con iniciativa de acuerdo con lo que les gusta. “Así como dar confianza al alumno, apoyándolo en la realización de las actividades en clases que se le dificulten y nunca decirle ‘no sabes’. Esta parte es muy importante para que el alumno se sienta motivado y con ganas de trabajar.” (Anexo18)

#### **4.4.1. La motivación en las estrategias de enseñanza preinstruccionales durante la clase de español.**

En esta categoría se mencionaran los datos estadísticos que se obtuvieron de la encuesta realizada a los alumnos de 3° “J” de la Escuela Secundaria Técnica #30, así como también de la observación que realizó durante las clases de español, sobre cuales estrategias de enseñanza preinstruccionales tienen efecto en la motivación de los escolares, las cuales son:

La primera estrategia preinstruccionales que tuvo un efecto en la motivación de los alumnos fue la de objetivos: las cuáles son enunciados que describen con claridad las actividades y los efectos que se pretenden conseguir en el aprendizaje de los alumnos al finalizar una experiencia, sesión, episodio o ciclo escolar.

Según Díaz- Barriga y Hernández (2005: 151), “es sabido que los objetivos tienen un papel central en las actividades de planificación, organización y evaluación de la actividad docente”.

En la encuesta realizada los alumnos respondieron al reactivo “¿tu profesora utiliza objetivos?”, todos contestaron que dicha estrategia sí es utilizada por la docente. Posteriormente, los dos reactivos añadidos a la estrategia de objetivos, los cuales miden la motivación, se registró que esta estrategia también motiva a los alumnos (ver anexo 1).

Según la entrevista aplicada a los siete alumnos, comentaron que la maestra sí utiliza la estrategia de objetivos, motivándolos a trabajar durante las clases de español. A continuación se mencionan tres respuestas más amplias que dieron algunos alumnos

1. “Sí, me motiva porque le da importancia, explica mejor el tema para saber cómo se hará” (Anexo13).
2. “Sí, porque es lo principal” (Anexo14).
3. “Sí, porque lo indica mejor” (Anexo7).

A continuación se describen las actividades que se observaron en el diario de campo, y que sirven como evidencias para afirmar que la profesora sí utiliza la estrategia de objetivos y ésta motiva a los alumnos

Iniciando con el diario de campo, en la primera observación la profesora comenzó la clase “mencionándoles la actividad que iban a realizar, la cuál era formar equipos para exponer, donde tenían que buscar un tema de su interés para presentárselos a sus compañeros, también les mencionó el objetivo de exponer, era

que perdieran el miedo al estar frente a sus compañeros y puedan desenvolverse con facilidad.” (Diario de Campo; 2010:1).

Al terminar de dar los objetivos a los alumnos, la profesora les dijo: “Ahora jóvenes, se van a formar en equipos para que empiecen a ponerse de acuerdo sobre qué temas expondrán, ya que para la próxima clase comenzamos. ¡Ah! y la evaluación la haré individualmente para que le echen muchas ganas” (Diario de Campo; 2010: 1).

A continuación se mencionan las reacciones de los alumnos con la actividad que la profesora realizaría.

Según el diario de campo, los alumnos mostraron un interés por la actividad, se pararon rápidamente de sus asientos para comenzar a formar sus equipos, posteriormente hicieron preguntas, las cuales se mencionan a continuación, “Oiga, maestra, ¿qué temas quiere que expongamos? ¿Cuánto tiempo tenemos que exponer? Ella contestó: el tema que ustedes quieran, pero que sea relevante y mínimo 5 minutos tiene que durar la exposición” (Diario de Campo; 2010: 1).

En otra observación, la maestra volvió a utilizar la estrategia preinstruccional de objetivos, al recordarles sobre un tema el cual iban a trabajar: “Jóvenes, ¿se acuerdan que al inicio del curso les dije que iban a leer cada quien un libro durante sus ratos libres que tengan y después lo platicarían al grupo? Miren: la razón de realizar esta actividad es para inducirlos más a la lectura y pierdan el miedo a expresarse ante los demás” (Diario de Campo; 2010: 15).

De acuerdo con el diario de campo, los alumnos comenzaron a hacer preguntas sobre qué tipo de libros tendrían que leer y en cuánto tiempo lo tenía que hacer, la mayoría de los alumnos mostraron un interés por esta actividad preguntando qué tipo de lectura iban a leer (Diario de Campo; 2010: 15).

Una alumna dijo: “Maestra, yo ya he leído varios libros, ¿puedo utilizar uno de ellos para la actividad o tengo que leer otro?” (Diario de Campo; 2010: 16).

La educadora, en otra actividad, utilizó nuevamente un objetivo preinstruccional, el cual se presenta a continuación: ella dijo: “Muchachos vamos a comenzar con las recitaciones de los poemas de Netzahualcóyotl, al terminar tienen que responder algunas preguntas del libro las cuales son: ¿Te gusto el poema? ¿Qué emociones te generó? Espero que hayan ensayado, vamos a comenzar” (Diario de Campo; 2010: 23).

La maestra dijo: “Antes de comenzar, la finalidad es que se motiven a hacer actividades diferentes donde participen al frente del grupo y pierdan el miedo o la pena, así como integración grupal” (Diario de Campo; 2010: 23).

En el diario de campo, se registró que los alumnos se mostraron emocionados con esta actividad que iban a realizar, una vez que cada equipo terminaba de recitar su poema, la profesora pedía que les aplaudieran diciendo: “Vamos a darle un aplauso a su compañeros, qué bonito les quedó muchachos, felicidades”. (Diario de Campo; 2010: 24).

En esta categoría se identificó, de acuerdo con los datos obtenidos por la encuesta, la observación y la entrevista, que los objetivos constituyen la única estrategia preinstructorial que utiliza la profesora y que sí motiva a los alumnos.

#### **4.4.2 La motivación en las estrategias coinstruccionales de enseñanza durante la clase de español.**

En esta segunda categoría, al igual que en la primera, se mencionarán los datos estadísticos que se obtuvieron de la encuesta realizada a los alumnos de 3° “J” del turno vespertino de la Escuela Secundaria Técnica #30, así como también de la observación que se realizó durante las clases de español, sobre cuales estrategias de enseñanza coinstruccionales tienen efecto en la motivación de los escolares, las cuales a continuación se mencionan:

La primera estrategia de enseñanza es la de señalizaciones, la cual se refiere a “toda la clase de claves o avisos estratégicos que se emplean a lo largo del discurso, para enfatizar ciertos contenidos que se desean compartir con los aprendices. De este modo, su función central consiste en orientar al aprendiz para que éste reconozca qué es lo importante y qué no, a cuáles aspectos del material de aprendizaje hay que dedicarle un mayor esfuerzo constructivo y a cuáles no” (Díaz-Barriga y Hernández; 2005: 153).

Según la encuesta realizada, los datos estadísticos arrojaron que estrategia de señalizaciones a veces es utilizada por la profesora durante la clase, en la cual el

uso de diferentes tipos de letras es atractivo para los alumnos, ya que les gusta que la profesora la emplee durante la clase (ver anexo 9).

En el diario de campo se observó que la profesora, cuando da un tema o subtema nuevo, lo escribe en el pizarrón con mayúscula y les dice: “Pongan con otro tipo de tinta los títulos, subtítulos y en mayúsculas, ya saben que es para diferenciar cosas importantes” (Diario de Campo; 2010: 4).

Esto se explica en las actividades que realizaban los alumnos: durante el registro del diario de campo, los alumnos estaban escribiendo y haciendo lo que la profesora les pedía: utilizaban diferentes tintas para destacar aspectos o palabras.

La maestra comenzó la clase dictándoles sobre el tema de literatura y sociedad, escribió en el pizarrón con letras mayúsculas el título y les dijo “así escríbanlo en su cuaderno, durante el dictado les voy decir qué palabras importantes anotarán con tinta de otro color” (Diario de Campo; 2010: 8).

Durante el registro del diario de campo, “los alumnos estaban atentos al dictado, contaban con dos tipos de tinta para cuando la profesora les dijera en qué momento cambiar de color en las palabras que fueran relevantes del texto que les estaba dictando” (Diario de Campo; 2010: 8).

Mercer (citado por Díaz-Barriga y Hernández; 2005) ha identificado ciertas estrategias y/o formas de conversación utilizadas para construir una versión conjunta

del conocimiento con los aprendices. Una de ellas la denominó como obtención mediante pistas, para obtener conocimientos relevantes de los alumnos.

De acuerdo con el diario de campo, la profesora utilizó la estrategia de señalizaciones, mediante la obtención de pistas: “Ella llegó preguntando sobre el tema de la clase anterior, realizando cuestionamientos directos a los alumnos, pero les daba algunas pistas, para que recordaran un poco y pudieran contestar” (Diario de Campo; 2010: 11).

A continuación se mencionan dos estrategias que utilizó la profesora en dos actividades diferentes:

Según el diario de campo, la profesora comenzó a dictar haciendo énfasis en algunas palabras importantes, les decía que las pusieran con tinta de otro color, sus palabras fueron: “Muchachos, como ya saben, los títulos, subtemas y las palabras importantes póngalas con tinta de otro color” (Diario de Campo; 2010: 19).

Mencionando lo indicado en el diario de campo acerca del párrafo anterior, los alumnos sacaban sus lapiceros de tinta azul y negra u otros colores, y los que sólo llevaban un lapicero pedían prestado al compañero de al lado para escribir (Diario de Campo; 2010: 20).

En el diario de campo se asienta: “La profesora inició la clase anotando en el pizarrón, la actividad de lectura de Nuestras Literaturas y Actividades del libro, donde

utilizó diferentes tipos de letras mayúsculas para poner el título y los subtemas, así como también marcadores de diferente tinta”. (Diario de Campo; 2010: sesión 23).

Según la entrevista realizada a los siete alumnos, los cuales respondieron a la pregunta: “¿te motiva que tu profesora utilice señalizaciones?” Las respuestas de los educandos fueron que sí, los motiva que su maestra les enseñe dicha estrategia, sólo dos alumnos respondieron, dando una contestación más amplia.

1. “Sí, porque entiendo mejor” (Anexo12).
2. “Sí, nos pide que utilicemos diferentes tipos de tinta y me gusta” (Anexo13).

Otra estrategia de enseñanza que motiva a los alumnos es la de preguntas intercaladas, las cuales son aquellas que se plantean al alumno a lo largo del material o situación de enseñanza y tienen como intención facilitar su aprendizaje. Se le denomina también preguntas adjuntas o insertadas (Balluerka, citado por Díaz-Barriga y Hernández; 2005).

De acuerdo con la encuesta realizada, 27 alumnos respondieron que la estrategia de preguntas intercaladas sí es utilizada por la profesora, por lo tanto crea un interés en los estudiantes, la cual hace que su atención aumente durante la clase (ver anexo 6).

En algunas partes del diario de campo, se registró la labor de la maestra “preguntando sobre el tema de la clase anterior, realizando cuestionamientos



directos a los alumnos, pero les daba algunas pistas, para que recordaran un poco y pudieran contestar”. (Diario de Campo; 2010: 11).

Haciendo mención de la actividad anterior, la profesora dijo: “Muchachos, ¿se acuerdan lo que vimos la clase anterior? ¿Qué tema es el que estamos viendo? Le preguntó a un alumno, el cual contestó que sí; pregunto a otro: ¿Qué es la literatura?, y así entre otras preguntas del tema” (Diario de Campo; 2010: 11).

Según el diario de campo. La motivación que tenían los alumnos con la estrategia empleada por la profesora, se notaba porque estaban participativos levantando su mano para que los tomara en cuenta y poder contestar a las preguntas.

En otra ocasión, la maestra volvió a utilizar dicha estrategia, la cual se menciona a continuación, así como la motivación que ésta tuvo en los alumnos:

“La profesora inició la clase preguntándoles a cerca del tema de la lírica Náhuatl, sobre a qué se dicaban y cuál era su cultura. Los alumnos estaban participativos contestando las preguntas que hacía la profesora y sobre dudas que tenían”. (Diario de Campo; 2010: 13).

Durante la sexta observación, los alumnos estaban atentos al tema y participativos: cuando la maestra realizaba preguntas, algunos levantaban la mano para dar su opinión, a los que no participaban, ellas los animaba para que lo hicieran y les decía: “A ver, muchachos, por este lado no veo que estén participando, quiero

que se animen. ¡Vamos! No les dé pena, nadie se va a burlar de lo que digan, sus respuestas son muy importantes” (Diario de Campo; 2010: 13).

En la entrevista realizada a los siete alumnos, respondieron a la pregunta: “¿te motiva que tu profesora utilice preguntas intercaladas?” Las respuestas de los alumnos sobre esta interrogante fue que sí los motiva que la docente utilice la estrategia de preguntas intercaladas, y a continuación se menciona una respuesta más abierta que sólo un alumno comentó: “Sí, porque entiendo mejor” (ver anexo 14).

En un día de observación, la profesora comenzó la clase diciendo: “Buenas tardes, muchachos, ¿cómo están? Hoy veremos en esta clase, bueno, primero retomaremos un poco de la clase anterior por que todavía estamos con la lírica náhuatl. A ver, Ana ¿qué fue lo que vimos la clase pasada? Respondió Ana: vimos a que se dedicaban y un poco de su cultura”. (Diario de Campo; 2011: 15).

De acuerdo con el instrumento anterior, en la octava sesión estaban viendo en la clase el tema de la Lírica Náhuatl, donde la profesora les hacía preguntas a los alumnos retomando aspectos importantes del tema antes de pasar a otra actividad.

Nuevamente, mediante la estrategia de preguntas intercaladas la educadora dijo: “A ver, muchachos, ya vamos a pasar a otro tema, sólo quiero tomar aspectos importantes de este tema para saber si les quedo claro. Luego comenzó a preguntarles haciendo cuestionamientos” (Diario de Campo; 2010: 17).

Durante la observación anterior del diario de campo, los alumnos levantaban la mano para que la profesora les tomara en cuenta y poder responder a las preguntas, estaban participativos durante la clase. “La profesora, cada que los alumnos respondían, les daba una sonrisa, así como también les daba las gracias por su participación” (Diario de Campo; 2010: 18).

Otra estrategia que motiva a los alumnos es la de analogías, la cual es una proposición que indica que un objeto o evento es semejante a otro (Curtis, citado por Díaz-Barriga y Hernández; 2005); se manifiesta cuando:

1. Dos o más, ideas, conceptos o explicaciones son similares en algún aspecto; aunque entre ellos puedan existir diferencia en otro sentido.
2. Cuando una persona extrae una conclusión acerca de un factor desconocido sobre la base de su parecido con algo que le es familiar.

Según la encuesta realizada, los datos estadísticos arrojaron que dicha estrategia sí es utilizada por la profesora durante la clase, su empleo es agradable para los alumnos (ver anexo 5).

Durante el registro del diario de campo, en la tercera sesión la maestra comenzó a revisar un tema nuevo, el cual era géneros literarios y utilizó la estrategia de la analogía. La maestra dijo: “Hoy vamos a ver un tema nuevo, el de géneros literarios, el cual es muy interesante, estos géneros son: lírico, narrativo, dramático... acuérdense, algunos de éstos ya los vieron en segundo año, muchachos”. Un

alumno y una alumna contestaron: “¡Ah, sí! Yo sí recuerdo cuáles son” y “Sí, maestra, ya recordé yo también y son interesantes” (Diario de Campo; 2010: 7).

Lo anterior se explica en las reacciones que tenían los alumnos con la dicha estrategia, ya que platicaban entre ellos sobre algunos géneros literarios que en segundo grado de secundaria ya habían revisado y que la maestra les recordó porque por nuevamente iban a trabajar con ellos.

Durante el registro del diario de campo, la profesora les explicaba los tipos de literatura los cuales eran:” la romana, china, egipcia, hebrea, griega, de cada una de éstas les daba ejemplos de cosas que tenían que ver con la actualidad, como aspectos que nos pasan como individuos” (Diario de Campo; 2010: 9).

En la cuarta sesión, que se mencionó anteriormente, los alumnos se mostraron atentos a los ejemplos que la profesora les comentaba de los diferentes tipos de literatura, en ciertas ocasiones hacían preguntas sobre algunas dudas que les generaba, o sólo para dar su punto de vista.

Según la entrevista realizada a los siete alumnos respecto a la pregunta: “¿Te motiva que tu profesora utilice analogías?” Las respuestas de los alumnos fueron que sí los motivaba que utilizara dicha estrategia (ver anexos 11 al 17).

De acuerdo con los datos obtenidos por la encuesta, la observación y la entrevista en esta categoría se identificó, que las señalizaciones, las preguntas intercaladas, así como las analogías, aunque en ésta última se encontraron muy pocas evidencias, son estrategias coinstruccionales que utiliza la profesora y motivan a los alumnos durante clase.

## CONCLUSIONES

A partir del estudio realizado y de acuerdo con los objetivos planteados se ha llegado a las conclusiones que se especifican a continuación.

Respecto a definir el concepto de estrategias de enseñanza, este objetivo general se cumplió en el capítulo 1, en el subtema: concepto de estrategias de enseñanza.

En lo que concernió a identificar los tipos de estrategias de enseñanza, dicho objetivo se abarcó en el capítulo 1, en el subtema 1.5: tipos de estrategias de enseñanza.

Los tipos de estrategias de enseñanza identificados fueron las siguientes: resúmenes, organizadores previos, ilustraciones, organizadores gráficos, preguntas intercaladas, analogías, señalizaciones, mapas y redes conceptuales.

Respecto al objetivo particular referido a describir concepto de motivación en el ambiente escolar, se consumó en el capítulo 3, en el subtema 3.1: concepto de motivación.

El objetivo particular referente a examinar los tipos de motivación que existen, se pudo lograr gracias a la información presentada en el capítulo 2, particularmente en el subapartado 2.2, que trata sobre la motivación intrínseca y extrínseca.

El siguiente objetivo particular, concerniente a identificar los factores que influyen en la motivación, se abarcó en el mismo capítulo, en el apartado 2.4, que trata sobre las causas que intervienen en la motivación del estudiante.

En el objetivo correspondiente a distinguir las estrategias de enseñanza preinstruccionales, coinstruccionales, y postinstruccionales, que motivan a los alumnos de 3º “J” turno vespertino Escuela Secundaria Técnica #30, se pudo realizar a partir de la encuesta, la observación y la entrevista que se aplicaron.

Se encontró que los objetivos son las estrategias preinstruccionales que motivan a los alumnos. Así como las señalizaciones, preguntas intercaladas, y analogías que corresponden a las estrategias postinstruccionales.

Referente las estrategias coinstruccionales, no se encontraron suficientes datos, para evidenciar que la maestra sí utilizó las estrategias y que éstas motivaran a los alumnos.

En lo que correspondió a determinar las estrategias de enseñanza utilizadas por el profesor, que motiven a los alumnos de 3º “J” turno vespertino, de la Escuela Secundaria Técnica #30, se cumplió dicho objetivo de acuerdo con los resultados obtenidos de una encuesta y observación, plasmados en el capítulo 4, subtema 4.4: análisis e interpretación de resultados.

Respecto al último objetivo particular, relativo a establecer la relación de las estrategias de enseñanza con la motivación, en los sujetos de estudio, se encontró,

según los datos obtenidos durante esta investigación, que las estrategias de objetivos, preguntas intercaladas, analogías y señalizaciones son las que motivan a los alumnos durante la clase de español.

Para responder a la pregunta de investigación: ¿cuáles de las estrategias de enseñanza se relacionan con la motivación en el proceso de aprendizaje de los alumnos de 3º “J”, turno vespertino, de la Escuela Secundaria Técnica #30 de la Ciudad de Uruapan, Michoacán? Se encontró que las estrategias que motivan a los alumnos son: los objetivos, preguntas intercaladas, analogías y las de señalizaciones.

Por lo tanto la hipótesis de trabajo se acepta, porque existe relación entre las estrategias de enseñanza preinstruccionales, empleadas por el profesor de Español, y la motivación que éstas generan para un adecuado aprendizaje en los alumnos de 3º “J”, turno vespertino de la Escuela Secundaria Técnica #30 de la Ciudad de Uruapan, Michoacán.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, David P; Novak, Joseph D. (1995)  
Psicología educativa (un punto de vista cognoscitivo).  
Editorial Trillas. México.
- Ardila Serrano, Luz María; Gutiérrez, Adriana. (2007)  
Adolescencia, desarrollo emocional: guía y talleres para padres y adolescentes.  
Ecoe Ediciones. México.
- Bleger, José. (2006)  
Psicología Contemporánea.  
Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.
- Carter Philip. (2004)  
IQ tst psicometricos: valore su personalidad, aptitud e inteligencia  
Editorial Gestion 2000 España
- Cofer, C.N; Appley, M.N. (2003)  
Psicología de la motivación.  
Editorial Trillas. México.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida; Hernández Rojas, Gerardo. (2005)  
Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación  
constructivista.  
Editorial McGraw-Hill. México.
- Freud, A.; Osterrieth, D.A; Piaget, J. (1984)  
Desarrollo del adolescente.  
Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Galindo Caceres, Luis Jesús. (1998)  
Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación.  
Editorial Pearson Educación. México.
- García Gonzales, Enrique; Rodríguez Cruz, Héctor M. (1985)  
El maestro y los métodos de enseñanza.  
Editorial Trillas México.
- Gine N; Parcerise, A. (2006)  
Planificación y análisis de la práctica educativa la secuencia formativa: fundamentos  
y aplicación  
Editorial Graó de Irif, S. L. México.
- González Órnelas, Virginia. (2008)  
Estrategias de enseñanza y aprendizaje, pedagógica dinámica.  
Editorial Pax. México.



- Heinemann, Klaus. (2003)  
Introducción a la metodología de la investigación empírica.  
Editorial Paidotribo, S.L. México.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar.  
(2008)  
Metodología de la investigación.  
Editorial McGraw-Hill. México.
- Nérici, Imídeo Giuseppe. (1969)  
Hacia una didáctica general dinámica.  
Edit. Kapelusz. Buenos Aires, Argentina.
- Mankeliunas, Mateo V. (1996)  
Psicología de la motivación.  
Editorial Trillas. México.
- Meece, Judith L. (1997)  
Desarrollo del niño y del adolescente para educadores.  
Editorial McGraw-Hill. México.
- Moraleda, Mariano. (1999)  
Psicología del desarrollo (infancia, adolescencia, madurez y senectud).  
Edit. Alfaomega. México.
- Morris, Charles G.; Maisto, Albert A. (2005)  
Introducción a la psicología.  
Editorial Pearson. México.
- Quiles, María José; Espada, José Pedro. (2004)  
Educar en la autoestima.  
Editorial CCS Alcalá. Madrid.
- R. Wayne Mondy, Robert M. Noe (2005)  
Administración de recursos humanos  
Editorial Pearson Education.
- Sánchez Cerezo, Sergio. (1998)  
Diccionario de las ciencias de la educación.  
Editorial Santillana. México.
- Samuel Ball. (1998)  
La motivación educativa: actitudes, intereses, rendimiento, control.  
Editorial Narcea, S.A. México.

Sarafino P; Armstrong, James W. (1998)  
Desarrollo del niño y del adolescente.  
Editorial Trillas. México.

Sprinthall, Norman A.; Sprinthall, Richard C. (1996)  
Psicología de la educación.  
Editorial McGraw-Hill. España.

Woolfolk, Anita (2006)  
Psicología educacional novena edición  
Editorial Pearson. México

## **OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN**

Alvarado Ana Yarihtza  
“Efecto de tres estrategias de enseñanza centradas en procesos de pensamiento sobre el rendimiento estudiantil en estequiometría”  
Órgano divulgativo de la subdirección de investigación y posgrado Educare  
<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/38>

Flores R. y Gómez J. 2004  
“Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos”  
[Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo](http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-floresgomez.html) de la [Universidad Autónoma de Baja California](http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-floresgomez.html)  
<http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-floresgomez.html>

# ANEXO 1

## Cuestionario de motivación en las estrategias de enseñanza

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

**OBJETIVO:** Identificar el uso de las estrategias de enseñanza empleadas por la profesora y si éstas son motivantes para tu estudio.

**INSTRUCCIONES:** A continuación se mencionaran reactivos que indican las estrategias que debe utilizar tu profesora. En letras **negritas** indica lo que la maestra realiza en clase, en caso de tachar A veces o Sí, responde a los siguientes 2 reactivos dándole el valor de 5 al mayor y 1 al menor; en caso de contestar no, pasa a la siguiente que está en **negritas**.

**1. Tu profesora menciona lo que se pretende conseguir al inicio de un tema nuevo.**

<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>A veces</b>
-----------	-----------	----------------

Cuando me menciona los objetivos:

Trabajo mejor	5	4	3	2	1	Trabajo peor
---------------	---	---	---	---	---	--------------

Al indicar los objetivos en clases:

Aumenta mi atención	5	4	3	2	1	Disminuye mi atención
---------------------	---	---	---	---	---	-----------------------

**2. Tu profesora utiliza un esquema al iniciar la clase donde te señala lo que viste la sesión anterior.**

<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>A veces</b>
-----------	-----------	----------------

Cuando utiliza esquemas:

Me gusta	5	4	3	2	1	no me gusta
----------	---	---	---	---	---	-------------

Los esquemas:

Son atractivos	5	4	3	2	1	Son aburridos
----------------	---	---	---	---	---	---------------

**3. Tu profesora te muestra ilustraciones o imágenes referentes a un tema.**

<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>A veces</b>
-----------	-----------	----------------

Cuando muestra imágenes:

Trabajo mejor	5	4	3	2	1	No Trabajo
---------------	---	---	---	---	---	------------

El uso de imágenes en clases:

Me es atractivo	5	4	3	2	1	Me es aburrido
-----------------	---	---	---	---	---	----------------

**4. Tu profesora formula mapas conceptuales y diagramas para explicarte un tema.**

<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>A veces</b>
-----------	-----------	----------------

Cuando realiza mapas conceptuales:

Trabajo mejor	5	4	3	2	1	Trabajo peor
---------------	---	---	---	---	---	--------------

Al utilizar mapas conceptuales:

Aumenta mi atención	5	4	3	2	1	Disminuye mi atención
---------------------	---	---	---	---	---	-----------------------

**5. Tu profesora relaciona el tema de la clase con alguna situación personal, dando un ejemplo para que lo comprendas mejor.**

<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>A veces</b>
-----------	-----------	----------------

El uso de ejemplos:

Me gusta	5	4	3	2	1	No me gusta
----------	---	---	---	---	---	-------------

Cuando da algún ejemplo en la clase:

Me es interesante	5	4	3	2	1	Me es aburrido
-------------------	---	---	---	---	---	----------------

**6. Tu profesora hace preguntas durante la clase para resolver dudas del tema.**

<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>A veces</b>
-----------	-----------	----------------

Cuando realiza preguntas:

Aumenta mi atención	5	4	3	2	1	Disminuye mi atención
---------------------	---	---	---	---	---	-----------------------

Al realizar preguntas:

Me es interesante	5	4	3	2	1	Me es aburrido
-------------------	---	---	---	---	---	----------------

**7. Tu profesora te pide que realices resúmenes durante la clase.**

<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>A veces</b>
-----------	-----------	----------------

Cuando realizas resúmenes:

Aumenta mi atención	5	4	3	2	1	Disminuye mi atención
---------------------	---	---	---	---	---	-----------------------

Los resúmenes:

Son atractivos	5	4	3	2	1	Son enfadosos
----------------	---	---	---	---	---	---------------

**8. Tu profesora hace cuadros sinópticos para explicarte un tema.**

<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>A veces</b>
-----------	-----------	----------------

Los cuadros sinópticos:

Son atractivos	5	4	3	2	1	Son aburridos
----------------	---	---	---	---	---	---------------

Cuando utiliza cuadros sinópticos:

Aumenta mi atención	5	4	3	2	1	Disminuye mi atención
---------------------	---	---	---	---	---	-----------------------

**9. Tu profesora utiliza diferentes tipos de letra o subraya, para destacar aspectos importantes de algún tema como títulos y subtítulos, etc.**

<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>A veces</b>
-----------	-----------	----------------

El uso de diferentes tipos de letra:

Es atractivo	5	4	3	2	1	No es atractivo
--------------	---	---	---	---	---	-----------------

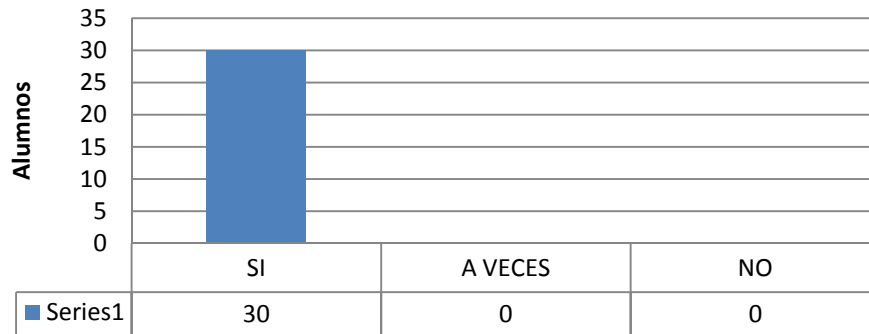
Cuando utiliza diferente tipos de letra:

Me gusta	5	4	3	2	1	No me gusta
----------	---	---	---	---	---	-------------

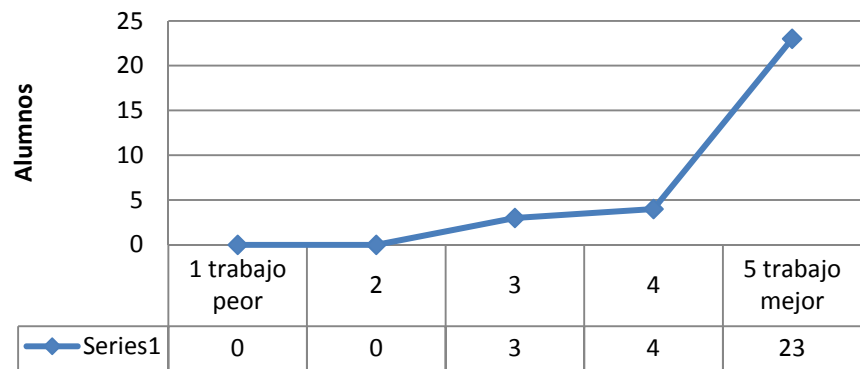


## ANEXO 2

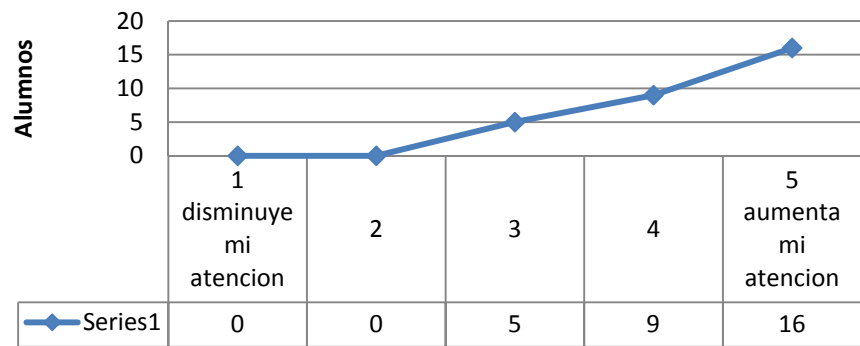
### ESTRATEGIA: OBJETIVOS



### Motivación: relacionada con el trabajo

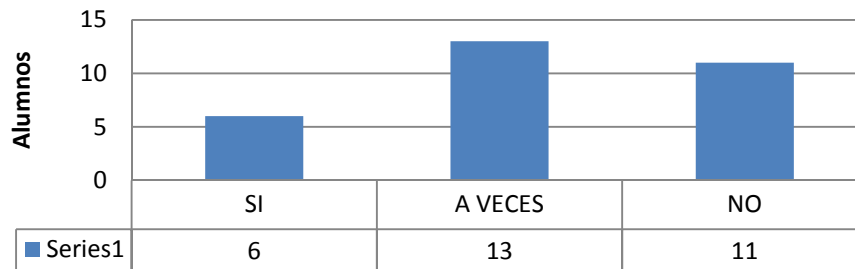


### Motivación: relacionada con la atención

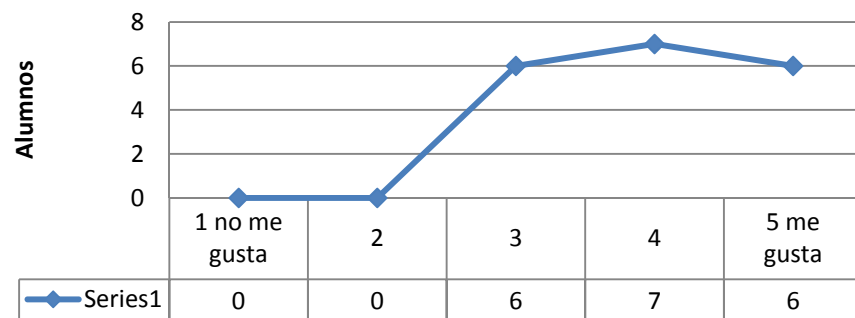


### ANEXO 3

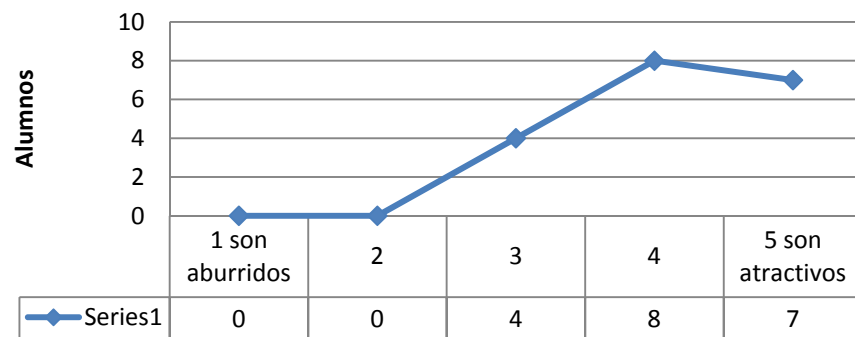
#### ESTRATEGIA: ORGANIZADORES PREVIOS



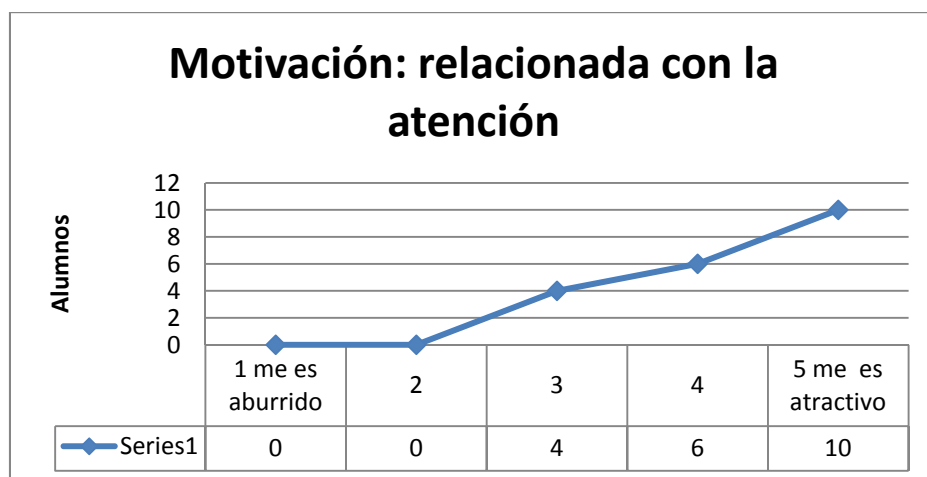
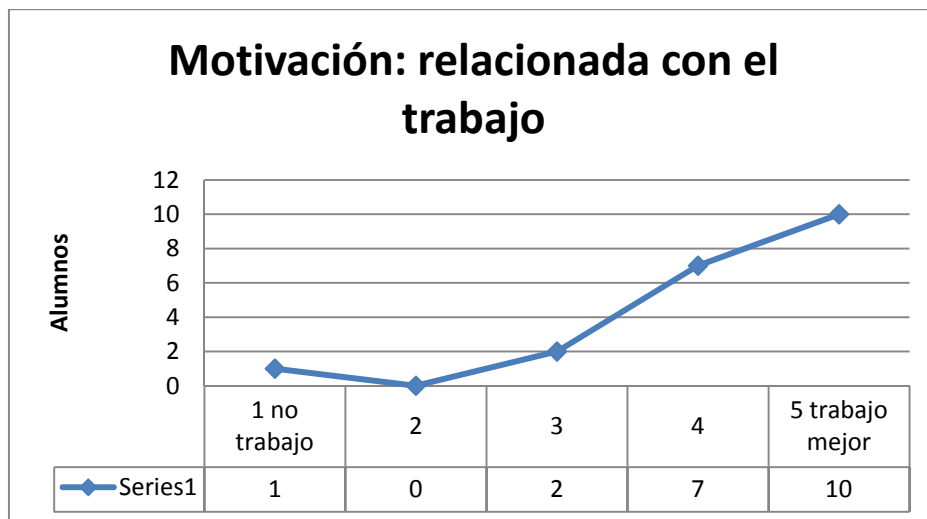
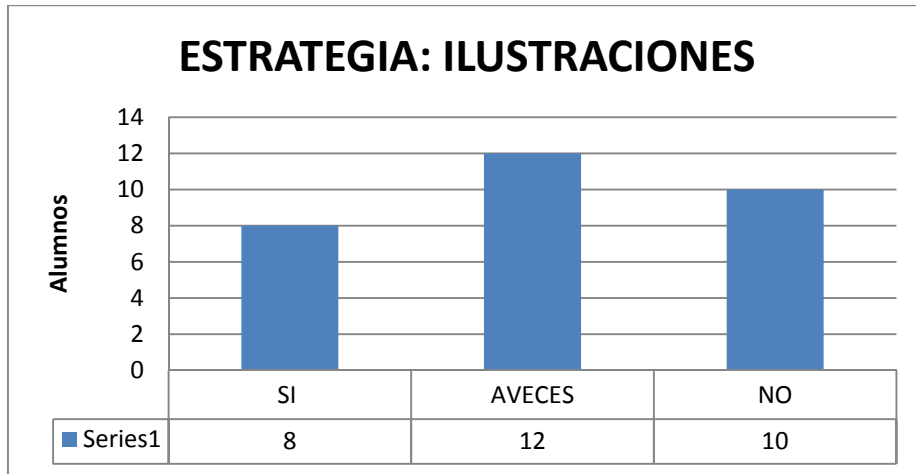
#### Motivación: relacionada con lo agradable



#### Motivación: relacionada con lo atractivo

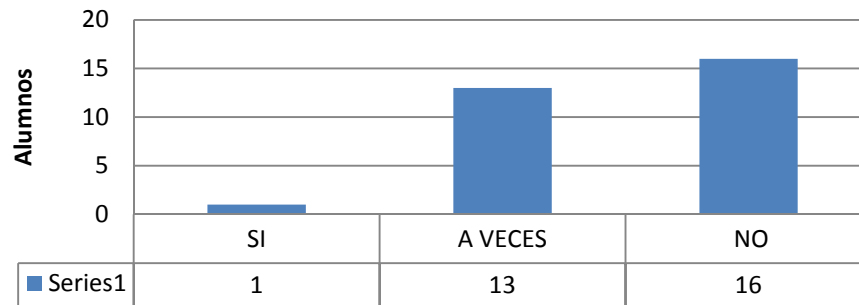


## ANEXO 4

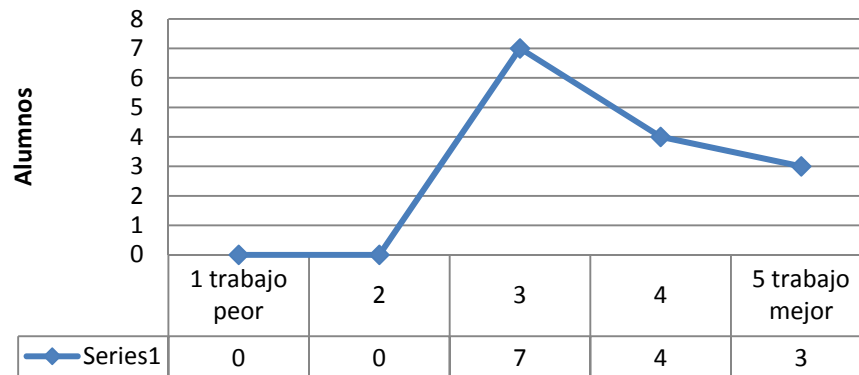


## ANEXO 5

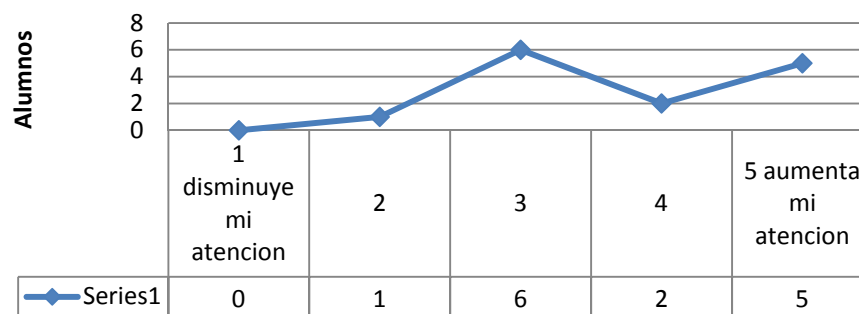
### ESTRATEGIA: MAPAS Y REDES CONCEPTUALES



### Motivación: relacionada con el trabajo

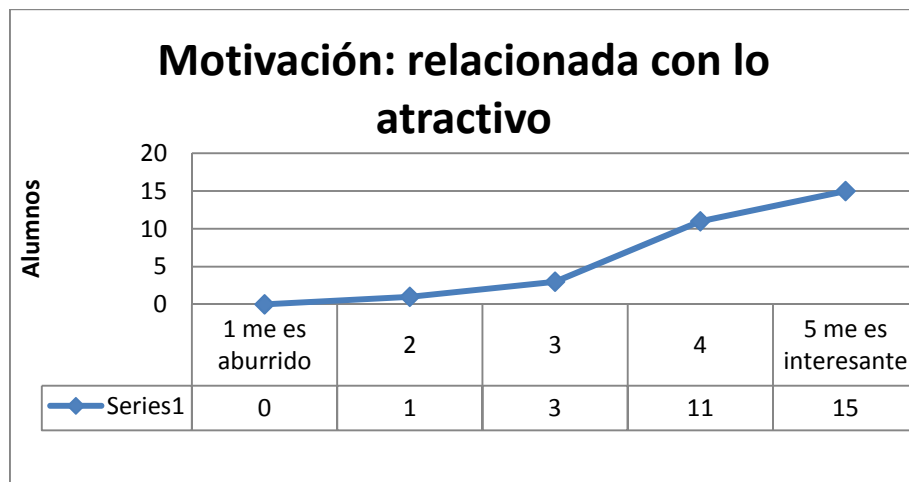
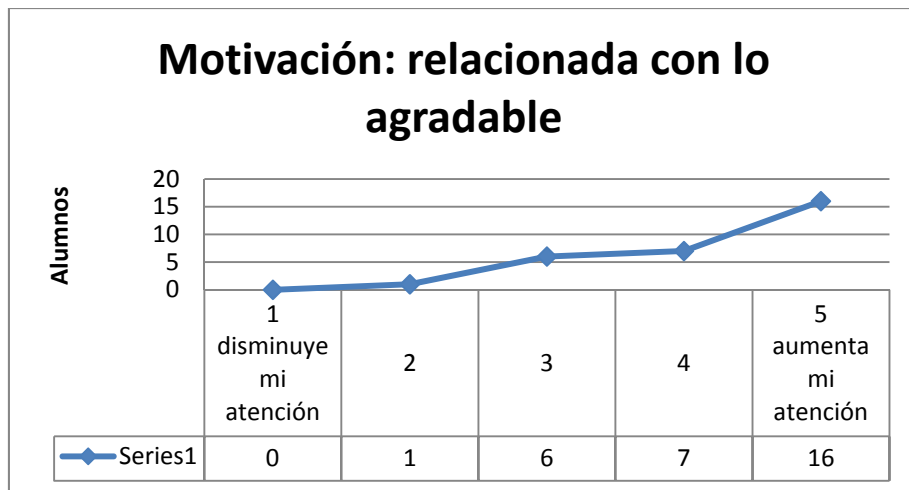
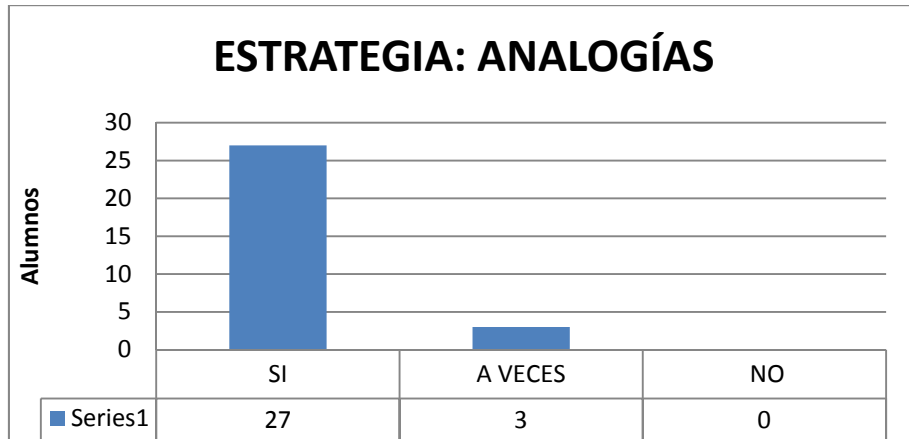


### Motivación: relacionada con la atención

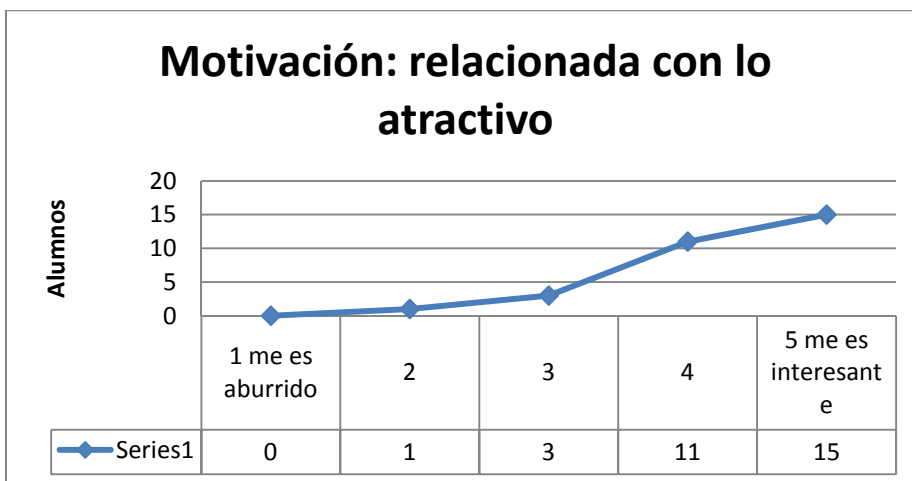
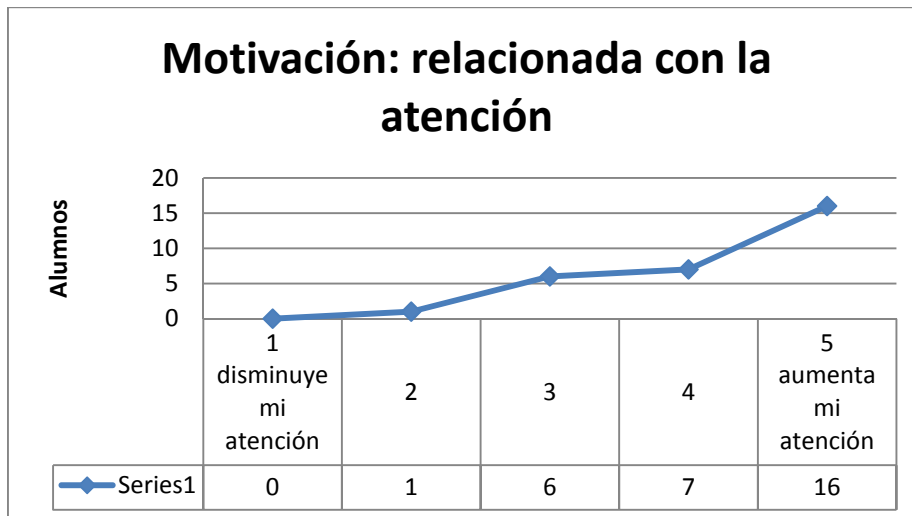
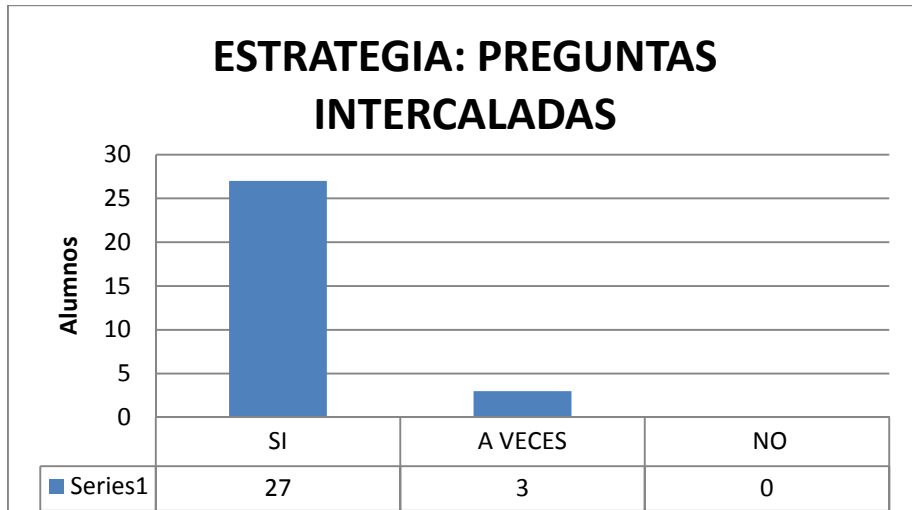




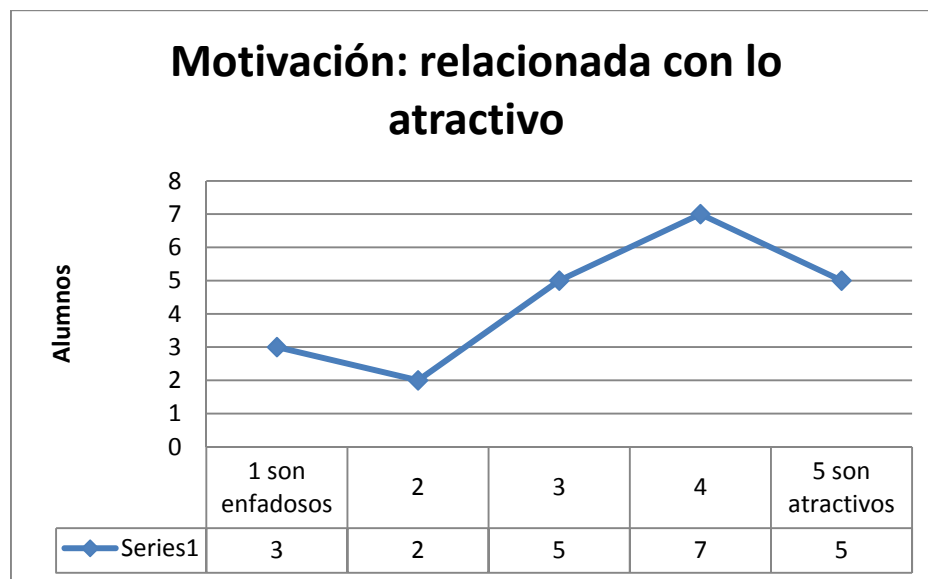
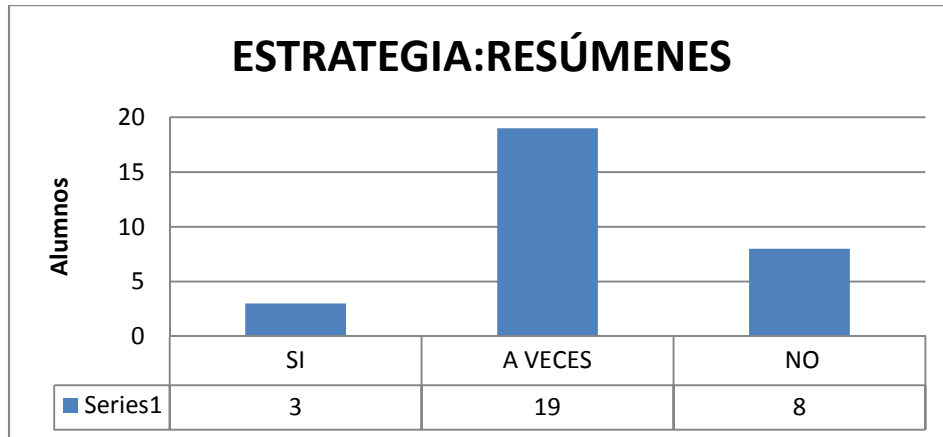
## ANEXO 6



## ANEXO 7

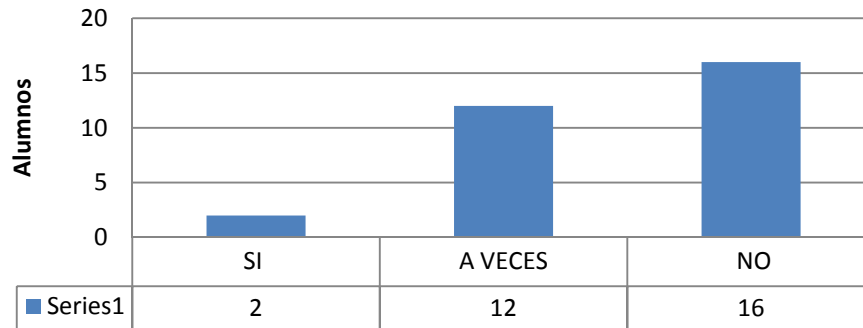


## ANEXO 8

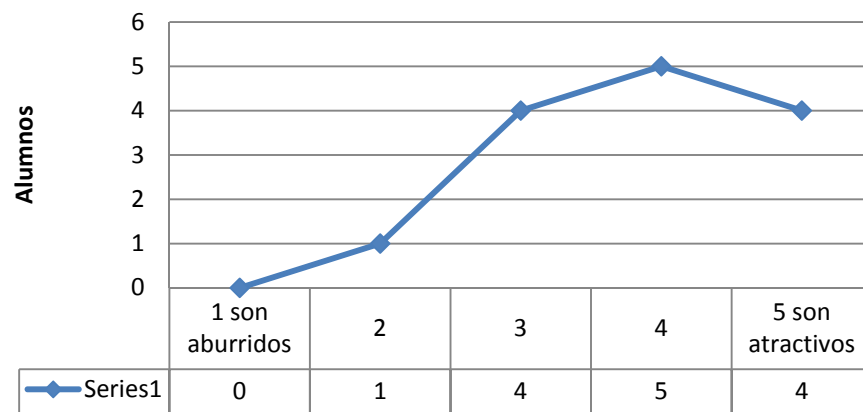


## ANEXO 9

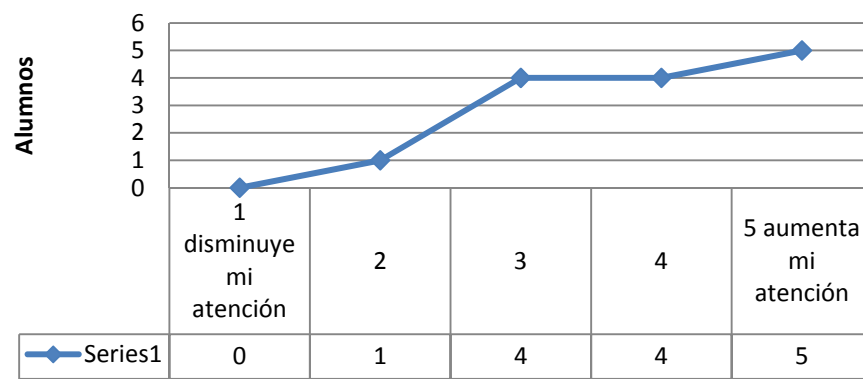
### ESTRATEGIA: CUADROS SINÓPTICOS



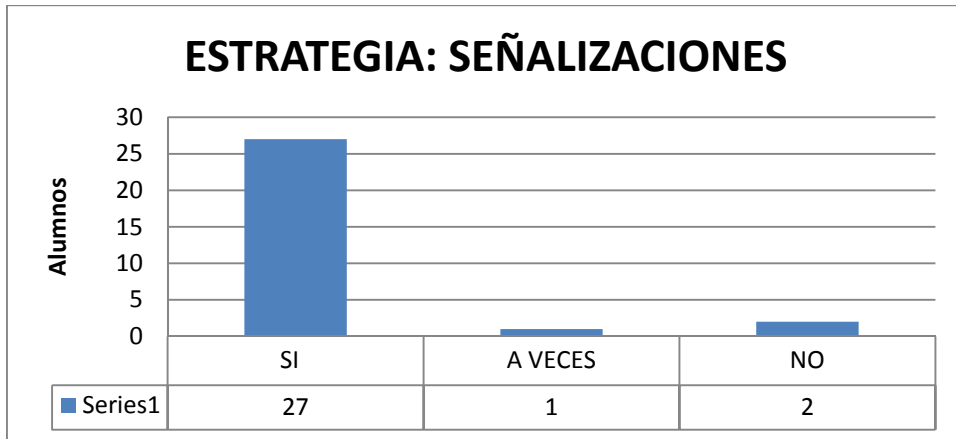
### Motivación: relacionada con lo atractivo



### Motivación: relacionada con la atención



## ANEXO 10



## ANEXO 11

### Entrevista

1. ¿Sabes qué son las estrategias de enseñanza?
2. ¿Te gusta que tu profesora utilice diferentes estrategias de enseñanza?
3. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que más te gustan?
4. ¿Las estrategias de enseñanza te motivan para aprender mejor?
5. ¿Cuáles estrategias de enseñanza no te gustan?
6. ¿Tu profesora utiliza mapas conceptuales? ¿Te motiva que los utilice?
7. ¿Tu profesora utiliza objetivos? ¿Te motiva?
8. ¿Tu profesora utiliza organizadores previos? ¿Te motiva?
9. ¿Tu profesora utiliza ilustraciones? ¿Te motiva?
10. ¿Tu profesora utiliza ejemplos? ¿Te motiva?
11. ¿Tu profesora utiliza preguntas en la clase? ¿Te motiva?
13. ¿Tu profesora utiliza resúmenes? ¿Te motiva?
14. ¿Tu profesora utiliza cuadros sinópticos? ¿Te motiva?
15. ¿Tu profesora utiliza señalizaciones? ¿Te motiva?