37
25

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

"LA MOTIVACION DE LOGRO EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS QUE APRENDEN INGLES COMO SEGUNDA LENGUA"

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

DAVID CRUZ BARCENAS

DIRECTOR DE TESIS: MAESTRO JOSE FRANCISCO FERNANDEZ DIAZ
ASESOR ESTADISTICO: LIC. LOURDES MONROY TELLO
SINODAL LIC. LUZ MARIA JAVIEDES ROMERO
SINODAL: LIC. PABLO VALDERRAMA ITURBE
SINODAL: LIC. JORGE ALVAREZ MARTINEZ

MEXICO, D. F. 1999

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

276115

Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM
Biblioteca Central
Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

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 mis padres, que me dieron vida y todo en mi vida, porque son mi ejemplo y guía.

A la memoria de mi Padre, Sr. Pedro Cruz Martínez, por ser un visionario y heredarme las herramientas que me permiten gozar de la vida y valerme por mí mismo.

A mi madre, Sra. Josefina Bárcenas Resendiz, te dedico en especial este trabajo, porque es un logro dentro de los muchos que gracias a ti he conseguido, porque impulsas mi desarrollo, porque tengo en ti la imagen de disciplina, fortaleza y amor, porque enriqueces la vida de los demás y eres feliz haciéndolo.

Pocos saben, lo que pase para concluir este documento, tú eres quién estuvo a mi lado y este logro es tuyo también. Te amo Karla.

Dedicada a mis hermanos, de quienes tengo apoyo constante y de quienes he aprendido toda la vida, este es un documento elaborado con esmero, dedicación y constancia, unos de los tantos valores inculcados por ustedes.

A mi profesor y amigo Mtro. José Francisco Fernández Díaz, tu invaluable apoyo y conocimientos vertidos en mi, son de las joyas educativas más importantes en mi estancia universitaria.

También hago reconocimiento a la Unidad de Computo Informática e Instrumentación y en especial a la Lic. Lourdes Monroy Tello, Asesora en el análisis estadístico de datos de esta tesis, gracias también por compartir tu valioso conocimiento conmigo.

I n d i c e

Introducción

Capítulo 1 :

Motivación

- 1.1 El Motivo
- 1.2 Definición de Motivación
- 1.3 Teorías de la Motivación
- 1.4 Motivación de Logro
- 1.5 Medición del motivo de logro

Capítulo 2

Aprendizaje

- 2.1 El Aprendizaje
- 2.2 La Adquisición
- 2.3 La Explicación Cognoscitiva del Aprendizaje

Capitulo 3

Idioma Inglés

- 3.1 Lenguaje y Lengua.
- 3.2 El idioma Inglés como segunda lengua.
- 3.3 Estudios relacionados con el aprendizaje de lenguas extranjeras
- 3.4 El aprendizaje de una lengua extranjera y factores sociales.

- 3.5 El aprendizaje de una lengua extranjera en el aula.
- 3.6 Las variables: edad y sexo en aprendizaje de lengua extranjera
- 3.7 El Examen de Inglés como Lengua Extranjera. TOEFL

Capítulo 4

Método

- 4.1 Planteamiento del problema
- 4.2 Hipótesis
- 4.3 Variables
- 4.4 Sujetos
- 4.5 Muestreo
- 4.6 Tipo de Estudio
- 4.7 Diseño
- 4.8 Instrumento
- 4.9 Procedimiento
- 5.0 Tratamiento Estadístico

Capítulo 5

Resultados

- 5.1 Descripción de resultados
- 5.2 Análisis y Discusión
- 5.3 Limitaciones y Conclusiones

Referencias Bibliográficas

Anexos

Resumen

Esta investigación contempla al idioma inglés como variable de estudio.

El objetivo de este trabajo consiste en indagar la relación entre la motivación de logro, y el aprendizaje del idioma inglés, en comparación con el sexo y la edad en un grupo de estudiantes universitarios.

Participaron 75 personas del sexo masculino y 81 del sexo femenino todos cursaban el último de los niveles del idioma inglés (8°) que se imparte en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM (CELE).

Se emplearon dos instrumentos: el primero, la Escala de Motivación al Logro Académico, diseñada por Quesada,R. en 1993 y el segundo, el Examen de Inglés como Lengua Extranjera (TOEFL),

Se obtuvo una relación débil entre la variable motivación al logro y el aprendizaje del idioma inglés (r=.10), no obstante los índices de correlación mejoraron al considerar las variables motivación al logro, sexo y edad en su conjunto, en relación con el aprendizaje del idioma inglés, el nivel de significancia encontrado fue de F=.000, (el criterio de aceptación fue de 0.05) indicando que los efectos no se debieron al azar. Se observó que un 38% de la variabilidad del aprendizaje del idioma inglés puede estar explicado por motivación al logro, sexo y edad (R múltiple =.38).

INTRODUCCIÓN

Muchos de nosotros quizá al escuchar la frase " aprender un idioma" recordamos la propia experiencia escolar cuando estudiábamos una o más lenguas extranjeras. Probablemente se recuerda lo fascinante que era escucharse así mismo hablar otro idioma, o esos momentos de reflexión en que se trataba de ordenar mentalmente oraciones con la mejor gramática posible de lengua extranjera y tratar de expresarnos en ésta Otros evocarán lo fácil o difícil que les resultaba el hablar en otro idioma, escribirlo o entenderlo o bien el esfuerzo que tenían que hacer para acreditar éste como una materia escolar.

Lo cierto es que en los estudios para comprender cómo es que se adquiere un idioma adicional al que ya poseemos, convergen varias disciplinas, destacando la lingüística, sociología, antropología, sociolingüística, neurolingüística, y la psicología, entre otras.

Esta investigación contempla al idioma inglés como variable de estudio. Porque este, se ha ido convirtiendo en el idioma internacional de los negocios, de la ciencia, de la tecnología, de la política, etc. Tan sólo tengamos presente que la gran mayoría de las revistas en psicología están publicadas en este idioma, la información más reciente la encontramos en internet también en este idioma. Otras variables, como la motivación al logro, el sexo y la edad se incluyeron en el presente estudio con la finalidad de observar su probable relación e impacto en el aprendizaje de una segunda lengua.

Estas inquietudes se conjugaron para dirigir esta propuesta de investigación con un carácter descriptivo y correlacional.

El objetivo de este trabajo consiste en indagar si existe relación entre la motivación de logro y el aprendizaje del idioma inglés en comparación con el sexo y la edad en un grupo de estudiantes universitarios.

Para el logro de este objetivo se presenta una revisión de la literatura acerca de las bases conceptuales de la motivación, en especial de la motivación de logro, del aprendizaje, (y de la relación de estos) así como investigaciones realizadas en la adquisición de una lengua extranjera.

Participaron 75 personas del sexo masculino y 81 del sexo femenino, siendo en total 156 personas; todos cursaban el último de los niveles del idioma inglés (8º) que se imparte en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM (CELE). La edad promedio fue de 22 años.

Para obtener la información que permitió responder la pregunta de investigación, se utilizaron dos instrumentos: el primero, la Escala de Motivación al Logro Académico, diseñada por Quesada,R. en 1993 y el

segundo, el Examen de Inglés como Lengua Extranjera (TOEFL), este examen mide el nivel de capacidad en el idioma inglés en personas que hablan inglés no como lengua materna. Dicho examen es editado y publicado por el Servicio de Evaluación Educativa (The Educational Testing Service ETS) de Princeton, New Jersey, en los Estados Unidos de Norteamérica. (cit. En Kathleen y Duffy,1996)

El Toefl es un requisito de admisión de alrededor de 2400 colegios y universidades en los Estados Unidos de Norteamérica y otras partes del mundo. De esta forma muchos programas de certificación profesionales actualmente requieren de que sus aspirantes hallan realizado el Toefl (Kathleen y Duffy, 1996)

Finalmente el estudio destaca que en las características de esta población investigada, no basta únicamente con estar suficientemente motivado para aprender este idioma; existieron otros factores que permiten entender el fenómeno y se vislumbran otros para ser tomados en cuenta y con ello iniciar otras líneas complementarias de investigación.

Los estudios en Psicología del concepto "motivación", son abundantes y sustentados por diversas corrientes psicológicas. Las diferentes concepciones suponen un acercamiento valioso en el proceso de explicación científica de la conducta; en este capítulo se revisa la teoría Conductual, la Social y la Cognoscitiva. También se abordan algunas definiciones del concepto "motivo" y "motivación" Se toca el tema "motivación de logro" como elemento primordial en el desarrollo de la presente investigación, así como su relación con variables tales como el aprendizaje, el sexo, la ansiedad, y la edad. Finalmente se describen algunos métodos para medir el motivo de logro.

1.1 El Motivo.

El "motivo" es un concepto inferido, ya que no se puede observar ni medir directamente, por lo que deben realizarse inferencias de los procesos motivacionales, es un termino amplio empleado para cubrir diversos tipos de conducta de un organismo.

Diversos teóricos, convergen en que los motivos pueden ser del tipo innato o aprendido y no obstante de el origen, el motivo influye en la conducta dándole dirección u orientación hacia una meta.

Al respecto se han clasificado los motivos como:

1. Primarios: Son principalmente necesidades biológicas no aprendidas y su satisfacción es necesaria para la supervivencia (la ingesta, el sueño, el sexo, etc.).

1.1 Primarios Asociados con Estímulos: Estos aunque no determinan la supervivencia son importantes para el organismo pues proveen de información útil proveniente del ambiente y estimulan al Sistema Nervioso; algunos de ellos son la curiosidad, la exploración, etc.

2. Secundarios o Aprendidos: En ellos recae gran parte de las actividades humanas, entre otros se encuentra la aprobación, el estatus, el logro, la seguridad, etc. (Denis Coon,1986)

Otros autores estiman necesario distinguir el concepto de "necesidades biológicas" del concepto de "pulsiones psicológicas". Las primeras son las condiciones que los organismos requieren para sobrevivir y las pulsiones psicológicas impulsan al organismo a responder. La mayor parte de las necesidades biológicas producen pulsiones psicológicas; por ejemplo la necesidad de comida produce la pulsión primaria del hambre, que activa al organismo para que busque comida Una pulsión psicológica impele al organismo a hacer algo para corregir la deficiencia. Asimismo parece haber pulsiones psicológicas que no pueden ser definidas por ninguna necesidad biológica obvia. Tal vez las más importantes sean las tendencias de "curiosidad" o "exploratorias". (Logan,1976)

Arias (1988),también distingue dos tipos de motivos: los Biosociales y los Psicosociales; los primeros son del tipo innato y constituyen reacciones a las necesidades orgánicas y a los procesos autorreguladores del organismo, tales reacciones existen en todos los miembros de una misma especie y no son aprendidos, entre estos se encuentran: la sed, el hambre, el sexo, la respiración, la evitación al dolor, etc.

Los motivos Psicosociales son adquiridos a través de la socialización en una cultura determinada, estos motivos se aprenden por la convivencia con la sociedad, al introyectar normas, valores, instituciones e ideologías de ésta.

Stoner (1987), señala tres clases diferentes de motivos:

1 De valor biológico: Se encuentra la emoción, la fuerza, la pulsión, la necesidad, y el instinto.

2 De significado mental: Está la carencia, la urgencia, el deseo, el sentimiento, etc.

3 Relacionados al ambiente: La actitud, la aspiración, el incentivo, la intención, el interés, la meta, el motivo, el plan, el propósito, el valor.

1.2 Definición de Motivación

Existe un gran número de variables que intervienen en el comportamiento motivado, encontramos entre otras: las tendencias, los impulsos, los instintos, que proporcionan fuerza; y por otro las actividades cognoscitivas (asociación de vivencias) que dirigen el comportamiento hacia determinadas metas.

El estudio sistemático de la motivación tiene entre sus objetivos el obtener mayor información sobre las diferencias existentes en las probabilidades de respuesta que aparentemente no se atribuyen a los procesos sensoriales o a los hábitos. Tales estudios han sido realizados por un gran número de teóricos que han postulado diversas definiciones, y de las que se mencionan las siguientes:

Para algunos, es "el proceso que suscita o inicia una conducta que da sostén a una actividad que progresa y da la canalización de la actividad en un curso dado " (Young,1949; en Madsen,1972).

En 1954, Gardner Murphy define la motivación como "el nombre general que se da a los actos de un organismo que están en parte determinados por su propia naturaleza o por su estructura interna".
(citado en Cofer ,1972)

Para Brown (1961), es un conjunto de elementos que interaccionan entre sí y la contempla en cuatro puntos: 1. Proporciona energía a muy variadas reacciones y las refuerza, 2. el aprendizaje de nuevas reacciones frente a nuevas situaciones depende de ella (recompensa y castigo), 3. las variaciones de ella conducen al

aumento o disminución de ciertas reacciones y 4. aparece sola y no existen otras a las cuales se pudiera atribuir la reacción del organismo.

H.Tomae (1965 en Mankeliunas,1987), considera a este constructo como una abstracción de la continua actividad del organismo; es decir la motivación es la sucesión de fases continuas de la actividad (comportamiento) del organismo.

Por último, Baron, Byrne y Kantowitz (1983) , la definen como "un proceso interno hipotético que le da energía a la conducta y la orienta hacia la acción"

Por lo anterior se entiende por motivación como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y mantenimiento de la conducta. Esta definición destaca las tres dimensiones: activadora, directiva y persistente que se atribuye a la motivación, pero también presenta algunas limitaciones y estas son a consideración de Ball (1988),: 1.Por ser un constructo hipotético, 2. por su empleo en exceso, 3.por pretender hacer de este un elemento que determina la conducta y 4. por no ser un proceso unitario.

1.Constructo Hipotético.

Al ser un constructo hipotético, no podemos observar directamente la motivación de una persona, lo que se puede hacer es observar su conducta y el entorno en que se encuentra activa. La motivación de la conducta es algo que se infiere, algo dentro del individuo que interactúa con el entorno y de lo que se supone, suscita, orienta y mantiene la conducta. Es un factor no directamente mensurable dados los conocimientos actuales. La motivación posee esquemas conceptuales que nos permiten comprender la conducta, de tal modo que si tales esquemas son útiles, podrán ayudarnos a predecir la conducta y por lo tanto las inferencias y conceptos serán correctos. Sin embargo siguen siendo inferencias y conceptos, son falibles y deben permanecer en revisión.

2. Por su empleo en exceso.

No es conveniente utilizar en exceso la motivación como concepto explicativo Dado a que sólo nos es permitido describir a las personas y su conducta cuando interactúan con su entorno, es presuntuoso afirmar que se está explicando su conducta. Con lo que se trabaja es con descriptores de la conducta (resultados de test, reacciones ante ciertos estímulos, etc.) y algunas inferencias basadas en esa conducta.

3. Elementos que determinan la Conducta.

En este sentido cabe dejar en claro en las definiciones de motivación, que ésta constituye sólo un grupo de elementos dentro de una amplia gama de factores que determinan la conducta.

4. No es un proceso unitario.

Al respecto Beltran, Moraleda, García, Calleja y Santiuste (1987), puntualizan que la motivación es un proceso demasiado complejo para reducirle a un proceso unitario, pues representa uno de los muchos factores determinantes de la conducta. Debido a este carácter complejo y difuso de la motivación, mantiene amplias relaciones con otros conceptos también relacionados con la dirección y la intensidad de la conducta, como son: el interés, la necesidad, el valor, la actitud y las aspiraciones. Mientras que el interés hace referencia a la atención selectiva dentro del campo; las cosas no serían atendidas, ni mucho menos percibidas, si no se tiene algún interés por ellas; la necesidad implica falta o carencia de algo que puede ser suministrado por una determinada actividad. El concepto de valor, es más complejo pues implica una orientación a la meta o metas centrales en la vida del sujeto. También la actitud tiene cierta relación con la motivación, en esta se distinguen tres componentes: el cognitivo (ideas o creencias acerca de algo o alguien), emocional (sentimientos de agrado o desagrado) y conductual (la conducta relacionada con el objeto de la actitud. Por último la aspiración se refiere a la expectativa de alcanzar un nivel determinado de logro. El interés, la

necesidad, el valor, la actitud y la aspiración dirigen la conducta, y controlan el grado o intensidad de la misma en la dirección apuntada.

1.3 Teorías de la Motivación.

La motivación es un amplio y complicado tema, que diversas teorías se han dedicado a su estudio. Algunas de estas se desarrollaron mediante el trabajo con animales en laboratorios, otras se fundamentan en investigaciones con personas en situaciones que emplean juegos, existen por otra parte las que se sustentan en el trabajo realizado en la psicología clínica e industrial.

En el presente capítulo, se consideran tres enfoques de estudio: el Conductual, el Social y el Cognoscitivo, que enmarcan de manera general y no exhaustiva los trabajos realizados en temas de motivación.

1.3.1 La explicación Conductual de la motivación

Los psicólogos conductuales han desarrollado conceptos tales como: contigüidad, reforzador, castigo, modelamiento, etc. para explicar el aprendizaje. Estos principios también explican la motivación dentro del estricto modelo conductual.

Los teóricos conductuales asumen que poseemos impulsos orgánicos que nos impelen a responder, debido a anteriores condicionamientos de los impulsos. La motivación en este enfoque se refiere a fuerzas instigadoras o activadoras de la conducta.

La figura más prominente de este enfoque es Hull, él interpreta los conceptos motivacionales de la época para conformar sus teorías, ordenando diversos

problemas teóricos en forma de varias proposiciones específicas y empíricamente comprobables. (Bolles,1969;Korman,1974)
Hull parte de un modelo homeóstatico, en el que inicialmente existe en el organismo una necesidad, al originarse un desequilibrio en el organismo se produce un impulso que inicia una conducta (actividad) y esta desembocará en la reducción del impulso, simultáneamente en la terminación del estado de necesidad (volviendo después la necesidad).

En 1952 postula la teoría del incentivo, considerando el tamaño de la fuerza en la respuesta consumatoria, suponiendo que depende de la cantidad y calidad del reforzamiento. (Bolles,1969; Eson,1978)

La teoría de Hull representa un intento por explicar cómo se adquieren los impulsos secundarios. Su preocupación inicial se centra en las necesidades del tejido del organismo, las cuales dan lugar a pulsiones como son: el hambre, el sexo, la sed y la evitación al dolor. Se supone que estas pulsiones actúan como estímulos; en ellos los reforzamientos ya sean positivos o negativos que tienen una gran importancia en la adquisición de pulsiones secundarias.

La tendencia a librar la tensión, prosiguiendo hacia la meta e incluyendo la superación de las barreras que se presentan en la ruta, constituye la motivación, así la motivación es un concepto fundamental explicativo relacionado con el porqué del comportamiento. Los organismos experimentan continuamente necesidades o deseos que les impelen para actuar. Cuando un individuo se ve estimulado (incitado), para alcanzar una meta o evitar alguna consecuencia indeseable, entonces tenemos la evidencia de una motivación. (Cofer,1982).

Logan (1971), interpreta la teoría del incentivo de Hull y discierne de este al afirmar que el premio no es un elemento necesario para el aprendizaje y que el incentivo es un proceso selectivo de importancia crítica; en lo referente a la dinámica motivacional, destaca dos factores: el impulso, que refleja los deseos y

necesidades de la persona, y el incentivo, que son las expectativas de satisfacerlos. (citado en Beltrán et al,1987).
El mismo Beltrán, afirma que "Decir que un estudiante esta motivado por las notas quiere decir dos cosas: que desea conseguirlas y que espera conseguirlas si estudia". Así, la motivación afecta sustancialmente a lo aprendido.

Desde esta teoría el aprendizaje es una formación de hábitos, por asociación de un estímulo a una respuesta (aprendizaje asociativo) e incluye: el aprendizaje por condicionamiento instrumental u operante y el aprendizaje de respuestas múltiples.

Las teorías conductuales enfatizan en los reforzamientos extrínsecos. En este sentido Woolfolk (1990), señala la diferencia entre Motivación Intrínseca y Extrínseca.

En la primera el sujeto no necesita de incentivos o castigos para que actúe, porque la actividad por sí misma es gratificante, aquí residen factores personales, entre otros las necesidades, intereses, curiosidad, placer, etc.
Nos referimos a la Motivación Extrínseca cuando se realiza algo para ganar un premio, evitar castigos, por presión social, por complacer a un profesor o por alguna otra razón que tenga poco que ver con la tarea en sí misma. El sujeto no está interesado por la actividad como tal, su interés es por lo que obtenga de ella.

1.3.2 La explicación Social de la motivación

Las teorías del aprendizaje social son la integración de los enfoques conductuales y cognitivos. Los efectos de las consecuencias y el impacto de las creencias de las personas son tomados en cuenta. Muchas explicaciones de la motivación desde el punto de vista del aprendizaje social, están caracterizadas por las teorías de la expectancia y valor. En este rubro, la motivación es

concebida como el producto de dos fuerzas principales: La expectativa del individuo por alcanzar la meta y el valor que tiene la meta para él.

La motivación es producto de ambas fuerzas porque si el factor resultante es cero para ambas, no habrá motivación para seguir la meta.

La teoría de expectancia de Adam J.S. explica el proceso por el cual los trabajadores obtienen satisfacción en las organizaciones o empresas, Adam define tres factores, que combinados determinan la motivación de una persona en una situación particular. (citado en Dunham y Smith, 1979)

Estos tres factores son: valencia, instrumentalidad y expectancia. La valencia representa el valor o importancia que tiene para una persona un resultado específico (la meta).

La instrumentalidad, es la percepción que tiene la persona de la relación de su trabajo y el rendimiento que éste le da, es decir toma en cuenta si es que realmente su trabajo le va a llevar a obtener el resultado que él espera.

La expectancia es el valor que una persona da a un resultado y se refiere al grado en que cree que sus esfuerzos le llevarán a obtener éxito en la tarea a realizar. Es en este momento cuando el individuo piensa si realmente vale la pena esforzarse por obtener la meta contemplada con anterioridad.

Esta teoría puede ser de utilidad para el presente trabajo de la siguiente manera:

El estudiante que inicia el octavo y último de los niveles de estudio del idioma inglés en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), tiene entre otros objetivos, terminar y aprobar el curso (valencia), para llegar a este punto tiene que prepararse, estudiando las diferentes áreas del dominio del idioma y presentar el examen TOEFL que le permitirá acreditar o no el curso, durante el

proceso el estudiante percibe si todo lo que hace le llevará a conseguir una buena puntuación en dicho examen (instrumentalidad). Con relación a la expectancia, el alumno pone en una balanza lo que el resultado significa para él y estima qué tan óptimos son sus esfuerzos por conseguirlo, si no lo fueran, es probable que se plantee otras metas que considere más asequibles para él.

La teoría de Bandura, por otro lado, atribuye más importancia a los procesos cognoscitivos. Las investigaciones de este autor sobre los procesos del aprendizaje humano, basados en la observación del comportamiento de otros, lo llevaron a postular que el hombre no sólo adquiere conductas particulares por experiencia directa con su entorno social, sino que su nivel de complejidad funcional lo capacita para obtener información o experiencia por medio de sus procesos simbólicos (eidético, verbal, etc.). De esta forma un individuo aprende un comportamiento por instrucción verbal, por la observación simbólica (cine, radio, prensa, literatura, etc.) o por demostración real: modelo. (Woolfolk,1990)

El aprendizaje por modelo, demuestra que el observador puede elegir una conducta determinada porque ve los resultados positivos que esa conducta le produce a otra persona, al modelo. De la misma manera, el recuerdo de los resultados obtenidos por el modelo puede influir en el futuro, en la motivación del observador en relación con esa conducta, pensando que si la lleva a cabo obtendrá las mismas consecuencias agradables que tuvo para la persona observada. (Beltrán, et al 1987).

Evidentemente que la influencia de tales recuerdos en la motivación de la persona estará determinada por el grado de identificación existente entre ella y el modelo.

Se constata también la presencia de procesos cognitivos que influyen en la motivación de los sujetos. La debilidad de los procesos cognitivos de atención, representación y recuerdo pudieran explicar consiguientemente la falta de

motivación en algunas personas, aunque se hayan suministrado las condiciones oportunas para despertarla (op cit).

Bandura pone de relieve la importancia que tiene la expectancia-valor en la motivación y destaca los pensamientos y proyecciones sobre las posibles consecuencias de la conducta.
Bandura (1982;1986) sugiere diversas fuentes básicas de motivación, él postula que imaginamos consecuencias futuras basadas en experiencias pasadas, en las consecuencias de tales experiencias y en nuestras observaciones hechas a otros, ejemplo: " ¿Tendré éxito o fallare? ¿Me ovacionarán o se reirán de mí?".

Estas proyecciones son afectadas también por nuestro sentido de "Autoeficacia". Este es un aspecto importante en la teoría de Bandura y se refiere a nuestras creencias sobre nuestra competencia personal en determinado momento. Esto es, nuestra habilidad de imaginarnos a nosotros mismos, teniendo éxito en determinado aspecto, estará determinado por el sentido de autoeficacia en esa área.

Otra fuente de motivación descrita por el mismo autor, es el activo establecimiento de metas y el trabajar por ellas. Las metas que establecemos se adhieren a nuestros estándares de evaluar el desempeño. Nuestro sentido de autoeficacia interviene aquí también, influyendo en las metas que intentamos alcanzar. Así como nos dedicamos hacia algunas metas, imaginamos las posibles consecuencias positivas de tener éxito y las consecuencias negativas del fracaso.

Las personas tienden a persistir en sus esfuerzos, hasta llegar a los estándares que se han dispuesto, al alcanzar las metas se estará satisfecho por un corto tiempo, pero luego surgirán nuevas metas que establecer.

Tipos de Metas:

Evidentemente el tipo de metas que se establecen influencia la motivación para alcanzarles. Bandura describe tres tipos de metas principalmente: las específicas, las moderadamente difíciles y las metas cercanas.

- Las metas específicas:

Proveen de claros estándares para evaluar el desempeño.

- Las metas moderadamente difíciles:

Proveen de retos, aunque no inalcanzables.

- Las metas cercanas:

Son metas "pequeñas" que se trabajan día con día, para alcanzar otra más compleja.

Woolfolk (1990), establece una segunda distinción que es relevante para el aprendizaje y singularmente en el ámbito escolar.

Meta del desempeño:

Los estudiantes están concentrados en la forma en que son evaluados por otros. Prefieren ser vistos como "inteligentes" y evitar parecer incompetentes. La evaluación de su desempeño es no por lo que aprendan, lo que importa es el esfuerzo que proyecten. Las personas que establecen metas del desempeño, tienden a evitar riesgos y retos, además de claudicar cuando fallan (Dwek, 1986)

Meta del aprendizaje:

El objetivo aquí radica en incrementar el aprendizaje, sin importar la cantidad de errores que se cometan o lo torpe que el estudiante parezca ser. Las personas que establecen este tipo de metas tienden a buscar retos y persisten cuando encuentran dificultades (op. cit).

Es de gran relevancia este enfoque social para el presente trabajo, ya que es significativo, no sólo el aprendizaje y la motivación que inciden en los alumnos, también lo es las interacciones que estos tienen con otros alumnos que favorecen o no el aprendizaje de determinado tópico.

1.3.3 La explicación Cognoscitiva de la motivación.

El Cognoscitivismo contemporáneo es resultado de la concurrencia de varias corrientes psicológicas y disciplinas, como la Lingüística, la Inteligencia Artificial, etc.; orientadas al estudio del pensamiento humano. No obstante las diferentes tendencias teóricas y metodológicas que caracterizan a cada una de ellas, para el análisis de los procesos mentales existe una gran interacción entre estas y comparten varios conceptos básicos.

La Psicología Cognoscitiva.
En términos generales esta analiza científicamente los procesos mentales y estructuras de memoria humanos con el fin de comprender la conducta humana. El objetivo es describir los sucesos cognoscitivos con claridad y precisión para predecir y comprender la conducta humana.

Los teóricos cognitivos consideran que la conducta está determinada por nuestro pensamiento y no únicamente por el hecho de que hallamos sido castigados o recompensados por nuestra conducta en el pasado (Stipek, 1988)

De este modo la explicación cognitiva toma en cuenta mecanismos internos como: pensamientos, afectos, recursos y expectativas que influyen en la dirección y la intensidad de la respuesta del sujeto. (Gagné,1985)

Este enfoque considera que la conducta humana está motivada por sus "cogniciones" que lo impulsan para realizar planes, a guiarse por sus

expectativas, a conocer los riesgos que implican determinadas actividades y al establecimiento de metas. Estas últimas pueden ser positivas o negativas, ya sea algo que se pretenda lograr o evitar. En este enfoque se considera al individuo como un ente consciente de lo que va a realizar, de lo que desea, de sus esfuerzos, sus riesgos y de todo lo que necesita para lograr sus metas.

Se observa claramente que los motivos no se consideran como la satisfacción de estados orgánicos únicamente, en este enfoque se da importancia a los juicios que el individuo tiene antes de emitir respuestas, son relevantes los valores intrínsecos de la persona y la evaluación que hace de su medio.

Las teorías cognitivas tienen entre sus objetivos, comprender a la conducta humana a través de los procesos internos, se basan también en aquellas situaciones o estímulos que provocan conductas y emociones a través de procesos mentales, porque estos permiten la selección, almacenamiento, organización y reorganización de la información.

Desde la perspectiva cognoscitiva, se han propuesto diferentes elementos que explican,el fenómeno motivacional. De estos elementos destacamos: los motivos intrínsecos, la curiosidad, las metas y la motivación de logro.

1.3.3.1 Motivación Intrínseca

La motivación intrínseca se origina, según Berlyne (1972), ante estímulos novedosos, inesperados y sorprendentes, que provocan la ruptura del equilibrio representacional y motivan la exploración de nuevas rutas para superar el problema. Berlyne es uno de los más firmes defensores de la motivación intrínseca y afirma que los seres humanos desarrollan altos niveles de estimulación sin una explicación biológica aparente, es decir, una curiosidad intelectual en cuya base se encuentra algún tipo de conflicto intelectual. El

conflicto conceptual puede generar una curiosidad epistémica y por ende un alto grado de motivación para el aprendizaje; por eso es partidario del método de aprendizaje por descubrimiento, ya que éste motiva a los sujetos sometiéndoles a conflicto conceptual en forma de sorpresa duda, incongruencia o perplejidad.

También Hunt (1960), afirma que existe una motivación intrínseca por aprender esta surge de la interacción de información que existe entre el individuo y las circunstancias de su medio ambiente.

En el sujeto existe un procesamiento continuo de información, a través del cual los patrones de experiencia pasada se contrastan o comparan con la información que llega al organismo. Si la información obtenida es disonante con los patrones almacenados, se activan los mecanismos de la conducta para asegurar la conformidad o cambiar los patrones. (Beltrán, et al, 1987)

Esto nos recuerda a lo propuesto por Festinger (1957), él hace hincapié en cuanto un individuo se siente desconcertado cuando percibe un desacuerdo entre lo que cree y lo que hace, a esto le llama: Disonancia Cognoscitiva. Estas cogniciones desbalanceadas impulsan al individuo para quitar la disonancia y lograr el equilibrio en sí mismo, logrando armonía (Cofer y Apley,1982) Según él cuando no hay armonía entre lo que se hace y lo que se cree, se tiende a cambiar la conducta, a lo que se piensa y se cree

Esta disonancia cognoscitiva tiene un poder motivacional, ya que el individuo puede tratar de reducirla. (Gómez Fonseca, 1967) Un aspecto global de la motivación indica que le fija rumbos al comportamiento de dos maneras: Por un lado, impulsa al individuo a perseguir una meta entre varias disponibles y por otro lo impulsa a perseguir ciertos objetivos ausentes en ese momento.

Los procesos de maduración intervienen de forma importante en los niños, pues estos nacen con una motivación intrínseca indiferenciada, esto es: con una

necesidad de ser competentes y autónomos respecto al ambiente en que viven. Es mediante la interacción con el ambiente, que la motivación intrínseca indiferenciada se diversifica en motivos intrínsecos específicos tales como el logro, la actualización, etc. (Hunt,1971 en Myers, 1995).
La motivación intrínseca de logro es un esfuerzo del propio desempeño del individuo según palabras de Spence y Helmrich (1983). De este modo los alumnos de alta motivación no siempre muestran el mismo grado de esfuerzo. pues existen otras variables que afectan el logro, como son: intereses, educación, expectativas de éxito/fracaso y metas a largo plazo. (citado en Aguilar y Díaz, 1989)

Wasna (1974), destaca que la vivencia del éxito o del fracaso constituye, al mismo tiempo, un refuerzo intrínseco positivo o negativo. El refuerzo extrínseco (por ejemplo el reconocimiento social) puede intensificar la vivencia del éxito, pero no contribuye a satisfacer la búsqueda intrínseca del rendimiento.

Es importante en este sentido. resaltar que una situación de aprendizaje será intrínsecamente motivadora, si se ha estructurado adecuadamente (ya sea por un profesor) es decir. que tenga un buen nivel de incongruencia respecto a la persona que va a aprender y por lo tanto se espera que se activen los diferentes procesos cognitivos en la persona (curiosidad. creatividad, etc.) y sea el aprendizaje por sí mismo una actividad reforzante.

Finalmente Beltrán y col (1987), subrayan que es frecuente que en las situaciones escolares no existan las condiciones adecuadas para que la motivación de logro influya en el rendimiento escolar y cuando el alumno de gran necesidad de logro no encuentra metas estimulantes en la clase que lo motiven, buscará tareas en otra parte y quizá las encuentre en actividades extraescolares.

1.3.3.2 La Curiosidad

Berlyne (1972), definió la curiosidad como un deseo de conseguir información sobre un objeto, un evento o una idea por medio del comportamiento exploratorio.

Bruner clasifica tres formas de motivación intrínseca:

a) La curiosidad, como aspecto novedoso de la situación.

b) La competencia; que motiva al sujeto a controlar el ambiente y a desarrollar las habilidades personales y la reciprocidad

c) Los estándares de conducta; acordes con la situación

1.3.3.3 Establecimiento de metas.

En su definición más general, el establecer metas, es la intención de alcanzar cierto estado de cosas en un período de tiempo determinado. Las metas son diferentes en cuanto a la cantidad de tiempo requerido para lograrlas y en cuanto a la mayor o menor iniciativa que deben de tener los individuos para fijarlas.

Con relación a establecer metas, existen investigaciones en las que ocupan un lugar importante, nos referimos a los niveles de aspiración y a los motivos de logro. En cuanto al nivel de aspiración, el establecimiento de metas se determina en parte por el nivel o grado de dificultad, el grado de involucración de la persona en la tarea y las experiencias antecedentes de éxito o fracaso. En este caso el éxito está dado por lo que cada persona esta tratando de hacer.

Los motivos de logro se refieren a una tendencia a definir las propias metas de acuerdo a un estándar de excelencia en el producto o ejecución alcanzada.
El estudio de los motivos con relación a su funcionamiento dentro de los individuos, se encuentra que este se ve a sí mismo con lo que espera ser o con los valores que tiene. Es importante el deseo de una persona de verse a sí misma como consistente y equilibrada, por lo que se siente mal cuando existen

incongruencias entre lo que cree y lo que hace, idea que se relaciona con la disonancia cognoscitiva descrita por Festinger.

Woolfolk (1990), distingue las siguientes clasificaciones de metas, sinificativas para el aprendizaje y en especial para el ámbito escolar.

Meta del desempeño:
Los estudiantes están concentrados en la forma en que son evaluados por otros. Prefieren ser vistos como "inteligentes" y evitar parecer incompetentes. La evaluación de su desempeño es no por lo que aprendan, lo que importa es el esfuerzo que proyecten. Las personas que establecen metas del desempeño, tienden a evitar riesgos y retos, además de claudicar cuando fallan (Dwek, 1986)

Meta del aprendizaje:
El objetivo aquí radica en incrementar el aprendizaje, sin importar la cantidad de errores que se cometan o lo torpe que el estudiante parezca ser. Las personas que establecen este tipo de metas tienden a buscar retos y persisten cuando encuentran dificultades. (op. cit)

1.4 Motivación de logro

La motivación y el aprendizaje están estrechamente ligados. En este trabajo, se detallarán ambos aspectos, en particular, la motivación al logro y el aprendizaje de un idioma. Aprendizaje que toma lugar dentro de un ambiente social: el salón de clases, lugar donde influyen diversas variables como la procedencia socioeconómica de los alumnos y maestros, la organización de la escuela, la conducta del grupo, los roles sociales, etc.

Existen estudios que conceden un lugar fundamental a las relaciones que se suscitan entre las personas, estudios que han desarrollado mediciones a necesidades como el logro y la afiliación, necesidades que como se detallara

posteriormente dependen de la satisfacción del contacto con otros y para algunos autores; de algunas experiencias vividas en la infancia.

1.4.1 NECESIDAD DE LOGRO

Los primeros análisis para medir este tipo de motivación se originan con McClelland, Atkinson,Clark y Lowell (Cofer,1972).

La motivación al logro es la disposición relativamente estable de buscar el éxito o el logro. (Atkinson, 1966)

Y para McClelland (1968), es la tendencia a alcanzar el éxito en situaciones que implican la evaluación del desempeño de una persona, en relación con estándares de excelencia.

Tal evaluación del desempeño con estándares de excelencia provee la idea de la fijación de metas por parte del individuo y de cierta comparación con relación al contexto social donde se encuentre.

Cuando la meta específica consiste en satisfacción de las potencialidades de determinado individuo, la orientación al logro se considera una de las motivaciones del crecimiento personal. Cuando se acentúa la competencia entre personas, esta motivación se clasifica entre las motivaciones sociales, por lo que se da interacción entre personalidad y determinantes ambientales de la conducta.

McClelland se interesó inicialmente, en establecer vínculos entre la motivación al logro y el desarrollo económico tanto en sociedades actuales como de la antigüedad. Algunos teóricos consideran que este tipo de motivos son característicos de sociedades productivas, orientadas al éxito, como lo es la occidental.(Korman,1974; Eson,1978)

Particularmente McClelland, considera que el motivo de logro se encuentra presente en la mayoría de las culturas, que se adquiere de acuerdo a las experiencias, a la sociedad y a la propia personalidad de cada persona. Esta orientación al logro tiene capacidad de incitar a la acción o a una mejor ejecución, pues el deseo de alcanzar el éxito o la meta fijada resulta ser un poderoso aliciente que lleva a las personas a luchar constantemente, siendo este esfuerzo suficiente recompensa por sí mismo. Cabe destacar que este tipo de motivación no es necesaria para la supervivencia y parece no haber un fundamento fisiológico patente.

No es sino hasta que McClelland y sus colaboradores intentan medir la motivación al logro por medio de test proyectivos , a través de los cuales se obtuvo la medición de los motivos intrínsecos de la persona, cuando sus investigaciones fueron más significativas.

McClelland y Atkinson adoptaron el Test de Apercepción Temática (TAT), elaborado por Murray, para medir la motivación al logro. Ambos aceptaron la concepción de Murray respecto a que los motivos son tendencias disposicionales adquiridas que son de naturaleza general y que no están ligados intimamente a situaciones específicas, además de ser estables en el tiempo. (citado en Spence y Helmrich, 1983)

McClelland y colaboradores (1953), observaron que la motivación se encuentra presente en todas las personas y que es distinta para cada una de ellas.

Estas diferencias probablemente tienen su génesis por el tipo de objetivos que una cultura determina, por los cambios y experiencias que ocurren a lo largo de la vida de los individuos, porque si bien, este es un aspecto inherente a las personas, este cambia a través del tiempo y lo hace a la par de las diferentes

metas y aspiraciones en las que el sujeto se involucre así como el medio ambiente en el que se encuentre.

El motivo de logro puede activarse tanto en situaciones favorables para alcanzar una meta, como en circunstancias adversas, estas en ocasiones pueden ser el elemento indispensable para la aparición de la conducta orientada hacia la obtención de metas con un grado de dificultad valorado positivamente por el sujeto. (Kast y Rosenzweing, 1979)

Atkinson afirmo que la tendencia a tener éxito es una disposición motivadora aprendida; esta tendencia cuando se refiere a cualquier tarea o actividad está en función de tres variables: (1) El motivo, como una disposición que empuja a un sujeto a conseguir un tipo determinado de satisfacción. (2) La expectativa, que es una evaluación subjetiva del probable éxito, por parte de la persona. (3) El incentivo, que es la cantidad de atracción o repulsión que ejerce una determinada meta en una situación concreta. (Klasusmeier,1977)

Atkinson, por otro lado (1964), establece que la conducta humana orientada al logro es el resultado del conflicto aproximación-evitación, es decir, la motivación a lograr el éxito y la motivación a evitar el fracaso.
Para la primera situación el enunciado general se expresa así:

Motivación de logro X probabilidad de éxito X Incentivo de éxito = Producto positivo de logro.
M_{log} X P_e X I_e = Logro

Respecto a la segunda el enunciado general se expresa así:

Motivación de evitar el fracaso X probabilidad de fracaso X Incentivo de fracaso = Producto negativo de evitación.
M_{ef} X P_f X I_{ef} = Evitación.

Atkinson (1965), hace notar que siempre que se evalúa el desempeño en función de algún estándar de excelencia, existen individuos para quienes esto representa un reto a vencer, en tanto que para otros representa la amenaza del fracaso (con la consiguiente ansiedad). La tendencia a evitar el fracaso es considerada aquí, un factor de carácter inhibitorio y fuente de la experiencia de ansiedad.

Para este autor, se establece una relación numérica entre el lograr el éxito y evitar el fracaso y dice que cuando son de igual valor la motivación es de cero. Si es mayor el valor de éxito que el de fracaso, la motivación que resulta para cada tarea es positiva en el sujeto, en cambio, si es mayor el valor de evitar el fracaso que el de obtener el éxito, la motivación que resulta para cada tarea es negativa en el sujeto. En este caso el sujeto evita las tareas y las situaciones de competencia porque son demasiado angustiosas y busca las tareas fáciles, ya que el valor de la motivación de evitación prevalece sobre la de logro. (Mankeliunas,1987)

Atkinson y Raynor (1974), han revisado la fórmula interpretando la motivación no sólo como una función de la probabilidad percibida de éxito y del valor de incentivo de la tarea inmediata, sino también de la probabilidad de éxito e incentivos de tareas y metas futuras, cuyo logro es contingente de la terminación efectiva de la tarea inmediata. En el contexto educativo, por ejemplo, la motivación a estudiar para un examen va más allá del examen en sí mismo, si este se percibe como un paso para aprobar el curso, conseguir un oficio y comenzar una profesión. (Beltrán et al. 1987)

McClelland y Atkinson se basaron en la idea del incentivo para sus estudios, recordemos que el incentivo es cualquier aspecto manipulable del medio que puede energetizar, dirigir (o ambas cosas) el comportamiento de un organismo hacia determinadas metas. (Madsen,1972) Ellos utilizaron la idea del incentivo

en la concepción de las motivaciones de logro; bajo las condiciones del riesgo del éxito o fracaso.

McClelland basa su teoría en los valores afectivos y en el medio situacional: el primero se refiere a la expectativa en virtud de experiencias anteriores activadas por las características de la situación (situación potencial, teórica) y el segundo a la situación del momento (situación actual, real). Si los valores afectivos activados son positivos surge un comportamiento de aproximación; si son negativos de evitación.

Este modelo pone en evidencia que en las motivaciones intervienen amplias relaciones temporales (perspectiva de pasado, presente y futuro): en los reflejos de experiencias cognoscitivas y emocionales que son activados por la situación actual y se manifiestan en las expectativas con miras al objetivo de la acción. (Wasna ,1974)

1.4.2 RASGOS DE LAS PERSONAS ORIENTADAS AL LOGRO.

Gracias a innumerables investigaciones, se han podido determinar algunos rasgos característicos de la personalidad orientada al logro. Entre otros encontramos que la persona orientada a la motivación de logro se interesa por los beneficios que le produce, evalúa los papeles sobre la base de las oportunidades de destacar más que por las de prestigio, dispone sus metas cuidadosamente después de considerar las oportunidades de éxito de una serie de alternativas, tales metas suponen riesgos moderados de manera que sus esfuerzos no están condenados al fracaso ni garantizados al éxito. De cualquier modo los objetivos continúan siendo un reto ya que los resultados siguen siendo inciertos. Las personas con alta motivación de logro suelen ser moderadas en cuanto a correr riesgos al enfrentar un desafío, evitando los objetos demasiado fáciles porque no representarían satisfacción alguna. Son vehementes por alcanzar sus metas,

principalmente cuando tienen la posibilidad de sobrepasar la ejecución de cualquier otra persona. Son personas prácticas y realistas; para elegir la mejor opción que les llevará al éxito y porque reconocen sus potencialidades para ciertas metas. También conciben de manera muy en particular el tiempo, muestran mayor anticipación del futuro y prefieren mayores premios en el futuro que pequeños en el presente. Finalmente desean retroalimentación concreta de lo que están realizando y prefieren tener el control de sus acciones no permitiendo que influya la suerte o el destino.

En los estudios de adquisición de lenguas, Larsen-Fremann y Long(1996), citan a Rubin (1975) y este define a los buenos aprendices de lenguas como aquellos que no les importa inventar palabras ni parecer ridículos si así pueden comunicarse, o emplear su conocimiento de la lengua meta para formar expresiones nuevas. Sin embargo se presume que no lo llevan al extremo; ello podría ser perjudicial, pues al igual que los que tienen una motivación alta para aprender suelen ser moderados y no se arriesgan demasiado.

Finalmente en la génesis de la motivación de logro convergen una serie de factores relacionados con la sociedad, los valores culturales, el proceso educativo, la educación recibida en la infancia, entre muchos otros.

1.4.3 MOTIVACIÓN DE LOGRO Y APRENDIZAJE.

En este apartado se exponen algunos elementos esenciales en la conducta humana, como es la motivación en relación con el aprendizaje.

El salón de clases como se menciono anteriormente, es por sí, un contexto social, en el que existe un intercambio de información de tipo escolar y de creencias valores, roles, etc. que cada integrante de la clase trae consigo. Y también destacan las cogniciones de los individuos. Pensemos en términos útiles

para este trabajo, en un alumno que estudia Inglés en el CELE; se puede observar que en su clase pasa gran parte del tiempo adquiriendo habilidades orales, escritas, auditivas y de comprensión de una lengua extranjera. Ello requiere de un esfuerzo cognitivo importante, empleando entre otros la atención, la memoria, el razonamiento, etc. Este esfuerzo continuo supone la existencia de la motivación. Finalmente es importante hacer notar que aspectos cognitivos tales como del aprendizaje o del comportamiento en general no se producen al margen de los afectivos, sociales o motivacionales.

Con respecto a la motivación de logro, en términos generales se mantiene que la tendencia de una persona a actuar para aprender depende de los siguientes elementos. a) la intensidad de su motivación al respecto; b) su expectativa de conseguir lo que se propone; c) la intensidad o cantidad de recompensa que espera obtener (Pardo y Alonso-Tapía, 1990).

Otros estudios muestran la relación de logro y la ejecución escolar (McClelland, 1955; Uhlinger y Stephens,1960;citados en Beltrán 1987)De estos estudios se deriva que la motivación de logro está relacionada con la persistencia, la cantidad y la calidad en la solución de problemas. Además se observo que las personas con puntaje alto en motivación de logro persisten más que los de baja motivación incluso cuando experimentan fracaso, que interpretan como debido a la falta de esfuerzo. También está relacionada la alta motivación de logro con la tendencia a completar tareas interrumpidas.

Según palabras de Logan (1976) el aprendizaje se considera como "un potencial de la conducta", es decir como un conjunto de hábitos o conocimientos disponibles para ponerlos en práctica. La motivación es el activador o energizador de estos hábitos, de manera que los convierte en conducta propiamente dicha. La ejecución de la conducta tiene lugar únicamente cuando existe cierto grado de aprendizaje y de motivación; y mientras mayor sea el grado de éstos, más se manifestará la conducta.

El aprendizaje desde esta perspectiva resulta de la practica, de manera que los hábitos se forman siempre que las respuestas ocurren. Es por ello que Logan argumenta que la motivación no tiene efectos directos sobre el aprendizaje, más bien son indirectos ya que la motivación es necesaria para que ocurran las respuestas y por lo tanto, afecta indirectamente a lo que se practica o aprende.

Dentro del contexto de aprendizaje y motivación se sitúan de manera importante dos conceptos: la motivación de logro autónoma y la social. La primera supone un tipo de motivación intrínseca y se caracteriza por que en esta se intenta mejorar la propia competencia o por hacer algo por el propio interés y no por una obligación externa. Las personas se comparan contra su propia ejecución anterior.
La social se caracteriza por el deseo de obtener la aprobación de otras personas o de los compañeros, así como la obtención de recompensas inmediatamente después de haber realizado una tarea. (Bandura,1982)

Además parece que a mayor grado de dificultad, mayor correlación entre motivación y rendimiento, lo que supone que la motivación llega a ejercer un papel decisivo en las tareas especialmente difíciles.

1.4.4 INVESTIGACIONES DE MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE.

Diversos estudios se han realizado con relación a las variables: motivación al logro y el aprendizaje escolar, para exponer con estos las conexiones que existen en dichas variables. Tal es el caso de Haynes y colaboradores (1988), que afirman que los estados cognoscitivos y los factores motivacionales están significativamente relacionados con el aprendizaje y el rendimiento académico.

En 1985, en el estudio que realizaron Sauer y Gattringer determinaron mediante un modelo, los elementos que intervienen en el éxito escolar como son: la

inteligencia, el ambiente en el hogar, la motivación, el apoyo y escolaridad de los padres. (en Quesada,1997)

También se han investigado los efectos del medio ambiente de un salón de clases, encontrando una relación altamente significativa con dicho aspecto y con la motivación y aspiraciones de los estudiantes. (Knight y Waxman,1990)

Otro estudio compara las variables de atribución del logro en niños con éxito y fracaso escolar, estableciendo que a una mayor motivación le corresponde un mejor desempeño académico y mejor autoestima del estudiante. (Vidal, 1989)

En 1993, Quesada, realizó estudios con poblaciones mexicanas; se trabajo con 701 alumnos sobresalientes del bachillerato y se encontró a la motivación como una variable importante en el éxito escolar. (Quesada, 1997) Otra investigación de la misma autora, establece que la motivación hacia el estudio, mejor orientada y aplicada se puede utilizar como una variable predictiva del rendimiento académico de los estudiantes. (Quesada, 1994)
En un estudio exploratorio realizado por Galindo y Ramos (1991), se encontró una correlación positiva entre la orientación al logro y el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Diferentes análisis han destacado el valor de la motivación en el estudio de una segunda lengua (Baker,1981; Gardner, 1985) y otros elementos como la influencia económica y política de otros países, el deseo de estudiar en el extranjero y la influencia de los padres. Para otros (Sung y Padilla, 1998), la buena pronunciación en una segunda lengua es otro elemento altamente motivante, siendo del tipo extrínseco por el reconocimiento social que representa el que sean escuchados hablar una lengua extranjera.

En las investigaciones sobre motivación y aprendizaje de una lengua extranjera, consideran algunos investigadores a la motivación como un concepto lineal cuyos

extremos son conceptualmente opuestos. Un extremo plantea un tipo de motivación "instrumental" donde el aprendizaje es estrictamente utilitario, en el otro extremo se encuentra la motivación "integral", en donde el que aprende se ve a sí mismo como un miembro potencial que habla la lengua extranjera. (Wilkins, 1972)

Krashen (1981), es menos radical que Wilkins, él maneja el término integral, como la interacción con los hablantes de la lengua extranjera a partir de un interés íntegro y completo. El estudiante está dispuesto a comprometerse receptivamente al aprendizaje, no opondrá barreras; la interacción que se pretende es altamente valorada. Para la motivación instrumental, la interacción tiene propósitos prácticos.

Tomando en cuenta a ambos autores, el estudiante que está motivado instrumentalmente requiere de la lengua como un medio para un fin, mientras que para el estudiante integralmente motivado, la lengua en todos sus aspectos será un fin en sí mismo. Para Wilkins, el alumno de una lengua extranjera que tiene más probabilidad de éxito está integralmente impulsado, para McDonough (1981), el alumno que maneja una orientación de este tipo lo motiva el deseo de llegar a ser aceptado e incluso formar parte de la comunidad que habla la otra lengua. Aparentemente por lo que estos autores dicen, la motivación ideal para lograr una competencia lingüística completa debe ser del tipo integral.

Todo ello nos recuerda a la motivación extrínseca (instrumentalidad en este caso), que esta orientada a estímulos externos, y a la motivación intrínseca (integral) que se basa en la motivación por sí misma, por el gusto de hacer las cosas.

El alumno motivado tendrá en cuenta satisfacer un propósito práctico adquiriendo aquellos aspectos de la lengua meta que le sean necesarios. Los motivos que impulsan al estudiante, son de diversa índole como obtener un asenso en el trabajo, ganar prestigio, leer un artículo en su área académica, integrarse a una

sociedad que habla la lengua que estudia o bien acreditar un curso, entre muchos otros.

Estos motivos de diversa índole, se basaran en el tipo de metas, que establezca la persona, siendo tan amplias o limitadas como esta desee. La complejidad del concepto motivación, involucra diversidad en las metas educativas y sociales del individuo, la fuerza de la inquietud dependerá de la necesidad que se quiera cumplir y se asociará con las expectativas y la importancia que el alumno proporcione para el logro de los propósitos anticipados. (Hollander, 1968)

Wilkins, hace alusión al respecto al decir: "una persona puede estudiar otro idioma porque quiere hacerlo, y otra quizá porque tiene que hacerlo".

Finalmente un estudio que vale la pena mencionar, es la investigación de Strong (1984, en Larsen-Fremann y Long, 1996) sobre niños de habla española aprendices de inglés. Strong vio que la intensidad de la motivación intrínseca de los estudiantes, aumentaba en relación a su destreza lingüística en inglés. Una explicación plausible, según Strong, es que la motivación no favorece necesariamente la adquisición sino que se deriva de la misma; "aquellos que tienen buenos resultados en la ASL encuentran una mayor motivación en el estudio". Para Larsen-Fremann y Long, en la mayor parte de los estudiantes más que un deseo vago de poder comunicarse en un futuro incierto, lo que ejerce más presión es el deseo de poder comunicarse en una situación específica en la que lo que se está comunicando es de vital importancia para las personas implicadas.

Para la presente investigación, será de importancia comprobar si existe correlación entre motivación de logro, el sexo, la edad y el aprendizaje de una segunda lengua, este último determinado por un examen que evalúa: la comprensión auditiva, la comprensión de lectura de textos, la estructura y comprensión escrita.

1.4.5 MOTIVACIÓN Y ANSIEDAD

Todo esfuerzo por alcanzar una meta esta acompañado de cierta tensión. Tobias (1979), nos dice que la ansiedad interfiere con el aprendizaje y en el desempeño en los exámenes.

En la ansiedad se activan estados de excitación en el organismo (dolor en el estómago, sudoración, etc.) y se disgrega la atención que se contemplaba para el nuevo material por aprender, puede que a la par este la preocupación a sí mismo: sentimientos de incapacidad y expectativas de fracaso. La ansiedad ante los exámenes implica un juicio ajeno sobre el rendimiento propio y parece ser una manifestación del motivo de miedo al fracaso. (Villegas de Posada, 1987)

La influencia de los pensamientos que generan ansiedad hace que las personas requieran de más tiempo para resolver los exámenes.
Se ha visto también que la finalidad del examen o exámenes que acentúan la evaluación de la capacidad propia son los que generan más ansiedad.

Desde el punto de vista educativo la relación ansiedad y rendimiento académico es muy compleja, ya que un alto grado de ansiedad (que es un factor motivacional) facilita el aprendizaje mecánico, pero inhibe los aprendizajes complejos. (Beltrán et al 1987) Algunos estudios confirman que la correlación ansiedad-rendimiento es más fuerte entre las muchachas, pero los efectos perturbadores de la ansiedad son más obvios en los muchachos que en ellas. (op. cit.)

Se realizó un estudio que media el nivel de ansiedad y el desempeño en un examen que evaluaba el dominio del francés en estudiantes norteamericanos. (Madsen,1982)La hipótesis establecía que a mayor ansiedad menor desempeño positivo en el examen, la hipótesis se vio corroborada, y concluye que los test que

producen un nivel de ansiedad mayor no son tan útiles para medir la actuación de los estudiantes si estos tienen la tendencia a "debilitarse" bajo los efectos de la ansiedad.

Por otro lado, supongamos el ejemplo de un estudiante que se muestra ansioso ante una prueba porque no estudio, aquí el problema reside inicialmente en que no estudio su material. Otro estudiante se preparo bien y en el examen se le olvida todo. En este sentido algunos investigadores se preguntan el qué tan efectivos son los test en la selección de alumnos para ingresar a una institución educativa, pues se corre el riesgo de elegir a personas menos ansiosas aunque no necesariamente más capaces.

1.4.6 LAS VARIABLES SEXO Y MOTIVACIÓN.

Es innegable la influencia de la cultura en las actividades que desempeñan hombres y mujeres, estableciendo ciertas pautas que se consideran como características de lo masculino y lo femenino. Estas distinciones también existen en la motivación de logro, así encontramos que, en culturas como la estadounidense, conductas como la independencia, competitividad, el logro intelectual, son consideradas como masculinas (Horner,1972).

La situación de la mujer es diferente, en ella se espera que sea más precavida y que se intimide más ante el posible fracaso (Stein y Baley, 1973), la mujer se orienta más por la aprobación social y el éxito académico en las niñas constituye una forma de agradar a los demás (Crandall, 1963), no es tan mal visto que fracase, a ser más dependientes (Hoffman, 1972). La motivación de logro es alta cuando desempeñan conductas congruentes con modelos femeninos. (French y Lesser, 1964).

En 1985, Díaz-Loving y Andrade, en un estudio que realizaron, refieren que los hombres mostraron ser mejores en situaciones de competencia (cit. en Espinosa,1989). Este hecho es semejante a lo hallado por Velázquez y Casarín (1986), que demostraron que estudiantes de entre 19 y 21 años tienen una motivación de logro encaminada a la competencia, mientras que las personas más adultas se orientan hacia el trabajo y la maestría.

Un estudio que trata sobre la motivación de logro en egresados universitarios, encontró que los hombres tenían más preferencia por las tareas difíciles y buscan en ellas la perfección (Huerta y Sánchez, 1996).

Sin embargo la situación de la mujer ha ido cambiando con el paso del tiempo y con los valores y metas de las sociedades actuales. Así existen mujeres que se separan del modelo tradicional de logro, encontrando mujeres competitivas, independientes, etc.Como lo hallado en el trabajo de Velázquez y Casarín, (1986).

Las diferencias entre hombres y mujeres pueden deberse entonces, a que deliberadamente son educados de manera diferente, de acuerdo a las exigencias sociales y al rol al que están destinados a ocupar, y no a características biológicas propias de cada sexo.

Un estudio revela (Sung, H. y Padilla A. 1998) diferencias en motivación y género, reportándose en las mujeres mayor motivación para aprender un idioma en relación con sus compañeros hombres.

1.5 Medición del Motivo de Logro

Existen en la actualidad una serie de instrumentos eficaces para medir la motivación al logro, por un lado encontramos los instrumentos proyectivos y por otro los psicométricos. Una técnica proyectiva es el TAT, diseñada por Murray y adoptada por McClelland. Esta elicita fantasías en los individuos y consta de una serie de dibujos que describen diversas situaciones comunes. Se parte del supuesto de que las historias de las diferentes imágenes, sean analizadas por su contenido y revelen facetas importantes de la personalidad e incluyan elementos motivacionales de interés.

Sin embargo el método proyectivo ha planteado dificultades para comprobar adecuadamente la fiabilidad y validez de los resultados, debido a la interpretación subjetiva de las respuestas. Ante esto algunos investigadores han propuesto el método psicométrico, la fórmula convencional ha sido la elaboración y aplicación de cuestionarios, escalas, etc., con la idea de que la puntuación alcanzada por un sujeto a lo largo de una serie de reactivos, suministrará una medida adecuada de las dimensiones que cada autor pretenda medir en su instrumento, del factor "motivación".

En México, Quesada, R. (1993) construyo y validó la Escala de Motivación al Logro Académico en una población estudiantil mexicana. Esta escala es de tipo Likert, consta de 31 reactivos, con cinco opciones de respuesta que van de "totalmente de acuerdo", hasta "totalmente en desacuerdo" y evalúa las dimensiones: Persistencia, Competitividad y Maestría. La validez del instrumento se obtuvo por medio de un análisis factorial varimax de componentes principales, se identificaron cuatro factores con valores alfa de Cronbach de .75 para el primero; .70 para el segundo;.64 para el tercero y .74 para el cuarto. El instrumento obtuvo .84 . También se corroboró la discriminación de cada uno de los reactivos por medio de la prueba T de Student, encontrando diferencias significativas en todos ellos.

Capítulo Dos. EL APRENDIZAJE

2.1 El Aprendizaje

En la vida cotidiana el término aprendizaje, parece no ofrecer dificultades, las personas tienen claro que gran parte de sus actividades resultan del aprendizaje (escribir, caminar, usar la computadora, etc.)

El término de aprendizaje consiste en asimilar conocimientos que serán utilizados en un futuro, en adquirir y cambiar actividades; en asimilar conocimientos que reemplazarán los conocimientos previos. Sin embargo para la psicología el proceso de aprendizaje abarca más de lo que se ha mencionado, concierne tanto a las modificaciones de las actitudes, a los cambios de personalidad, a la adquisición de valores sociales y de intereses, al aprender a aprender y al aprender a pensar.

El aprendizaje desempeña un papel central en la psicología contemporánea; reconoce que gracias a dicho proceso el ser humano logra la flexibilidad y la adaptabilidad que le dan ese carácter de único en los seres vivos. Se puede definir al hombre como un ser que aprende toda su vida. Incluso diversas respuestas básicas no aprendidas que poseemos al nacer como llorar, comer, orinar, etc. son modificadas más tarde por el proceso de aprendizaje. Aprendemos así a comer en los momentos adecuados, a controlar el llanto, a controlar los esfínteres. (Bigge, 1980)

El aprendizaje es un proceso que no es observable directamente, se infiere a partir de los cambios de comportamiento que ocasiona. Sin embargo no todos los cambios en el comportamiento de una persona son atribuibles al aprendizaje, sólo los comportamientos que resultan de la práctica representan un comportamiento aprendido. Se descartan los cambios que se deben a procesos de maduración, a las tendencias innatas de respuesta y a los estados transitorios del organismo

como las emociones repentinas, el uso de drogas, la fatiga, etc. Definimos entonces al aprendizaje como un proceso que ocurre en el individuo y que se infiere por los cambios específicos del comportamiento. Estos cambios poseen ciertas características determinantes (Ardila,1975). Los estudios acerca de este tema señalan que los comportamientos aprendidos se caracterizan por ser relativamente permanentes y por ser el resultado de la práctica.

Cuando se dice que el comportamiento aprendido es el resultado de la práctica, se considera que para aprender es necesario que la persona tenga una experiencia con el mundo que le rodea. El número de veces y el tipo de experiencia necesaria para que se logre aprender, es uno de los problemas más inquietantes para los teóricos del aprendizaje. Sin embargo sabemos que el ser humano aprende a cada momento porque sus experiencias pueden darse de una manera formal y/o instruccional o de una manera informal y/o natural. El proceso de aprendizaje informal ocurre sin que se hayan organizado intencionalmente los elementos para ello, por ejemplo al encender la radio para escuchar música, un extranjero que escucha palabras nuevas de español en un parque,etc. Por el contrario, en el proceso de aprendizaje formal todo está preparado para que el individuo aprenda, se establecen de antemano las condiciones, un ejemplo típico serían las clases escolares.

Existen diversas clasificaciones del aprendizaje, dependiendo del enfoque y proceso psicológico, del comportamiento resultante o bien del ambiente en que ocurre, entre muchos otros, veamos la siguiente tabla.

TIPOS DE APRENDIZAJE	
Por el tipo de producto del aprendizaje	Aprendizaje motor Aprendizaje verbal Aprendizaje Social –Afectivo Meta – Aprendizaje
Por el proceso responsable del aprendizaje	Formación de Hábitos Imitación Resolución de problemas Insight
Por las bases del aprendizaje	Natural o informal (ambiente natural) Formal o Instruccional (escuela) Auto-aprendizaje (sujeto)

2.2 La Adquisición

Con respecto a los procesos de adquisición, éstos se relacionan con los cambios que el individuo presenta en la fase de maduración. La psicología del desarrollo se dedica al estudio de cómo sucede el desarrollo progresivo y sucesivo de las diferentes funciones físicas y mentales, a medida que se desarrollan también las estructuras físicas subyacentes al proceso normal de maduración; por ejemplo, aun cuando un niño este en un ambiente que le ofrezca los elementos necesarios para llegar a hablar, se observa que el niño sólo adquiere su lengua madre en el momento en que su maduración neurológica se lo permita.

Para la psicología, la adquisición, la maduración y el desarrollo físico son tratados conjuntamente, esto es importante tomarlo en cuenta pues en el ámbito de estudio de las lenguas, se conceptualiza diferente el proceso de "aprendizaje" y el de "adquisición",

Krashen (1976), nos dice en su teoría de las lenguas, que la adquisición describe un proceso de desarrollo similar al de los niños cuando desarrollan su lengua primera, es decir, un proceso en el cual el individuo adquiere la lengua de manera "natural", intuitiva e inconsciente, sin poner atención a la forma lingüística. Por otro lado, el aprendizaje es un proceso de desarrollo consciente de la lengua, y lo observamos frecuentemente en las clases tradicionales de idiomas. A pesar de que la propuesta de este autor desato críticas severas, los conceptos se generalizaron y son empleados por gran parte de las investigaciones en segundas lenguas Más adelante se darán más detalles al respecto de esta teoría, sin embargo era útil hacerlos notar aquí pues se observa que en el campo de estudios de las lenguas, estos términos expresan una conceptualización que se aparta ligeramente de la interpretación que la psicología les da. El campo de estudio de las lenguas resalta el carácter de conciencia (aprendizaje) o inconsciencia (adquisición) de estos procesos.

Recapitulando, es entonces en los procesos de maduración, como la psicología establece, que la adquisición tiene un lugar prominente, pues es en ese estado de inconsciencia en que los conocimientos se están adquiriendo.

La maduración es un termino rígido de la biología el cual implica la acción conjunta de procesos físicos (metabólicos, hormonales, etc.) y de la experiencia con el mundo externo. La maduración, es junto con el aprendizaje, un proceso importante para la modificación de los comportamientos del hombre.

El comportamiento es producto de los procesos de maduración y de aprendizaje. En este sentido, según Ardila (1975), la disputa antigua entre naturaleza y experiencia (*nature vs norture*) se ha resuelto al darle importancia a ambos procesos, aunque en grado diferente según el comportamiento del cual se trate. Explicando por ejemplo el gateo de los niños por la maduración, porque habiendo pasado por las condiciones o experiencias previas el niño gatea sin que tengamos que enseñarle (predomina la "naturaleza"). Por otro lado la escritura es un comportamiento aprendido, porque a pesar de que el niño haya alcanzado los niveles adecuados de maduración tenemos que enseñarle a escribir. de lo contrario esta habilidad no será aprendida (predomina la "experiencia").

En el ser humano las actividades claramente definibles como el producto de la maduración son raras, comparadas con las conductas animales como el nado de los peces, el vuelo del halcón. Estos animales presentan secuencias conductuales similares a partir del momento en que se activa el proceso de maduración. En el hombre se observa constantemente un juego complejo de influencias recíprocas entre la maduración y el aprendizaje. El desarrollo del comportamiento verbal es un buen ejemplo de la reciprocidad de estos dos procesos; se observa en efecto que el niño no empieza a hablar sino hasta llegar a determinada edad (maduración), pero la lengua que desarrolla es la que oye.

Actualmente se postula en psicología que mientras la naturaleza (la herencia) determina en gran parte la velocidad de maduración y los límites de las capacidades, la mayor parte del comportamiento humano es afectado no solamente por la maduración, sino también por la práctica. En otras palabras, la maduración determina el potencial en cada nivel de edad, pero solamente la práctica hace real y efectiva la mayor habilidad potencial. Por ejemplo el andar (una destreza motora que depende de la maduración) puede depender también de la oportunidad de movimientos de una posición prona. Para lograr el desarrollo normal de esta conducta motora, el niño necesita ciertas experiencias que garanticen el desarrollo de las conductas previas.

Existe una relación íntima y compleja entre la maduración y los períodos críticos de desarrollo. Varios autores han señalado que la capacidad de aprender varía con la edad, especialmente durante los estadios iniciales de desarrollo; se ha encontrado que antes de cierto período el entrenamiento no ayuda a una mejor ejecución.

Slukin (1976), considera que se llama períodos "críticos" a los períodos "sensibles" para el aprendizaje. Como se observa en algunos animales, el concepto de período "crítico" da a entender que si no se produce el aprendizaje en el momento adecuado no se producirá nunca. En el caso de los seres humanos, lo que tenemos son períodos sensibles, es decir, períodos óptimos para el aprendizaje; en el concepto de período "sensible", no hay límite tajante referido en el período crítico; éste se refiere en cambio a una sensibilidad especial a las influencias del ambiente que se da en un momento determinado.

Finalmente encontramos el concepto de las "tendencias innatas de respuestas" (Hilgard y Bower,1976), estas son conductas innatas, o sea, actividades que no han sido aprendidas. Incluyen los reflejos (como la constricción pupilar hacia la luz) y los instintos (como la construcción de los nidos de los pájaros)

2.3 La Explicación Cognoscitiva del aprendizaje

El cognoscitivismo postula que el hombre es un ser activo, que con el fin de resolver los problemas de aprendizaje, procesa, almacena y recupera la información que recibe del medio ambiente. Señala que el aprendizaje se debe principalmente a los procesos mentales internos de los individuos, y por ello busca determinar cómo estos procesos contribuyen a lo que está aprendiendo y cómo se relacionan con el uso de lo que fue aprendido. (Korman,1974)

La psicología cognitiva se interesa en todos los procesos internos mediante los cuales una información sensorial es trasformada, reducida, recuperada y utilizada. Términos como sensación, percepción, solución de problemas y pensamiento, entre otros, aparecen en la literatura de esta corriente psicológica indicando aspectos de la cognición.

Al contrario del conductismo, el cognoscitivismo contemporáneo postula que las acciones del hombre no están determinadas en sí por las propiedades objetivas de las cosas del ambiente, (estímulo,respuesta o respuesta refuerzo), sino por la interpretación que el sujeto hace de ellas fundándose en sus estructuras de conocimiento general, en sus expectativas y en sus motivaciones. (Aguilar, 1988)

Ambas posiciones debieran ser complementarias, cada una tendrá mayor o menor relevancia explicativa según el nivel en que ocurre el aprendizaje.

Los teóricos de esta corriente consideran la relación sujeto-ambiente como una relación interactiva en la cual estos dos elementos juegan un papel indispensable para el desarrollo del aprendizaje humano. Entre las características más importantes, de esta corriente, es el planteamiento de que los procesos mentales son responsables de que el conocimiento sea activamente adquirido y no impuesto por un agente externo. El individuo no es un ser pasivo, así el aprendizaje cognoscitivo es consciente y activo.

La cognición responsable de la adquisición de los conocimientos, se presenta con las siguientes características: Es un proceso o conjunto de procesos, es subyacente al comportamiento, es intencional; tiene un propósito, es voluntaria pues está bajo el control del individuo.

Varias son las raíces del cognoscitivismo contemporáneo, entre ellas destaco las aportaciones de la teoría de Jean Piaget, de David Ausubel y de Vigotsky que se revisarán en sus aspectos más generales.

Jean Piaget.

Los aportes de su teoría son significativos, pues modifico las condiciones existentes sobre los procesos psicológicos. Dentro de sus principales aportaciones, se encuentra la concepción de los procesos de asimilación y acomodación. Este autor da gran importancia a la motivación intrínseca, al considerar que es un producto de los desequilibrios (conflictos cognoscitivos) de la persona que busca un nivel de equilibrio cognoscitivo de tipo adaptativo superior. Tales desequilibrios estima que son el motor fundamental del desarrollo. Schwebel y Ralph (1986), destacan que cuando a un alumno se le motiva promoviéndole conflictos y contradicciones, o bien dando lugar a que el niño sea el que haga las preguntas y cuestionamientos, es suficiente para que este involucre su competencia cognoscitiva general y sienta la necesidad de encontrar una solución que le promueva un nivel superior de conocimiento de los contenidos escolares, a través de una genuina actividad autoestructurante (actividad libre y espontanea que se supone culmina en procesos constructivos cognoscitivos en el sujeto).

Vygotsky

La contribución de Vygotsky ha significado que el aprendizaje no sea considerado como una actividad individual, sino más bien social, destaca la importancia de la interacción social para el aprendizaje.

Algunas investigaciones resaltan que el alumno aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros y se han precisado algunos de los mecanismos de carácter social que estimulan y favorecen el aprendizaje, como son las discusiones de grupo y el poder de la argumentación en la discrepancia entre alumnos que poseen distintos grados de conocimiento sobre un tema. (Carretero,M.1993)

David Ausubel.

En la década de los sesenta desarrolló el marco conceptual cognoscitivista para explicar los procesos de comprensión y retención. Elaboró el concepto de "Estructura Cognoscitiva", la cual es importante para el aprendizaje. Elaboró procedimientos para modificar la estructura cognoscitiva y mejorar la comprensión y el recuerdo. (Aguilar,1988)

Aporto también la concepción de que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende y dicha significatividad está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno. Para Ausubel aprender es sinónimo de comprender. (Carretero, 1993)

3. 1 Lenguaje Lengua

Para iniciar, este capítulo, es necesario distinguir conceptos como el lenguaje y la lengua (idioma), ello con la finalidad de esclarecer posibles dudas y agilizar la lectura.

- El lenguaje

Este puede ser empleado para designar un conjunto sistemático de signos que permite cierto tipo de comunicación. Se emplea para denominar los sistemas de comunicación en general; contempla el lenguaje humano, el de las abejas, los lenguajes naturales, los artificiales, etc. Los lenguajes naturales, que se valen de lenguas naturales como el español, el francés, el inglés, etc. tienen como propiedad general la dependencia contextual, según la cual el significado de sus signos puede variar de acuerdo con el contexto en que son usados. Los lenguajes artificiales o formalizados, como los elaborados por los matemáticos, son independientes del contexto en el sentido de que sus signos expresan siempre el mismo significado. (Ávila,1979) Como Vercamer (1996), dice " el lenguaje es parte de toda una estructura comunicativa de integración del sujeto en el medio. El lenguaje participa en la mayoría de las actividades humanas."

- Lengua (idioma)

Ávila, señala que este vocablo se emplea para designar un sistema de comunicación o un sistema de signos vocales comunes a los miembros de una misma comunidad, una lengua es entonces, un lenguaje natural utilizado por una misma comunidad que por este motivo se conoce como una comunidad lingüística. Así el español, el francés y el inglés son lenguas o idiomas y, por ejemplo, la comunidad de lengua inglesa abarca a los estadounidenses, los ingleses, etc.

Saussure, estima necesario distinguir el habla de la lengua y dice que la lengua se distingue del lenguaje porque mientras éste es la facultad o capacidad común

a todos los hombres, la lengua es un producto social de la facultad del lenguaje. La lengua es un sistema abstracto inherente a todo acto de habla que permite constatar que todos los miembros de una comunidad lingüística usan un mismo idioma a pesar de las variaciones individuales El mismo autor (Saussure, 1945 citado en Da Silva y Signoret,1996) distingue la lengua del habla señalando que mientras aquella es un producto del grupo social al que pertenece la persona, el habla es la realización individual y concreta del sistema que constituye la lengua. La lengua tiene un carácter social o colectivo; el habla un carácter individual. La lengua es la parte social del lenguaje, es un contrato colectivo al que todos los miembros de la comunidad deben adherirse si quieren comunicarse. La lengua preexiste y subsiste en cada uno de sus hablantes, esta la encontramos ya al nacer, formada y en pleno funcionamiento. La sociedad nos impone su lengua como un código que deberemos obedecer si deseamos ser entendidos.

El idioma sirve según Vercamer, para delimitar una comunidad socio-política: cada país tiene un idioma que llama "idioma oficial". Ya se ha dicho, que si el lenguaje es una actividad común a todo ser humano, su manifestación en forma de idioma, establece divisiones y diferencias entre ellos, ya que participa en la comunicación humana y tiene "poder" pues ubica a los individuos en un grupo.

3.2 EL IDIOMA INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA

¿Cuántas veces nos encontramos con algún texto que tengamos que leer ya sea por cuestiones académicas, de entretenimiento, o de otro tipo, y que esté escrito en un idioma diferente al nuestro?. O simplemente el ir al cine, escuchar una canción, usar paquetes en la computadora y que hallan sido creados en otro idioma. Si estuvieran traducidos al español quizá no habría mucho problema, en caso contrario una barrera de comunicación existiría entonces.

La importancia de aprender una lengua adicional (segunda lengua) a la materna, cobra fuerza día con día. El idioma inglés es la segunda lengua (2L) en la mayor

parte del mundo, esta ha ido convirtiéndose en la lengua internacional de los negocios y el comercio, de la ciencia y de la tecnología, de las relaciones internacionales y de la política. Otros intercambios profesionales como las actas de los congresos médicos de distintas partes del mundo se hacen en inglés y que decir de la herramienta conocida como "Internet"; gran parte de la información contenida ahí se encuentra en dicho idioma. Para hacernos una idea en 1985 se estimaba que los 4,7 billones que componían la población mundial, sólo 27 millones tienen el inglés como lengua nativa y que 1,4 billones de personas tienen el inglés como 2L (Crystal,1985) no es difícil creer que a trece años después tales cifras hallan aumentado.

De este modo la relevancia para adquirir una 2L no sólo estriba en acreditar un curso de inglés en la escuela. Como vimos existen otros aspectos que son de utilidad para las personas.

Diferentes campos de estudio se han interesado en la adquisición, aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, destacando la sociología, la psicología, la lingüística, la psicolingüística, la antropología y neurología, por mencionar algunas. Aunque difieren en su metodología y enfoque las aportaciones que han hecho, constituyen elementos valiosos para comprender la Adquisición de la Segunda Lengua (ASL). Algunos enfoques dan prioridad a factores innatos para la ASL, otros centran su interés en las diferencias individuales en el estilo de aprendizaje, existen los que destacan la importancia que tiene el formar parte de un grupo en el proceso de adquisición, finalmente encontramos a los que prestan atención a los procesos cognitivos.

Con relación a la ASL el campo de estudio es muy amplio y aún cuando existen diversas teorías que tratan de explicar la ASL, no hay una que explique por sí sola el proceso que implica dicha adquisición. Las investigaciones de ASL (Larsen-Freeman y Long 1996)revelan hasta cierto punto lo que los aprendices "hacen y saben " pero aún no se sabe con exactitud como lo han conseguido.

Los mismos autores afirman que es imposible describir inequívocamente todas las variables que intervienen en la ASL, aunque también señalan que pese a esta diversidad se da el hecho de que los seres humanos de todas las edades niveles de inteligencia, nivel socioeconómico, etc consiguen adquirir segundas lenguas, tanto en contextos naturales (el lugar donde se hable la lengua a adquirir), como en los formales (escuelas).

En el presente estudio se describirán algunas investigaciones teóricas de la ASL sin tratar de dar un panorama exhaustivo (lo que significaría escribir varios libros) y también se presentaran investigaciones de la ASL a través de la enseñanza en las aulas.

El objetivo del presente trabajo es establecer la relación entre la variable motivación al logro, el sexo y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes universitarios que aprenden dicho idioma como 2L.

3.3 Estudios relacionados con el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Un pionero en el estudio de la ASL es Noam Chomsky, en los años 60 y 70´s desarrollo su teoría en un modelo nativista. Tanto él como sus seguidores se apoyan en la idea de que los seres humanos estamos dotados de manera innata(genéticamente) de un conocimiento universal especifico de la lengua o de lo que Chomsky llama una Gramática Universal (Larsen-Freeman y Long, 1996; Liceras, 1996; Muntzel, 1994 y Ritchie y Bhatia, 1996)

Otra teoría que se desarrollo en la década de los 70´s y principio de los 80, es la propuesta por Krashen, denominada Teoría del Monitor (Krashen, 1976) en esta distingue la adquisición del aprendizaje, propone también los conceptos del "Monitor" y el del *"Input"* Comprensible.

Krashen plantea que hay dos maneras independientes de aprender una segunda lengua; la adquisición y el aprendizaje. La "adquisición se refiere a un proceso inconsciente y espontaneo a partir del uso de la lengua en un contexto natural (Krashen,1982) Se enfoca sobre el significado y la forma, se adquiere incidentalmente. La adquisición produce un habla fluida y consistente en la internalización de un conjunto de reglas; el "aprendizaje" es un proceso consciente que resulta de un sistema separado de reglas de la segunda lengua. Requiere el esfuerzo del aprendiz y se enfoca sobre la forma, aunque no necesariamente conlleva fluidez en la producción del habla. En el proceso hay una búsqueda expresa de las formas lingüísticas que se van a emplear y cuando se han adquirido esas formas, la "búsqueda" permite acceder a los recursos de la comunicación.

Se entiende el aprendizaje y la adquisición como la capacidad para comprenderla y hablarla, no contempla la lectoescritura, o sea la alfabetización. (Muntzel,1995)

Para el concepto del "Monitor", según esta teoría, hacemos uso del "aprendizaje" cuando monitoreamos nuestro conocimiento de la 2L, es decir, cuando prestamos más atención a la forma y a la gramática del lenguaje. Por ejemplo es regla que después de la proposición "TO" el verbo debe de estar en forma simple: "TO SING" *–cantar-* . De acuerdo con este enfoque el estudiante que está más pendiente de planear y corregir las formas gramaticales de la 2L, tiene menos probabilidades de adquirirla, de internalizar las reglas y expresarse con mayor fluidez.

El último elemento que destaca Krashen es el Input Comprensible. Por input se entiende al lenguaje presentado de alguna forma al estudiante. Representa datos lingüísticos necesarios para la adquisición. (Buck,1997) Krashen señala la importancia de que esta información debe ser relevante para el que aprende, que sean datos que le representen algo y puedan asociarse con eventos que le

signifiquen algo. Según sus palabras "la lengua que no se entiende no ayuda: es demasiado compleja y solo significa ruido en el sistema" (Krashen, 1982)

Otro trabajo hecho para comprender cómo se adquiere otro idioma es el modelo de nativización propuesto por Andersen, (Larsen-Freeman y Long,1996) que nos recuerda a lo propuesto por David Ausubel, en cuanto a que acomodamos el aprendizaje nuevo con el viejo y hacer de este un proceso significativo. Veamos Andersen, diserta sobre los procesos internos del aprendiz, según él en las primeras etapas de la adquisición de la primera y segunda lenguas, el aprendiz conforma un nuevo input de acuerdo a su norma interna o a su imagen mental de la gramática de la segunda lengua, ello implica asimilar los conocimiento nuevos a los viejos.(Andersen,1989)

Por otro lado, el papel que juegan los factores sociales y psicológicos, toma valor en los estudios hechos por Schumann (1978,1986), donde tales factores determinan las necesidades comunicativas hecho que nos recuerda a lo expuesto por Moscovici (1973), que nos dice "el lenguaje es el medio de interacción entre individuos y grupos".

Schumann, subraya ocho factores grupales que pueden influir en la ASL, él lo denomina "distancia social", compuesto por : el dominio social el modelo de integración, el acotamiento, la cohesión, el tamaño del grupo, la concordancia cultural, la actitud y el tiempo de residencia. También señala cuatro factores individuales que actúan en la ASL, que están comprendidos en los que llama "distancia psicológica" compuesto por : el choque lingüístico, el choque cultural, la motivación y la permeabilidad del ego

Todos los factores de manera general, se refieren a qué tan dispuestos están los sujetos por conservar su identidad cultural y a la asimilación de la cultura de la lengua meta que pueden o no favorecer la ASL, así como las actitudes que las personas tengan hacia tal adquisición.

Siguiendo con lo significativo que es el entorno social en la ASL, he de referirme al concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1978) que promueve un ambiente en el que estudiantes y maestros trabajan juntos para construir el aprendizaje y con esto darle un marco conceptual a la teoría de Faltis que se basa en el pensamiento Vygotskiano.

Vigotsky puntualizaba que el aprendizaje y el desarrollo estaban en relación recíproca y dinámica. Conceptualizó la zona de desarrollo próximo como la distancia existente entre el nivel real de desarrollo del niño expresada en forma espontanea y / o autónoma y el nivel de desarrollo potencial manifestada gracias al apoyo de otra persona. En otras palabras lo que el niño o la persona aprenda a hacer hoy con ayuda de otros, lo podrá hacer por sí mismo el día de mañana.

Es mediante la interacción de hablar y pensar junto con otros que aprendemos, así como el resolver problemas de modo interactivo. (Putney y Wink, 1998)

Faltis emplea el modelo Vygotskiano en la formulación de su modelo de ASL, pues considera vital la interacción del alumno con sus compañeros y maestros en la solución de problemas y construcción del conocimiento en la ASL (Faltis,1997). Él establece cuatro elementos en su modelo: la comunicación "ida-vuelta", la integración social y la adquisición de la segunda lengua.

En la Comunicación "ida-vuelta", se les permite, según este modelo, a los estudiantes a que interactúen, que discutan en la lengua que van a aprender o están aprendiendo (inglés, por ejemplo) sin restringir en sus conversaciones el uso de su lengua madre. Desde el punto de vista Vygotskiano, el alentar a los alumnos a discutir en grupo, genera *per se* conocimiento.

Como Férnandez Díaz dice que es a través de las charlas e interacciones que los estudiantes dan significado y sentido al contenido académico. (Fernández,1997)

De acuerdo a Vygotsky (1978,1985) todo aprendizaje toma lugar primero en una forma interpersonal (con los demás), cuando los individuos entran en discusión y en interacción significativa con otras personas; así las ideas son expuestas entre los participantes, algunos pueden ser más capaces y ofrecer ayuda.

Las preguntas, ejemplos y explicaciones constituyen la comunicación interpersonal. Como aprendices, los individuos hacen lo que son capaces con ayuda de otros. Los aprendices serán capaces de resolver problemas por sí mismos en un futuro, después de que hallan trasformado e internalizado tales ideas y palabras en su propio pensamiento (Putney y Wink,1998).

En este punto los conceptos se vuelven la "comunicación Intrapersonal", así es como los participantes pueden conversar consigo mismos sobre lo que saben, podrán escribir sobre sus ideas, hablar de ellas y conversar con otros sobre los conceptos que ahora han internalizado. La comunicación de estas ideas los llevará al rango interpersonal cuando los participantes compartan lo que ahora saben.

La Integración Social, se refiere al aprendizaje que surge a partir de la interacción entre los individuos, donde el lenguaje es la clave. Los alumnos emplean este para mediar su aprendizaje, cuando formulan preguntas, entran al dialogo, opinan para resolver problemas y al reflexionar.

En su apartado que hace a la Adquisición de la segunda lengua, Faltis, puntualiza en que si bien existen niveles distintos del dominio de un idioma, es preferible no forzar a los alumnos a que expliquen conceptos difíciles en la lengua que están aprendiendo y dar la oportunidad de hablar a los estudiantes, sobre las áreas de su interés y así, los elementos que le signifiquen algo promuevan la adquisición.

3.4 El Aprendizaje de una lengua extranjera y los factores sociales.

Gran cantidad de estudios sobre diferentes mecanismos sociales muestran la relación que estos tienen con el lenguaje. El campo de estudio es muy amplio, por lo que se tratara de presentar lo más relevante para nuestro propósito. Nos enfocaremos en la enseñanza de la lengua extranjera desde una perspectiva social.

Se dice que el propósito de la enseñanza de la lengua materna, es participar en la ubicación del individuo en la comunidad lingüística y por lo tanto en la comunidad social. (Vercamer,1996) En cambio el propósito de la enseñanza de una lengua extranjera puede ser muy variable; puede presentarse la necesidad de un inmigrante adulto de formar parte de la comunidad lingüística donde decidió radicar, a esto se le llama "asimilación" (hacerse igual). Pero la perspectiva y los mecanismos de asimilación de un inmigrante adulto son diferentes a los del nativo, pues el primero ya tiene un sistema de organización de valores nacidos de su experiencia, desde niño, en su grupo de origen, entonces, para él, el lenguaje puede ser uno de los instrumentos que utiliza para lograr participar en el nuevo grupo.

El otro grupo, es la del individuo que no se encuentra en situación de migración y que solamente quiere aprender el idioma extranjero para fines que se llaman de "integración". (poder participar sin confundirse) Es decir tener posibilidad de comunicarse a partir de sus características sociales y culturales propias. Aspectos comunes en las aulas de clases de idiomas extranjeros.

Tanto la cultura como la lengua se encuentran en un continuo proceso de evolución, reflejando los eventos de la sociedad en cualquier punto del tiempo. (Melton y Greathouse,1996) Usamos el lenguaje para expresar lo que nuestros sentidos nos permiten saber del mundo externo, basado en lo que es importante y lo que no lo es. Las expresiones verbales y no verbales son la forma en que estimulamos y mantenemos contacto con otras personas y se sustentan en los

conceptos culturalmente aceptados, así, lo que es apropiado para una comunidad hispanohablante puede no serlo para una angloparlante, porque los conceptos y culturas son diferentes.

Una investigación llevada a cabo con estudiantes mexicanos universitarios, (Ryan1994, en Chasan y Ryan,1995) revelo las actitudes de los estudiantes hacia los hablantes de la lengua meta, la cultura y el aprendizaje de un idioma. Se encontraron actitudes negativas hacia la cultura norteamericana y no así con otras culturas, también consideraron importante (92%) el conocer la cultura del idioma meta para aprender un idioma extranjero. Hombres y Mujeres manifestaron intereses distintos por conocer aspectos culturales de otros países. De este modo los hombres se inclinaron más por: la ciencia y la tecnología, la literatura, áreas académicas, deportes, turismo, historia y política. Las mujeres por su parte prefirieron: el teatro, la música, las artes, las costumbres y tradiciones, los problemas sociales, las áreas académicas y la política.

3.5 Aprendizaje de una lengua extranjera en el Aula

Primero recordaremos la distinción que existe entre los investigadores en lenguas sobre los términos: adquisición y aprendizaje. El primero produce un habla fluida y consiste en la internalización de un conjunto de reglas; el "aprendizaje" es un proceso consciente que resulta de un sistema separado de reglas de la segunda lengua. Requiere el esfuerzo del aprendiz y se enfoca sobre la forma, aunque no necesariamente conlleva fluidez en la producción del habla.

Dentro de las diferencias de aprender una lengua extranjera ya sea en un aula o en un contexto natural, se encuentra que, en la primera se presentan los datos lingüísticos de la lengua extranjera en fases organizadas. (por ejemplo presentar primero los verbos regulares y después los irregulares, o presentar primero los pronombres singulares y luego los plurales, etc. En cambio la adquisición del lenguaje en un contexto natural, no obedece a una secuencia especial. (Buck,1994) En un *contexto natural*, el niño escucha una forma verbal, la aprende,

la usa, llega a ser parte de su repertorio y la adquiere, una vez adquirida la forma, el niño o el aprendiz la puede reproducir inconscientemente y dispone de ella para crear estructuras verbales, así lo adquirido se combina con lo que esta aprendiendo para que en su momento lo adquiera también. (Muntzel,1995)

En el aula la relación entre el aprendizaje y la adquisición es semejante pero tradicionalmente el maestro, determina las formas de lengua extranjera que deben aprenderse. Lo interesante es que las formas propuestas para el aprendizaje no son siempre las formas que se van a adquirir. El ser humano no controla el proceso de adquisición. Puede estudiar para aprender a dominar la lengua extranjera, pero eso no garantiza la adquisición, sin embargo; si existiera un insumo relevante de información, oportunidades de interacción verbal, información sobre la cultura de la lengua extranjera, y/o apropiada integración grupal en el aula de lengua extranjera, es muy factible que se adquiera cierto nivel de competencia en la lengua extranjera.

Diversos teóricos defienden la postura de que para dominar una lengua adicional a la materna no hay como el verse inmerso dentro del contexto natural; para otros la enseñanza formal provee de mejores oportunidades para tal fin, argumentando que la disposición en fases organizadas de la lengua aprender contribuye a desarrollar mejores elementos gramaticales y por en de un mejor conocimiento del idioma meta. (Hale y Budar,1970; Krashen,1982 y Long,1983 en Larsen y col.1996)

La enseñanza explícita de lengua extranjera ayuda a progresar más rápidamente, pero sólo cuando se esta "propenso" o dispuesto a aprenderla de acuerdo con cierto grado de madurez cognoscitiva. La enseñanza no tiene efecto cuando el aprendiz no esta "listo", es decir, cuando no ha alcanzado la etapa preliminar necesaria para adquirir ciertos elementos lingüísticos de la lengua extranjera. Tampoco puede saltarse una etapa de la secuencia de la adquisición para introducir estructuras gramaticales de la lengua extranjera (Pienemann,1984). Por

ejemplo, procesar secuencias lingüísticas complejas requiere la adquisición previa de secuencias más sencillas. La enseñanza formal debe tomar en cuenta el proceso inconsciente de la adquisición para introducir estructuras gramaticales de la lengua extranjera.

Otro elemento que la investigación de Ellis, (1985) destaca, fue el nivel sociocultural de los alumnos que aprendían una lengua extranjera; se observo que los alumnos más cultos tenían mejores calificaciones, que tenían la oportunidad de leer más artículos en el idioma que aprendían y en su circulo de amigos habían personas que sabían el idioma que ellos aprendían.

Ante tal diversidad de opiniones y aún cuando existen diversas teorías que tratan de explicar la ASL, no hay una que explique por sí sola el proceso que implica dicha adquisición. Las investigaciones de ASL (Larsen-Freeman y Long 1996)revelan hasta cierto punto lo que los aprendices "hacen y saben " pero aún no se sabe con exactitud como lo han conseguido. Los mismos autores afirman que es imposible describir inequívocamente todas las variables que intervienen en la ASL, aunque también señalan que pese a esta diversidad se da el hecho de que los seres humanos de todas las edades, niveles de inteligencia, nivel socioeconómico, etc. consiguen adquirir segundas lenguas, tanto en contextos naturales (el lugar donde se hable la lengua a adquirir), como en los formales (escuelas).

3.6 Las variables Edad y Sexo en el aprendizaje de una lengua extranjera

Edad

Algunas de las explicaciones para la diferencia en habilidad en la adquisición del lenguaje por parte de los niños versus los adultos son las siguientes: Para el niño, la necesidad o urgencia de adquirir la lengua materna está asociada con el desarrollo de su identidad social. Difiere en este aspecto la adquisición de una

lengua extranjera por parte del adulto, por tener completamente desarrollada su identidad social que se asocia con su lengua madre, incluso le puede dificultar al adulto adquirir la otra lengua por el mismo deseo de proteger su identidad, ya que el idioma es el medio por el cual se expresan los valores y costumbres de la sociedad (Muntzel,1995). Ello se relaciona con lo expuesto por Brown (1987), al decir que la identidad social de los adultos es más sólida, esto les llevaría a resistirse a la socialización producto final de la adquisición lingüística del niño.

En relación con esto último se ha sugerido que puede darse el caso de que un adulto prefiera hablar una lengua extranjera con el acento de su lengua madre. Además, si el tener actitudes negativas hacia los hablantes de la lengua meta dificulta su adquisición, los niños cuyas actitudes negativas no están totalmente formadas (Buck,1994) podrían estar inmunizados ante sus efectos nocivos.

Algunos investigadores (Rosansky,1975;Félix,1981 y Krashen,1982 en Ritchie y Bhatia,1996)suponen que el desarrollo cognitivo, en concreto la consecución de estadio de operaciones formales de Piaget afecta la ASL. Dicho estadio implica que existe una habilidad para el pensamiento abstracto. El argumento es que la ASL del niño y del adulto son procesos distintos, los primeros emplearían un "dispositivo de adquisición lingüística" igual al de la adquisición de la lengua madre, mientras que los segundos utilizarían sus capacidades para solucionar problemas en general y así tratar de ser competentes en la lengua nueva.

Diferentes investigadores han comparado niños con adolescentes y adultos con respecto a la velocidad de adquisición-aprendizaje y consideran que, cuando esas tres poblaciones viven una exposición a una lengua extranjera ininterrumpida y de duración semejante, los adultos y los adolescentes acceden más rápidamente que los niños en las primeras etapas de la adquisición-aprendizaje de la sintaxis y de la morfología (Snow y Hoefnagel-Höhle,1982; Fathman, 1982; cit. en Da Silva y Signoret, 1996). Esta ventaja les permite producir con facilidad enunciados en un momento muy inicial del proceso pedagógico o natural. Krashen (1982),

menciona que en la adquisición-aprendizaje de los campos lingüísticos acabados de citar los niños alcanzan y rebasan al adulto en aproximadamente un año, posteriormente desarrollan niveles cercanos a los del hablante nativo. En cambio, necesitan más tiempo para acercarse al nivel de los adolescentes. En el trabajo de Snow y Hoefnagel-Höhle, se sustenta que después de un año, los niños no pueden obtener el nivel de competencia lingüística lograda por los adolescentes en cuanto a la morfología y a la sintaxis. La ventaja del adolescente y del adulto al inicio de la adquisición se debe, por una parte, a su madurez cognoscitiva.
Al respecto Inhelder y Piaget en 1958 manifiestan que aproximadamente a los 12 años, además de su pubertad biológica, el adolescente vive una pubertad cognoscitiva y lingüística. Debido a su maduración cognoscitiva desarrolla la capacidad de pensar en abstracciones sin recurrir a objetos concretos, desarrolla la capacidad de abstraer, analizar, clasificar, generalizar, etc.; se convierte así en un pensador que efectúa "operaciones formales" (cit. en Schewel y Ralph,1986).

Sexo.

Los estudios hechos en el aprendizaje de lenguas y la diferencia que ello conlleva tanto para hombres y mujeres señalan que: las mujeres pasan más tiempo en actividades de "atención" cuando aprenden una lengua extranjera, que los hombres (ejemplo escuchar al maestro, a los audiocasets, a otros alumnos, observar y leer) Los hombres se distinguen por actividades más "dominantes" de participación en clase, por ejemplo: hablan más con el maestro, con otros alumnos tanto en la lengua que aprenden como en su lengua origen, toman parte activa en las actividades del grupo y muestran espontaneidad. (Sunderland,1998) Sin embargo el mismo estudio mostró que al evaluar los conocimientos de la lengua meta, las chicas puntuaron mejor que los hombres.

Una investigación reciente trata sobre la relación entre el género y el conocimiento de vocabulario de una lengua extranjera en estudiantes universitarios. (Scarcella y Zimmerman,1998) Este conocimiento es evaluado por la prueba del Léxico Académico (TAL, Test of Academic Lexicon) y se manifestó

un mejor desempeño por parte de los hombres. Al analizar los resultados se consideraron como posibles explicaciones para los mejores puntajes de los hombres en el TAL, aquellas relacionadas con mejores hábitos de lectura, estilos interaccionales, historia educativa y la cultura.

Un trabajo encaminado a evaluar los efectos de algunos rasgos de personalidad y la cultura de origen sobre la aculturación señaló que los hombres presentaron un mejor dominio del idioma, en comparación con las mujeres. Dicho dominio se vio altamente relacionado con las variables: búsqueda de riesgos, seguridad, sociabilidad, extroversión y ansiedad-rasgo. Este factor "dominio del idioma", fue el elemento que mejor explico la integración de las personas extranjeras a la cultura de México (Varela,1996).

En 1987, Boyle encontró al aplicar 2 pruebas de vocabulario y 10 de conocimientos generales de inglés como lengua extranjera; que los hombres superaron por mucho a sus compañeras en las pruebas de vocabulario y no así en las otras. Este autor sugiere que las diferencias de género juegan un papel importante en el desarrollo del vocabulario en lengua extranjera.

En la obra de Gass y Varonis (1989), se examinaron las interacciones que sucedían entre sujetos que aprendían una lengua extranjera y se hallaron diferencias entre hombres y mujeres en el porcentaje en el que cada uno participaba en las conversaciones y en el control que tenían de estas. Los hombres tendían a dominar y a controlar las conversaciones, no obstante al ser evaluados, las mujeres obtenían mejores respuestas. Estos hallazgos son similares a los de Sunderland (1998) expuestos con anterioridad.

En relación con los estudios de Gass y Varonis y los de Sunderland, es muy probable que factores culturales tengan gran injerencia, es posible que las presiones sociales sean más fuertes en las mujeres y se muestren renuentes al participar en discusiones académicas en el aprendizaje de una lengua extranjera.

De acuerdo a la Asociación Americana de los Estudios Universitarios de la Mujer (cit. en Scarcella y Zimmerman,1998) muchas chicas prefieren no parecer más listas que los chicos, cediendo el "conocimiento" a sus compañeros y así ser mejor aceptadas ante los ojos de estos.

Otro análisis, demostró que en el habla de las mujeres se encontraban más formas elegantes, "correctas o propias" al hablar (Thorne y Henley,1985) Ello lo explican Graddol, Leith y Swan (1996),en decir que el que las mujeres en su habla expresen conductas de ser "buenas y correctas" es una forma de un "control social", así, cuando emplean formas rudas al hablar, salen de los estereotipos marcados por la sociedad, corriendo el riesgo de ser mal vistas o relegadas.

En la investigación realizada por Kramer (1985), establece que la sociedad (estadounidense) aprecia en las mujeres, el que no hablen demasiado o más que los hombres, cuando estos se encuentran en alguna interacción grupal. (en la escuela, en el trabajo, etc.) Esta idea se relaciona con el volumen de voz que emplean las mujeres en las interacciones sociales. A ellas regularmente se les enseña explícita o implícitamente a utilizar un tono de voz suave y discreto y se otorgan sanciones sociales a aquellas que no lo hagan (Hall Jamieson, 1995)
Por otro lado se encontró una fluidez verbal superior en las mujeres en comparación con los hombres, y ello es considerado una de las diferencias psicológicas más importantes entre hombres y mujeres; la fluidez verbal es definida como el número de palabras comprensibles dichas en un lapso de tiempo (Cherry,1985)

3.7 El examen de inglés como lengua extranjera (Toefl).

El examen de inglés como Lengua Extranjera (TOEFL) mide el nivel de capacidad en el idioma inglés en personas que hablan inglés no como lengua materna. Dicho examen es editado y publicado por el Servicio de Evaluación Educativa (The Educational Testing Service: ETS) de Princeton, New Jersey, en los Estados Unidos de Norteamérica. (cit. En Kathleen y Duffy,1996)

El Toefl es un requisito de admisión de alrededor de 2400 colegios y universidades en los Estados Unidos de Norteamérica y otras partes del mundo. De esta forma muchos programas de certificación profesionales actualmente requieren de que sus aspirantes hallan realizado el Toefl (Kathleen y Duffy, 1996)

El examen generalmente contiene 140 preguntas y posee cuatro secciones: La sección de Comprensión Auditiva (Listening Comprehension),la sección de Estructura y Comprensión Escrita (Structure & Written Expression), la sección de Comprensión de Lectura de Textos (Reading Comprehension) y la prueba de Inglés Escrito (Test of Written English) . Las tres primeras secciones contienen preguntas de opción múltiple, con cuatro opciones de respuestas y la cuarta sección de la prueba, la prueba de Inglés Escrito, versa sobre la realización de un ensayo en inglés, esta es opcional dependiendo de la institución. En esta última prueba aún cuando no existe una puntuación que establezca "acreditado", muchos colegios y universidades toman en cuenta puntuaciones de 4 o más en esta prueba.

Sección		Número de Reactivos	Tiempo
Comprensión Auditiva.			
Parte A Identificar enunciados similares		20	
Parte B Preguntas sobre conversaciones		15	
Parte C Preguntas sobre mini – charlas		15	
	Total	50	De 30 a 40 minutos
Estructura y Comprensión Escrita			
Identificar, corregir y completar oraciones		15	
Identificar palabras o frases incorrectas		25	
	Total	40	25 minutos
Comprensión de Lectura			
Identificar Sinónimos		30	
Leer textos		30	
	Total	60	45 minutos
La prueba de Inglés Escrito			
Un Ensayo de 250 a 300 palabras		1	30 minutos

Realmente no existe un puntaje que determine que una persona "paso" la prueba, esto es debido a que cada colegio y universidad establece su mínimo puntaje en el Toefl para ser aceptado en su plantilla escolar. La mayoría de los colegios y universidades requieren puntuaciones de entre 525 y 550 puntos tanto para estudiantes como para personas ya titulados, que realicen este examen para ser considerados candidatos a integrar parte de su población. (op cit)

No obstante algunas instituciones que no requieren que sus alumnos estén titulados aceptan puntuaciones menores a 525, e instituciones que sí requieren del titulo en sus aspirantes solicitan incluso puntuaciones de más de 550 puntos.

El puntaje que el Centro de Enseñanza de Lenguas extranjeras de la UNAM, establece para acreditar sus cursos regulares del idioma Inglés es de 550 puntos en el Toefl.

Por el tipo de prueba el Toefl es: una prueba Estructurada, de Ejecución Máxima y es una Prueba de Poder; los reactivos son de dificultad variable, con un límite de tiempo, su aplicación es colectiva y utiliza lápiz y papel.

Una vez revisada la literatura concerniente a la motivación, se puede considerar que el un buen puntaje en el Toefl, conlleva aspectos de motivación intrínseca como extrínseca. Recordemos; la motivación intrínseca recae en el interés que el alumno tiene en lo que estudia, aprende y le interesa. Esto constituye en él una fuerza que impulsa al estudiante en su trabajo intelectual o físico. La motivación externa puede derivar de factores distintos del acto mismo que se requiere ejecutar, entre estos factores se encuentran: premios, castigos, presión, exigencia, humillación, la adulación, etc., algunos aspectos que pueden promover la motivación intrínseca del alumno son por ejemplo el grado, valor o importancia que otorgue a la meta deseada, por lo que llega a identificarse y/o autocomprometerse en la obtención de la misma. El valor o importancia implicados en los contenidos o habilidades que se aprendan al estudiar un idioma

y/o prepararse para obtener un buen puntaje en el Toefl pueden motivar al estudiante y despertar su interés así como los premios que obtenga de este (quizá le permita obtener una beca en el extranjero, o al termino de su carrera encontrar un empleo bien remunerado por el hecho de hablar inglés, etc).

Y en cuanto a la motivación de logro, las características del examen Toefl hacen que el objetivo del buen puntaje, sea un reto ya que muchas veces aún cuando se estudie el idioma, los resultados en el examen son inciertos, debido a que el Toefl, examina elementos gramaticales muy "finos" que no se aprenden de un día a otro. Este examen es una prueba de poder, como ya se menciono, por lo que se tiene que familiarizar el alumno con este, y resolver en poco tiempo y con gran certeza los reactivos. También a aprender a controlar el estrés que las condiciones de este examen genera.

Según las características de personalidad revisadas en el Capítulo 1, las personas con alta motivación de logro suelen ser vehementes por alcanzar sus metas, principalmente cuando tienen la posibilidad de sobrepasar la ejecución de cualquier otra persona.

Capítulo Cuatro METODO

4.1 Planteamiento del Problema

¿Existe relación entre la motivación de logro académico y el aprendizaje del idioma inglés como Segunda Lengua en comparación con, el sexo y la edad en un grupo de estudiantes Universitarios?.

4.2 Hipótesis

- Hipótesis de Investigación: Existe relación entre la motivación de logro académico y el aprendizaje del idioma Inglés como Segunda Lengua en comparación con, el sexo y la edad en un grupo de estudiantes universitarios.

4.3 Metodología

4.3.1 VARIABLES

- V.I. La motivación de logro, el sexo y la edad.
- V.D. El estudio de una segunda lengua

4.3.1.1 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE VARIABLES

MOTIVACIÓN AL LOGRO

Díaz Loving y Andrade (1985), la definen en tres dimensiones:

1.- Maestría: Es la preferencia por tareas difíciles y por buscar en ellas la perfección, 2.- Trabajo: Es la actitud positiva hacia el trabajo en sí mismo y 3. - Competitividad: como el deseo de ser el mejor en situaciones interpersonales.

SEXO

Condición orgánica que distingue entre el macho y la hembra (Dorsch,1977) El sexo esta determinado por el par de cromosomas sexuales que en el hombre son diferentes (XY) y en la mujer son iguales (XX). (Warren,1974)

EDAD.

Período transcurrido desde el nacimiento hasta la fecha o tiempo determinado. (Warren,1974)

APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA

Es el conocimiento consciente de reglas y se asocia con el lenguaje formal. Requiere del esfuerzo del aprendiz y se enfoca sobre la forma, aunque no necesariamente conlleva fluidez en la producción del habla. En el proceso existe una búsqueda de formas lingüísticas que se van a emplear y cuando se han adquirido esas formas, la "búsqueda" permite acceder a los recursos de la comunicación. (Muntzel,M. 1995)

4.3.1.2 DEFINICIÓN OPERACIONAL DE VARIABLES

MOTIVACIÓN DE LOGRO

Se obtuvo por medio de las puntuaciones obtenidas en la escala de Motivación al Logro Académico, diseñado por Roció Quesada en 1993.

SEXO

Son todas aquellas personas, tanto de sexo masculino como femenino que comparten una actividad en común que es el estudio del idioma Inglés como Segunda Lengua, en el Centro de Lenguas Extranjeras del campus de Ciudad Universitaria (CELE).

EDAD

Esta comprendida de los 18 a los 38 años en una muestra de alumnos que estudian inglés como segunda lengua en el CELE.

APRENDIZAJE DE SEGUNDA LENGUA

Puntaje obtenido en el "TEST OF ENGLISH AS A FOREING LANGUAGE" (TOEFL) - EXAMEN DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA. (The Educational Testing Service cit. en Kathleen y Duffy. 1996)

Para acreditar el Octavo nivel en el CELE se requiere obtener en el TOEFL 550 puntos como mínimo; puntuaciones menores a esta se consideran como no-acreditado. Para el presente estudio se tomó en cuenta dos tipos de calificaciones:

Acreditado (Ac) Alumnos con 550 puntos o más

No acreditado (Na) Alumnos con menos de 550 puntos.

4.3.2 Sujetos

El número de sujetos que integró la investigación fue de 75 personas de sexo masculino y 81 de sexo femenino; (156 en total) todos cursaban el último de los niveles del idioma Inglés (Octavo nivel) en un grupo regular en el CELE. La edad promedio de la muestra fue de 22 años (x =22.6).

4.3.3 Muestreo

El tipo de muestreo es No - Probalístico e Intencionado.

Es No-Probabilístico, debido a que no todas las personas tuvieron la misma oportunidad de participar y es Intencionado ya que los sujetos debían cumplir con determinadas características para formar parte de la muestra.

4.3.4 Tipo de estudio.

Es del tipo Descriptivo, porque trato únicamente de describir un estado de los fenómenos, sin introducir ningún tratamiento susceptible de modificarles.

Es de Campo, pues se realizó en el medio natural del fenómeno.

Finalmente es del tipo Correlacional, ya que su propósito fue medir el grado de relación que existe en una muestra, en donde se aplicaron 2 instrumentos de medición: La Escala de Motivación al Logro Académico (Quesada, 1993) y el examen de Inglés como lengua extranjera: TOEFL,

4.3.5 DISEÑO

Dado que el presente trabajo tiene como hipótesis de investigación el conocer si existe relación entre la motivación al logro académico y el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua, en comparación con el sexo y la edad, se diseño un experimento para someterla a prueba.

De esta forma se utilizó un diseño de Correlación Múltiple para un solo grupo que permitió observar el grado de relación existente entre las variables mencionadas se considera un diseño de tipo correlacional expost facto pues supone una recogida sistemática de datos , una vez que los hechos han ocurrido , y ello sin mediar manipulación alguna por parte del investigador (Sampieri, Fernández y Baptista,1991)

4.3.6 INSTRUMENTOS

1. La escala de Motivación al Logro Académico, diseñada por Roció Quesada en 1993, es del tipo Likert, consta de 31 reactivos y evalúa las dimensiones: Persistencia, Competitividad y Maestría. Se validó en la población de alumnos de primer ingreso de la Facultad de Psicología, por medio de un análisis factorial varimax de componentes principales, en donde se identificaron cuatro factores con valores alfa de Cronbach de .75 para el primero, .70 para el segundo, .64 para el tercero y .74 para el cuarto. El instrumento obtuvo .84 . También se corroboró la discriminación de cada uno de los reactivos por medio de la prueba T de Student, encontrando diferencias significativas en todos ellos.

2. El "TEST OF ENGLISH AS A FOREING LANGUAGE" (TOEFL) - EXAMEN DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA; el cual es un examen que consta de:

- ✓ 50 reactivos que miden la COMPRENSIÓN AUDITIVA.
- ✓ 40 reactivos que miden la ESTRUCTURA Y COMPRENSIÓN ESCRITA
- ✓ 60 reactivos que miden la COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS
- ✓ Y una prueba que evalúa la HABILIDAD para REDACTAR Textos en Inglés.

4.3.7 PROCEDIMIENTO

FASE 1

Se solicitó la autorización de forma directa con aquellos maestros que tenían grupos de Inglés de octavo nivel en el CELE para aplicar la Escala de Motivación al Logro Académico.

Se les dijo a los alumnos que el objetivo del estudio era el elaborar perfiles académicos de personas que estudian una lengua extranjera, que toda la información obtenida tendría carácter de absoluta confidencialidad y que sería útil únicamente en la presente investigación.

Una vez que llenaron los datos de control (Nombre,sexo,edad),se proporciono la siguiente información para que contestarán la escala de Motivación al Logro Académico:

> "A continuación encontrarás un conjunto de afirmaciones cada una de ellas tiene 5 opciones. Elige la opción que se adapte mejor a ti y márcalas en la hoja de respuestas, rellenando el círculo que corresponda"

Se otorgaron 20 minutos para contestar la escala. Una vez terminadas las aplicaciones, se agradeció al grupo y al profesor por su colaboración.

FASE 2

Se solicitó a los mismos profesores la relación de calificaciones obtenidas en el TOEFL; (los resultados de los alumnos que acreditaron y de los no acreditados); esta prueba fue aplicada y calificada por los docentes respectivos, debido a que es material interno del Centro de Lenguas Extranjeras y por ser del dominio de tales profesionales.

4.3.8 TRATAMIENTO ESTADÍSTICO.

Inicialmente para observar la distribución de la muestra se emplearon las Distribuciones de Frecuencias. Posteriormente para observar la relación entre la motivación al logro académico y el aprendizaje del idioma Inglés, se aplicó el Coeficiente de Correlación de Pearson, para conocer las diferencias entre los grupos con respecto a la motivación de logro académico, el sexo y la edad con relación al aprendizaje del idioma Inglés, se utilizó el ANOVA múltiple. Por ultimo, con la finalidad de predecir el aprendizaje del idioma inglés, (esto mediante el puntaje obtenido en una prueba: el Toefl) se utilizó el análisis de Regresión Múltiple al conocer los valores e influencia de la motivación, el sexo y la edad .

Los resultados de la esta investigación se presentan de forma descriptiva y cualitativa. Comenzando con los hallazgos más importantes.

Capítulo Cinco

5.1 Descripción de Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en la presente investigación. El análisis estadístico de los datos se llevó a cabo mediante el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS).

El análisis tuvo dos vertientes: Primero se realizó un Análisis Descriptivo y en segundo lugar se hizo un Análisis Inferencial.

Para el Análisis Descriptivo, se utilizaron los análisis de Frecuencias, con la finalidad de observar la constitución de la muestra. Para el Análisis Inferencial, se empleo el Coeficiente de Correlación Pearson, el Análisis de varianza múltiple (ANOVA) y el Análisis de Regresión Múltiple.

Los resultados se encuentran ordenados, en primera instancia, para dar información de tipo general de la población utilizada y en segunda, para responder a las preguntas de investigación planteadas. Se hace uso de figuras y tablas para una mejor explicación al respecto.

En la Figura 1, vemos claramente que la muestra, se compuso por un 48.1% de personas del sexo masculino (75 sujetos) y un 51.9% de personas femeninas (81 sujetos). En total participaron 156 personas.

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR SEXO

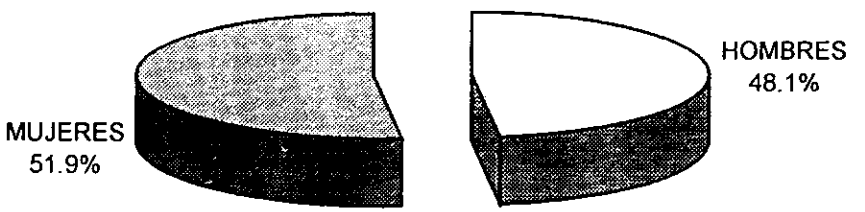

Figura 1. Sexo

La edad fue otra de las variables que permitieron no sólo describir la población en cuestión, fue una variable que intervino de manera importante en el análisis inferencial, por el momento observemos en términos descriptivos como se distribuyo ésta. (Figura 2)

El promedio de Edad en esta Muestra, se encuentra en los 22 años, (media= 22.6) con una Desviación Estándar de 3.39

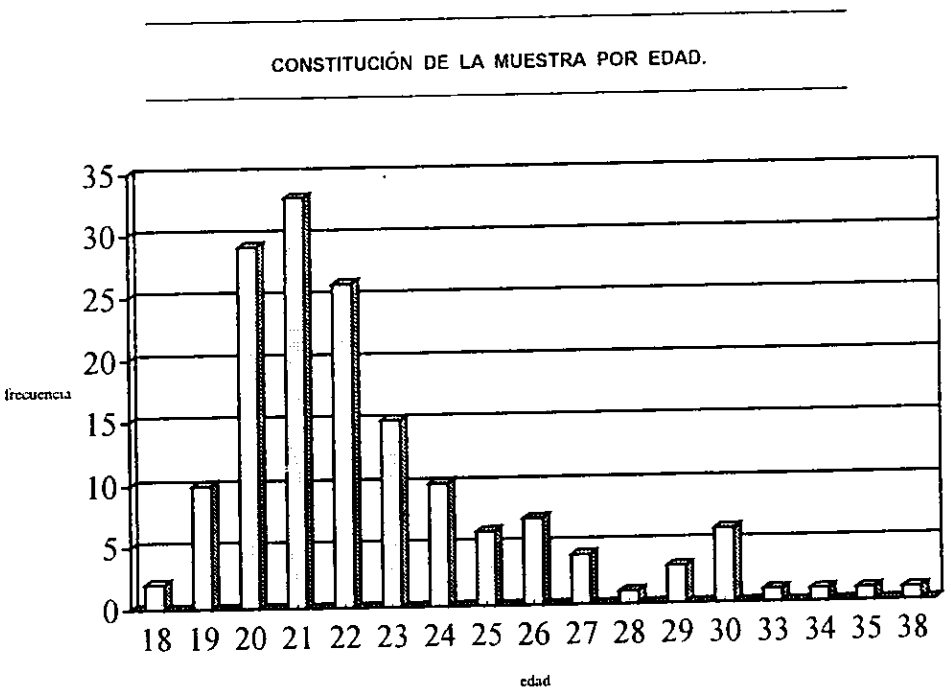

Figura 2. Edad.

La variable "Motivación" tiene una media de 119.179 y una Desviación Estándar de 11.969, el puntaje mínimo fue de 76 y el máximo de 151.

Sin embargo debido a la amplitud del rango, la distribución de frecuencias de motivación al logro académico, se presenta en forma recodificada, basándonos en los rangos percentilares (10) obtenidos por Quesada (1993)

DISTRIBUCIÓN DE LA VARIABLE MOTIVACIÓN

Puntuación	Rango Percentilar	Frecuencia	Porcentaje.
0 a 105	1	16	10.3
106 a 111	2	18	11.5
112 a 115	3	15	9.6
116 a 118	4	15	9.6
119 a 120	5	17	10.9
121 a 124	6	26	16.7
125 a 126	7	11	7.1
127 a 130	8	15	9.6
131 a 136	9	16	10.3
137 a 151	10	7	4.5
		Total = 156	100%

Tabla 1.Motivación.

Para las puntuaciones obtenidas en el Examen de Inglés como Lengua Extranjera (TOEFL), se observo una media de 542.872 y una Desviación Estándar de 44.520. El valor mínimo fue de 429 y el valor máximo fue de 676. Recordemos que el puntaje mínimo requerido para acreditar dicho examen en el CELE es de 550 puntos.

De igual manera, por la amplitud de los datos, estos se describen a continuación de forma recodificada, basándonos en cuartiles.
La recodificación en este caso tiene fines únicamente descriptivos, ya que en los posteriores análisis se utilizaron los datos de esta variable en forma intervalar, tal y como la obtuvo el sujeto.

DISTRIBUCIÓN DE LOS PUNTAJES "TOEFL"

Puntuación	Rango	Frecuencia	Porcentaje
De 429 a 520	1	44	28.2
De 521 a 549	2	24	15.4
De 550 a 566	3	51	32.7
De 567 a 676	4	37	23.7

Tabla 2. "Toefl"

Para comenzar con el análisis inferencial se utilizó el Coeficiente de Correlación de Pearson con la finalidad de observar la probable relación entre motivación de logro académico y el aprendizaje de una segunda lengua (o Puntaje: TOEFL). Los resultados de dicho análisis se detallan en la Tabla 3.

CORRELACIÓN ENTRE MOTIVACIÓN Y TOEFL

	TOEFL
MOTIVACIÓN	[illegible]
	[illegible]
	R= [illegible]

La Media para Motivación fue de 119.1795 y para Toefl de 51.[illegible]
La Desviación Estándar para Motivación = 11.9597 y para Toefl 44.5205

Tabla 3. Puntuaciones brutas

Una vez observado lo anterior se procedio con el Análisis de Varianza múltiple en la Tabla 4, encontramos los informes referentes de este análisis con respecto a las variables independientes : Motivación, sexo y edad; en relación a la variable dependiente : aprendizaje de una segunda lengua (puntaje: Toefl).

ANOVA

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	Grados de Libertad	Medias Cuadráticas	Razón F	Sig. de F
Efectos Principales	[illegible]	14	[illegible]	[illegible]	[illegible]
MOTIV_RE	[illegible]	8	[illegible]	[illegible]	[illegible]
SEXO	14718.922	1	14714.[illegible]	9.191	[illegible]
EDAD_REC	[illegible]	4	498.[illegible]	[illegible]	[illegible]
Explicados	68448.144	14	4889.[illegible]	[illegible]	.
Residuales	219390.251	137	1601.3[illegible]		
Total	[illegible]	151	[illegible]		

Tabla 4. "Análisis de Varianza

Una vez determinados los efectos de la motivación, el sexo y la edad sobre la variable Toefl, siendo que los primeros si generan diferencias con respecto a la variable Toefl, el paso siguiente fue hacer el Análisis de Regresión Lineal.

Se realizó este calculo entre motivación, edad y sexo con respecto a la puntuación que se obtiene en el Toefl, para predecir su influencia sobre este último.

* nota: para este análisis se utilizaron las variables de la siguiente forma:

1. Puntuación toefl en forma intervalar tal y como la obtuvo el sujeto.
2. Puntuación de motivación en forma recodificada a partir de los valores percentilares (1-10)
3. El sexo tal y como se capturo la información (nominal)
4. La edad recodificada basándonos en rangos. (1-5)

Con este análisis se obtuvo la respectiva "matriz de correlación" como se observa en la Tabla. 5

MATRIZ DE CORRELACIÓN

Variables	SEXO	EDAD	MOTIVACION
TOEFL	-.254	.222	.164
	.301	.003	.026
	1.00	.060	.124
SEXO		.229	.061
		1.00	.014
EDAD			.42[a]

$\alpha = 0.05$

Tabla 5.Matriz de Correlación de: Sexo, Edad y Motivacion con Respecto a Toefl

Las medias y Desviaciones Estándar de las variables "Toefl, Sexo, Edad (recodificada "Rec".) y Motivación" (Rec.) son las siguientes. (Tabla 6.)

TOEFL, SEXO Y EDAD.

	Media	Desv.Est.	
TOEFL	542.872	44.520	
SEXO	1.519	.501	
EDAD_REC	2.205	1.157	recodificación de edad
MOTIV_RE	5.186	2.692	recodificación del puntaje de motivación

N de Casos 156

Tabla 6. Medias y Desviaciones Estándar

La Tabla 7 nos muestra, el coeficiente de correlación múltiple (R=.38064), la razón "F"= 8.5845 y la Significancia de "F" = .0000.

REGRESION MULTIPLE

Variable(s) Que entraron según este orden:

1. MOTIV_REC recodificación del puntaje de motivación.
2. EDAD_REC recodificación de edad.
3. SEXO

		Análisis de Varianza	DF	Suma de Cuadrados	Media
Multiple R	.38064				
R Cuadra Square	.14488				
Adjusted R Square	.12801	Regresión	3	44511.35168	14837.11723
Error Estándar 1728.35592	41.57350	Residual	152	262710.08422	

F = 8.58453 Signif F .0000

Tabla 7. Regresión Lineal :Sexo, Edad y Motivación con Respecto a Toefl

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

5.2 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Uno de los muchos objetivos de las investigaciones en psicología es el captar o descubrir ciertas condiciones individuales para el estudio de una manera más acertada de lo que es posible por medio de la simple observación y el juicio común.

En el estudio de las características de los individuos, en los grupos escolares, intervienen distintos procesos de interacción de la persona con el medio, como la inteligencia, el ambiente en el hogar, el apoyo y la escolaridad de los padres (Sauer y Gattringer en Quesada,1997), la autoestima del estudiante (Vidadl,1989), otro, toman en cuanta la posición del alumno en el grupo, su motivación, su actitud, sus estilos de aprendizaje y otros elementos que aporta el alumno, importantes para su éxito académico (Ball,1988; Durón,1995; Galindo y Ramos,1991; Pardo y Alonso-Tapia, 1990; Quesada,1993,1994; Sung y Padilla,1998).

Esta investigación consideró los elementos; motivación de logro académico, sexo y edad en el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua en estudiantes universitarios.

Y su objetivo es conocer si existe relación significativa entre estas variables. Este interés, surge una vez que diferentes estudios han constatado la relación entre la motivación al logro y el aprendizaje (Galindo y Ramos,1991; Haynes y Col.1988; Vidal,1989) y la motivación al logro académico y el éxito escolar (Quesada,1993,1994). Y la propuesta aquí consiste en investigar esta relación, pero en el aprendizaje de un idioma extranjero en un contexto nacional universitario, porque si bien existen estudios sobre motivación y aprendizaje de una segunda lengua, son hechos en escenarios extranjeros y la variable motivación que emplean para explicar al fenómeno, no es del tipo de motivación de logro.

Para lograr esto se aplicaron las siguientes pruebas: Coeficiente de Correlación Pearson, el Análisis de varianza múltiple (ANOVA) y el Análisis de Regresión Múltiple.

La primer pregunta que se plantea en este estudio es saber si existe relación estadísticamente significativa entre la motivación de logro académico y el aprendizaje del idioma Ingles como Segunda Lengua, en un grupo de estudiantes universitarios

Se procedió a calcular el Coeficiente de Correlación Pearson, para las variables motivación de logro académico y aprendizaje del idioma Ingles como Segunda Lengua (o puntaje Toefl) el valor obtenido fue r =.1011 , con una significancia de 0.05 (Tabla 3) . El resultado indica que existe una relación entre ambas variables, sin embargo, la fuerza de la relación es muy débil, resultando estadísticamente no significativa.

Ante esto se establece que la intensidad de esta correlación no es lo suficientemente grande, por lo que existe la probabilidad de que existan otros elementos que influyan en dicho análisis.

Los hallazgos de esta investigación contraponen a los estudios que sustentan correlaciones altas entre motivación de logro y aprendizaje, (Beltrán et al, 1987; Galindo y Ramos, 1991) motivación de logro y éxito escolar (Quesada,1993).

Cabe recordar que el aprendizaje en este estudio es de una lengua extranjera y como primera explicación tentativa de esta baja relación entre las dos variables descritas anteriormente, se tiene: según Logan (1976), el aprendizaje es como "un potencial de la conducta", es decir como un conjunto de hábitos o conocimientos disponibles para ponerlos en práctica y la motivación es el activador o energizador de estos hábitos, convirtiéndolos en conducta propiamente dicha. La ejecución de

la conducta tiene lugar únicamente cuando existe cierto grado de aprendizaje y de motivación; y mientras mayor sea el grado de éstos, más se manifestará la conducta.

Es decir, que quizá no se expreso una relación alta entre motivación al logro y aprendizaje, porque, probablemente un alumno este muy motivado, pero si no se han aprendido del todo bien las reglas gramáticales del idioma inglés, esta relación no sea significativa, lo que lleva a pensar que existen otros factores que intervengan en el aprendizaje del idioma inglés que no simplemente sean los derivados de tener una buena, mediana o baja motivación.

Diversos autores han convenido en que el estudio de la motivación debe contemplar otras variables, ya que esta constituye sólo un grupo de elementos dentro de una amplia gama de factores que determinan la conducta humana (Ball,1988; Baker, 1972; Beltrán et al 1987; Gardner, 1985; Sauer y Gattringer cit en Quesada, 1997; Vidal, 1985).

En la búsqueda de los otros factores, que influyen en el aprendizaje del idioma inglés, se contemplo analizar las variables "sexo " y "edad", pues han sido significativas en muchos y variados estudios de la conducta humana.

Por ello se procedió a realizar un Análisis de varianza múltiple y con este observar si es que existían diferencias entre los grupos, en lo que respecta al puntaje que se obtiene en el Toefl, a partir de las variables sexo, edad y motivación. Con este análisis se advierte que las tres variables resultaron significativas para determinar diferencias en el aprendizaje de una lengua extranjera (ver Tabla 4), ante esto, el paso siguiente fue establecer qué o cuáles variables permitían predecir lo que se obtiene en el Toefl a partir de las variables en cuestión y para ello se aplicó el análisis de regresión múltiple, para lo cual se describe lo siguiente:

Tanto el sexo como la edad correlacionan significativamente y en forma negativa con el Toefl y la motivación también correlaciona significativamente, pero de forma positiva con el Toefl (ver Tabla 5)

Dicho de otra forma: "A mayor Toefl, menor sexo, menor edad y mayor motivación", (*traduciendo los códigos, se tenía al #1 como masculino*) es decir: las personas que obtienen los mejores puntajes en el Toefl son los hombres jóvenes que están más motivados.

El aspecto que se destaca, es la combinación de los tres factores, ya que, no únicamente por el hecho de ser hombre se obtendrá mejor puntaje Toefl, o por el hecho de ser joven se obtendrá mejor puntaje Toefl o bien porque se este más motivado,

No es la forma aislada de los elementos, sino la combinación de estos, lo que hace interesante al fenómeno. De esta forma se establece que: Si se es hombre, se es joven y si se está motivado, se obtienen mejores puntajes en el Toefl.

Este hecho contrapone a lo hallado por Sung y Padilla (1998), ellos reportan en las mujeres mayor motivación para aprender un idioma en relación con sus compañeros hombres.

En la presente investigación, el elemento que mejor explico al fenómeno "aprender una lengua extranjera" fue el Sexo, seguido por la Edad y la Motivación (Tabla 4). La importancia de las diferencias sexuales, en conjunción con la edad y la motivación para aprender un idioma extranjero, requiere de estudios adicionales por varias razones, destacando las siguientes:

En esta investigación se revelo que los estudiantes de sexo masculino reportaron un alto grado de motivación al logro al aprender un idioma adicional, en comparación con sus compañeras y aún cuando se han reportado diferencias

sexuales similares en otros estudios, (Boyle,1987; Gass y Varonis,1989; Scarcella y Zimmerman,1998) las diferencias no muestran con claridad si es que se deben a roles de genero.

Tampoco este estudio nos permite conocer si es que las diferencias entre los hombres y mujeres para aprender una lengua extranjera, puede atribuirse a un tipo de socialización que predisponga a los hombres a tener una mejor motivación hacia los idiomas y esto debido a que no se examino como tal, los factores de genero. Aunque, sí nos inclinamos a creer que la ventaja del alumno masculino en su motivación para aprender una lengua extranjera tiene que ver con roles de genero, esto, apoyado en parte por los hallazgos de diferentes investigadores (Gass y Varonis,1989; Graddol, Leith y Swan, 1996; Hall Jamieson, 1995; Kramer, 1985; Thorne y Henley 1985; Scarcella y Zimmerman,1998; Sunderland, 1998) que ponen de relieve, conductas de dominancia y control en las participaciones e intervenciones por parte de los alumnos hombres al aprender un idioma extranjero y de conductas pasivas y/o receptivas al aprender un idioma extranjero por parte de las mujeres. No obstante, se requieren de otros análisis que profundicen sobre esto, en contextos nacionales, y si fueran confirmatorios en el caso del CELE, establecer programas que alienten conductas de mayor participación en las alumnas de dicho centro educativo.

5.3 LIMITACIONES Y CONCLUSIÓNES

Aún cuando las variables motivación, sexo y edad, en la muestra de este estudio en particular, explican parcialmente al fenómeno "aprendizaje del idioma inglés" (R múltiple =.38), la presente investigación presenta las siguientes limitaciones:

Es probable que el resto del fenómeno (62%) se encuentre en factores que no se midieron, como el nivel de ansiedad ante los exámenes, las actitudes por aprender un idioma extranjero, la evaluación del grupo, las interacciones con el profesor, etc.

Tales variables, se ha visto son relevantes en el sentido de que, cuando a una persona, se le somete a una evaluación (en este caso el Toefl) y dicha evaluación involucra un juicio ajeno sobre el rendimiento propio, se producen estados de ansiedad que afectan negativamente la evaluación (Villegas de Posada,1987) También si la finalidad del examen acentúa la capacidad propia del alumno, se puede generar ansiedad. Un estudio determino que el rendimiento observado en un examen de dominio del idioma Francés, era pobre, ante niveles altos de ansiedad (Madsen,1982).

Por otro lado en los análisis hechos por Ryan en 1994, enfocados a evaluar las actitudes de estudiantes universitarios mexicanos hacia los hablantes de la lengua meta, la cultura y el aprendizaje de una lengua extranjera; se encontraron actitudes negativas hacia la cultura norteamericana y no así con otras culturas, también se observo como muy importante (92%) el conocer la cultura del idioma meta para aprender un idioma extranjero (citado en Chasan y Ryan,1995).

También otro elemento importante a destacar para la motivación y el aprendizaje, es la evaluación que el grupo haga al alumno. De esta forma si es que el Toefl implica una evaluación del desempeño de un alumno, en relación con estándares de excelencia, tal evaluación provee la idea de la fijación de metas por parte del

individuo y de cierta comparación con relación al contexto social donde se encuentre (Dwek,1986; Woolfolk,1990). Ahora bien, ¿Qué significaría para el aprendizaje? Primero, suponemos que si los estudiantes están concentrados en la forma en que son evaluados por otros, quizá prefieran ser vistos como "inteligentes" y evitar parecer incompetentes. Esto ayuda a entender en parte, el hecho de que, en esta investigación se observo que algunos alumnos obtuvieron puntuaciones altas en la escala de motivación al logro académico y sin embargo en el Toefl no resultaron igual. Es probable que el alumno con bajas puntuaciones en el Toefl al ser cuestionado sobre su motivación por aprender, conteste positivamente y con ello parecer competente ante el investigador y ante el grupo. No obstante, este puede ser un tema para investigaciones futuras.

El siguiente elemento a ser considerado en estudios posteriores, es el papel que juega el profesor en este contexto en particular. Mi experiencia dentro del CELE como alumno para realizar el Toefl y meses después al llevar acabo la Tesis y observar y cuestionar a los alumnos por hacer el examen, me hace convenir en un punto importante; es común que en los grupos explorados, el profesor aliente más a aquellos que se aproximan al 500,530,540 (*los cercanos al 550)* y los que se alejan o están distantes parece que el instructor se comunica con ellos diferente Es decir que el alumno tiene que ver con factores no sólo de el saber o no de un idioma extranjero y demostrarlo en un examen, o con el hecho de estar motivado; sino que además, la intercomunicación con su instructor está modulando las relaciones descritas. Sería interesante, como se menciono, y benéfico para dicha población realizar análisis profundos en el apartado anterior.

Después de revisar la importancia de tales variables, el cuestionamiento obligado es ¿Por qué se excluyeron? La respuesta se encuentra en una parte en el diseño experimental, ya que, para cierto número de variables corresponde cierto número de sujetos. Y como dato adicional; para obtener la muestra se acudió a los grupos de preparación de Toefl del CELE y se encontró que tales grupos no eran muy numerosos: de 6,8,10,15, donde el más grande fue uno de 22 personas. La

población estudiantil con este nivel de aprendizaje era escasa y ante esta limitante se prescindió de incluir dichas variables.

Ahora bien, se sugiere ampliar el estudio del aprendizaje de un idioma extranjero, desde la perspectiva psicológica, que redundara en un mejor conocimiento de las variables que incidan en el proceso y como tentativa inicial, se propone incluir los elementos descritos en los párrafos anteriores.

Y por otro lado hacer hincapié en la importancia de la motivación intrínseca para el aprendizaje, donde el aprendizaje es en todos los sentidos un fin en sí mismo; así como tampoco descuidar el valor de los motivos extrínsecos, útiles también para alcanzar las metas propuestas. La mejor estrategia a seguir sería, por tanto, combinar ambos puntos de vista: los premios extrínsecos se han utilizado desde siempre y pueden ser más efectivos si logran estar relacionados más significativamente con las experiencias del estudiante, pero no debe olvidarse la motivación intrínseca que garantiza una relación directa y permanente con la tarea.

Finalmente, a manera de conclusión, sabemos que el alcance de estudiar otros idiomas no sólo tienen lugar en la escuela, sino que influyen también en muchas otras esferas de la vida. En el mundo en que hoy vivimos, el uso y adquisición de una segunda lengua es omnipresente.

En el estudio de cómo se aprenden lenguas adicionales, convergen muchas y variadas disciplinas, destacando: psicología, lingüística, sociología, antropología, psicolingüística, sociolingüística, y neurolingüística, entre otras materias. El interés por la investigación al respecto y a muchos otros temas, lo ejemplifican bien las palabras de Cook, D. (1965):

> Algunas veces nos olvidamos de que hay muchas cosas que podemos y tenemos que saber sobre nuestro universo y sobre nosotros mismos que no son necesariamente útiles en el momento de su descubrimiento. Asimismo, tenemos una gran propensión a rechazar

> cualquier conocimiento que no sea inmediatamente aplicable. Y en cambio, gran parte de lo que han descubierto en su búsqueda por la aplicación aquellos que utilizan el conocimiento para fines prácticos, ha sido posible gracias a los que sólo se han ocupado del conocimiento en sí. En última instancia, todo conocimiento es práctico.

Además de satisfacer la curiosidad intelectual, hay otras cuestiones que fueron de mi interés por estudiar una pequeña parte del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, De esta forma considere el estudiar la influencia y relación de las variables; motivación, sexo y edad al aprender una lengua extranjera, en estudiantes universitarios mexicanos y por los resultados obtenidos, los esfuerzos se enfocarían a trabajar en aspectos motivacionales en las mujeres que aprenden el idioma inglés como lengua extranjera en el CELE, con la finalidad de mejorar su competencia al aprender un idioma extranjero.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, H. y Díaz, T. (1989). Motivación y satisfacción en el trabajo. México, Tesis de Licenciatura UNAM.

Aguilar, J. (1988). El enfoque cognoscitivo contemporáneo. Apuntes para la materia tecnología de la educación II. Programa de publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología: UNAM

Andersen,R. (1979). The relationship between first Language transfer & second Language. Overgeneralization: Data from the English of Spanish Speakers. En Andersen, R. (Ed.) The Acquisition & use of Spanish & English as first & second Languages. Washington, D.C.: TESOL. 43-58.

Andersen,R. (1983). Transfer to Somewhere. En Gass,S. y Selinker,L. (Eds) Language transfer in language learning. Massachussetts: Newbury House.

Andrade Palos y Díaz Loving, R. (1986). Orientación al logro, conceptualización y medición de maestría,trabajo y competitividad. Revista Mexicana de Psicología Social. 6, (1), 21-26.

Ardila, R. (1975). Psicología del aprendizaje. México :Siglo Veintiuno.

Arias, G. (1988). Motivación para el estudio. Ciencias Pedagógicas. 10, (16), 15-30.

Arnau, J. (1985). Los diseños experimentales en Psicología. Apuntes para la materia Psicología Experimental Unidad III. Programa de publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología: UNAM

Atkinson,J.W. (1964). An introduction to motivation. Nueva Jersey: Van Nostrand.

Atkinson,J.W. (1965). Some general implications of conceptual development in the study of achievement-oriented behavior. En M.R. Jones (Ed.) Human motivation: Simposium. (pp 3-31) E.U. : Universidad de Nebraska Press Linconl.

Atkinson, J.W. y Feather, N.T. (1966). A theory of Achievement Motivation. Nueva York: John Wiley Sons.

Atkinson, J. W. y Raynor J.D. (1974). Motivation and Achievement. Washington: V.H. Wingston & Sons.

Ausubel,D. (1980). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

Ávila, R. (1979). La lengua y los hablantes. México: Trillas.

Baker, M. (1981). The logical problem of Language Acquisition. Cambridge: MIT Press.

Ball, S. (1988). La Motivación Educativa: Actitudes, intereses, rendimiento y control. Madrid : Narcea

Bandura, A. (1982). Teoría del Aprendizaje Social. Madrid: Espasa Calpe.

Bandura, A. (1986). Social fundations of thought and action. E.U.: Prentice Hall.

Baron, R.; Birne, D. y Kantowitz, B. (1983). Psicología, un enfoque conceptual. España: Nueva Editorial Interamericana.

Beltrán, J.B.; Moraleda, M.; García, A.E.; Calleja, G.F. y Santiuste, V. (1987). Psicología de la Educación. España : Eudema

Berlyne, D.E. (1972). Estructura y Función del Pensamiento. (2ª Ed.) México Trillas.

Bigge, M. (1980). Teorías del aprendizaje para maestros. México: Trillas.

Bijou, S. (1978). Análisis Conductual Aplicado a la Instrucción. México: Trillas.

Bolles, R.C. (1969). Theory of Motivation. (2ª Ed.) E.U. : Harper.

Boyle, J.P. (1987). Sex differences in Listening Vocabulary. Language Learning. 27, 273-284.

Brown, H.D.(1987). Principles of language learning and teaching. E.U.: Prentice Hall.

Brown, J.S. (1961), The motivation of behaviour. Nueva York: McGraw Hill.

Buck,M. (1994). La Influencia de la Lengua Materna en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Estudios de Lingüística Aplicada , 19/20 , 367-375 Cele, UNAM, México.

Buck,M. (1997). El modelo de procesamiento del Lenguaje y su aplicación a la Enseñanza de Segundas Lenguas. Estudios de Lingüística Aplicada , 15/26 , 174-187 Cele, UNAM, México.

Carretero, M. (1993). Constructivismo y Educación. España: Luis Vives.

Cofer, C. (1972). Psicología de la Motivación. (2ª. Ed.) México: Trillas.

Cofer, C. y Apley (1982). Psicología de la Motivación. (7ª . Ed.) México: Trillas.

Cook, D. (1965). Teoría del Conocimiento. Barcelona: Ediciones Garnier Freres.

Chasan,M. y Ryan,P.M. (1995). Actitudes de alumnos de Inglés. Estudios de Lingüística Aplicada. 13, (21/22), 12-28 Cele, UNAM, México.

Cherry, L. (1985). Teacher-Child Verbal Interaction : an Approach to the Study of Sex Differences. En Thorne, B. y Henley,N. (Eds.) Language & Sex: Differences & Dominance. E.U.: Newbury House.

Crandall,V.J.(1963). Achievement. En Stevenson, H.W. Child Psychology. Sixty second Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press.

Crystal, D. (1985). How many millions? The Statistics of English Today. English Today. 1, 7-9.

Da Silva,G. y Signoret, D.A. (1996). Temas sobre la Adquisición de una Segunda Lengua. México: UNAM, CELE.

Denis Coon (1986).Introducción a la Psicología.Exploración y Aplicación. México:Fondo Educativo Interamericano.

Dorsch,F. (1977). Diccionario de Psicología. 2ª. Ed. Barcelona: Herder.

Dunham, R.B. y Smith, F.J. (1976). Teorías en Psicología Social. Buenos Aires: Paidós.

Durón Leobardo (1995). La Motivación Hacia el Estudio: Actividades de Aprendizaje y su Impacto en el desempeño académico . Tesis de Licenciatura Facultad de Psicología, UNAM.

Duverger,M. (1976). Métodos de las Ciencias Sociales . México : Ariel.

Dweck, C. (1986).Theories of Intelligence & Achievement Motivation. En Paris,S.; Olson.G. y Stevenson, H. (Eds.) Learning & Motivation in the classroom. Nueva Jersey: Erlbaum.

Ellis,R. (1985). Understanding second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Eson, M.E. (1978). Bases Psicológicas de la Educación. (2ªEd.)México: Interamericana.

Espinosa Fuentes, R. (1989). Evitación del éxito: Construcción y validación de la escala de EEE. Tesis de Maesría. Facultad de Psicología. UNAM.

Faltis, C. (1997). Joinfostering: Adapting Teaching for the Multicultural Classroom. (vol.2) Nueva York: Merrill.

Fernández D. J.F. (1997). Apuntes sobre la Materia: Socialización. Documento Inédito.

Festinger, L. (1957). A theory of Cognitive Dissonance. Standford: University Press.

French, E.G. y Lesser, G.S. (1964). Some characteristics of the achievement motive in women. Journal of Abnormal Psychology. 68, 119 128.

Gagné, R.M. (1985). Las Condiciones del Aprendizaje. México: Interamericana.

Galindo R.A. y Ramos, G.S. (1991). Estudio exploratorio de la relación algunos componentes específicos de la motivación y el rendimiento escolar. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

Gardner, R. (1985). Social Psychology & Second Language Learning: The role of attitude & motivation. Londres: Edward Arnold.

Gass,S.M. y Varonis, E.M. (1989). Sex differences in nonnative speaker & interactions. En R.Day (Ed.) Talking to Learn. E.U.: Newbury House.

Gómez, Fonseca M.E. (1967). Percepción, Aprendizaje y Motivación. México, Tesis de Licenciatura UNAM

Graddol, D.,Leith,D. y Swan, J. (Eds.). (1996).English History, Diversity And Change. London: Routledge.

Hall Jamieson, K. (1995). Beyond the double bind: Women & Leadership. Nueva York: Oxford University Press.

Haynes, N.; Comer,J. y Hamilton-Lee .M. (1988). Gender & Achievement status diferences on learning factors among black high schools students. Journal of Educational Research. 81 (4), 233-237.

Hilgard, E. y Bower, G. (1976). Teorías del aprendizaje. México: Trillas.

Hoffman, L.W. (1972). Early Childhood experiences & women´s achievement motives. Journal of Social Issues. 28, 129-155.

Hollander, E. (1968). Principios y Métodos de Psicología Social. (2ª Ed.) Buenos Aires : Amorrortu.

Horner, M.S. (1972). Toward an Understanding of Achievement related conflicts in women. Journal of Social Issues. 28, 157-175.

Huerta, C. Y Sánchez, C.(1996). Motivación en un grupo de egresados universitarios: titulados y no titulados. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología .UNAM.

Hunt, J.M. (1960). Experience and the Development of Motivation. Child Development. 31, 485-504.

Kast, F. y Rosenzweig, J. (1979). Administración de las organizaciones. México: McGraw Hill.

Kathleen, M. y Duffy, C.B. (1996). Toefl:Preparation Course . Oxford: Heinemann.

Klausmeier, H.J. y Goodwin, W. (1977). Psicología Educativa. Habilidades humanas y aprendizaje. (5ª Ed,) México : Harla.

Korman, A.K. (1974). The Psychology of Motivation. E.U. : Prentice Hall.

Knight, S.L. y Waxman, H.C. (1990). Investigating the effects of the classroom learning enviroment on students: Motivation in social studies. Journal of Social Studies Research. 14 , 1-12.

Kramer, C. (1985). Women´s Speech: Separate but Unequal?. En Thorne, B. y Henley,N. Language & Sex: Differences & Dominance. E.U.: Newbury House.

Krashen,S. (1976). Formal & informal linguistic enviroment in Language Acquisition & language learning. TESOL Quarterly. (10) 157-168.

Krashen, S. (1981). Second Language Acquisition &Second Language Learning. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (1982). Principles & Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.

Larsen-Freeman, D. y Long, M.H. (1996). An Introduction to Second Language Acquisition Research. Londres: Longman.

Liceras, J.M. (1996). La Adquisición de las Lenguas Segundas y La Gramática Universal . España: Síntesis.

Logan, A.F. (1976). Fundamentos de Aprendizaje y Motivación. México: Trillas.

Madsen, H. (1982). Determining the debilitative impact of test anxiety. Language Learning. 32, 133-143.

Madsen, K.B. (1972). Teorías de la Motivación, un estudio comparativo de las teorías de la motivación. Buenos Aires: Paidós.

Mankeliunas , M.V. (1987). Psicología de la Motivación. México: Trillas.

Martínez-Guerrero y Sánchez Sosa J.J.(1993). Estrategias de Aprendizaje: Análisis Predictivo de Hábitos de Estudio en el Desempeño Académico de Alumnos de Bachillerato. Revista Mexicana de Psicología , 10, (1) , 63 - 73 México.

Mc Clelland, D.C. (1968). La Sociedad Ambiciosa. España: Guadarrama.

Mc Clelland, D.C.; Atkinson, J.W.; Clark, R.A. y Lowell, E.L. (1953). The Achievement Motive. Nueva York: Appleton Century-Crofts.

McDonough, S.H. (1981). Psychology in Foreing Language Teaching. Londres: George Allen & Unwin LTD.

Melton, Y.O. y Greathouse, A.L. (1996). Culture: the bridge between cognition & communication. Estudios de Lingüística Aplicada. 13, (21/22), 12-28.

Moscovici, S. (1973). Introducción a la Psichologie Sociale. París: Larousse.

Muntzel, M. C. (1995). Aprendizaje vs Adquisición de Segunda Lengua: ¿Un Conflicto de Intereses?. Estudios de Lingüística Aplicada, 21/22, 27 – 43 Cele, UNAM, México.

Myers, D. (1995). Psicología Social. (4ª Ed.). México: McGraw Hill.

Norman,D.A. (1987). Perspectivas de la ciencia cognitiva. Buenos Aires: Paidós.

Ortiz, P. A. (1988). Autoaprendizaje y Comprensión de Textos Escritos en Inglés: Un Análisis de Factibilidad a Partir de Variables Afectivas. Tesis de Maestría. Centro de Lenguas Extranjeras y Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades: UNAM.

Pardo, A. y Alonso Tapía J. (1990). Motivación en el Aula. Madrid: Universidad Autónoma.

Pienemann, M. (1984). Psychological constranints on the teachibility of languages. Studies in the Second Language Acquisition. 6,(2), 186-214.

Putney, L.G. y Wink, J. (1998). Breaking rules: Constructing avenues of access in multilingual classrooms. TESOL Journal. 7, (3), 29 – 34.

Quesada, R. (1993).Motivación de Logro Académico. Escala que se usa en la Evaluación Diagnóstica de la Facultad de psicología de la UNAM.

Quesada, R. (1994). La motivación como variable predictiva del rendimiento escolar. Documento interno. Coordinación de programas académicos de enseñanza media superior. UNAM. México.

Quesada, R. (1997). La predicción del desempeño escolar en la formación profesional de psicólogos. Avances de una investigación. En: Hacia el cambio Curricular. Diagnóstico del Curriculum actual de la Facultad de Psicología. Vol.1 UNAM. México.

Ramírez, G. O. (1987). La Elaboración de Objetivos Cognoscitivos para la Enseñanza de la Lectura en Lengua Extranjera . Tesis de Maestría. Centro de Lenguas Extranjeras y Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades: UNAM.

Ritchie, W.C. y Bhatia T.J. (Eds.). (1996). Handbook of second Language Acquisition . Nueva York: Academic Press.

Sampieri,R.H.; Fernández, C.C. y Baptista,L.P. (1991). Metodología en la investigación. México: McGraw Hill.

Scarcella, R. y Zimmerman, C. (1998). ESL Student Performance on a Test of Academic Lexicon. Studies in Second Language Acquisition. 20, (1), 27-49.

Schewel, M. y Ralph, J. (1986). Piaget en el Aula. Buenos Aires: Abril.

Schumann, J. (1978). Social and Psychological factors in Second Language Acquisition. En Richards,J. (Ed.) Understanding Second & Foreing Language Learning. Massachussetts: Newbury House.

Schumann, J. (1986). Research on the acculturation model for Second Language Acquisition. Journal of Multilingual & Multicultural Development. 7 , 379-392.

Slukin, W. (1976). El aprendizaje temprano en el hombre y en el animal. México: Siglo Veintiuno.

Spence, J.T. y Helmrich, R.L. (1983). Achievement related motives & Behaviour. En J.T. Spence (Eds.). Achievement & Achievement Motivation: Psychological & Sociological Approaches. San Francisco: V.H. Freeman.

Stipek, D.J. (1988). Motivation to learn. Nueva Jersey: Prentice Hall.

Stoner,J. (1987). Administración. (2ª.Ed.) Madrid: Prentice Hall Interamericana.

Stein ,A.H. y Bayley, M.M. (1973). The socialization of Achievement Orientation in Females. Psychological Bulletin. 80, (5), 345-366.

Sunderland,J. (1998). Girls being quiet: A problem for Foreing Language Classrooms?. Language Teaching Research. 2, (1), 48-82.

Sung, H. Y Padilla, A.M. (1998). Student motivation,parental attitudes and involvement in the learning of Asian Languages in elementary and secondary schools. The Modern Language Journal. 82 (2), 205- 216.

Swatz, P. (1973). Psicología de la conducta. México: Continental.

Teevan, R.C. y Birney, R.C. (1972). Teorías sobre Motivación del Aprendizaje. México : Trillas.

Thorne, B. y Henley,N. (1985). Language & Sex: Differences & Dominance. E.U.: Newbury House.

Tobias, S. (1979). Anxiety Research in Educational Psychology. Journal of Educational Psychology. 71 , 573- 582.

Varela, M. (1996). Evaluación de los efectos que algunos rasgos de personalidad, así como la cultura de origen presentan sobre aculturación. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. UNAM.

Velázquez, C.J.O. y Casarín, L.O.E. (1986). La orientación de logro en estudiantes universitarios. La Psicología Social en México. Asociación Méxicana de Psicología. A.C. Textos del Primer Congreso Nacional de Psicología Social en México.

Vercamer, D.M. (1996). El Factor Humano en el Concepto de Diseño de Cursos y sus Implicaciones para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Tesis de Maestría. Centro de Lenguas Extranjeras y Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades: UNAM.

Vidal,X.C. (1989). Comparación de las variables de atribución del logro de los niños con fracaso y éxito escolar. Bordon: Revista de Orientación Pedagógica. 41, (1), 105-106.

Villegas de Posada, C. (1987). El motivo de rendimiento, motivación y relación con la escuela. En Mankeliunas, M.V. (Comp.) Psicología de la Motivación. México: Trillas.

Vygotsky, L.S. (1978). El Desarrollo de las Funciones Psicológicas Superiores. Barcelona: Grijalbo.

Vygotsky, L.S. (1985). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: Pleyáde.

Wasna, M. (1974). La Motivación, la Inteligencia y el éxito en el Aprendizaje. Argentina: Kapeluz.

Warren,H.C. (1974). Diccionario de Psicología. (9ª. Ed.) México: Fondo de Cultura Económica.

Wilkins, D.A. (1972). Linguistics in Language Teaching. Inglaterra: Edward Arnold.

Woolfolk, A.E. (1990). Educational Psychology. (4ª Ed.) Nueva Jersey: Prentice Hall.

Zinser,O. (1992). Psicología Experimental . México :McGraw Hill.

ANEXOS

- ESCALA DE MOTIVACIÓN AL LOGRO ACADÉMICO.
- HOJA DE RESPUESTAS
- HOJA DE CALIFICACIÓN.

A continuación encontrarás un conjunto de afirmaciones.Cada una de ellas contiene cinco opciones Elige la opción que se adapte mejor a ti y márcala en la hoja de respuestas,tachando la letra que corresponda.

Ejemplo: Soy estudioso

A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

Si estás totalmente de acuerdo con esa afirmación, tacharás la letra **a** en la hoja de respuestas.

01. a b c d e

¡Adelante!

01. Me gusta estudiar más de lo que me exigen en la escuela.

A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

02 Me desagrada que mis compañeros saquen mejores calificaciones que yo.

A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

03. Sobresalir por mis calificaciones,no es importante para mi.

A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

04. Me gusta hacer cosas que otros no pueden.

A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

05 Es importante para mí hacer las cosas cada vez mejor.

A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

06. Una vez que empiezo algo no me gusta dejarlo sin terminar.

A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

07. Estudio cuando ya no tengo más remedio.

A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

08. Lo importante es hacer las cosas, aunque no queden muy bien.

A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

09. Me gusta ganarle a los demás.

A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

10. Me gusta que mis trabajos sean de los mejores.

A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

11. Me siento bien cuando logro lo que me propongo.

A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

12 Cuando algo me cuesta trabajo mejor lo dejo.

A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

13. Me gusta más hacer cosas fáciles que difíciles

A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

14.Tiendo a ser exigente conmigo mismo.

A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

15. Me cuesta trabajo ser cumplido.

A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

16. Es importante para mi hacer las cosas mejor que los demás.

A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

17. Me parece exagerado preocuparse por sacar puros nueves y dieces.

A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

18. Me gusta hacer más las cosas que no requieren mucho esfuerzo

A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

19. Me desanimo cuando tengo que ser muy cuidadoso en algo

A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

20. Tener amigos es más importante que salir bien en la escuela.

A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

21. Me gusta ser estudioso

A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

22. Hago mayor esfuerzo cuando compito con otros.

A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

23. Me disgusta tener que esforzarme mucho
A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

24. Soy muy cuidadoso en los trabajos que hago.
A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

25. Mientras menos tiempo ocupe en el estudio y en las tareas, mejor.
A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

26. Muchas veces dejo lo que tengo que hacer para la última hora
A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

27. Empiezo muchas cosas pero termino pocas.
A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

28. En la escuela se exige más de lo que puedo dar.
A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

29. Sólo estudio lo suficiente para pasar.
A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

30. Me gusta hacer las cosas bien hechas.
A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

31. Me gusta ser el mejor, o de los mejores.

A) Totalmente de acuerdo
B) De acuerdo
C) Indeciso
D) En desacuerdo
E) Totalmente en desacuerdo

E.M.L.A.

Hoja de Respuestas

FICHA PARA DATOS ESTADÍSTICOS

Nombre _____

Escolaridad Estudiante Lic ( ). Titulado ( ) Otro:_____

Sexo : M ( ) F ( )

Edad: _____

Nivel CELE _____ Puntuación TOEFL _____

¿Proviene de un bachillerato: Público ( ). Privado ( ) ?

Para el conjunto de afirmaciones que se presentan en el manual,cada una de ellas tiene cinco opciones. Elige la opcion que mejor se adapte a ti y marcala en esta hoja de respuestas tachando la letra que corresponda a la solucion que consideres mas acertada. No marques mas de una y asegurate de responder a todas.

01	a	b	c	d	e
02	a	b	c	d	e
03	a	b	c	d	e
04	a	b	c	d	e
05	a	b	c	d	e
06	a	b	c	d	e
07	a	b	c	d	e
08	a	b	c	d	e
09	a	b	c	d	e
10	a	b	c	d	e
11	a	b	c	d	e
12	a	b	c	d	e
13	a	b	c	d	e
14	a	b	c	d	e
15	a	b	c	d	e
16	a	b	c	d	e
17	a	b	c	d	e
18	a	b	c	d	e
19	a	b	c	d	e
20	a	b	c	d	e
21	a	b	c	d	e
22	a	b	c	d	e
23	a	b	c	d	e
24	a	b	c	d	e
25	a	b	c	d	e
26	a	b	c	d	e
27	a	b	c	d	e
28	a	b	c	d	e
29	a	b	c	d	e
30	a	b	c	d	e
31	a	b	c	d	e

E.M.L.A.

Hoja de Calificación # 1

FICHA PARA DATOS ESTADÍSTICOS

Nombre:_____

Escolaridad: Estudiante Lic ( ), Titulado ( ) Otro:_____

Sexo : M ( ) F ( )

Edad: _____

Nivel CELE:_____ Puntuación TOEFL:_____

¿Provienes de un bachillerato: Público ( ), Privado ( ) ?

Para el conjunto de afirmaciones que se presentan en el manual,cada una de ellas tiene cinco opciones. Elige la opción que mejor se adapte a ti y marcala en esta **hoja de respuestas tachando** la letra que corresponda a la solución que consideres mas acertada. No marques mas de una y asegurate de responder a todas.

01	*	*	*	*	*
02	*	*	*	*	*
03					
04	*	*	*	*	*
05	*	*	*	*	*
06	*	*	*	*	*
07					
08					
09	*	*	*	*	*
10	*	*	*	*	*
11	*	*	*	*	*
12					
13					
14	*	*	*	*	*
15					
16	*	*	*	*	*
17					
18					
19					
20					
21	*	*	*	*	*
22	*	*	*	*	*
23					
24	*	*	*	*	*
25					
26					
27					
28					
29					
30	*	*	*	*	*
31	*	*	*	*	*

E.M.L.A.

Hoja de Calificación #2

FICHA PARA DATOS ESTADÍSTICOS

Nombre:_____ _____ _____

Escolaridad. Estudiante Lic ( ), Titulado ( ) Otro:_____

Sexo : M ( ) F ( )

Edad: _____ _____

Nivel CELE ___ ___ Puntuación TOEFL:_____

¿Proviene de un bachillerato: Público ( ), Privado ( ) ?

Para el conjunto de afirmaciones que se presentan en el manual,cada una de ellas tiene cinco opciones. Elige la opción que mejor se adapte a ti y **márcala en esta hoja de respuestas tachando** la letra que corresponda a la solución que consideres más acertada. No marques más de una y asegurate de responder a todas.

01					
02					
03	*	*	*	*	*
04					
05					
06					
07	*				*
08	*				*
09					
10					
11					
12	*				*
13	*				*
14					
15	*	*	*	*	*
16					
17	*				*
18	*				*
19	*				*
20	*				*
21					
22					
23	*	*	*	*	*
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					

E.M.L.A.

HOJA DE CALIFICACIÓN

Opciones de Respuesta	a	b	c	d	e
Valores de Respuesta	1	2	3	4	5
Reactivos	03, 07, 08, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 23, 25, 26, 27, 28 y 29				

Opciones de Respuesta	a	b	c	d	e
Valores de Respuesta	5	4	3	2	1
Reactivos	01, 02, 04, 05, 06, 09, 10, 11, 14, 16, 21, 22, 24, 30 y 31				