



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

**Factores que afectan la motivación de los estudiantes de preparatoria
para el aprendizaje autodirigido en el estudio de idiomas**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación

Énfasis en Consejería y Desarrollo Educativo

presenta:

Deyanira Villarreal Ramírez

Asesor tutor:

MEE Dulce Fátima Camacho Gutiérrez

Asesor titular:

Dra. Yolanda María Cázares González

H Matamoros, Tamaulipas, México

Noviembre, 2010

Tabla de contenidos

Lista de Tablas	IV
Lista de Figuras	V
Resumen	VI
1. Planteamiento del problema	1
Contexto	1
Definición del problema	5
Preguntas de investigación	8
Hipótesis	8
Objetivos de la investigación	9
Justificación	10
Beneficios esperados	13
Delimitación y limitaciones	13
2. Marco teórico	15
Antecedentes teóricos	15
Motivación	15
2.1 Aspectos socio-cognitivos	20
2.2 Auto-eficacia	20
2.3 Atribución	21
2.4 Logro de metas	21
2.5 Expectativa y valor de la tarea	22
2.6 Interés situacional y personal	22
2.7 Desarrollo de objetivos	22
2.8 Estrategias de motivación en el estudio de idiomas.....	23
Aprendizaje autodirigido	24
Aprendizaje autodirigido y motivación en el estudio de idiomas	26
Marco teórico	28
2.9 Teoría socio-cognitiva	28
2.10 Teoría socio-educacional	29
2.11 Métodos para enseñanza de idiomas	31

2.12 Métodos de enseñanza y técnicas usadas en la institución	35
2.13 Investigaciones previas	36
3. Metodología	51
Enfoque metodológico	51
Participantes	52
Instrumentos	54
Procedimientos	56
4. Análisis de resultados	58
5. Conclusiones	75
Discusión de resultados	75
Validez interna y externa	81
Alcances y limitaciones	82
Sugerencia para estudios futuros	84
Conclusiones	85
6. Referencias	87
7. Apéndice A. Criterios para ubicación de nivel de idiomas de acuerdo al puntaje en el examen TOEFL	101
8. Apéndice B. Cuestionario de Indagación de un Perfil Autodirigido (CIPA)+ ...	102
9. Apéndice C. Carta de autorización y compromiso de confiabilidad	104
10. Apéndice D. Preguntas de entrevista.	105
11. Apéndice E. Currículum Vitae	106

Lista de Tablas

Tabla 1. Resultados generales de CIPA+ por componentes.....	60
Tabla 2. Resultados por componentes de CIPA+ según género.....	62
Tabla 3. Resultados a las preguntas ¿Qué te motiva a asistir a la clase de Inglés? (MA), ¿De lo que hace el profesor, qué te hace sentir motivado? (MC) y ¿Cuáles actividades o acciones te llevan a aprender mejor inglés? (AA).....	66
Tabla 4. Resultados de las preguntas ¿Cuáles son tus razones para aprender inglés?(FA) ¿Qué necesitas hacer para estar motivado?.....	68
Tabla 5. Resultados a la pregunta ¿Qué hace el profesor que te sientes desmotivado?(DM).....	70
Tabla 6. Resultados de las preguntas ¿Tomas clase de inglés aparte de la que llevas en la Prepa?(CI), ¿Crees que puedes aprender inglés por ti mismo o prefieres aprenderlo de un profesor?(CA), ¿Te trazas metas para aprender inglés, cuáles?(M), ¿Con qué planes o acciones piensas lograr esas metas?(P).....	72
Tabla 7. Preguntas de investigación y resultados.....	76

Lista de Figuras

Figura 1. Modelo de aprendizaje autorregulado.....	26
Figura 2. Modelo de aprendizaje autorregulado de Boekaerts de seis componentes.....	38
Figura 3. Niveles de autodirección	61
Figura 4. Niveles de autodirección y diferencias entre géneros.....	63
Figura 5. Porcentajes de participantes en los aspectos relacionados con planeación y selección de estrategias.....	74

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue determinar las habilidades de autodirección en el estudio del inglés de los estudiantes de preparatoria y los factores que influyen en su motivación.

El desarrollo de la presente investigación se basa en el estudio y análisis de las teorías socio-cognitiva y socio-educacional; busca comprender los factores en la motivación intrínseca y extrínseca que los estudiantes perciben tienen influencia en su aprendizaje autodirigido del inglés. El enfoque considerado en su realización fue mixto, se recolectaron datos relevantes atendiendo el aspecto cuantitativo; se buscó analizar el nivel de autodirección y cómo se manifiesta la motivación teniendo en cuenta un aspecto descriptivo; y se llevó a cabo una entrevista que ocupó el aspecto cualitativo de la investigación.

Se contó con una muestra de 171 participantes de un universo de 179 alumnos de cursos de inglés básico, a quienes se aplicó el Cuestionario de Indagación de un Perfil Autodirigido (CIPA+). Posteriormente, se llevó a cabo una entrevista semi-dirigida individual a 25 alumnos, es decir, 5 alumnos de cada nivel de inglés.

Los resultados generales de los datos obtenidos muestran que más de la mitad de los participantes (68%) respondió tener habilidades de autodirección óptimas y muy buenas. El 28% coincidió que las estrategias de motivación, que consideran importantes son las que envuelven trabajo en equipo y práctica. Poco más de la mitad (52%) respondió que su motivación extrínseca para el aprendizaje del inglés es el tener un buen empleo en el futuro. Menos de la mitad (32%), manifestó que su principal motivación intrínseca es su deseo de superación.

Los alumnos cursando su primer semestre obtuvieron habilidades de autodirección más bajas que los alumnos de niveles superiores.

Los resultados muestran que los estudiantes de preparatoria entrevistados, en general se consideran con habilidades de autodirección muy buenas y que la motivación extrínseca de mejorar su futuro es la que más influye en ellos.

1. Planteamiento del problema

El aprendizaje autodirigido ha sido un tema estudiado y difundido en las últimas décadas, principalmente en el ámbito de la educación para adultos. El aprendizaje autodirigido va más allá que una simple instrucción, implica una práctica que llega a ser una forma de vida. Por esto, es de suma importancia que esta forma de vida se adopte en una edad temprana en lugar de esperar a la edad adulta.

El adolescente, en su etapa de transición, está adquiriendo hábitos y responsabilidades, y una de esas responsabilidades es la de su propio aprendizaje. La motivación es una pieza clave para que los adolescentes desarrollen el aprendizaje autodirigido y el conocer los factores que la afectan es de vital importancia para todo educador; pues así podrá encaminar al estudiante de preparatoria en su propio aprendizaje.

El aprendizaje y el dominio de otro idioma requieren no solamente del estudio dentro del aula, sino de una práctica de aprendizaje constante la cual implica hábitos y destrezas que permitan lograr un aprendizaje permanente.

Contexto

La presente investigación se desarrolló en el contexto de la Preparatoria del Tecnológico de Monterrey Sede Matamoros, del sistema de educación privada ITESM en

el municipio de Matamoros, Tamaulipas. Esta institución fue fundada a petición y con el apoyo de los empresarios de la ciudad en el año 2004.

Las instalaciones se componen de un edificio de 15 aulas, sala de cómputo, centro estudiantil, biblioteca, oficinas, cafetería y canchas.

La población estudiantil a la fecha es de 280 alumnos, distribuidos en cuatro grupos de primer año, tres, de segundo y tres, de tercero. Del total de alumnos, 179 se encuentran cursando niveles básicos de inglés y 101 cursan niveles avanzados de inglés o niveles básicos de francés. El 75% de los alumnos pertenecen al municipio de Matamoros y el 25%, al municipio de Valle Hermoso. En su mayoría, son jóvenes provenientes de familia de un nivel socioeconómico medio alto y alto; hay alumnos de nivel medio y medio bajo que participan en el programa de becas que proporciona la institución.

La estructura organizacional está compuesta por un director general, director académico, un contador, director de servicios escolares, cuatro secretarías, dos encargadas de promoción y captación. La planta de maestros está compuesta por 19 profesores, de los cuales, cuatro, son coordinadores de las áreas de matemáticas y ciencias, humanidades, lenguaje e idiomas, una coordinadora de tutores y ocho de ellos participan como tutores de grupo.

La institución tiene como misión “formar personas íntegras, éticas, con una visión humanística y competitivas internacionalmente en su campo profesional, que al mismo

tiempo sean ciudadanos comprometidos con el desarrollo económico, político, social y cultural de su comunidad y con el uso sostenible de los recursos naturales” (ITESM, 2005).

En este proceso de formación de personas competitivas internacionalmente, es que se imparten cursos de idiomas extranjeros, los cursos son de frecuencia diaria. Cabe hacer notar que los alumnos comienzan sus cursos de idiomas en el nivel en el que se encuentran de conocimiento y dominio del idioma, al iniciar su preparatoria. El alumno presenta un examen de admisión y también un examen de suficiencia de inglés (TOEFL) por medio del cual se les ubica en el nivel de idioma inglés que les corresponde (Ver Apéndice A). Es decir, si un alumno llega con un nivel intermedio de inglés, su primer curso será intermedio, pasará a cursos de inglés avanzado y puede aún llevar cursos de francés.

Para satisfacer la necesidad de los cursos de inglés básico, intermedio, avanzado y francés básico, se requiere de ocho profesores que estén impartiendo los. Todos los profesores, con amplia experiencia en la enseñanza de cursos de inglés o francés, tienen estudios profesionales, dos tienen grado de maestría y dos están cursándola. Tres profesores tienen certificado en educación bilingüe; cinco, tienen estudios en el extranjero y todos tienen más de cuatro años de estudios de inglés o francés. Entre todos existe un promedio de antigüedad en el Sistema Tecnológico de 3 años. El 50% de este grupo ya tiene su certificación de programa de capacitación interna del Instituto.

Durante la práctica de la enseñanza del inglés, los profesores detectan la necesidad que hay de que los alumnos no solo estudien y cumplan con sus tareas fuera de clase, sino que aprendan y practiquen el idioma para lograr tener un mejor aprendizaje. Una de las estrategias que se siguieron recientemente en el instituto con los grupos de idiomas, fue que los alumnos practicaran en un programa en línea para reforzar el conocimiento adquirido en el aula. Los alumnos debían completar cierto porcentaje de ejercicios realizados para cada parcial y practicar el escribir, leer, escuchar y hablar durante todo el semestre lo aprendido en el aula. Varios problemas se han detectado, como la falta de interés de algunos alumnos al verlo como una carga más por cumplir; algunos mas contestaban todos los ejercicios al principio o al final del semestre; y otros alumnos no consideraban relevante lo que se practica e incluso buscaban a personas que les ayudaran a contestar los ejercicios y prácticas. Entre las alternativas que pueden utilizarse para compensar estas circunstancias está el motivar a los alumnos hacia el aprendizaje autodirigido e influir para que llegue a ser una forma de vida.

Existen diferentes puntos de vista respecto a la motivación para el aprendizaje y la influencia que se ejerce entre ambos. Dweck y Elliot (1983) afirman que el tipo de motivación que los alumnos presentan puede influir en su desarrollo del aprendizaje, por otro lado, Alonso Tapia (1995) afirma que la falta de desarrollo en el aprendizaje es lo que ocasiona la falta de motivación. Podría entonces considerarse que la relación entre la motivación y el aprendizaje es muy estrecha y en ambos sentidos.

Definición del problema

El aprendizaje provoca cambio, surge por un proceso interno que ocasiona un cambio en la comprensión, actitud, capacidad y conducta, mencionan Rodríguez y Violant (2006). Igualmente Ormrod (2005) puntualiza, que la teoría cognitiva define el aprendizaje como la experiencia que produce un cambio en representaciones o asociaciones mentales, aunque el cambio no sea visto en la conducta. El aprendizaje es relevante cuando prepara a la persona para los cambios en la vida, no para los exámenes. Mitchel (2006) bien señala que, el estudiar justo antes de los exámenes es un vicio de la vida escolar, principalmente entre los adolescentes. Considerando lo anterior, la relevancia del aprendizaje que prepara para la vida recae en la capacidad del profesor para lograr que se produzca el cambio deseado en los alumnos. Los docentes son los primeros que han de entender el verdadero sentido del aprendizaje y las teorías que lo fundamentan, para mejorar su práctica educativa y para poder transmitirlo positivamente a sus alumnos. Se hace entonces necesario el desarrollar estrategias para promover el aprendizaje que produzca ese cambio.

El adolescente, se encuentra en una etapa de transición entre la dependencia de la niñez y la independencia de la edad adulta. Es durante esta-que el docente puede ayudar a los estudiantes a trazarse metas y planear, auto controlar pensamientos, sentimientos y comportamientos para lograrlas. A este proceso es al que Santrock (2004) define como aprendizaje autorregulado. Brockett y Hiemstra (1993) lo definen como, aprendizaje autodirigido y agregan que en este proceso se incluye, no solo la planeación y

elaboración, sino también la evaluación del mismo. Si el aprendizaje es relevante cuando prepara a la persona para la vida, el aprendizaje autodirigido es la clave para lograr que esa preparación suceda de manera efectiva, ya que abarca todas las áreas de conocimiento, aptitudes y habilidades que son continuas a lo largo de toda la vida.

La base del aprendizaje autodirigido se fundamenta en la filosofía humanista sobre la responsabilidad personal, la cual se asume y se lleva a cabo en pensamientos y en acciones. El aprendizaje autodirigido se aplica para toda asignatura. Para los jóvenes, el aprendizaje de otro idioma es de suma importancia por las demandas de la sociedad globalizada actual que ha generado la internacionalización de este idioma (Michel, 2005).

En ocasiones, los adolescentes ven la asignatura de inglés como una más que hay que cursar y aprobar, sin considerar las implicaciones que conlleva para su futuro académico, laboral y personal. Cuando el profesor promueve el aprendizaje autodirigido en el estudio de un segundo idioma y ejerce una motivación adecuada como darles tareas en las cuales trabajen con todo su potencial, conocimiento de las estrategias de aprendizaje y retroalimentación, puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una imagen más positiva de sí mismos como estudiantes de un segundo idioma, afirma Graham (2006).

Además de conocer acerca de la motivación dentro del aula, aplicar las estrategias apropiadas en las seis áreas de organización que señala Ames (1990) que son: la tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo; es importante que el docente

esté consciente de la motivación de los estudiantes para el aprendizaje dentro y fuera del aula. Por ejemplo Valle, Cabanach, Núñez y González (2003) afirman que el tipo de metas que persiguen los estudiantes es una de las maneras de conocer su motivación.

El estudiante autorregulado de idiomas requiere tomar parte activa en su aprendizaje, generar ideas que le permitan tener oportunidades para aprender y no solamente reaccionar a los estímulos del profesor (Boud, 1988, Kohonen, 1992). Este estudiante tiene la capacidad de hacer que las cosas sucedan debido a su iniciativa en su interacción con lo que le rodea. Más que requerir que un estudiante memorice alguna regla, se ha de ver a un estudiante que pasa por un proceso de construcción de su propio aprendizaje y en el cual busca sentido de los acontecimientos (Candy, 1991). El estudiante de un segundo idioma necesita usar estrategias de aprendizaje (Wenden, 1998), las cuales son avances mentales u operaciones que usan para aprender un nuevo idioma y dirigir sus esfuerzos hacia esa meta.

Por estas razones, el enfoque de la presente investigación se dirigió hacia conocer la participación activa que los estudiantes tienen en su propio aprendizaje, es decir, las habilidades de autodirección de los estudiantes de preparatoria y su percepción acerca de algunos factores que afectan su motivación hacia el aprendizaje autodirigido del inglés.

Preguntas de investigación

- La pregunta de investigación fue: ¿Cuáles factores afectan mayormente la motivación de los estudiantes de preparatoria en su aprendizaje autodirigido en el estudio del inglés, factores intrínsecos o extrínsecos?

Mientras que como preguntas secundarias que se buscó responder fueron:

- ¿Cuáles estrategias de motivación los estudiantes perciben como las que favorecen la labor docente y estudiantil?
- Las estrategias de aprendizaje y enseñanza ¿ejercen una influencia importante sobre la motivación de los estudiantes de preparatoria?

Hipótesis

Las hipótesis que se buscó comprobar son:

$H_{1 \text{ alterna}}$ La motivación afecta el perfil de autodirección en el aprendizaje en el estudio de idiomas.

$H_{1 \text{ nula}}$ La motivación no afecta el perfil de autodirección en el aprendizaje en el estudio de idiomas.

$H_{2 \text{ alterna}}$ Los factores de la motivación que afectan el perfil de autodirección en el aprendizaje son metas, uso de estrategias y dominio de conocimiento específico.

$H_{2 \text{ nula}}$ Los factores de la motivación que no afectan el perfil de autodirección en el aprendizaje son metas, uso de estrategias y dominio del conocimiento específico.

Objetivos de la investigación

El objetivo principal de la presente investigación fue determinar las habilidades de autodirección, y en especial los factores que afectan la motivación de los estudiantes de preparatoria para el aprendizaje autodirigido en el estudio de idiomas.

Los objetivos específicos considerados fueron:

- Mencionar las estrategias de motivación para que el docente mantenga la atención y logre aprendizaje significativos en la adquisición del conocimiento del inglés.
- Identificar la influencia de diversas estrategias en la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo en los contenidos del idioma inglés.
- Determinar si las estrategias de aprendizaje y enseñanza que lleva el profesor actualmente tienen una influencia importante en la motivación de los estudiantes para el aprendizaje del inglés como segundo idioma.
- Identificar las características del aprendizaje autodirigido como proceso de instrucción y de responsabilidad personal que influyen en la motivación para el aprendizaje significativo del inglés como segundo idioma.

Justificación

En todas las áreas del ámbito educativo, la motivación juega un papel importante, ya que es la que estimula, encamina y sustenta el comportamiento, el interés y la visión del alumno dentro y fuera del aula, en todas las actividades educativas que lleva a cabo.

La motivación del alumno es la fuerza interior que lo conduce a actuar de manera autónoma, persistente, orientada, responsable y comprometida en su aprendizaje (Mitchell, 2006). Estas acciones son las que se necesitan para ejercitar un aprendizaje autodirigido que les permita aprender a lo largo de toda la vida, como afirma Longworth (2005) aprender a hacer, a ser, a comprender y a vivir juntos.

A causa de la relevancia de la motivación en el rendimiento académico, en el aprendizaje descrito por Ormrod (2005) como la adquisición de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y reacciones emocionales; fue de gran interés conocer las estrategias de motivación, y los aspectos intrínsecos y extrínsecos que intervienen en ésta. Es de primordial importancia que los profesores comprendan y conozcan los intereses y necesidades de sus alumnos adolescentes, las estrategias de enseñanza, evaluación y motivación para promover la reflexión crítica como acertadamente afirma, Cázares (2004) y proporcionar así experiencias educativas con éxito dentro y fuera del aula. De la misma manera, la autodirección es la que permite que los alumnos tengan mayor responsabilidad y se mantengan enfocados en su aprendizaje, su avance y los resultados

del mismo. Los alumnos autodirigidos desarrollan su independencia en diversas áreas de su vida (Tumposky, 1982).

La expectativa a cumplir por medio de la presente investigación y el esfuerzo llevado a cabo, fue el que los profesores tuvieran una perspectiva más clara sobre las habilidades de autodirección que los alumnos tienen y lo que ellos expresan acerca de las estrategias que afectan la motivación para llevar a cabo su aprendizaje en el estudio del inglés. Asimismo, el poder determinar cuáles son las estrategias necesarias para promover el aprendizaje autodirigido en los estudiantes de los cursos que imparten.

La relevancia de la atención a la motivación para lograr el aprendizaje ha sido expresada por diversos autores como Gilbert (2005), Santrock (2004), Ames (1990). Así como por diversas instituciones como la Secretaría de Educación Pública (SEP) que manifestó la necesidad de atender el área de la motivación; en su Modelo de educación media superior tecnológica (SEP, 2001, p. 27), donde señala que los docentes, entre otras cosas, han de “despertar en los estudiantes el interés, la motivación y el gusto por aprender”.

Diversos autores han estudiado acerca de la motivación en el estudio de idiomas como Noels (2001) que en su teoría de auto-determinismo abarca la motivación intrínseca y extrínseca, las cuales se consideraron en la presente investigación buscando conocer la que ejerce mayor influencia en los estudiantes participantes. Las teorías de metas, como la de Belmechri y Hummel (1998) que envuelve la importancia del establecimiento de

metas para el estudio de un segundo idioma también se incluye, para ver la importancia que ejerce en los estudiantes. Otro aspecto a considerar está relacionado con el elemento sociocultural que expresa Gardner (1985) y que abarca aspectos del curso, del maestro y del grupo, los cuales también se incluyeron en el presente estudio.

En relación a las estrategias de motivación, Dörnyei (2001, p. 29) las engloba en cuatro grandes dimensiones que son:

1. Crear las condiciones de motivación básicas
2. Generar la motivación inicial del estudiante
3. Mantener y proteger la motivación
4. Promover la autoevaluación retrospectiva positiva

Considerando lo anteriormente mencionado, se pensó pertinente la presente investigación para que el profesor logre conocer y promover esas estrategias que potencian la motivación para el aprendizaje autodirigido en estudiantes de nivel medio superior. De acuerdo al criterio de De la Peña (2006) las necesidades e impulsos de la persona determinan su aprendizaje y motivación y cuando se suplen y encaminan correctamente, se produce entonces la disposición para el aprendizaje.

La práctica docente dentro y fuera del aula es clave para lograr la motivación adecuada en los alumnos con el fin de llevar a cabo el aprendizaje autodirigido, como bien lo señalan, Díaz Barriga y Hernández (1998), al afirmar que la motivación no es el resultado de un impulso automático o exclusivo del comienzo de un trabajo, sino que

engloba todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es entonces que se hacen necesarias acciones de parte del profesor y del estudiante para que se pueda acrecentar la disposición para el aprendizaje.

Beneficios esperados

Se espera que la presente investigación proporcione información útil a los profesores de nivel medio superior para evaluar su práctica docente y estrategias de motivación a la luz del conocimiento de los factores que intervienen en la motivación de los estudiantes en el aprendizaje autodirigido en el estudio de inglés como segundo idioma. Además de dar luz para promover los factores que afectan positivamente y atender los que afectan negativamente de manera que se logre el aprendizaje significativo. Los datos obtenidos permitirán a los profesores tener herramientas para diseñar sesiones de aprendizaje efectivas para dentro y fuera del aula.

Otro aspecto a considerar es la posibilidad de abrir nuevas perspectivas de estudio en cuanto al aprendizaje autodirigido en los estudiantes de nivel medio superior.

Delimitación y limitaciones

La presente investigación se delimitó al espacio poblacional de la Preparatoria del Tecnológico de Monterrey, sede Matamoros con los alumnos que cursan niveles básicos e

intermedios de inglés. El espacio temporal fue durante enero-mayo y agosto-diciembre del 2009.

El enfoque llevado a cabo fue mixto; cuantitativo, indagando el nivel de autodirección de los estudiantes mediante pruebas y cualitativo, buscando conocer la realidad a través de preguntas y observaciones detalladas. Este enfoque estuvo dirigido al aspecto temático y metodológico; en cuanto al aspecto temático, el énfasis llevado a cabo fue en la exploración de los factores que influyen en la motivación de los estudiantes de nivel medio superior en el aprendizaje autodirigido de inglés como segundo idioma y la metodología usada basada en el método deductivo y observaciones en el aula durante el trabajo colaborativo para determinar convenientemente la temática seleccionada.

Durante la presente investigación se presentó la limitación en cuanto al factor tiempo y trabajo individual, que fueron algunos de los motivos para tener un enfoque en el aspecto mixto que permitiera un proceso dinámico.

Estas limitantes no nos permiten llegar a resultados generalizables acerca de los factores que afectan la motivación ni a la impartición de las estrategias adecuadas para poder comprobarlas con un grupo poblacional representativo, así que se limitó a conocerlas a través de investigaciones previas, la experiencia docente y los resultados obtenidos a través de entrevistas a los estudiantes que aceptaron participar en el proyecto de investigación.

2. Marco teórico

Este capítulo está dedicado a la definición de las variables presentes en el problema de investigación y a la revisión de estudios que consideran los mismos aspectos, así como a sus resultados.

Antecedentes teóricos

El reto de todo docente implica dirigir el proceso de aprendizaje de manera que, más que control, brinde guía a los alumnos para construir su propio saber. En ocasiones, como bien señala Saint-Onge (1997) se piensa que los alumnos no están interesados en ninguna asignatura, cuando la realidad es que los profesores no logran motivar al alumno a interesarse por alguna. La motivación implica el saber no solo cómo se puede motivar los alumnos, sino también cómo las políticas y prácticas de la clase aumentan o disminuyen la motivación (Bowman, 2007).

Motivación

La motivación es un estado interno, puntualiza Ormrod (2005), el cual nos da ánimo, dirección y permanencia en alguna actividad; ésta determina si se aprende y cómo se aprende y si se continúa aprendiendo. Valenzuela (1999) puntualiza que son estados y procesos internos que permiten que la persona se estimule, se dirija y se sostenga en alguna actividad. Esto tiene que ver con el estudiante que está motivado porque se estimula al convertir su interés en una acción, se dirige hacia metas concretas y se

sostiene para conseguir sus metas con esfuerzo y persistencia. La motivación también es considerada como una herramienta para lograr una meta inicial de los estudiantes (Brunstein, Romero y Albarrán, 2007). Es entonces la motivación, el impulso que da dirección, orientación, intensidad y permanencia de una conducta ante unas circunstancias para obtener resultados de lo que el estudiante se propuso con anterioridad (Díaz-Barriga y Hernández, 2004; Woolfolk, 1999).

La motivación ha de ser considerada de manera dinámica, ya que genera cambios en las personas, provee estímulos que influyen en la manera que se conduce la persona (Flores, 1996). También Ryan y Deci (2000) resumen que estar motivado significa *ser movido* a hacer algo. La motivación en el aula implica una interrelación de diversos componentes tanto en el estudiante como en el profesor que incluye el área cognitiva, afectiva, social y académica. El aprendizaje, entonces se da cuando el alumno es movido a adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos efectivamente en el momento necesario; ya sea dentro o fuera del aula. La importancia de la motivación en el aprendizaje se da por el proceso activo que éste conlleva y que depende de un esfuerzo que se enfoca en alcanzar los resultados que han sido proyectados (López, Castañeda, Gómez y Orozco, 1989). Se ve al aprendizaje como un proceso activo, también porque el alumno es un sujeto activo, quien participa y obtiene un aprendizaje significativo cuando tiene una actitud favorable hacia el aprendizaje porque está motivado.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se aportan o promueven los motivos para estimular la voluntad de aprender. El profesor es entonces quien promueve motivos en

sus alumnos relacionados con el aprendizaje y el comportamiento para llevarlos a cabo intencionalmente en el aula para llegar a un fin determinado en el cual los alumnos realmente gusten de la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social. Esto es lo que Díaz y Hernández (2005) denominan como motivación del aprendizaje.

Es necesario mencionar la diferencia entre motivación e inspiración que puntualiza Bowman (2007) afirmando que deben ser entendidas, asimismo, por los profesores. La motivación está enfocada en uno mismo, mientras que la inspiración está enfocada en otros.

La motivación es uno de los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes, principalmente los adolescentes, sostiene Santrock (2004). Por su parte, Ormrod (2005) señala que existen al menos cuatro formas que distintos autores señalan en las que influye la motivación: aumentando la intensidad de participación en la actividad; dirigiendo a la persona hacia las metas; favoreciendo el inicio y permanencia en una actividad y afectando las estrategias y procesos de aprendizaje.

Los primeros factores a tomar en cuenta en la motivación, tienen que ver con la motivación intrínseca y extrínseca.

La motivación intrínseca, refieren Ryan y Deci (2000) y Ormrod (2005), es hacer algo que es interesante, que se disfruta hacerlo, es decir que reside dentro del individuo; la motivación extrínseca, se refiere a hacer algo porque tiene un incentivo externo. La motivación de logro es un aspecto de la motivación intrínseca que abarca ciertos

elementos que intervienen como: la obtención de resultados, lograr los éxitos, evitar el fracaso y la probabilidad de éxito (Raynor, 1981). La distinción entre ambas es que la motivación extrínseca busca la satisfacción fuera de la actividad, mientras que la motivación intrínseca encuentra satisfacción en la misma actividad (Covington y Dray, 2002; Gardner y Lambert, 1972). Boggiano y Pittman (1992) estudiaron y concluyeron que cuando se ofrecen recompensas externas los estudiantes pierden el interés en continuar cuando las recompensas no existen. Al explorar ambas, Covington (2000) sugiere que los incentivos externos no mejoran el aprendizaje, mientras que enfocarse en los intereses de los estudiantes puede ser una estrategia de motivación. Los motivos intrínsecos y los extrínsecos coexisten y algunos dominarán en función de la persona o las circunstancias específicas.

Ames (1990), sostiene que los profesores han de tener presentes los conceptos de motivación y la relación de éstos con la práctica en el aula. También informa que la motivación no es sinónimo de alto desempeño académico; es decir, que un alumno motivado no necesariamente obtendrá buenos resultados en sus exámenes mientras que un alumno no motivado podría obtener buenos resultados. Lo que reconocen Linnenbrink y Pintrich (2002) es que el desempeño académico depende tanto de factores cognitivos como de motivación. Por ejemplo, la evaluación y retroalimentación es muy importante para la motivación de los estudiantes (Leite y Corral de Zurita, 2000), ya que trae consecuencias para el éxito o el fracaso académico; para los estudiantes es importante saber, interpretar y reconocer lo que los lleva al éxito y lograr evitar el fracaso.

La motivación comienza entonces con un profesor convencido de la importancia de ésta para que sus alumnos realmente aprendan, no solamente aprueben la materia y del mismo modo, decidido a desarrollar las habilidades de aprendizaje de sus alumnos. Mismas que se busca sigan utilizando en el futuro.

Desde el punto de vista cuantitativo se puede describir la motivación a partir de tres aspectos: intensidad de la conducta, dirección de la conducta y duración de la conducta; es decir, lograr que los alumnos trabajen en lo que se les pide en forma y tiempo. En relación a la intensidad de la conducta, Petri (1991) señala que las conductas más intensas pueden presentarse debido a una alta motivación. La dirección de la conducta está relacionada con la selección de objetivos y las acciones y conductas para lograrlos, es decir, hacia dónde se orienta la conducta. Ames (1990) afirma que en vez de enfocarse en la duración de una acción, el profesor tendría que pensar en las razones y metas de los alumnos. Así como en patrones de motivación positiva o negativa para poder analizarlos, definirlos y entender cómo se desarrollan a través del tiempo.

Para entender mejor la motivación, Linnenbrink y Pintrich (2002) proponen, no un solo instrumento de medición, sino la consideración de otros aspectos sociales y cognitivos en los que se incluyen la auto-eficacia, atribuciones, logro de metas y la motivación intrínseca. Barberá (2002) propone una tendencia en la cual el centro de atención está, no en los componentes motivacionales internos o ambientales, sino en las relaciones interactivas que se presentan entre las personas y el universo que se construye socialmente.

Existen otros factores cognitivos que influyen en la motivación, algunos que Ormrod (2005) menciona que tienen que ver con la motivación intrínseca son: la expectativa y valoración de la tarea, el interés situacional y personal, disposición al aprendizaje, el desarrollo de objetivos (de pericia, de aptitud, utilitarios, evitar el trabajo, sociales y profesionales) y la autorregulación de los procesos cognitivos.

2.1 Aspectos socio-cognitivos

La consideración de aspectos sociales y cognitivos lleva a reconocer que los estudiantes pueden ser motivados de diferentes maneras y que la motivación es dinámica y multifacética, como la definen Linnenbrink y Pintrich (2002). Asimismo, la motivación se da según la situación y contexto específicos del aula o la escuela. Paoloni, Rinaudo y Donolo (2005) sostienen que la motivación académica está influenciada por el contexto en el cual el aprendizaje tiene lugar y que en un contexto con posibilidades de elección y mayor control de estudios, existe una orientación de motivación hacia las metas de aprendizaje; de igual modo, hay un incremento en el interés, compromiso, calidad y logros.

2.2 Auto-eficacia

La auto-eficacia tiene que ver, sostiene Bandura (2001; Bandura y Schunk, 1981) con la reflexión de cómo uno puede organizar y dominar una situación y acciones que se requieren para llevar a cabo situaciones que son impredecibles, que son estresantes y al final se obtienen resultados positivos. Esto tiene que ver con la convicción de llevar a cabo las tareas con éxito.

La auto-eficacia en los adolescentes ha sido estudiada por Schunk y Meece (2005) y sostienen que ésta influye en las actividades académicas que los estudiantes eligen y permanecen llevándolas a cabo. Aunado a esto, los estudiantes que tienen buen desempeño, señala Shen (2002) que también tienen seguridad en su habilidad de aprender y por lo tanto, esperan resultados positivos debido a los esfuerzos que realizaron.

2.3 Atribución

La atribución se refiere al intento de las personas de dar sentido al comportamiento y el descubrir sus causas, es decir las causas iniciales o temporales del propio comportamiento resume Santrock (2004). Los adolescentes también buscan identificar las causas de su comportamiento, Weiner (1994) afirma que la atribución causal se relaciona con la motivación social y personal considerando las causas internas, externas, permanentes o cambiantes y el control de las causas o falta del mismo.

Es importante que el estudiante tenga control de las causas, como explica Schunk (2005) ya que aquellos que piensan no tenerlo, tienen bajas expectativas para poder completar la tarea y también baja motivación para llevarla a cabo.

2.4 Logro de metas

Los adolescentes con motivación de logro, refiere Santrock (2004), que se centran en la acción que tienen que realizar y no en su falta de capacidades o destrezas y buscan mejorar. Un punto a favor de estos estudiantes, es que aprenden de lo que han hecho anteriormente y les dio resultado, para entonces seguir realizándolo y lograr así sus

metas. Lo que consideran más importante los estudiantes que están orientados hacia las metas de aprendizaje, puntualiza Shen (2002) es obtener conocimiento y experiencia.

2.5 Expectativa y valor de la tarea

La expectativa y el valor de la tarea son dos variables para la motivación que sugieren Wigfield, Lutz y Wagner (2005). La expectativa tiene que ver con los elevados intereses de rendimiento que han de poseer las personas para tener éxito en una tarea, como señala Ormrod (2005). Es decir que cuando los estudiantes conservan un alto valor de la tarea se comprometen a llevarla a cabo, independientemente del esfuerzo que implica o de los obstáculos que se presenten. El valor de la tarea se refiere a los resultados y los beneficios que las personas esperan obtener. Es necesario que la persona esté convencida que obtendrá beneficios por llevar a cabo cierta tarea para así realizarla.

2.6 Interés situacional y personal

El interés situacional tiene que ver con el entorno que puede llamar la atención por ser nuevo o sorprendente, mientras que el interés personal implica un patrón de preferencias que, menciona Ormrod (2005), se considera relativamente estable en el tiempo.

2.7 Desarrollo de objetivos

Los objetivos que los estudiantes se propongan pueden ayudar o no en su aprendizaje. El establecimiento de objetivos correctos permite que los estudiantes se orienten hacia ellos. Además, pueden ir midiendo su avance continuamente (Schunk y

Zimmerman, 1994). Algunos objetivos relevantes que los investigadores han identificado y que resume Ormrod (2005, p.523, 524) son: obtener comodidades y bienestar personal, autovaloración, obtener recompensas extrínsecas, conseguir buenas calificaciones, desarrollar relaciones interpersonales, lograr ser un miembro productivo de la sociedad, lograr un desarrollo profesional o bienestar material.

2.8 Estrategias de motivación en el estudio de idiomas

Existen tres tipos de estrategias que ayudan al éxito en el aprendizaje de un segundo idioma y que O'Malley y Chamot (1990) identifican como: estrategias cognitivas, que utilizan la información de modo que el aprendizaje es efectivo; estrategias metacognitivas, que involucran habilidades que incluyen planeación, monitoreo y evaluación; y las estrategias socio-afectivas, que incluyen aquellas que requieren interacción con otra persona.

El uso de alguna estrategia no garantiza el éxito en el aprendizaje de un idioma, por ejemplo, Vann y Abraham (1990) estudiaron a alumnos que fracasaron en su estudio de un idioma, que utilizaban las mismas estrategias de los alumnos que tenían éxito. Esto se debe a la flexibilidad y uso apropiado de la estrategia adecuada para alguna situación específica. McIntyre (1994) estudió la relación entre la estrategia y la competencia y afirma que pudiera ser que las estrategias en el estudio de idiomas producen que el estudiante llegue a ser más competente o que el ser competente permite a los estudiantes hacer una mejor elección de estrategias.

Aprendizaje autodirigido

Considerando los hechos históricos y las investigaciones anteriores, como el análisis de Cazares (2006), para fines de la presente investigación y de mejor comprensión, se consideraron indistintamente los términos aprendizaje autodirigido y aprendizaje autorregulado.

La motivación influye y es influenciada por la autodirección, Ormrod (2005) señala que esta relación produce aprendices autodirigidos que tienen control, no solamente de su aprendizaje, sino también de su motivación.

El aprendizaje autodirigido se define por la *American Educational Research Association* en Zimmerman (2008), como el grado en el cual los estudiantes son participantes activos, considerando el área metacognitiva, motivacional y de comportamiento, en su propio proceso de aprendizaje. Es decir, que es indispensable considerar el uso que los estudiantes hacen de procesos específicos o respuestas para mejorar su desempeño académico.

Los tres propósitos principales del aprendizaje autodirigido es que el estudiante desarrolle habilidades que le permitan dirigir su aprendizaje, promover el aprendizaje independiente y la acción social (Narváez, 2005). La autodeterminación y auto-eficacia son necesarias para llevar a cabo un aprendizaje autodirigido, que lo define Santrock (2004) como el logro de una meta a través de planificación y autocontrol de pensamientos, sentimientos y comportamientos. Además, señala que los investigadores

comprobaron que la mayoría de los estudiantes que sobresalen en los estudios manejan el aprendizaje autodirigido.

Sumado a esto, Brockett y Hiemstra (1993) definen al aprendiz autodirigido como aquel que toma responsabilidad y control de decisiones y enfatizan que la auto-dirección en el aprendizaje constituye una forma de vida. Es decir que al promover el aprendizaje autodirigido en los estudiantes, se busca llevarlos a tomar una responsabilidad personal de pensamientos y acciones, así como formar un hábito y no una serie de estrategias para ser aplicadas en un aula o asignatura.

La investigación de la autodirección del aprendizaje surgió hace dos décadas, afirma Zimmerman (2008) para responder a la pregunta de cómo los estudiantes llegan a controlar su proceso de aprendizaje. En el presente, la investigación se enfoca en los procesos de autodirección y motivación relacionados con el aprendizaje en contextos auténticos.

El método de instrucción que identifica Brockett (et. al., 1993) para el aprendizaje autodirigido es un proceso que está centrado en planeación, elaboración y evaluación. Los investigadores están de acuerdo en que los estudiantes autodirigidos son aquellos conscientes en el aspecto cognitivo y de motivación que están haciendo lo que se necesita, para lograr o establecer metas de manera efectiva como resume Boekaerts (1996).

El modelo de aprendizaje autodirigido que desarrollaron Zimmerman, Bonner y Kovach (1996) tenía el propósito que los estudiantes con baja autorregulación aplicaran estrategias de: auto-evaluación y control, establecimiento de objetivos y planificación estratégica, ejecución y seguimiento del plan, y evaluación de los resultados y refinamiento de estrategias, representado en la figura 1.

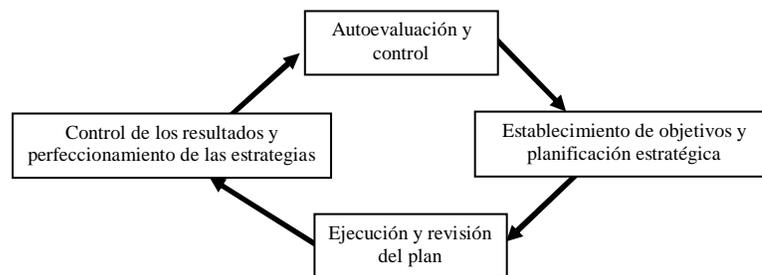


Figura 1. Modelo de aprendizaje autorregulado en el cual se siguen las estrategias en el orden indicado con las flechas comenzando en el cuadro superior.

De "Psicología del Desarrollo en la Adolescencia" por J.W. Santrock, 2003. p.102. 9.ª Edición. Mc Graw Hill.

Después de estudiar el impacto de los procesos autorreguladores, Zimmerman (2008) concluye que los resultados de su investigación mostraron que el uso de las estrategias como el establecimiento de metas, entre otras, fueron efectivas en producir mayor aprendizaje. Igualmente, se mostró que fuera del contexto de aprendizaje o de manera espontánea no eran aplicadas las estrategias por los alumnos. Esto recalca el hecho de que se hace necesario considerar al mismo tiempo las estrategias, el contexto, junto con los alumnos, sus metas y su entendimiento de la autorregulación como forma de vida.

Aprendizaje autodirigido y motivación en el estudio de idiomas

La definición descrita por Gardner (1985, p. 10) para la motivación en relación con el estudio de un segundo idioma es "la combinación del esfuerzo y el deseo de lograr

la meta de aprender el idioma con actitudes favorables hacia el aprendizaje del idioma.” Entre los investigadores, señala Murray (2005) se considera tema central la importancia de la motivación en el aprendizaje de un segundo idioma.

La motivación para el aprendizaje de un segundo idioma ha sido estudiada por diversos autores (Oxford, 1994; Dörnyei, 1994; Gardner y Tremblay, 1994), considerando diversos factores que intervienen en ésta como son el establecimiento de metas, actitudes, logros, estimulación, interés, incluso otros como viajar o tener amistad. Entre las variables a considerar por los profesores de idiomas y afectan el aprendizaje de un segundo idioma también están la ansiedad, el contexto y la afectividad, menciona Espinosa (2007).

La enseñanza de un segundo idioma es un desafío, especialmente cuando se instruye a principiantes, como lo señala Brown (2007) debido al escaso o nulo conocimiento que ellos tienen del idioma por aprender. En este contexto, el profesor es una pieza central en el proceso de logro de metas de sus estudiantes.

Otra pieza clave en el aprendizaje de un segundo idioma y en el logro de metas es la práctica, así lo señala García (1991) y ésta no es suficiente con el tiempo que se pasa en el aula. Corder (1981) incluso afirma que es inevitable que una persona aprenda un segundo idioma cuando es expuesto a este. Por esta razón se hace necesario que los alumnos dediquen tiempo fuera del aula para practicar y llevar a cabo un aprendizaje autodirigido que les permita llegar a conocer y tener un mejor dominio del idioma.

Bajo la teoría de la autodeterminación, Deci y Ryan (1985) sugieren tres aspectos que engloban todos los que tienen que ver con la motivación y que son: motivación intrínseca, extrínseca y falta de motivación; además, que las diferentes actitudes son las que determinan las diferencias entre estos.

Marco teórico

La presente investigación se elaboró con base en la teoría socio-cognitiva y la socio-educacional y busca averiguar la relación entre la motivación y el aprendizaje autodirigido, los dos constructos a considerar, en el contexto de estudio del inglés de alumnos de preparatoria.

2.9 Teoría socio-cognitiva

La particularidad de la teoría socio-cognitiva es que se basa en un aprendizaje basado en la observación y modelado, como lo señala Ormrod (2005). Es decir que las personas aprenden unas de otras. Además sostiene que el aprendizaje y la conducta son influenciados por la interacción de diversos factores ambientales y cognitivos.

Las personas viven en comunidad, no en aislamiento, así que afirma Bandura (2001) que muchas cosas que se buscan se logran en coordinación con otras personas. De esta manera se aseguran de lograr lo que tal vez no sería posible por sí solos. Por esto la teoría socio-cognitiva implica colectividad con el poder de lograr los resultados deseados.

Los modelos socio-cognitivos de motivación sostienen tres importantes aspectos que puntualizan Linnenbrink y Pintrich (2002) a considerar: el primero, que la motivación es dinámica y multifacética, por lo tanto el estudiante puede ser motivado de diferentes maneras para lograr un buen desempeño académico; el segundo, que la motivación tiene que considerar el aspecto situacional y contextual, es decir que la motivación puede variar dependiendo de la situación o contexto en el aula o escuela; el tercero, que el aspecto cognitivo es central en los modelos de motivación socio-cognitivos en el sentido de que también es importante la autodirección del estudiante en cuanto a su motivación, pensamiento y comportamiento.

2.10 Teoría socio-educacional

Gardner y Lambert (1975) fueron los que desarrollaron e introdujeron un modelo instrumental-integrativo de motivación en el área de adquisición de un segundo idioma. Su teoría es lo que ahora se conoce como modelo socio-educacional. La base de esta teoría se fundamentó en la relación entre la motivación y la orientación instrumental (se refiere a la capacidad para el idioma) o integrativa (se refiere al deseo de interactuar) del estudiante.

Este modelo socio-educacional explica el rol que desempeñan las variables afectivas en el aprendizaje de un segundo idioma. El énfasis que se efectúa es en el rol de las actitudes y la motivación en el aprendizaje de otro idioma e incorpora asimismo el ambiente educacional. Espinosa (2007) concluye que en este modelo, el aprendizaje de un segundo idioma es el resultado de variables de motivación y de actitud. Así entonces,

la motivación es afectada por los factores afectivos de los estudiantes y las actitudes por el segundo idioma.

El modelo socio-educacional del aprendizaje de un segundo idioma de Gardner (1988) se resume en las siguientes cinco hipótesis:

- El motivo integrador: está relacionado con el logro de un segundo idioma.
- La creencia cultural: la cultura influye en el desarrollo del motivo integrador y la relevancia de la integración y logro.
- El aprendiz activo: los estudiantes son exitosos porque son activos en aprender el idioma.
- La causalidad: la motivación integradora es una causa y el logro de un segundo idioma el resultado.
- Los dos procesos: la aptitud y motivación integradora deben ser considerados como factores por separado en el aprendizaje de un segundo idioma.

En su investigación posterior, Gardner (2000) destaca que en su modelo integrador, las actitudes de la motivación para el aprendizaje muestra variables identificadas como motivación integradora. Cuando las personas tienen altos niveles de actitud de integración existe una evaluación favorable en su aprendizaje, y los altos niveles de motivación para aprender un segundo idioma se caracterizan por ser motivados de manera integradora en su estudio del idioma. Para algunas personas, al aprender realmente un idioma necesitan identificarse con la comunidad que habla ese idioma y

encontrar la situación de aprendizaje estimulante y entonces estarán motivados a aprender otro idioma.

2.11 Métodos de enseñanza de idiomas

Los métodos se enfocan principalmente en las especificaciones en el aula para cumplir con objetivos lingüísticos y primordialmente se relacionan con los roles y comportamiento de los maestros y alumnos. (Brown 2001).

En las últimas décadas se han estudiado y adaptado los métodos de enseñanza usados con anterioridad, con el fin de lograr una enseñanza más efectiva de un segundo idioma. El método llamado enseñanza del lenguaje comunicativo está basado en la teoría de la competencia comunicativa intercultural; el propósito de éste método es que los estudiantes tengan oportunidades en las cuales puedan mantener comunicación entre ellos en diferentes contextos y sean animados por el maestro a hacerlo (Canale y Swain, 1980; Savignon, 2002). Este método permite no solo que el maestro organice las clases, sino que lo haga de tal manera, que los alumnos tomen responsabilidad de su propio aprendizaje (Cousins, 1998). La interacción entre los estudiantes es indispensable, además, Hall (2010) afirma que la interacción entre el maestro-alumno, y el aprendizaje de idiomas son interdependientes. Es precisamente en la práctica en la que se da la interacción en donde se encuentra un verdadero contexto de aprendizaje

El método de instrucción basada en contenido puntualiza la necesidad de aprender acerca de algún tema en otro idioma en vez de solamente aprender acerca del idioma.

Este método permite que el alumno aprenda el idioma mientras estudia alguna materia o también permite que el profesor diseñe su curso en base a responder a las necesidades o intereses de los alumnos (Davies, 2003). Además de que el alumno aprende, se mantiene motivado porque está aprendiendo sobre temas de su particular interés.

Otro método que se ha usado desde los años cincuentas, es el de enseñanza del lenguaje basado en tareas. La tarea es alguna actividad o meta que el profesor planea y que el alumno lleva a cabo haciendo uso del lenguaje; puede ser leer o dar instrucciones con un mapa, solucionar un rompecabezas, escribir una carta o seguir algunas instrucciones. Las tareas están relacionadas con el uso del idioma en la vida diaria y tienen una función didáctica (Skehan, 1996). Algunas de las implicaciones de este método son: que se enfoca en el proceso en vez del producto, se enfatiza la comunicación y significado, los estudiantes interactúan mientras se comprometen en llevar a cabo la tarea y ésta puede tener diferente grado de dificultad (Feez, 1998). Este método puede asimismo ser de motivación para el estudiante porque usa el idioma de manera auténtica, incluye la colaboración, fomenta la comunicación y la actividad física.

El método participativo está basado en el concepto que los estudiantes hablen de su vida diaria, de allí el profesor parte, tomando ideas para el diseño de un plan que beneficie a los alumnos. Es decir, los alumnos expresan diferentes situaciones que viven y el profesor aprovecha para introducir vocabulario o expresiones que se pueden usar en dicha situación. La mejor manera de ayudar a los alumnos es usando los tres métodos,

basado en contenido, basado en problemas y el participativo conjuntamente dentro de un contexto que se relaciona directamente con la vida diaria (Larsen-Freeman, 1986).

El método de aprendizaje colaborativo ha sido usado desde la antigüedad en diversas situaciones y sus ventajas y beneficios se han estudiado en las últimas décadas (Baloche, 1998; Cohen, 1994; Slavin, 1995). Éste método permite que los alumnos participen juntos ayudándose en su propio aprendizaje, que tengan interdependencia, que piensen por sí mismos, que establezcan metas y las cumplan, que interactúen y sean responsables también resolviendo conflictos. En el área del aprendizaje de un segundo idioma, también se han estudiado las ventajas del aprendizaje colaborativo (Jacobs y Gallo, 2002), entre éstas están la oportunidad de que los estudiantes se motiven por tener interacción y practicar el idioma en grupos pequeños, teniendo así menos tensión; los estudiantes pueden intercambiar ideas, retroalimentación y los más avanzados pueden compartir y ayudar a los que necesitan trabajar en un aspecto específico.

En años recientes, el estudio del área de aprendizaje y enseñanza de idiomas, se ha dirigido a los estudiantes y su aprendizaje; no así a los maestros y su labor de enseñanza. El método de estrategia de aprendizaje del lenguaje está enfocado principalmente en las operaciones o pasos que usa el estudiante para facilitarle el obtener y guardar la información que va a utilizar (Wenden y Rubin, 1987). Los alumnos usan estrategias que les ayudan a procesar la información que están recibiendo y llevan a cabo tareas, resuelven problemas, mientras aprenden a encontrar la mejor solución también aprenden el idioma. Wenden y Rubin (1987) afirman que hay estrategias que contribuyen de

manera directa y también otras que contribuyen de manera indirecta en el aprendizaje y que son principalmente estrategias de aprendizaje, comunicación y sociales. Las que contribuyen en el aprendizaje son las cognitivas (envuelven verificación, inferencia, razonamiento deductivo, práctica y memorización) y metacognitivas (incluyen planear, priorizar, establecer metas y autocontrol); las que contribuyen en la comunicación son las que tienen que ver con participación en una conversación en la que se entienda el mensaje que se recibe o se pueda clarificar; y las que se relacionan con las estrategias sociales son principalmente actividades que le permiten al estudiante oportunidades para practicar lo que ha aprendido.

Otros estudios se han llevado a cabo en relación a la clasificación de las estrategias de aprendizaje del lenguaje como el de Oxford (1990) quien las divide en estrategias directas e indirectas. Las directas son la memoria, cognitivas y de compensación; las indirectas con las metacognitivas, afectivas y sociales. O'Malley (1985) clasifica las estrategias en metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. La clasificación de Stern (1982) consiste en cinco estrategias que son de planeación, cognitivas, comunicativas, interpersonales y afectivas.

Los métodos descritos anteriormente están enfocados en el alumno, sus necesidades y su proceso de aprendizaje. El enfoque de la enseñanza cada vez tiende más hacia el alumno, su aprendizaje y su participación en su propio aprendizaje. Esto nos lleva a la importancia del estudio del aprendizaje autodirigido, estudiado y practicado por su relevancia; ya que implica tanto la autonomía como el control que el estudiante tiene y

que le permite orientarse hacia metas y hacia la mejora (Paris, 2001). El aprendizaje autodirigido comprende varios aspectos que están relacionados con el aprendizaje y permite tener una visión más completa que abarque las habilidades, los conocimientos e incluso la motivación que obtienen los alumnos.

2.12 Métodos de enseñanza y técnicas usadas en la Institución

La Institución en la cual se llevó a cabo la presente investigación cuenta con un modelo educativo, el cual está centrado en el estudiante y también está orientado a la formación de profesionales que cuenten con capacidad de liderazgo e innovación, con aptitud para ser capaces de aplicar los conocimientos científicos a problemas concretos, que cuenten con criterio para tomar decisiones y para poder llevar a cabo acciones racionales (ITESM, 2006). Para lograr ésta formación, la Institución promueve activamente la capacitación de sus docentes, misma que abarca el uso de lo mejor de los diversos métodos que se emplean en el estudio de idiomas. En la implementación de los cursos de idiomas en la preparatoria se utiliza la enseñanza del lenguaje comunicativo, mismo que permite la comunicación entre los alumnos en situaciones determinadas; también se promueve la enseñanza por medio de tareas que implican el uso del idioma en situaciones de la vida diaria; y se tienen cursos que son parte del programa de la preparatoria bilingüe, que se imparten en inglés, para reforzar el aprendizaje del mismo fuera de los cursos de idiomas.

En los cursos de idiomas básicos e intermedios se busca desarrollar en los alumnos una buena comunicación oral y escrita, promover el pensamiento crítico,

desarrollar la habilidad de trabajar de manera individual y de manera colaborativa. En los cursos se promueven diversas competencias lingüísticas, estructuras gramaticales, comprensión auditiva, producción oral, comprensión lectora y producción escrita de acuerdo al nivel en el que se encuentran.

La técnica didáctica más utilizada en la enseñanza de los cursos de idiomas es el aprendizaje colaborativo (AC), mediante el cual los estudiantes aprenden por medio de la interacción y trabajo conjunto llevando a cabo diversas actividades.

2.13 Investigaciones previas

El vínculo entre el área cognitiva y motivacional ha sido analizado por diversos autores como McKeachie, Pintrich, Brown y Weinstein (1994). No es posible considerar el área cognitiva como separada de la persona y sus aspectos afectivos y de motivación. En el medio familiar, los niños se desarrollan moralmente, como sostiene Piaget, desde la heteronomía hacia la autonomía. Conjuntamente Alwin (1988) sostiene que han ocurrido cambios en relación al énfasis que los padres dan a la autonomía de los niños en la sociedad contemporánea.

En el aspecto de identidad, Santrock (2004) nos señala que los adolescentes poseen un sentido de quiénes son y qué los hace diferentes de los demás. Igualmente, menciona la autoestima y autopercepción que llevan a la construcción de su identidad, junto con la influencia familiar, cultura y género. En el ámbito educativo han de considerarse los aspectos que tienen que ver con la enseñanza misma, pero sin dejar de

lado a los estudiantes a quienes esta enseñanza llegará. El educador puede colaborar en fortalecer algunos aspectos que tienen que ver con la identidad, como ayudar al alumno a fortalecer su autoestima y autopercepción; por ejemplo dando una retroalimentación adecuada, dando palabras de afirmación después de realizar bien alguna tarea, mostrar empatía o dando sentido de pertenencia al grupo.

La motivación en los adolescentes cambia debido a otros cambios que ocurren en ellos, cómo pueden ser cambios internos y externos, de actitudes, emociones y de preferencias, de hábitos y de establecimiento de metas afirma Wigfield (et al., 2005). Cuando esto sucede y la motivación intrínseca también declina. Wigfield señala que la etapa de transición en la que se encuentran los adolescentes puede ser difícil y que los profesores y consejeros pueden ser de ayuda si se promueve la cooperación, la participación de los padres y que se incluyan programas que atiendan las diversas necesidades de los alumnos.

En su modelo de aprendizaje de un segundo idioma, Boekaerts (1996) presenta dos mecanismos de autorregulación: uno es la autorregulación cognitiva y el otro la autorregulación de motivación y los representa como paralelos pero fuertemente interrelacionados. Ella refiere la ilustración de dos caras de la misma moneda y que se representa en la figura 2.



Figura 2. Modelo de aprendizaje autorregulado de Boekaerts de seis componentes.
 De "Self-regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation" por M. Boekaerts 1996,
European Psychologist, 2, p. 103

La autorregulación cognitiva se refiere a la regulación del proceso de aprendizaje y la autorregulación de la motivación tiene que ver con otros aspectos del comportamiento como son la inclinación, sensibilidad, elección, nivel y tiempo de estar involucrado, y esfuerzo consumido. Su modelo presenta dos sistemas paralelos, en donde se muestran los componentes de ambas en tres niveles de interacción, y en donde el conocimiento previo en cada uno de estos niveles es efectivo para cuando ocurre el nuevo aprendizaje.

Bandura y Schunk (1981) llevaron a cabo un experimento para probar la hipótesis que la auto-motivación a través del establecimiento de metas sirve como un mecanismo para cultivar competencias, auto-percepción de eficacia e interés intrínseco. Los resultados del estudio confirmaron la influencia de la motivación en estos aspectos, aún y cuando al inicio los niños no habían mostrado interés en las actividades. De allí la importancia de ayudar al estudiante a trazar sus propias metas desde el principio y poder comenzar a interesarlos en las actividades.

Participaron niños de seis escuelas que fueron identificados con déficit en habilidades de aritmética y bajo interés. Fueron asignados de manera aleatoria a una de tres condiciones o a un grupo de control. Las tres condiciones que se establecieron fueron que un grupo se fijó metas a corto plazo, otro grupo metas a largo plazo, uno más no se fijó metas.

Entre los resultados observados confirman que tiene mucha influencia la motivación personal en el mejoramiento de competencia, auto percepción de la eficacia y

del interés intrínseco. Los niños que establecieron ellos mismos sub-metas alcanzables también se observó que progresaron en cuanto al aprendizaje auto-dirigido, logrando mejoría en realizar operaciones matemáticas; también mejoró su autoeficacia y su interés por las actividades por las cuales no mostraban interés en un principio. Los niños que establecieron metas a largo plazo no pudieron convertirlas en metas a corto plazo ni encontrar auto-motivación. A pesar de que los niños del grupo con metas a largo plazo y sin metas adquirieron nueva información acerca de matemáticas y la aplicaron en repetidas veces, no se encontró que mejoraran con respecto a los del grupo de control. Se concluyó también que el cultivar habilidades con estándares próximos de competencia acrecienta el interés en actividades que no eran valoradas. Cuando el progreso se mide con metas a largo plazo, hay desánimo por la disparidad entre el desempeño y los estándares futuros. Esto causa desinterés aunque se hayan adquirido habilidades en el proceso.

Vansteenkiste y Deci (2003) realizaron una investigación acerca de los efectos que producen las actividades competitivas en la motivación intrínseca de los estudiantes perdedores en actividades y de cómo poder motivarlos. Estudiaron a dos grupos: en el primero, se realizó una competencia en donde los ganadores recibieron un premio de carácter monetario, mientras que en el segundo grupo, que era el grupo de control, se realizó la misma actividad, pero sin competir ni recibir premio o retroalimentación.

Dentro de la investigación, llevaron a cabo dos métodos para poder contrarrestar los efectos negativos de perder una competencia sobre la motivación intrínseca y fueron: darles una retroalimentación positiva y entregarles un premio por desempeño.

En total formaron cinco grupos: al grupo de control se le pedía realizar un rompecabezas sin competir, sin retroalimentación, ni premios; a los otros cuatro grupos se les dijo que era una competencia y que el premio era de carácter monetario. De esos cuatro grupos, al primero se le dijo que ganó y se le dio el premio; al segundo se le dijo que perdió y no recibieron premio; y al tercer grupo se le dijo que perdió, pero que su desempeño había sido bueno porque habían realizado más que la mayoría de los otros competidores anteriores; y al último grupo se le dijo que habían perdido, pero se le dio un premio de la misma cantidad que a los ganadores debido a que habían tenido un desempeño mejor que la mayoría de los competidores anteriores.

Los resultados revelaron que los ganadores tenían más motivación intrínseca que los perdedores. Los perdedores quienes recibieron una normativa estándar explícita y una retroalimentación positiva por cumplir con el estándar, estuvieron mas motivados que los perdedores que no recibieron el estándar ni la retroalimentación. Los perdedores quienes recibieron una recompensa por su desempeño y por alcanzar el mismo estándar mostraron menos motivación intrínseca que los perdedores quienes recibieron una retroalimentación positiva.

Se observó que los estudiantes del grupo de control y los del primer grupo de competencias (los que ganaban) no mostraron diferencias en su motivación intrínseca; por otro lado, la motivación intrínseca disminuyó en los estudiantes del grupo dos (que perdió y no recibió ni premio ni retroalimentación). En el grupo tres se observó que la motivación intrínseca era comparable con aquellos del grupo de control y del grupo uno, a pesar de haber perdido, gracias a la retroalimentación positiva recibida; pero a diferencia de los últimos, la motivación intrínseca en los estudiantes del grupo 4 disminuyó a pesar de haber recibido un premio por buen desempeño.

Después de estos estudios y actividades, se concluyó que la motivación intrínseca se ve disminuida en los estudiantes que fueron perdedores, pudiendo esto ser contraproducente para los objetivos de las actividades. En el caso de la educación, una forma de evitar esta desmotivación es enfocarse, no en ganar, sino en el esfuerzo y desarrollo realizado por cada uno de los alumnos, dándoles una retroalimentación y haciéndoles ver dónde su desarrollo fue bueno.

Una investigación realizada por Navarro (2003) analiza el problema ¿Qué variables se asocian al rendimiento académico de los alumnos que cursan la preparatoria del ITESM Campus Toluca? ¿Qué características manifiestan las variables habilidad social y autocontrol en su posible relación con el rendimiento académico que puedan ser susceptibles de descripción? ¿Qué alternativas existen para el rediseño de programas de atención y desarrollo académico en el ITESM Campus Toluca? Para abordar este problema llevó a cabo su búsqueda sistemática empírica, sin control sobre las variables y

un estudio correlacional interesado en condiciones o relaciones existentes, prácticas, creencias, puntos de vista y actitudes, a través del método cuantitativo de recolección de datos.

Los resultados obtenidos fueron que el rendimiento académico de los alumnos, al comparar su promedio de secundaria y su primer año de preparatoria, disminuyeron en 4%, de allí la necesidad de programas de apoyo. Probablemente exista un nexo entre el desempeño académico del alumno, sus propias expectativas y las de su entorno personal.

En conclusión, se encontraron relaciones moderadas con las escalas de conductas interpersonales, modos cognitivos y metas de motivación del Inventario de Estilos de Personalidad (MIPS) y el promedio del primer año de preparatoria. Los principales factores asociados al rendimiento académico se refieren al promedio de secundaria, las expectativas de los alumnos, de su entorno personal y de habilidades sociales.

En la investigación que se llevó a cabo por Valle, Cabanach, Núñez y González (2003) buscaron determinar las metas académicas que pretenden los estudiantes universitarios y analizar las variables que están relacionadas con la motivación y el aprendizaje académico. Se produjo un análisis grupal para así establecer los diferentes grupos de individuos como una función de tres tipos de metas (de aprendizaje, desempeño y fortalecimiento social). Tres grupos de estudiantes con diferentes orientaciones de motivación fueron identificados como: un grupo con predominio de

metas de desempeño (PG), un grupo con metas múltiples (MG) y un grupo con predominio de metas de aprendizaje (LG).

La conclusión de esta investigación fue que los grupos MG y LG atribuyen su éxito más a la habilidad, cuentan con alta persistencia y utilizan estrategias de aprendizaje más profundas. Los grupos MG y PG atribuyen sus fallas más a la suerte. El grupo MG atribuye su éxito más al esfuerzo que los otros dos grupos y obtuvieron mejor desempeño que el grupo PG. El grupo LG atribuyó sus fallas más a la falta de esfuerzo que los otros dos grupos.

El estudio de Farmer (2007) examina las perspectivas de estudiantes de educación media de Atlanta en un programa llamado imán en las asignaturas de matemáticas, ciencias y tecnología para establecer cuales factores de motivación influyeron en su éxito. Él parte de los factores de motivación que existían en los alumnos antes de entrar al programa; analiza qué es lo que perciben los estudiantes como los factores que más influyen en el incremento del logro académico; cuáles orientaciones a la meta son las más prominentes entre los estudiantes participantes del programa y cuáles factores de motivación existen solamente en los programas imán de la preparatoria que incrementan el logro académico.

Se llevó a cabo un estudio cualitativo diseñado para examinar las altas percepciones de logro relacionadas con factores intrínsecos y extrínsecos que hayan influenciado el éxito previo y durante su participación en el programa imán de ciencia,

matemáticas y tecnología. En este estudio se aplicaron entrevistas individuales profundas, se facilitaron grupos de discusión y se administraron cuestionarios colectivos. Se tuvieron 450 estudiantes participando, aproximadamente 110 de cada nivel del 9 al 12.

Sus estudios concluyeron que estos estudiantes tuvieron mayor éxito académico que si hubieran permanecido en programas tradicionales. Farmer puntualiza que los factores de motivación identificados por los participantes como importantes del programa imán y para lograr éxito académico son: clima escolar positivo; autonomía del estudiante; oportunidades únicas; relaciones de apoyo de compañeros; currículo especializado, interesante, riguroso y relevante; competencia cordial. Otra de las implicaciones del estudio fue que los factores que los estudiantes identificaron como positivos pueden ser replicados en ambientes tradicionales para obtener más altos logros académicos para todos los estudiantes.

El estudio de Murray (2005) se enfocó en la motivación en el aula de 167 estudiantes Coreanos de educación media estudiando inglés. En su investigación se dirigió hacia cinco cuestiones: el patrón de motivación medido por el Cuestionario de Autorregulación Académica (SRQ-A); la correlación entre los resultados del SRQ-A y el reporte personal de logro de inglés en el aula; cómo los estudiantes percibían la atención y el apoyo de sus padres para su autonomía, medido por las Escalas de Percepción de los Padres (POPS); la correlación entre los resultados del POPS y los reportes de esos estudiantes con el logro de inglés en el aula; y las correlaciones entre las escalas y sub-escalas del SRQ-A y el POPS. Después de un análisis cuantitativo, los resultados

mostraron que existe un patrón de motivación de los estudiantes principalmente extrínseca, en el nivel identificado de autorregulación. La motivación intrínseca fue la menos mencionada como razón para estudiar inglés para esos estudiantes. La percepción que tenían los estudiantes acerca de la atención y apoyo de sus padres para su autonomía se reportó como baja. Murray sostiene que estos resultados son similares a estudios realizados en culturas occidentales, posiblemente por la aplicación universal de la teoría de la autodeterminación.

Kobayashi (2000) llevó a cabo un estudio entre estudiantes Japoneses de preparatoria para examinar las influencias sociales en sus actitudes respecto al aprendizaje del inglés. Su marco de referencia se basa en la teoría socio-educacional de Gardner.

El propósito del estudio era encontrar cuáles factores tienen influencia en los estudiantes japoneses de preparatoria y sus actitudes acerca del aprendizaje del inglés. También analizar si existe relación entre el logro académico en el estudio de gramática en inglés en la educación de las preparatorias Japonesas y las actitudes de los estudiantes acerca del inglés. Además, analizar si existe una relación entre los estudiantes y sus habilidades y actitudes acerca del aprendizaje del inglés. Por último si la diferencia de género tiene relación con las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés.

En su estudio encontró que el interés de aprender de los estudiantes acerca del mundo, el comunicarse con personas en inglés y sus percepciones acerca del estudio del

inglés como una asignatura en la escuela influyó en sus actitudes acerca del aprendizaje del inglés. En contraste con lo anterior, el reporte de las calificaciones de los estudiantes en inglés y su auto-evaluación de sus habilidades del inglés tuvieron poca influencia en sus actitudes acerca de su aprendizaje del inglés. En cuanto al género, se encontró que las alumnas mujeres fueron más positivas acerca de su presente y futuro aprendizaje del inglés. Este estudio confirmó el hecho que se enfoca en la relación entre el contexto social y las actitudes hacia el idioma que pueden producir un nuevo entendimiento del estudio en las actitudes hacia un segundo idioma.

El estudio de Espinosa (2007) se basa en el modelo socio-educacional de adquisición de un segundo idioma en estudiantes de educación primaria. Participaron 120 estudiantes de 4to 5to y 6to grados respondiendo a la prueba Actitud/Motivación (AMTB), que mide algunas variables como la actitud hacia el aprendizaje de otro idioma, deseo de aprenderlo, ansiedad en clase, ansiedad al usar el nuevo idioma, interés en otros idiomas e intensidad motivacional; y la prueba de Aptitud de Idioma Moderno, que incluye estrategias de memoria, cognitivas, de compensación, metacognitivas, afectivas y sociales.

El estudio tuvo tres propósitos. El primero fue analizar las variables del modelo socio-educacional para evaluar si existe un factor consistente. El segundo fue investigar las relaciones y cantidad de sus contribuciones para la adquisición de un segundo idioma. Finalmente, evaluar si las variables del modelo causal son adecuadas e interpretar esas relaciones de acuerdo al modelo socio-educacional. En el estudio participaron 120

estudiantes de cuarto a sexto grado, 54% mujeres y 46% hombres y se les aplicó la Prueba de Aptitud de Idioma Moderno y el Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de idiomas.

Los resultados de estas pruebas fueron usados como medidas en la adquisición de un segundo idioma. También se analizó la evaluación de los seis modelos de medición de suficiencia: aptitud al idioma, estrategias de idioma-aprendizaje, actitudes al idioma, motivación, confianza y logro de segundo idioma. Se encontró una aparente superioridad en la aptitud del idioma sobre las variables de motivación y actitud, lo que desafía las bases teóricas del modelo socio-cultural cuando los aprendices son estudiantes de primaria que estudian inglés como segundo idioma. Otros dos resultados fueron que el género no tenía efecto en el uso de estrategias del idioma, pero sí un efecto limitante en la adquisición de un segundo idioma para los niños. El segundo fue que la edad solo tuvo un efecto limitante en el desarrollo de las variables de motivación. Tanto la intensidad de la motivación como la confianza en sí mismo disminuyó con la edad. Los resultados del estudio cuestionan la validez del modelo socio-educacional en estudiantes hispanos de primaria en Estados Unidos.

En la investigación de Narváez y Prada (2005), su objetivo principal fue analizar los resultados acerca de la disposición para el aprendizaje autodirigido en alumnos universitarios de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Analizaron la correlación de éste con el rendimiento académico y exploraron los factores motivacionales hacia el estudio.

Concluyeron en su investigación que el aprendizaje autodirigido es dinámico y evoluciona con la edad y niveles de instrucción. Los participantes obtuvieron puntajes muy altos en su sentido de autoeficacia e innovación para el aprendizaje. Sin embargo, los alumnos de los primeros años no muestran un compromiso por su aprendizaje. De la misma manera, este grupo específico no tiene la capacidad de fijarse metas de aprendizaje. Los alumnos que muestran iniciativa e independencia para el aprendizaje, también tienen un mejor rendimiento académico.

La mayoría de los estudios sobre las teorías socio-cognitiva y socio-educacional para analizar la motivación en el estudio de idiomas se han dirigido hacia adultos, estudiantes universitarios y en el estudio de Espinosa (2007) para alumnos de primaria se cuestiona el modelo socio-educacional. El estudio de Murray (2005) señala que no es significativa la motivación intrínseca en los estudiantes de preparatoria y sería pertinente comprobar si sus resultados con estudiantes coreanos se aplican realmente a estudiantes mexicanos. Asimismo resulta interesante comprobar si el estudio de Kobayashi (2000) acerca de la motivación intrínseca de los estudiantes de preparatoria japoneses sobre comunicarse con personas de otras partes del mundo es similar en los estudiantes mexicanos. Otro aspecto a considerar, referente a la autorregulación y motivación, es observar si ambas se van desarrollando con la edad como en el estudio de Narváez y Prada (2005).

Las investigaciones dejan al descubierto la relevancia de considerar diversos aspectos en los estudiantes como su medio familiar, autoestima, autopercepción, actitud hacia el aprendizaje, el establecimiento de metas, su motivación intrínseca y extrínseca y la utilización de estrategias de aprendizaje.

La relevancia del análisis de la motivación para el aprendizaje autorregulado en el estudio de idiomas de estudiantes de preparatoria se hace evidente y es útil para establecer éste proceso en los adolescentes que están en el transcurso hacia la madurez, adquisición de hábitos, establecimiento de metas y toma de decisiones importantes para su vida.

3. Metodología

Enfoque metodológico

La presente investigación, fue diseñada considerando la autorregulación como ordenación del aprendizaje y la motivación como un proceso interno del individuo en el cual influyen las emociones en las acciones en el ámbito personal, para así llegar a comprender lo relativo a los factores de motivación intrínseca y extrínseca que los estudiantes de nivel medio superior perciben como los que ejercen influencia hacia su aprendizaje en el estudio de idiomas.

Se buscó alcanzar los objetivos propuestos de identificar las habilidades de autodirección y los factores que los estudiantes perciben como los que ejercen motivación para su aprendizaje de un segundo idioma dentro de su ámbito escolar; por eso se procuró la mayor participación de los alumnos que están en su proceso de aprendizaje del inglés y por eso se enfocó el estudio en los alumnos en niveles básicos. Con el fin de no apartarse de estos objetivos y tener una idea acerca de su motivación para el estudio del inglés se buscó un número representativo de cada nivel de inglés básico para aplicar una entrevista.

Para llevar a cabo este estudio descriptivo el investigador condujo pruebas y entrevistas para coleccionar los datos correspondientes. El presente estudio se llevó a cabo desde un enfoque mixto. Primeramente se llevaron a cabo pruebas para medir el nivel de autodirección en los estudiantes, desde un enfoque cuantitativo, mediante el cual se realizó la recolección de datos y posteriormente, se efectuó un análisis estadístico

(Hernández, Fernández y Baptista, 2004). Posteriormente, se entrevistaron y observaron a los estudiantes, para recolectar información valiosa acerca de los factores que ellos perciben que intervienen en su motivación en el estudio de un segundo idioma, desde un enfoque cualitativo. La entrevista facilitó la expresión de la información y permitió la profundización del tema, la interpretación y el análisis del significado particular de cada individuo y grupo de acuerdo a los objetivos de la investigación.

El análisis cualitativo llevado a cabo permitió, como mencionan Giroux y Tremblay (2008) describir e interpretar la vida social de los participantes, su realidad, contexto, perspectiva y cultura.

Se juzgó oportuno el uso del método mixto por medio del cual se pudiera precisar el nivel de autodirección y los factores de motivación intrínseca y extrínseca. Asimismo, debido a que la investigación está orientada hacia las ciencias humanas, el énfasis se dirigió hacia observar cómo perciben o interpretan la motivación para su aprendizaje autodirigido los estudiantes de niveles básicos de inglés de nivel medio superior.

Participantes

Para llevar a cabo la investigación con un enfoque mixto que permitiera la profundización del tema a describir, se utilizó la prueba de autodirección y la selección de los alumnos con los que se llevó a cabo la entrevista.

La población estudiantil de preparatoria en la Sede Matamoros del Tecnológico de Monterrey es de 280 alumnos, los cuales están distribuidos en primer año (4 grupos), segundo año (3 grupos) y tercer año (3 grupos). Se eligió a los participantes de una población de alumnos de niveles básicos de inglés, que corresponden a 179 de los 280 alumnos inscritos. Se consideró el contexto en el cual el investigador se desempeña como profesor de nivel medio superior y donde actuó como observador interno, evaluador, entrevistador y administrador de pruebas. De la misma manera, se examinó y profundizó acerca de las situaciones específicas de aprendizaje y motivación por las que pasa este grupo social particular.

Se buscó que los alumnos pertenecientes al grupo especificado, pudieran plasmar en una prueba su nivel de autodirección y expresar su opinión y percepción acerca de su experiencia actual en el aprendizaje del inglés, su motivación y su perspectiva como alumnos de niveles básicos de inglés de preparatoria por medio de una entrevista.

Lo anterior concierne a la inmersión inicial que se recomienda para determinar la muestra, como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2003), la cual se llevó a cabo por medio de una muestra no probabilística, según recomiendan Giroux y Tremblay (2008) como esencial y se buscó la máxima participación de los estudiantes de inglés básico, logrando un 95% del universo.

La presente investigación se concentró en conocer el nivel de autodirección y la percepción que los estudiantes de preparatoria tienen acerca de los factores que afectan su

motivación para su aprendizaje autodirigido en el estudio del inglés como segundo idioma. Además que los alumnos de niveles básicos de inglés pudieran expresar su opinión acerca de dichos factores, incluyendo condiciones internas y externas, estrategias de aprendizaje y enseñanza, motivación intrínseca y extrínseca o acciones que influyen para su desmotivación.

Instrumentos

El método de recolección de datos se basó en la utilización del Cuestionario de Indagación de un Perfil Autodirigido, CIPA+ (Apéndice B). La fuente usada fué primaria, pues los datos se recopilaron directamente de la muestra utilizando encuestas realizadas de manera personalizada.

El instrumento CIPA+, está diseñado para evaluar a poblaciones mexicanas, es un instrumento que, a través de 50 reactivos de autopercepción, permite identificar el nivel de autodirección de jóvenes y adultos (Cazares 2010). Por medio de la prueba se obtiene un perfil global y se enfoca en los siguientes componentes que son: de planeación y selección de estrategias, autorregulación y motivación, independencia y autonomía, uso de la experiencia y conciencia crítica e interdependencia y valor social. Este instrumento ha sido actualizado para incluir el aspecto social de trabajo colaborativo y el uso de los medios electrónicos. El instrumento CIPA+ es confiable para medir la autodirección con coeficiente de confiabilidad en el Alpha de Cronbach de 0.956 (Cázares y Aceves, en prensa). Cuenta con una validez estadística expresada a través de los siguientes valores:

Prueba de Chi-cuadrada=4912.97, Grados de libertad=1124, Bondad de ajuste GFI=0.903, Parsimonia. PRATIO=0.956 y Error. RMSEA=0.040 (Cazares, 2010). Cada uno de los componentes está traducido a conductas que los participantes pueden observar y calificar de acuerdo a la frecuencia con la que se presentan.

El componente de planeación, selección y ejecución de estrategias, muestra a una persona con esta habilidad que demuestra actos inteligentes en los cuales racionaliza la selección de alternativas para el futuro, busca los medios más apropiados para alcanzarlos y fija fines, objetivos y metas. Es capaz de definir cursos de acción y entonces elige recursos y estrategias para llevarlos a cabo (Cázares, 2002). El componente de uso de la experiencia y conciencia crítica mide a una persona que sus acciones demuestran el uso de la experiencia acumulada en la resolución de problemas, valora la experiencia de otros, confía en su experiencia, es empática y justa. El componente de potencial interno, está relacionado con el interés de la persona por obtener la habilidad, conocimiento y entendimiento de lo que lo rodea, tiene un interés real en sobresalir y está dispuesto a esforzarse para conseguirlo. Es capaz de utilizar estrategias para planear, monitorear los procesos cognitivos y afectivos, así como de administración del tiempo porque es capaz de ser responsable de sus actos. El componente de interdependencia social y tecnológica, se relaciona con la persona que puede iniciar y participar en procesos de interacción social con los demás para lograr su aprendizaje, muestra habilidades para relacionarse y trabajar en grupos (físicos o virtuales), defiende sus puntos de vista y comunica sus ideas (Aceves, 2008).

De la misma manera, se llevaron a cabo entrevistas (Apéndice D) semidirigidas compuestas por reactivos que sirvieron como guía de la entrevista. La entrevista buscó conocer la motivación de un grupo representativo de alumnos para su aprendizaje del inglés con preguntas abiertas, generales y específicas que permitieran saber su percepción personal. Como técnica, se eligió la entrevista semiestructurada, por su flexibilidad como recomienda Hernández, et al.(2003) debido a que se pretende analizar la percepción de los estudiantes hacia los factores que intervienen en la motivación. La percepción que una persona tiene sobre objetos, comportamientos o eventos es información que difícilmente se puede obtener por otra técnica como la observación. Es necesario hablar con la persona involucrada para así poder entender su pensar y percepción particular.

En la investigación efectuada con adolescentes, se consideró la entrevista como la mejor opción, pues ésta permitió obtener información más profunda y personal, se seleccionó un número menor del total de participantes, como lo recomiendan Giroux y Tremblay (2008) que fue de 25 alumnos.

Procedimientos

Se llevaron a cabo contactos con los participantes de los cursos básicos de inglés para contar con su participación. Se contactó por correo electrónico y de manera personal a los profesores de cursos básicos de inglés para explicar acerca de los lineamientos generales para la aplicación de la prueba y cada uno de ellos aplicó la prueba a sus alumnos y explicando de manera general el propósito de esta. Los participantes (95%)

completaron su cuestionario concerniente al perfil autodirigido, la cual es una prueba específica y estandarizada que mide el nivel de autodirección. El proceso de responder a los cuestionarios se llevó aproximadamente en 15 minutos. Se colectaron y vaciaron los datos en un archivo electrónico para su uso y análisis posterior.

Precedentemente, se señaló que los instrumentos utilizados en la presente investigación fueron el cuestionario y la entrevista, y uno de los métodos a realizar, la encuesta. Ésta con la finalidad de recabar información importante para conocer lo que resulta motivador para los estudiantes de niveles básicos de inglés de preparatoria para su aprendizaje del inglés como segundo idioma.

Para llevar a cabo el proceso de análisis de datos, se realizó un registro de datos estadísticos para tener disponible la información a usarse. En este análisis cuantitativo se obtienen los datos del nivel de autodirección de los estudiantes y se contrastan con las entrevistas cualitativas que indagan sobre la motivación para el aprendizaje que los estudiantes de preparatoria de cursos básicos de inglés tienen.

4. Análisis de Resultados

Este capítulo provee los resultados de los datos realizados con un enfoque mixto obtenidos mediante la aplicación de pruebas y por medio de entrevistas individuales a los participantes del estudio. Las pruebas fueron aplicadas a 171 alumnos y las entrevistas se destinaron a 25 alumnos cursando niveles básicos (de Inglés 2 al Inglés 6) en la preparatoria.

Los 171 participantes de la prueba corresponden al 95% de un universo de 179 alumnos de cursos de inglés básico y los 25 participantes de las entrevistas corresponden al 14% de los alumnos cursando niveles básicos en la preparatoria. La muestra de las entrevistas incluye a cinco participantes de cada nivel 2^{do} a 6^{to} de inglés (no hay alumnos cursando el nivel 1).

De los 171 participantes de la prueba, 86 son hombres y 85 son mujeres, 28 cursan el nivel dos, 14 el nivel tres, 48 el nivel cuatro, 38 el nivel cinco y 43 el nivel seis. En relación al semestre que estaban cursando, 80 cursaban primer semestre, 62 el tercer semestre y 29 el quinto semestre.

De los 25 participantes de la entrevista, 13 fueron hombres, 12 mujeres, 10 cursaban primer semestre, 11 tercer semestre, y 6 quinto semestre.

La aplicación del Cuestionario de un Perfil Autodirigido (CIPA+) se llevó a cabo en un solo día en el segundo semestre del año 2009. Todos los cuestionarios se aplicaron por los profesores de idiomas durante su clase, después de recibir instrucciones del investigador por correo electrónico y de manera verbal. Las respuestas a los mismos se vaciaron por el investigador en una base de datos que permitió hacer las mediciones, estadísticas y gráficos correspondientes al aspecto cuantitativo de la investigación.

Las entrevistas se realizaron en un período de una semana durante el primer semestre del año 2010. Cada uno de los participantes leyó y firmó una carta de autorización y compromiso de confiabilidad (Apéndice C). Todas las entrevistas se ejecutaron bajo circunstancias similares por el investigador durante las horas de descanso entre clases.

El investigador utilizó preguntas guías (Apéndice D) y tomó notas durante la entrevista, y aunque se hicieron las mismas preguntas a todos los participantes, hubo flexibilidad para que ellos expresaran sus ideas. Las entrevistas fueron transcritas y luego vaciadas en una tabla para hacer comparaciones, buscar patrones y hacer estadísticos, correspondientes al aspecto cualitativo de la investigación.

El objetivo principal a considerar en el presente estudio se enfocó en determinar las habilidades de autodirección y los factores de motivación que perciben los estudiantes de preparatoria en su estudio de un segundo idioma. En primer lugar, a través del CIPA+ se obtuvieron los datos correspondientes para identificar las habilidades de autodirección

en el aprendizaje de los alumnos de preparatoria que cursan niveles básicos de inglés, que corresponden del nivel 2 al 6. Se obtuvieron los resultados de los cinco componentes que conforman el CIPA+ que son: la planeación y selección de estrategias (C 1), autorregulación y motivación (C 2), interdependencia y autonomía (C 3), uso de la experiencia y conciencia crítica (C 4) y entorno social y tecnológico (C 5).

Tabla 1
Resultados generales de CIPA+ por componentes (Datos recabados por el autor)

Niveles	Calificación	C1	C2	C3	C4	C5	Total	Frecuencia (%)
		Frecuencia						
100%	Óptimo	17	43	25	32	72	41	24.0 %
90%	Muy bueno	69	59	51	51	56	75	43.9 %
80%	Moderado	26	45	49	45	24	41	24.0 %
70%	Insuficiente	35	16	34	27	14	12	7.0 %
60%	Bajo+	20	7	6	14	3	1	0.6 %
50%	Bajo-	2	0	4	1	1	0	
40%	Bajo-	1	0	1	0	0	0	
30%	Bajo-	0	0	0	0	0	0	
20%	Bajo-	0	1	0	0	0	1	0.6 %
10%	Bajo-	1	0	0	1	1	0	
	Total						171	100.0 %

En la tabla 1 se pueden observar los resultados generales de nivel de autodirección por cada componente. La encuesta se aplicó a 171 alumnos y los resultados revelan que 75, es decir el 44%, respondieron tener habilidades de autodirección muy buenas. El componente con mayor frecuencia en nivel óptimo se presentó en el componente 5 que corresponde al entorno social y tecnológico. En este componente se integran sus habilidades para la búsqueda de información, el uso de fuentes y recursos tecnológicos, la interacción social para lograr proyectos de aprendizaje, la tolerancia a la diversidad, la conciencia social y el trabajo en equipo. Todos los componentes restantes

mostraron una mayor frecuencia en el nivel muy bueno. Por consecuencia, las habilidades en general se presentan como muy buenas.

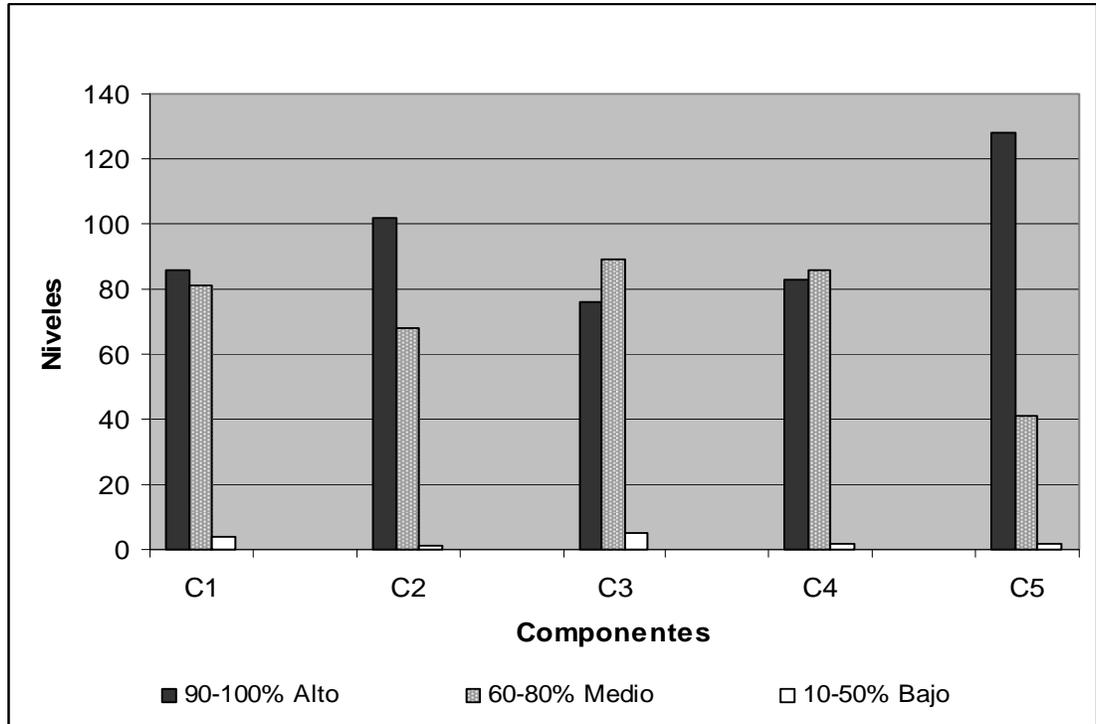


Figura 3. Niveles de autodirección agrupados en altos, medios y bajos por componentes en donde se aprecia claramente el dominio de nivel alto en el componente 5 seguido por el componente 2.

Específicamente en el componente 2, que es el que se relaciona con la motivación, es decir la habilidad para el conocimiento y entendimiento de lo que está a su alrededor, para utilizar estrategias como planeación y evaluación de su aprendizaje, para tomar responsabilidad de sus acciones; y se observa igualmente que la mayor frecuencia (59) que equivale al 35% corresponde al nivel muy bueno y el siguiente con mayor frecuencia (45) que equivale al 26% corresponde habilidades moderadas (ver Tabla 1).

Con estos resultados se concluye que más de la mitad (68%) de los estudiantes tienen una calificación superior al 90% con nivel de autodirección muy bueno u óptimo y

asimismo, más de la mitad (60%) tienen una calificación superior al 90% en lo relativo a la motivación que evalúa el componente 2.

Tabla 2
Resultados por componentes de CIPA+ según género (datos recabados por el autor)

HOMBRES		C1	C2	C3	C4	C5	Total	Frecuencia (%)
Niveles	Calificación	Frecuencia						
100%	Óptimo	11	26	15	20	28	23	26.7 %
90%	Muy bueno	28	25	22	23	28	32	37.2 %
80%	Moderado	13	23	25	23	19	25	29.1 %
70%	Insuficiente	20	10	17	11	8	6	7.0 %
60%	Bajo+	12	2	5	9	3	0	0.0 %
50%	Bajo-	1	0	2	0	0	0	
40%	Bajo-	1	0	0	0	0	0	
30%	Bajo-	0	0	0	0	0	0	
20%	Bajo-	0	0	0	0	0	0	0.0 %
10%	Bajo-	0	0	0	0	0	0	
Total							86	100.0 %
MUJERES								
100%	Óptimo	6	17	10	12	44	18	21.2 %
90%	Muy bueno	41	34	29	28	28	43	50.6 %
80%	Moderado	13	22	24	22	5	16	18.8 %
70%	Insuficiente	15	6	17	16	6	6	7.1 %
60%	Bajo+	8	5	1	5	0	1	1.2 %
50%	Bajo-	1	0	2	1	1	0	
40%	Bajo-	0	0	1	0	0	0	
30%	Bajo-	0	0	0	0	0	0	
20%	Bajo-	0	1	0	0	0	1	1.2 %
10%	Bajo-	1	0	0	1	1	0	
Total							85	100.0 %

A pesar de no ser parte de los objetivos de investigación, la prueba arrojó resultados que vale la pena mencionar.

Los resultados generales por género obtenidos de la encuesta, nos muestran una diferencia entre hombres y mujeres (Tabla 2). Los hombres, con un total de 86 encuestados, muestran una mayor frecuencia (23) con nivel de autodirección óptimo y las mujeres, de un total de 85, muestran una frecuencia menor (18). Pero si se considera la

cantidad de alumnos sumando el nivel óptimo y muy bueno, los hombres presentan una frecuencia de 55 y las mujeres una de 61. Los resultados muestran asimismo, la misma frecuencia para alumnos con nivel insuficiente (6 cada uno) pero solamente las mujeres muestran una frecuencia de 2 en el nivel bajo.

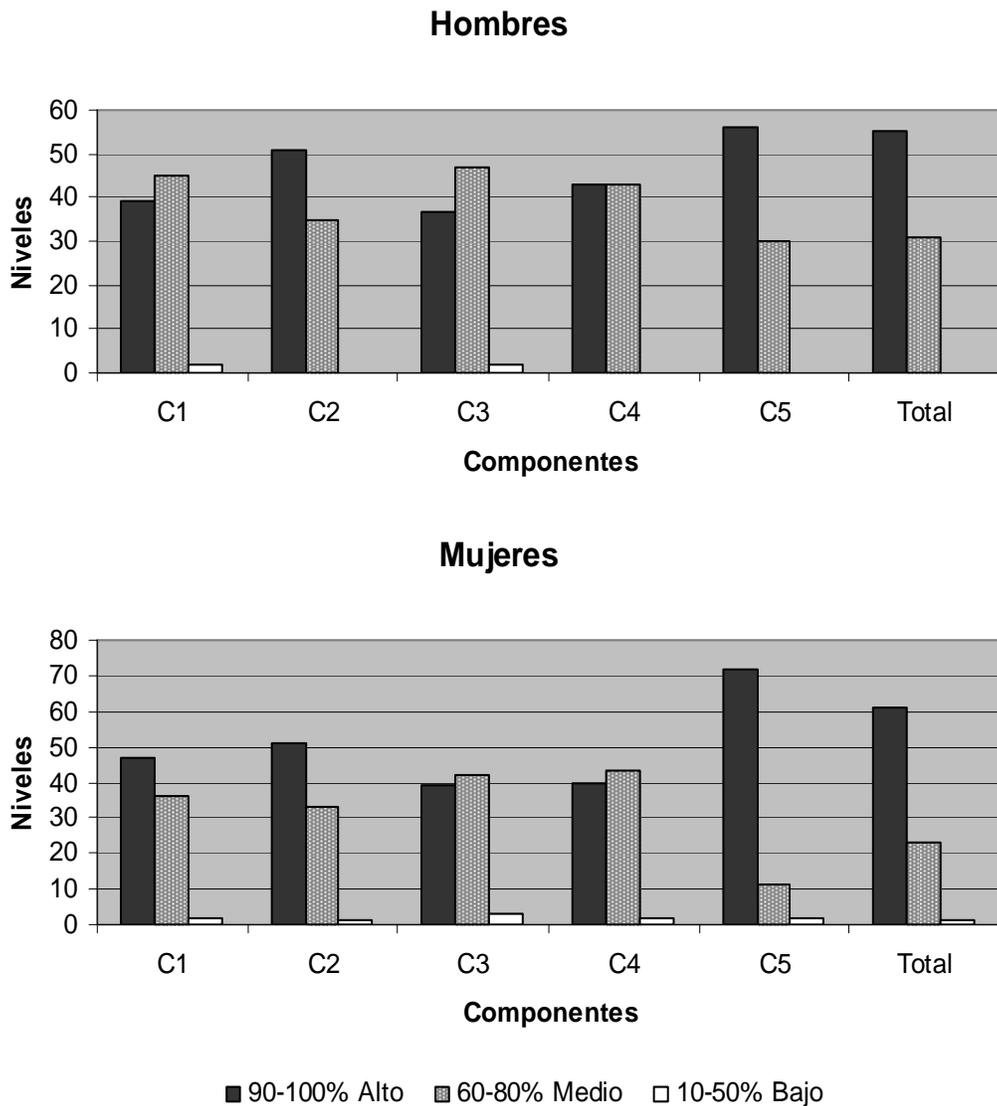


Figura 4. Niveles de autodirección agrupados en altos, medios y bajos totales y por componentes en hombres y mujeres donde se aprecia las diferencias entre géneros.

Los resultados generales obtenidos por semestres revelan que los alumnos de los tres semestres presentan una mayor frecuencia con niveles de autodirección muy buenos. Al revisar a detalle los datos se puede observar que la suma de nivel óptimo y muy bueno en primer semestre es de 58% en tercero de 79% y en quinto de 72%. Mientras que la suma de los niveles insuficiente y bajo es de 12% para primer semestre, 2% para tercero y 10% para quinto. Es decir que los alumnos de tercer semestre muestran mayores habilidades de autodirección y los de primer semestre menores habilidades.

Los resultados obtenidos por nivel de inglés arrojan datos interesantes para ser analizados posteriormente. Los alumnos de los cursos de inglés dos y tres muestran un promedio más bajo en nivel óptimo y muy bueno, 50% para inglés dos y 57% para inglés tres; en comparación con los cursos superiores que muestran en inglés cuatro un 77%, en inglés cinco un 63% e inglés seis un 77%. Igualmente destacable es que inglés dos y tres muestran mayor porcentaje de alumnos con niveles de autodirección insuficientes y bajos, ambos con 14% y en cambio inglés seis arroja únicamente un 2%.

Los objetivos específicos de la investigación que se mencionan a continuación se usaron como referencia en esta sección para reportar los resultados obtenidos de las encuestas:

1. Mencionar las estrategias de motivación para que el docente mantenga la atención y logre aprendizajes significativos en la adquisición del conocimiento del inglés.

2. Identificar la influencia de diversas estrategias en la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo en los contenidos del idioma inglés.
3. Determinar si las estrategias de aprendizaje y enseñanza que lleva el profesor actualmente tienen una influencia importante en la motivación de los estudiantes para el aprendizaje del inglés como segundo idioma.
4. Identificar las características del aprendizaje autodirigido como proceso de instrucción y de responsabilidad personal que influyen en la motivación para el aprendizaje significativo del inglés como segundo idioma.

Para cumplir el objetivo de mencionar las estrategias de motivación para que el docente mantenga la atención y logre aprendizajes significativos en la adquisición del conocimiento del inglés, se buscó que los alumnos entrevistados expresaran su motivación para asistir a la clase de inglés, así como lo que el profesor lleva a cabo que les hace sentir motivados a estar atentos y aprender. Las frecuencias de respuesta a las preguntas que tienen que ver con las estrategias se representan en la Tabla 3. A la pregunta ¿Qué te motiva a asistir a la clase de inglés? El 68% respondió que aprender, el 16% que hablar y practicar y el 8% respondió que tener buenos maestros. La primera estrategia que se detecta es socio-afectiva (que busca la interacción), y permitir que los alumnos practiquen lo que han aprendido en clase.

Tabla 3

Resultados a las preguntas ¿Qué te motiva a asistir a la clase de Inglés? (MA), ¿De lo que hace el profesor, qué te hace sentir motivado? (MC) y ¿Cuáles actividades o acciones te llevan a aprender mejor inglés? (AA) (Datos recabados por el autor)

Pregunta	Indicadores	Frecuencia	Frecuencia (%)
MA	Aprender	17	68
	Hablar y practicar	4	16
	Buenos maestros	2	8
	Otro	2	8
MC	Interacción y trabajo en equipo en clase	7	28
	Comprensión y apoyo	5	20
	Que explique bien	4	16
	Que sea alegre	3	12
	Que se hable solo inglés en clase	2	8
	Otro	4	16
AA	Practicar	14	56
	Ver películas y escuchar música	7	28
	Otro	4	16

A la pregunta ¿De lo que hace el profesor, qué te hace sentir motivado? Las respuestas se enfocan principalmente en el área de estrategias socio-afectivas. El 28% considera que es importante la interacción y trabajo en equipo en la clase; el 20% respondió que el maestro les comprenda y apoye; el 16% que explique bien; el 12% que sea alegre; el 8% que se hable solo inglés en la clase.

Con respecto a la pregunta ¿Cuáles actividades o acciones te llevan a aprender mejor inglés? Las respuestas incluyen principalmente estrategias socio-afectivas, pero también cognitivas, y metacognitivas, el 56% de los entrevistados considera que la práctica, y el 28% ver películas y escuchar música, mientras que el 16% restante mencionó otras acciones como resolver exámenes, juegos o ejercicios.

A través de estos resultados se puede prestar atención en la importancia de todas las estrategias de aprendizaje (cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas), aunque principalmente las estrategias socio-afectivas como las que llevan al alumno al trabajo en equipo y a la práctica son las más frecuentes. Una alumna de inglés 4 comentó “trabajar en equipo es divertido” y de acuerdo a los resultados totales esto es así para más de uno en el aula. Otro alumno de inglés 5 afirmó “yo aprendo cuando platicamos entre nosotros y el maestro nos pide que sea todo en inglés”.

En relación al objetivo trazado de identificar la influencia de diversas estrategias en la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo en los contenidos del idioma inglés, se partió de que lo que ellos valoran, de lo que asimilan en el proceso de aprendizaje depende de sus razones iniciales para aprender, afirma Covington (2000). En la presente investigación los alumnos entrevistados manifestaron sus razones para aprender inglés y sus motivaciones principales (ver Tabla 4). Más de la mitad manifestaron una motivación extrínseca, el 52% respondió que su razón principal para aprender inglés es tener un buen empleo en el futuro y el 8% para vivir o visitar el extranjero; mientras que el 32% manifestó una motivación intrínseca como lo es su deseo de superación.

Ante el ambiente de trabajo competitivo que generan las maquiladoras y el intercambio comercial que se presenta en la frontera, los alumnos de preparatoria ya están pensando en el momento en el que lo tengan que enfrentar y lo manifiestan como una alumna de inglés 3 “es que el inglés es necesario en la mayoría de los trabajos”, otro

alumno de inglés 5 dijo “porque quiero tener un mejor puesto cuando comience a trabajar y sé que para conseguir un buen trabajo se necesita ser bilingüe” y una alumna de inglés 5 además hizo la observación “casi todos los negocios son en inglés”.

Tabla 4
Resultados de las preguntas ¿Cuáles son tus razones para aprender inglés?(FA) ¿Qué necesitas hacer para estar motivado?(FM)(Datos recabados por el autor)

Pregunta	Indicadores	Frecuencia	Frecuencia (%)
FA	Buen empleo en el futuro	13	52
	Superación	8	32
	Vivir o visitar el extranjero	2	8
	Otro	2	8
FM	Clase dinámica, interesante o divertida	10	40
	Asistir y participar en clase	8	32
	Nada	2	8
	Otro	5	20

Al preguntarles a los alumnos: ¿Qué necesitas hacer para estar motivado? La mayoría se enfocó nuevamente en una motivación extrínseca relacionada con la clase y no directamente con ellos; así, el 40% expresó que necesitan estar en una clase dinámica, interesante o divertida; el 32% dijo que asistir y participar en clase y el 8% expresó que nada. Un alumno de inglés 5 comentó “todos los días hay algo nuevo que aprender” y esa es la motivación y disposición necesaria en cada uno de los alumnos. Estas respuestas se enfocan en las estrategias cognitivas que implican el utilizar la información de modo que el aprendizaje sea efectivo.

Para determinar si las estrategias de aprendizaje y enseñanza que lleva el profesor actualmente tienen influencia en la motivación de los estudiantes para el aprendizaje del

inglés como segundo idioma, primeramente resulta primordial señalar que a los alumnos les gusta tomar parte activa en la clase, esto se presenta en la investigación de Covington (2000) y en la presente investigación. Entonces se preguntó a los entrevistados: ¿De lo que hace el profesor, qué te hace sentir motivado? Nuevamente, las respuestas están relacionadas con las estrategias socio-afectivas ya que el 28% de los alumnos coinciden que la manera en la que se lleva la clase es muy importante, este porcentaje respondió que la interacción con los compañeros y trabajo en equipo son fundamentales. Las estrategias que incluyan el trabajo colaborativo son las que motivan a los alumnos a aprender. Un alumno de inglés 3 lo dijo de la siguiente manera: “cuando el profesor hace clases interactivas entre todos los alumnos”. También es importante mencionar que el 16% considera relevante que el profesor explique bien (ver Tabla 3). La interacción y el trabajo en equipo, mencionados por los alumnos acreditan la teoría socio-cognitiva y la necesidad de lograr metas en coordinación con otras personas, es decir la colectividad que afirma Bandura (2001). A la par se acredita el aspecto de la orientación integrativa de la teoría socio-educacional de Gardner y Lambert (1975).

En relación a este tema, se estimó destacado indagar acerca de lo que hace que los alumnos se sientan desmotivados y a los entrevistados se les preguntó ¿Qué hace el profesor que te sientes desmotivado? A lo que el 40% respondió que nada en particular; sin embargo, las estrategias cognitivas son evidentes cuando el 28% considera que decae la motivación si el maestro lleva una clase aburrida y monótona, esto concuerda con el resultado de la pregunta anterior; el 8% dijo que decae la motivación cuando el profesor aplica exámenes; mientras que otras de las razones tienen que ver con que los ejercicios

que ponga sean muy difíciles o el vocabulario de estos sea muy avanzado para el nivel en el que están (4%); la puntualidad del maestro (4%) también fue una razón mencionada (ver Tabla 5).

Tabla 5
Resultados a la pregunta *¿Qué hace el profesor que te sientes desmotivado?(DM)* (Datos recabados por el autor)

Pregunta	Indicadores	Frecuencia	Frecuencia (%)
DM	Nada	10	40
	Clase aburrida y monótona	7	28
	Que ponga exámenes	2	8
	Que llegue tarde	1	4
	Que utilice ejercicios muy difíciles	1	4
	Otro	4	16

Para comenzar a identificar las características del aprendizaje autodirigido como proceso de instrucción y de responsabilidad personal que influyen en la motivación para el aprendizaje significativo del inglés como segundo idioma, se preguntó si los entrevistados estaban tomando una clase de inglés además de la que llevan como parte del currículo de la preparatoria. Cabe señalar que la institución cuenta con un Centro de Idiomas que otorga el 50% de descuento en colegiatura a los alumnos de la preparatoria. A pesar de esto, el 80% manifestó que no está tomando clases, aunado al 12% que manifestó que anteriormente sí estaba tomando clases, pero en el presente no; y solamente el 8% afirmó que sí estaban tomando clases.

Al cuestionar a los alumnos *¿Crees que puedes aprender inglés por ti mismo o prefieres aprender de un profesor?* Solamente el 8% afirmó que por sí mismos, el 24% que de las dos maneras y el 68% aseguró que preferían de un profesor por las siguientes

razones: puede corregir, explicar, tiene conocimiento y experiencia. Este resultado contrasta con los resultados de la prueba CIPA+, en la cual la mayoría de los estudiantes mostraron habilidades de autodirección.

Al apuntar hacia el aspecto de autodirección, de los tres del modelo socio-cognitivo de motivación que mencionan Linnenbrink y Pintrich (2002), se especifica que la autodirección es relevante en la motivación, pensamiento y comportamiento del estudiante. De la misma manera, si los estudiantes están cumpliendo sus metas en cuanto a calificaciones y desempeño, entonces se comprometen intrínsecamente con su trabajo escolar, señala Covington (2000).

Para indagar sobre el aspecto de la responsabilidad personal en la autodirección se preguntó acerca de el establecimiento de metas, ¿Te trazas metas para aprender inglés? ¿Cuáles te has planteado este semestre? A la primera pregunta el 92% respondió que sí y solo el 2% que no. Este resultado comprueba los datos obtenidos del CIPA+ con relación a que la mayoría de los alumnos entrevistados tienen habilidades muy buenas de autodirección en el componente 1 que está enfocado hacia la selección de estrategias y metas.

Entre las metas planteadas por los encuestados están: primeramente practicar conversación con el 26%; aprender gramática o vocabulario nuevo 16%; elevar el puntaje en la prueba TOEFL y mejorar el promedio de la clase con 10% cada uno; poner atención

y ver televisión o películas en inglés con 8% cada uno; leer un libro en inglés y hacer ejercicios de práctica con 6% cada uno; solamente el 4% expresó no tener metas.

Tabla 6.

Resultados de las preguntas ¿Tomas clase de inglés aparte de la que llevas en la Prepa?(CI), ¿Crees que puedes aprender inglés por ti mismo o prefieres aprenderlo de un profesor?(CA), ¿Te trazas metas para aprender inglés, cuáles?(M), ¿Con qué planes o acciones piensas lograr esas metas?(P) (Datos obtenidos por el autor)

Pregunta	Indicadores	Frecuencia	Frecuencia (%)
CI	No	20	80
	Antes, pero no ahora	3	12
	Si	2	8
CA	Profesor	17	68
	Ambos	6	24
	Mi mismo	2	8
M*	Practicar conversación	13	26
	Aprender gramática o vocabulario	8	16
	Mejorar el nivel del TOEFL	5	10
	Mejorar promedio	5	10
	Ver la televisión o películas	4	8
	Poner atención	4	8
	Leer un libro	3	6
	Hacer ejercicios	3	6
	No	2	4
	Otro	3	6
P	Estudiar	8	32
	Asistir a clases	6	24
	Ver televisión en inglés	4	12
	Practicar	4	12
	Dedicación y responsabilidad	3	16
	Otro	1	4

** En esta pregunta se pide a los participantes que mencionen dos metas, así que las frecuencias están calculadas con el doble de alumnos.*

Al cuestionar sobre las acciones concretas para llevar a cabo las metas, con la pregunta ¿Con qué planes o acciones piensas lograr esas metas? El 32% considera que estudiando, el 24% que asistir a clases y poner atención, el 16% que siendo dedicado y responsables y ver la televisión en inglés y practicar con 12% cada una. Así, estableciendo metas y llevándolas a cabo es como se manifiesta la interrelación de

autorregulación cognitiva y de motivación que presenta Boekaerts (1996) en su modelo de aprendizaje autorregulado (Figura 2). Del mismo modo mencionar que la automotivación a través del establecimiento de metas, sirve para cultivar el interés intrínseco que probaron Bandura y Schunk (1981).

Se observó que la mayoría de los estudiantes tienen metas trazadas y están llevando a cabo acciones concretas para realizarlas.

Con base en los datos obtenidos de los participantes, se puede afirmar que estos estudiantes, en su mayoría tienen habilidades de autodirección muy buenas y poco más de la mitad de ellos está en un nivel superior al moderado con respecto a su motivación.

Las estrategias de motivación, que los participantes mencionaron, favorecen el aprendizaje son principalmente estrategias socio-afectivas, las que envuelven el trabajo en equipo y la práctica de lo aprendido. Poco más de la mitad de los entrevistados respondió que su motivación extrínseca para el aprendizaje del inglés es el tener un buen empleo en el futuro. En cambio, menos de la mitad manifestó que su principal motivación intrínseca es su deseo de superación.

Las estrategias de aprendizaje que los participantes manifestaron tienen influencia en su motivación son las socio-afectivas, que incluyen el trabajo colaborativo. Las características del aprendizaje autodirigido que arrojaron los resultados de las entrevistas apuntan hacia la mayoría de los entrevistados que establecen metas y las siguen.

El componente 1 de la prueba CIPA+ representa el aspecto de planeación y selección de estrategias, que están relacionadas con el proceso de instrucción y responsabilidad personal y el 50% de los entrevistados manifestó tener nivel muy bueno u óptimo en el componente 1 de la prueba. Comparando el resultado de la entrevista, el 32% manifiesta como su motivación personal el asistir y participar en clase. Resulta interesante conocer que el 96% de los entrevistados manifiesta trazarse metas para su aprendizaje del inglés, lo cual implica practicar lo aprendido para el 26%. Entre los planes y acciones específicas para lograr sus metas el 32% manifiesta que es necesario estudiar y el 24% dice que asistir a clases.

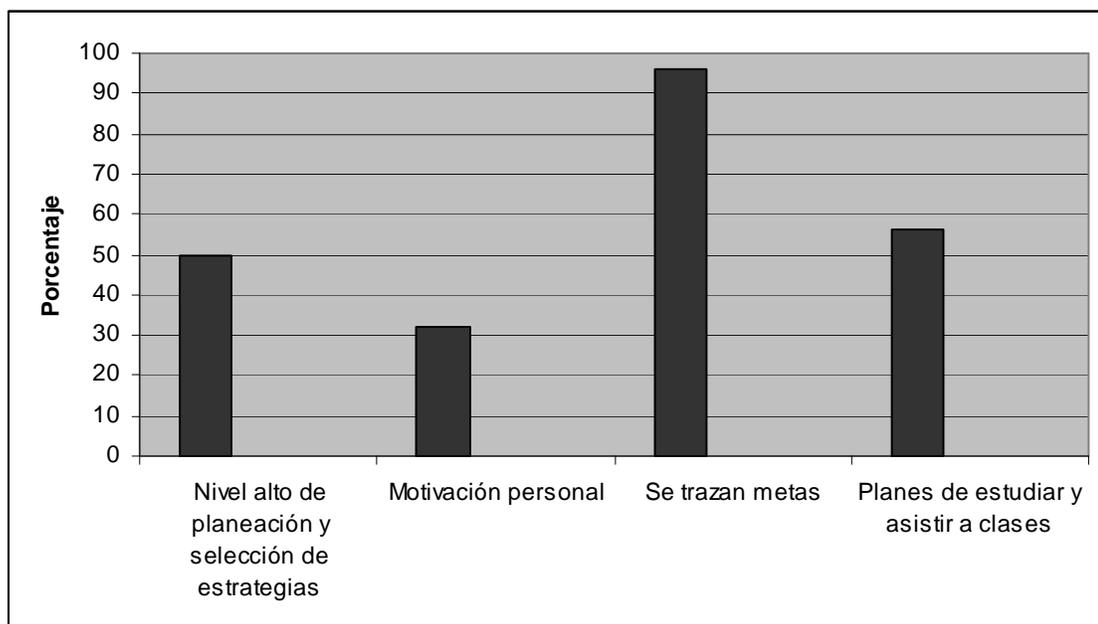


Figura 5. Porcentajes de participantes en los aspectos de la entrevista relacionados con planeación y selección de estrategias.

5. Conclusiones

En este capítulo se interpretan los resultados de las pruebas, entrevistas y las preguntas de investigación. También se presentan la validez de la investigación, los alcances, limitaciones, así como sugerencias para futuras investigaciones.

Discusión de los resultados

El aprendizaje autodirigido, es más que una estrategia de estudio, es una forma de vida a practicar, es decir que puede cultivarse en la persona para utilizarse en diversas etapas y áreas de la vida.

En la presente investigación se advierte que el aprendizaje autodirigido se desarrolla con la edad, pues se observó que los alumnos de primer semestre obtuvieron un nivel más bajo en sus habilidades de autodirección con respecto a los alumnos de semestres superiores, aunque también se observó, que los alumnos de semestre intermedio tuvieron un nivel un poco más alto de autodirección que los alumnos próximos a graduarse.

Si los estudiantes comienzan a desarrollar el aprendizaje autodirigido desde temprana edad, entonces llegarán a la adultez con mejores habilidades de autodirección para desarrollarse en diversas áreas del saber y actuar. En especial si consideramos que el

aprendizaje de otro idioma lleva tiempo para lograr dominarlo, la importancia de la autodirección es primordial.

Tabla 7
Preguntas de investigación y resultados

Pregunta de investigación	Factores identificados por los participantes	Porcentaje de participantes
¿Cuáles factores afectan mayormente la motivación de los estudiantes de preparatoria para el aprendizaje autodirigido en el estudio del inglés? ¿Factores intrínsecos o extrínsecos?	1. Factores intrínsecos 2. Factores extrínsecos	36 % 64 %
¿Cuáles estrategias de motivación favorecen la labor docente y estudiantil?	1. Socio-afectivas 2. Cognitivas 3. Metacognitivas	60% 24% 16%
Las estrategias de aprendizaje y enseñanza, ¿ejercen una influencia importante sobre la motivación de los estudiantes de preparatoria?	1. Estrategia de enseñanza 2. Estrategia de aprendizaje 3. Estrategia de apoyo	44% 20% 32%

El 68% de los alumnos que contestaron la prueba CIPA+ manifestaron tener habilidades muy buenas u óptimas, es decir un nivel igual o superior al 90% de autodirección. De los alumnos de los niveles más bajos de inglés solamente aproximadamente la mitad mostraron un nivel de autodirección óptimo y muy bueno, mientras que aproximadamente dos terceras partes de los alumnos de los cursos más avanzados mostraron los mismos niveles de autodirección.

Se podría concluir que el mayor aprendizaje del idioma les motiva hacia el aprendizaje autodirigido, pero no es posible afirmarlo sin un estudio más detallado de los casos específicos, ya que los niveles dos y tres de inglés cuentan con 91% de alumnos de nuevo ingreso; en contraste con inglés seis que solamente cuenta con el 36% de alumnos de nuevo ingreso.

El componente 2 evaluado en la prueba, tiene que ver con la práctica del autocontrol, el esfuerzo, perseverancia, el uso recursos y talentos, y la motivación. En este componente se ve que la persona tiene interés hacia el conocimiento y la utilización de estrategias relacionadas con planeación, además, presenta la voluntad para aprender y ser responsable. El 60% de los participantes mostraron nivel muy bueno u óptimo en este componente (es decir arriba de la calificación de 90% de autorregulación y motivación). Si se consideran los estudiantes con una calificación arriba de 80%, se observa que corresponde al 86% de los participantes. Para complementar el aspecto de autorregulación, se indica que al ser cuestionados acerca de si se trazan metas para aprender inglés, arriba del 90% de ellos respondió afirmativamente.

Ambos, las habilidades de autodirección y la motivación de los alumnos muestran una tendencia en los resultados muy similar. Esto comprueba la hipótesis acerca de la motivación afecta el perfil de autodirección en el aprendizaje en el estudio de idiomas.

La hipótesis acerca de los factores de motivación que afectan el perfil de autodirección en el aprendizaje, también se comprueba; las estrategias metacognitivas que implican las metas en relación a un plan de acción el 92% de los encuestados manifestó tenerlas trazadas; el uso de estrategias con relación a la intención de aprendizaje el 100% de ellos mencionó planes específicos; y las estrategias cognitivas que abarcan el dominio de conocimiento específico, el 84% afirmó que era la necesidad de practicar.

En lo que respecta al aspecto de motivación, se presentarán a continuación los niveles de interacción (representados en la figura 2) de Boekaerts (1996) entre la autorregulación cognitiva y la autorregulación de motivación que son metas, uso de estrategias y dominio de conocimiento específico.

El nivel de metas, se presenta en la mitad de los estudiantes el obtener un buen empleo en el futuro y una tercera parte de ellos, la superación personal. Estos resultados difieren con el estudio de Kobayachi (2000) de estudiantes de preparatoria japoneses cuya motivación era la de comunicarse con personas de otras partes del mundo en inglés. También los resultados difieren con los obtenidos por Murray (2005) en estudiantes de preparatoria coreanos en relación a que para ellos no es significativa la motivación intrínseca para aprender inglés; sin embargo, en los participantes de la presente investigación se encontró que el 32% manifestó tener una motivación intrínseca para aprender inglés.

Aún así ha de mencionarse que casi al doble les mueve una motivación extrínseca. En el nivel de uso de estrategias para la autorregulación de motivación se observa principalmente, para crear una intención de aprendizaje, que el 32% de los participantes considera el asistir y participar en clase como necesario para estar motivado.

En cuanto a las estrategias utilizadas por el profesor destacan estrategias socio-cognitivas que implican la interacción y trabajo en equipo para el 28% de los participantes.

El nivel de dominio de conocimiento específico para la autorregulación de motivación, tiene que ver con las creencias de capacidad y tareas que se dominan y se refleja en el 20% de los participantes que manifiestan la necesidad de práctica del idioma para sentirse motivados.

Después de considerar los aspectos relacionados con la motivación, se hace necesario mencionar lo que afecta al alumno hacia la desmotivación. Menos de la mitad (40%) de los participantes manifestó que nada de lo que hace el profesor lo hace sentir desmotivado. Esta respuesta permite ver que la desmotivación de los alumnos no viene directamente de alguna acción específica del profesor, sino de otra fuente. Una investigación posterior podría enfocarse en descubrir si esto ocurre por una razón interna, aunque Narváez y Prada (2005) concluyeron que la mayoría de los factores que los alumnos universitarios peruanos consideran que les causan desánimo o desmotivación provienen de una fuente externa. Al igual que en el estudio de Narváez y Prada (2005) en la presente investigación el 28% expresó que el tener una clase aburrida y monótona es lo que más los desmotiva. Del mismo modo, pero en menor proporción, manifestaron también las razones de tener exámenes, que el profesor llegue tarde o que utilice ejercicios muy difíciles.

Otro aspecto que requiere consideración es que las mujeres con nivel óptimo y muy bueno de autodirección son el 72%, mientras que los hombres, el 64%. Sin embargo, si se considera el nivel de autorregulación y motivación correspondiente al componente 2

de la prueba, resulta que las mujeres presentan un 60% en niveles óptimo y muy bueno y los hombres presentan un 59%. Es decir, las mujeres se presentan con una tendencia más elevada en el nivel general de autodirección y en cuanto a la autorregulación y motivación están en nivel similar.

Antes de considerar las estrategias de enseñanza y aprendizaje y la influencia que ejercen en los adolescentes, cabe mencionar que el componente 5 que abarca los aspectos social y tecnológico es el que tiene mayor frecuencia en nivel óptimo y muy bueno. Tres cuartos de los participantes se encuentran en nivel muy bueno y óptimo.

Los participantes de este estudio pertenecen a la sociedad contemporánea que se desarrolla en una era digital que promueve el conocimiento interactivo. No es de extrañar que los adolescentes entrevistados participen del trabajo en equipo y del uso de las tecnologías disponibles con mayor frecuencia que otros jóvenes mayores o adultos. No es una exageración afirmar que esta generación de adolescentes comenzó a caminar y a utilizar la computadora casi simultáneamente, también vivieron el trabajo en equipo en las escuelas primarias.

Ante los resultados en el ámbito social y tecnológico de la prueba CIPA+, se comprueba mediante la entrevista que las estrategias de motivación que favorecen la labor docente y estudiantil en mayor medida son las socio-afectivas, que abarcan los aspectos de interacción y trabajo en equipo. Otros aspectos mencionados en la motivación, aunque en menor proporción, fue la estrategia cognitiva, que implica que el

profesor conceda una explicación clara y que dé oportunidad de práctica de lo aprendido en el aula; es decir que se utilice la información de modo que el aprendizaje sea efectivo.

Otra estrategia de motivación socio-afectiva que los entrevistados consideraron importante fue la comprensión y apoyo por parte de los profesores y en menor proporción un ambiente cordial en el aula. Esto concuerda con la literatura acerca del tema de los rasgos de profesores como el entusiasmo y calidez, entre otros, con resultados positivos en los estudiantes (Santrock, 2004).

Por ultimo, para responder a la pregunta de investigación referente a si las estrategias de enseñanza-aprendizaje ejercen una influencia en la motivación de los estudiantes para el aprendizaje del inglés como segundo idioma, se constata que las estrategias de enseñanza se sitúan el doble por encima de las estrategias de aprendizaje. Entendiendo como estrategia de enseñanza los procedimientos que el profesor usa para promover aprendizaje y como estrategia de aprendizaje, los procedimientos que el alumno deliberadamente usa para mejorar su propio aprendizaje (Almaguer, en prensa).

Validez interna y externa

El presente estudio presenta las siguientes fuentes que proporcionan validez interna:

- Selección. Los alumnos que participaron al responder a la prueba CIPA+ corresponden al 95% del universo de alumnos cursando cursos básicos de inglés. Los

participantes de la entrevista corresponden a 5 alumnos de cada nivel de inglés, de diferentes edades, sexo y elegidos al azar de acuerdo a su disponibilidad de horario con igual posibilidad de ser entrevistados.

- Instrumentación y administración de pruebas. Se aplicó la prueba CIPA+, diseñada para poblaciones mexicanas, el mismo día y a la misma hora durante la clase de inglés; y en otra ocasión, durante tres días se hicieron las mismas preguntas en la entrevista a todos los participantes bajo las mismas condiciones y sin hacer referencia a la prueba anterior.

La validación externa de la presente investigación radica en los siguientes factores:

- Obtención de una muestra representativa de los alumnos participantes.
- Condiciones del contexto de aplicación de pruebas y entrevistas similares, sin presiones que pudieran causar variaciones importantes en los resultados.
- Posibilidad de repetir las pruebas bajo contextos similares.

Alcances y limitaciones

Dentro del área de la motivación existen algunos problemas que Dörnyei (2001) presenta para el investigador: la motivación es abstracta y no puede ser observada directamente, es decir que los estudios son en cierta medida subjetivos; la motivación es

un concepto multifacético que no se puede medir con cuestionarios; y la motivación es inconstante, es decir que cambia con el tiempo.

El presente estudio cuenta con un tamaño de muestra de estudiantes de preparatoria de una institución privada en la frontera norte de México, que no permite generalizar los resultados para estudiantes de otros lugares o para otros sectores de la población. Si se quiere llegar a una representatividad en los resultados, es necesario que se lleven a cabo estudios similares en estudiantes de otras partes del país sobre una muestra más numerosa.

Por otro lado, el estudio abarca los estudiantes de niveles básicos de inglés, así que se conjuntan varias características específicas del grupo particularmente estudiado que difieren de las características de otros estudiantes de preparatoria u otros estudiantes del inglés.

La metodología utilizada en la presente investigación, no agota el análisis o conclusiones aquí presentadas. Existen variables que requieren mayor estudio en el grupo particular de alumnos, en su autorregulación, motivación o características específicas de los adolescentes. Del mismo modo, se pueden llevar a cabo otros estudios para ver la relación directa entre las variables aquí estudiadas.

Sugerencia para estudios futuros

Al ver los resultados obtenidos se tiene que admitir que no es posible afirmar que se llegó al final, sino que se inició un punto de partida para futuros estudios. A través de los resultados se puede evidenciar que los factores que se centran en la motivación y autorregulación de los adolescentes son importantes para ser examinados.

Se espera que el presente estudio sea considerado como referencia o punto de partida para continuar con la investigación de la autodirección en los adolescentes. En particular los estudiantes de preparatoria, los cuales representan un grupo importante en nuestro país y que no han sido estudiados suficientemente en este aspecto hasta el momento para reflexionar en la relevancia de la motivación para la autodirección.

Algunas sugerencias para estudios posteriores y específicos basados en la presente investigación se mencionan a continuación.

Un factor a considerar puede ser lo referente a las estrategias de apoyo que ejercen influencia importante en los estudiantes para mantener una motivación, estado mental y contexto de aprendizaje adecuados.

Otro aspecto interesante a analizar es si a mayor conocimiento o dominio de un segundo idioma, existe una mayor motivación a la autodirección para seguirlo aprendiendo.

Un estudio posterior podría considerar si la motivación para el aprendizaje de un segundo idioma es similar en los estudiantes de una región distinta a la zona norte del país.

Asimismo, sería interesante conocer si existe diferencia significativa entre la autorregulación de los jóvenes universitarios con respecto a los de preparatoria.

Conclusiones

Como conclusión, se menciona que la presente investigación se dirigió hacia los factores que influyen en la motivación para el aprendizaje autodirigido del idioma inglés en estudiantes de preparatoria. Como se indicó en el análisis, más de la mitad de estos estudiantes muestran habilidades con un nivel muy alto de autodirección en el aprendizaje del inglés. No se encontró un estudio similar en la literatura referente a estudiantes de preparatoria. Igualmente se encontró que los estudiantes más jóvenes presentan un nivel de autodirección menor con respecto a los estudiantes mayores. Como docentes, es de vital importancia fomentar y motivar hacia el autoaprendizaje en los alumnos desde el inicio de sus estudios.

La autodirección en el estudio de idiomas se presentó con nivel muy alto en más de la mitad de los participantes del estudio. Casi todos los alumnos manifestaron trazarse metas para aprender inglés. Asimismo, la mitad de ellos manifestó como su principal

meta para estudiar inglés era el obtener un buen trabajo en el futuro y en menor proporción la razón fue la superación personal.

Con respecto a la motivación, más de la mitad expresaron tener una motivación extrínseca para aprenderlo y casi una tercera parte, una motivación intrínseca. Para estar motivados, casi una tercera parte manifestó que solamente necesitan asistir y participar en clase.

Las estrategias de motivación para el aprendizaje de idiomas que se presentaron como relevantes son las socio-afectivas y lo que consideraron importante de parte del profesor fue el proveer espacio de interacción y trabajo en equipo. Por último, manifestaron que para sentirse motivados requieren practicar lo aprendido, es decir estrategias cognitivas.

La labor del docente es importante para que promueva en los alumnos el establecimiento de metas, ayudarles en promover una motivación intrínseca en ellos como la autodeterminación, desafío y esfuerzo. De igual importancia es el proveer espacios para que los alumnos practiquen lo aprendido, incluso fuera del aula.

Referencias

- Aceves, N. (2008). *Adaptación, confiabilidad y validez del Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido (CIPA) y su evaluación en adultos jóvenes que pertenecen a la Sociedad del Conocimiento*. Disertación doctoral no publicada, Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, México.
- Almaguer, T. E. (en prensa). Paradigma, modelo, método, técnica y estrategia. En M. S. Ramírez (coord.), *Modelos de enseñanza con la técnica de casos*. Documento inédito.
- Alwin, D. F. (1988). From Obedience to Autonomy Changes in Traits Desired in Children, 1924-1978. *Public Opinion Quarterly*, 52, 33-52. Recuperado el 25 de febrero de 2009 de <http://poq.oxfordjournals.org/>
- Ames, C. (1990). Motivation: What Teachers Need to Know. *Teachers Collage Record*, 91 (3), 409-421. Recuperado el 30 de agosto de 2008 de <http://www.unco.edu/>
- Baloche, L. (1998). *The cooperative classroom: Empowering learning*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. Recuperado el 25 Febrero, 2009 de <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/>
- Bandura, A. y Schunk, D. H. (1981). Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41 (3), 586-598. Recuperado el 29 de Enero, 2009, de <http://www.des.emory.edu/>

- Barberá, E. (2002). *Modelos Explicativos en Psicología de la Motivación*. Revista Española de Motivación y Emoción, 5-10, Diciembre 2000. Recuperado el día 05 de marzo de 2008, de: <http://reme.uji.es>.
- Belmechri, F., y Hummel, K. (1998). Orientations and motivation in the acquisition of English as a second language among high school students in Quebec City. *Language Learning*, 48, 219-244.
- Boggiano, A. K. y Pittman, T. S. (1992). *Achievement and motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist*, 2, 100-112. Recuperado el 14 Febrero, 2008, de <http://www.unco.edu/>
- Boud, D. (1988). *Developing Student Autonomy in Learning*. New York: Kogan Press.
- Bowman, R. (2007). How Can Students Be Motivated: A Misplaced Question?. *The Clearing House*, 81 (2), 81-86. Recuperado el 23 Agosto, 2008, de <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/>
- Brockett, R.G., Hiemstra, R. (1993). *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. Perspectivas teóricas, prácticas y de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Education.

- Brunstein, S., Romero, R., Albarrán, M. (2007) Motivación Hacia el Estudio en el Contexto Universitario. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 22, (5), 19-25. Recuperado el 30 de Enero, 2009, de <http://www.remo.ws/revista/>
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. Recuperado el 23 de Junio, 2010, de <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/>
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for Lifelong Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cazares González, Y. (2006). *Aprendizaje Autodirigido en Adultos: Un Modelo para su Desarrollo*. México: Trillas.
- Cázares, M. Y. (2004). *Habilidades para desarrollar la autodirección en la efectividad. Módulo III. Guía del profesor*. México: McGraw Hill.
- Cázares, Y. (2010). *Autodirección/Autogestión en América*. Recuperado el 18 de Junio de 2010 de <http://autodireccion.com/spanish/cipa/queescipa.htm>
- Cázares, G.Y.M. y Aceves C. N. (2008). *Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido (CIPA), una opción para medir autodirección en poblaciones mexicanas* Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey y Tecnológico de Monterrey Campus Monterrey.
- Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

- Cousins, E. (Ed.). (1998). *Reflections on design principles*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Covington, M. V. (2000). Intrinsic Versus Extrinsic Motivation in Schools: A Reconciliation. *Current Directions in Psychological Science*, 9, (1), 22-25. Recuperado el 30 de Agosto, 2008, de <http://www.unco.edu/>
- Covington, M. V. y Dray, E. (2002). The development of course of achievement motivation: A need-based approach. En A. Wigfield y J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 33-56). Ann Arbor: Academic Press.
- Davis, S. (2003). Content Based Instruction in EFL Contexts. *The Internet TESL Journal*, 9, (2). Recuperado el 23 de Junio, 2010, de <http://iteslj.org/>
- De la Peña, X. (2006). La motivación en el aula. Rodríguez, A. (Dir.) *Psicopedagogía: Psicología de la educación para padres y profesionales*. Recuperado el 20 de agosto de 2008 de <http://www.psicopedagogia.com/motivacion-aula>
- Díaz Barriga-Arceo, F. y Hernández-Rojas, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México: McGraw-Hill.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating the foreign language classroom. *The modern Language Journal*, 78(3), 273. Recuperado el 20 de junio, 2010, de Academic Research Library. (Document ID: 1720128).

- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., & Schmidt, R. (Eds.) (2001). *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Dweck, C. S. y Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. En E. M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality and social development*. New York, NY: Wiley & sons.
- Espinosa, R. (2007). *The role of Motivational and Attitudinal Variables in Second Language Acquisition*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Educación, Department of Literacy Education, Northern Illinois University, Estados Unidos. Recuperado el 3 de Marzo, 2009, de <http://0-proquest.umi.com.millenium.itesm.mx/>
- Farmer, G. J. (2007). *Motivational Factors Influencing High Academic Achievement by Students Enrolled in a High School Magnet Program*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Filosofía, School of Education, Capella University, Estados Unidos. Recuperado el 20 de Febrero, 2009, de <http://0-proquest.umi.com.millenium.itesm.mx/>
- Feez, S. (1998). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Flores, C. (1996). *Motivar a otros. Una experiencia fascinante*. Caracas:Fondo Editorial de la UPEL.

- García, E. (1991, Septiembre). *Teachers for Language Minority Students: Evaluating Professional Standards*. Trabajo presentado en el Second National Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues: Focus on Evaluation and Measurement realizado por United States Department of Education Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs en Washington, D.C. Recuperado el 1 de Marzo, 2009 de <http://www.ncela.gwu.edu/>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- Gardner, R. C. (1988). The socio-educational model of second-language learning: assumptions, findings, and issues. *Language Learning*, 38, 101-126. Recuperado el 22 de Junio, 2010 de <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/>
- Gardner, R. C. (2000). Correlation, causation, motivation and second language acquisition. *Canadian Psychology*, 41, 10-24. Recuperado el 3 de Marzo, 2009 de <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/>
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1975). *Second language acquisition: A social-psychological approach*. London, Ontario: University of Western Ontario, Department of Psychology.
- Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar*. Barcelona: Paidós.

- Giroux, S. y Tremblay, G. (2008). *Metodología de las ciencias humanas*. Distrito Federal, México, Fondo de Cultura Económica.
- Graham, S. (2006). A Study of Students' Metacognitive Beliefs About Foreign Language Study and Their Impact on Learning. *Foreign Language Annals, Summer*, 39, 296-309. Recuperado el 4 de Febrero de 2009 de <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/>
- Hall, J. (2010). Interaction as method and result of language learning. *Language Teaching*, 43 (2), 202-215. Recuperado el 23 de Junio de 2010 de Academic Research Library. (Document ID: 1975300431).
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª. ed.). Distrito Federal, México: McGraw-Hill.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). (2005). *Documento Visión Misión*. Recuperado el 31 de enero de 2009 de <http://www.itesm.mx/2015/mision.html>
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). (2006). *Vicerrectoría Académica. Dirección de Investigación e Innovación Educativa*. Recuperado el 36 de Julio de 2010 de <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/modelo/content.htm>
- Jacobs, G. M. y Gallo, P. (2002). Reading alone together: Enhancing extensive Redding via student-student cooperation in second language instruction. *Reading Online*, 5 (6). Recuperado el 23 de junio de 2010 de http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=jacobs/index.html.

- Kobayashi, Y. (2000). *Japanese Social Influences on Academic High School Students' Attitudes Toward Long-Term English Learning*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Filosofía, The Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Canada. Recuperado el 3 de Marzo, 2009, de <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/>
- Kohonen, V. (1992). Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. En D. Nunan, (Ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching*, (pp. 14-39), Cambridge: C.U.P.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Leite, A. y Corral de Zurita, N. (2000). Representaciones sobre el éxito y fracaso académico en alumnos universitario (1998-2000). Universidad Nacional del Nordeste. *Comunicaciones Científicas Tecnológicas*. Recuperado el 1 de Julio de 2009 de <http://www.unne.edu.ar/>
- Linnenbrink, E. A. y Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31, (3), 313-327. Recuperado el 24 de Febrero, 2009 de <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/>
- Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida. Transformar la educación en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- López, M.; Castañeda, S.; Gómez, T. y Orozco, C. (1989). Evaluación metacurricular en una población de estudiantes de educación superior: Aspectos motivacionales. En S. Castañeda y M. López (Eds.), *Antología de la psicología cognoscitiva del aprendizaje* (pp. 147-156), México: UNAM.

- MacIntyre, P. D. (1994). Toward a social psychological model of strategy use. *Foreign Language Annals*, 27, 185-189. Recuperado el 1 de Agosto de 2010 de <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/>
- McKeachie, W. J., Pintrich, P.R., Brown, D. R., Weinstein, C. E. (1994). *Student motivation, cognition, and learning: essays in honor of Wilbert J. McKeachie*. Hillsdale, N.J. : Erlbaum.
- Michel-Evans, E. (2005). La importancia del idioma inglés como nexo entre culturas. *Consensus*, ene./dic. 9, (10), 101-106. Recuperado el 11 de Septiembre, 2009, de www.scielo.org.pe
- Mitchel, G. (2006). *Aprende a aprender*. México: Trillas.
- Murray, B. (2005). *Self-Determination Theory in a Collectivist Educational Context: Motivation of Korean Students Studying English as a Foreign Language*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Filosofía, Graduate School, The University of Texas at Austin, Estados Unidos. Recuperado el 20 de Febrero, 2009, de <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/>
- Narváez, M., Prada, A. (2005). Aprendizaje autodirigido y desempeño académico. *Tiempo de educar*, 6, 115-146. Recuperado el 1 de Septiembre, 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/>
- Navarro, R. (2003). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*. Investigación 1. Recuperado el 26 Agosto, 2008, de <http://www.rieoei.org>

Noels, K. A. (2001). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. En Z. Dörnyei y R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language learning* (pp. 43-68): Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

O'Malley, J. M., y Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C. y Donolo, D. (2005). Aportes para la comprensión de la motivación en contexto. Tareas académicas en la universidad. *Revista de la Educación Superior*. 133, (34). Recuperado el 21 de Febrero, 2009 de <http://www.anuies.mx/>

Paris, S. G. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36 (2), 89-101. Recuperado el 25 de Febrero, 2009. de <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/>

Petri, H. L. (1991). *Motivation. Theory, Research, and Applications*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.

Pintrich, P. R., De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, (1) 33-40. Recuperado el 20 de Febrero, 2009, de <http://www.stanford.edu/>

- Raynor, J. O. (1981). Future orientation and achievement motivation: Toward a theory of personality functioning and change. En G. D'ydewale, G. y W. Lens, *Cognition in human motivation and learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Rodríguez, M., Violant, V. (2006). *Aprendizaje creativo continuo: cuando aprender es emprender*. México: Trillas.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
Recuperado el 14 Febrero, 2009, de <http://www.unco.edu/>
- Saint-Onge, M. (1997). *Yo explico pero ¿Ellos aprenden?*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Santrock, J.W. (2004). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. Aravaca, Madrid: McGraw-Hill.
- Savignon, S. (2002). Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. In S. J. Savignon (Ed.), *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education* (pp. 1-27). New Haven, CT: Yale University Press.
- Schunk, D. H. y Meece, J. L. (2005). Self-Efficacy Development in adolescences. En Urdan, T., Pajares, F. (Eds.), *Self Beliefs of Adolescents* (pp. 71-96). Charlotte, NC:Information Age Publishing. Recuperado el 25 de Febrero, 2009 de <http://www.des.emory.edu/>
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Modelo de la Educación Media Superior Tecnológica*. México: Tamez, R., Bernal, M., Aguado, S., Fuentes, B. Recuperado el 30 de agosto del 2008 de <http://www.sep.gob.mx>
- Shen, H. (2002). *Motivational and Self-Regulated Learning Components in Relation to Language Learners' Self-Assessment, Reading Strategy Use and Reading Achievement*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Educación, Doctor of Education Program, Seattle Pacific University, Estados Unidos. Recuperado el 20 de Febrero, 2009, de <http://0-proquest.umi.com.millenium.itesm.mx/>
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Tapia, A. (1995). *Orientación Educativa: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Tumposky, N. (1982). The learner of his own. En M. Geddes y G. Strutridge (Eds.) *Individualization*, (pp. 4-7). London: Modern English Publications.
- Valenzuela, J. R. (1999). Motivación en la educación a distancia. *Actas III Jornadas de Informática Educativa*. Buenos Aires (16). Recuperado el 20 de Junio de 2010 de <http://redalyc.uaemex.mx/>
- Valle, A., Cabanach, R., Nuñez, J., González, J. (2003) Multiple goals, motivation and academia learning. *British Journal of Educational Psychology*. 73, 71-87
Recuperado el 23 Agosto de 2008 de <http://0-proquest.umi.com.millenium.itesm.mx/>

- Vann, R., y Abraham, R. (1990). Strategies of unsuccessful language learners. *TESOL Quarterly*, 24 (2), 177-198. Recuperado el 1 de Agosto de 2010 de <http://www.tesol.org/>
- Vansteenkiste, M, Deci, E. (2003) Competitively Contingent Rewards and Intrinsic Motivation: Can Losers Remain Motivated? *Motivation and Emotion*, 27(4), 273-299 Recuperado el 2 de septiembre del 2008 de <http://www.unco.edu/>
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*. 64, (4), 557. Recuperado el 25 de Febrero, 2009, de <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/>
- Wenden, A. (1998). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Great Britain: Prentice Hall.
- Wenden, A. y Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Wigfield, A., Lutz, S. L., Wagner, A. L. (2005). Early Adolescents' Development Across the Middle School Years: Implications for School Counselors. *Professional School Counseling*. 9, (2), 112-119. Recuperado el 25 de Febrero, 2009, de <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/>
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*, México: Prentice Hall.
- Zimmerman, B. J., (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American*

Educational Research Journal. 45, 166-183. Recuperado el 28 de Febrero, 2009,
de <http://0-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/>

Zimmerman, B. J., Booner, S. y Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners*.
Washington, DC: American Psychological Association.

Apéndice A

Criterios para ubicación de nivel de idiomas

- Cada nivel de idiomas tiene asociado un puntaje en TOEFL.
- Los puntajes en negritas son establecidos por el Sistema ITESM.
- Los puntajes en *itálicas* son establecidos internamente por la Prepa.

Nivel de Inglés	Puntaje Inicial	Puntaje Requerido
Inglés I	0	337
Inglés II	338	378
Inglés III	379	414
Inglés IV	415	450
Inglés V	451	486
Inglés VI	487	522
Avanzado I	523	548
Avanzado II	549	574
Avanzado III	575	600

Apéndice B

Cuestionario de Indagación de un Perfil Autodirigido (CIPA)+

El tipo de respuesta de este cuestionario es de autoexploración y autoentendimiento. Por favor contesta las siguientes preguntas tomando en cuenta tu curso de inglés. Marca con una **X** bajo el número que mejor exprese tu sentir y pensar respecto a lo planteado.

1. **Me siento y pienso así de manera rutinaria—es una práctica regular en mi-**
2. **Me siento y pienso así ocasionalmente**
3. **No me siento ni pienso así, aunque a veces lo considero**
4. **No me siento ni pienso así casi nunca**
5. **No me siento ni pienso así nunca**

Orden

	Reactivo	1	2	3	4	5
1	Sé identificar alternativas de solución a los problemas					
2	Administro bien el tiempo, me gusta hacer las cosas antes de la fecha límite					
3	Ante una tarea, utilizo diversas fuentes y recursos para su realización					
4	Creo en el autocontrol y lo practico					
5	Distingo tanto conductas adecuadas, como inadecuadas					
6	Creo que el éxito no es cuestión de suerte					
7	Entiendo y acepto las consecuencias de las decisiones que tomo					
8	Hago lo que tengo que hacer para alcanzar de manera realista mis metas					
9	Me adapto con facilidad					
10	Me pongo objetivos para orientar mi rumbo					
11	Poseo potencial para realizar mis metas					
12	Poseo una idea clara de lo que quiero en mi vida					
13	Puedo distinguir entre algo importante, pero no urgente					
14	Puedo distinguir entre algo importante y urgente					
15	Puedo identificar expresiones imprecisas o engañosas					
16	Puedo identificar cuando “el grupo” me presiona para decidir sobre algo					
17	Puedo identificar mis sentimientos					
18	Reconozco mis limitaciones, derechos y necesidades personales					
19	Reconozco que poseo una amplia gama de alternativas para alcanzar mis metas					
20	Reconozco y pido ayuda cuando es necesario					
21	Respeto los puntos de vista diferentes a los míos					
22	Sé cuales son mis fortalezas y debilidades					
23	Sé cuando debo esforzarme más					
24	Sé determinar la credibilidad de una fuente					
25	Sé distinguir entre hechos reales y prejuicios					
26	Si no se logran los máximos resultados con el mínimo de recursos, no vale el esfuerzo					
27	Sobresalgo por mis propios méritos					

28	Soy autodisciplinado					
29	Soy crítico y doy alternativas					
30	Soy perseverante para alcanzar mis metas, no me rindo fácilmente					
31	Soy realista y seguro de mi habilidad académica					
32	Soy responsable por mis acciones					
33	Soy una persona altamente motivada					
34	Soy una persona paciente y respetuosa de la diversidad					
35	Tengo estrategias que me permiten tener éxito académico/profesional					
36	Tengo iniciativa					
37	Tengo metas definidas a corto y largo plazo					
38	Tengo una actitud positiva respecto a verme como un ser humano valioso					
39	Tengo una idea clara del tiempo que hay que invertir para hacer algo					
40	Una situación novedosa, representa un reto a vencer					
41	Utilizo todos mis recursos y talentos para tener éxito académico/profesional					
42	Tengo conciencia de mi responsabilidad con la sociedad					
43	Doy crédito a los demás por los resultados del trabajo en equipo					
44	Utilizo el diálogo y la conversación en grupo para lograr los resultados deseados					
45	Considero que mis compañeros de equipo tiene capacidades suficientes para completar los trabajos					
46	Utilizo el Internet como medio de aprendizaje y comunicación					
47	Disfruto la diversidad cultural de las personas					
48	Me gusta probar e investigar nuevas tecnologías					
49	Sé balancear el uso de la Internet como pasatiempo					
50	Analizo mi desempeño y ajusto mis estrategias si no se están alcanzando mis metas					

D.R.©Cázares, Yolanda y Aceves, Nancy. México. (2005,2007 y 2008).

Apéndice C

Carta de autorización y compromiso de confiabilidad

Al presente se está llevando a cabo una investigación que busca determinar el grado de Aprendizaje Autodirigido y motivación para el estudio del Inglés en alumnos de nivel medio superior.

Es necesario contar con tu valiosa ayuda para lograr este objetivo. Las preguntas que se te harán tienen la intención de saber qué es lo que motiva a los alumnos para aprender inglés por sí mismos y las estrategias necesarias para que esto ocurra. En todo momento se mantendrá el anonimato, tus respuestas se tratarán con total confidencialidad y serán únicamente escritas en un reporte académico al cual tendrán acceso el grupo de investigadores, sus tutores y profesores. Te pedimos que participes responsablemente, con toda seriedad para lograr la mejor calidad de los resultados.

Muchas gracias por tu valiosa participación en esta entrevista.

Arq. Deyanira Villarreal Ramírez

Fecha: _____

H. Matamoros Tamaulipas
Nivel Preparatoria

Nombre del entrevistado: _____

Nivel de Inglés: _____

Por medio del presente documento otorgo amplio consentimiento a la profesora Deyanira Villarreal Ramírez para que utilice mi entrevista en fines de investigación, cuento con la promesa y el compromiso de la profesora de que mantendrá mi confidencialidad y /o el anonimato, estoy consciente de que éste es un proceso de investigación para ayudar a la maestra en su investigación para la elaboración de Proyecto de Tesis.

Autorizo el uso de esta información única y exclusivamente para los fines descritos anteriormente.

Nombre y Firma

Apéndice D

Preguntas de entrevista

1. ¿Cuáles son tus razones para aprender inglés?
2. ¿Qué te motiva a asistir a la clase de inglés?
3. ¿Tomas clase de inglés aparte de la que llevas en la prepa?
4. ¿Qué necesitas hacer para estar motivado?
5. ¿Qué de lo que hace el profesor te hace sentir motivado?
6. ¿Qué hace el profesor que te sientes desmotivado?
7. ¿Cuáles actividades o acciones te llevan a aprender mejor inglés?
8. ¿Crees que puedes aprender inglés por ti mismo o prefieres aprender de un profesor? ¿Porqué?
9. ¿Te trazas metas para aprender inglés, cuáles te has planteado este semestre?
(menciona 2)
10. ¿Con qué planes o acciones piensas lograr esas metas?