



Universidad Autónoma del Estado de México

Acta AUT N° 166/2024

ACTA DE AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR TRÁMITES DE CONSTANCIAS PARA TITULACIÓN POR TESIS

En la Subdirección Académica de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, siendo las 10:30 horas del día 11 de diciembre del 2024, se reunieron los integrantes de la Comisión Responsable para aprobar la impresión del trabajo de TESIS titulado: "ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE MOTIVACIÓN EMPLEADAS POR PARTE DE LOS DOCENTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA DE UNA ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL DEL ESTADO DE MÉXICO", para obtener el título de LICENCIADA EN LENGUAS, que presenta la P.L.Le. DIANEY IRIDIAN CASTILLO HERNÁNDEZ con número de cuenta 1423441. Por lo que una vez revisada y analizada con todo cuidado se dio por aprobada y se autoriza la impresión de ésta.

Firman para dar fe:
PATRIA, CIENCIA Y TRABAJO

"2024, Conmemoración del 60 Aniversario de la Inauguración de Ciudad Universitaria"


DRA. EN C.E. MARÍA ESTELA ESTRADA CORTES
REVISORA


DRA. EN C.S. ALEJANDRA LÓPEZ OLIVERA CADENA
REVISORA


DRA. EN C. ALMA LETICIA FERADO GARCÍA
DIRECTORA DEL TRABAJO


DRA. EN C. ALMA LETICIA FERADO GARCÍA
SUBDIRECTORA ACADÉMICA



AGRADECIMIENTOS

Primero que nada, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que, de alguna manera, contribuyeron al desarrollo de este trabajo y al éxito de mi tesis.

En primer lugar, agradezco a mi familia por su amor incondicional, comprensión y apoyo constante. A mis padres Teodoro Castillo Aguilar y Margarita Hernández, quienes han hecho sacrificios inhumanos, tantas horas en vela, trabajando bajo sol y lluvia para que nada nos hiciera falta. Gracias por ser mi fuerza de fortaleza y motivación durante todo este proceso.

A mi hermana, Yajaira Itzel Castillo Hernández por siempre estar presente, acompañándome a lo largo de todo este proceso, gracias por tus consejos, tus risas, tus regaños y todo tu apoyo.

Sin ellos, este logro no habría sido posible.

Agradezco profundamente a mi directora de tesis, Alma Leticia Ferado García por su incansable apoyo, paciencia y sabiduría. Su orientación académica y profesional ha sido fundamental para la realización de este trabajo.

Finalmente, quiero agradecer a mi universidad por brindarme todas las herramientas para convertirme en una profesional en el área de la enseñanza de lenguas, gracias a cada maestro que fue parte de este proceso académico.

DEDICATORIAS

Para

Teodoro Castillo Aguilar,

Margarita Hernández Soto, y

Yajaira Itzel Castillo Hernández



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MÉXICO**

FACULTAD DE LENGUAS

**ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE MOTIVACIÓN EMPLEADAS POR PARTE
DE LOS DOCENTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA DE UNA
ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL DEL ESTADO DE MÉXICO**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADA EN LENGUAS

PRESENTA:

DIANEY IRIDIAN CASTILLO HERNÁNDEZ

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. EN C. ALMA LETICIA FERADO GARCÍA

Toluca, Estado de México

Diciembre, 2024

SUMMARY

There are different aspects which one must consider as a second language teacher, and one of the most important aspects is, without a doubt, the motivation in the classroom. That is why it is highly recommended for the second language teacher to be able to encourage and preserve a motivational environment within their students.

The dissertation paper hereby is divided in four chapters, two of which are related to the theory, the third one presents the followed methodology, and as far as the last one is concerned it shows the results of the two investigation instruments.

Chapter number one is centred on explaining fundamental concepts for the understanding of the investigation project. For instance, the general definition and types of motivation (intrinsic and extrinsic) and the concepts proposed by Gardner and Lambert: Instrumental and integrative motivation. In addition, the principal motivational approaches in education and their impact in the teaching process. Subsequently, some other concepts are introduced, such as second language and the types of second language acquisition (instructed and natural acquisition). Afterwards, five Krashen's theories for language acquisition will be shown being the affective filter theory the one which holds great importance for the investigation. To finish with the chapter, the definition of strategy and educational strategy are explained to the Motivational Teaching Model by Zoltán Dörnyei which is the base for the study and its application.

During chapter number two concepts and information regarding the context of the analysed high school students will be shown. Information about the admission and graduation profile of the students, also information on the psychological profile of high school students will be laid out to identify the possible types of motivation which can be found among high school students. Thereafter, the programme for the subject called "*Lengua adicional al español*" to show cast the topics and the structure of the

English as a second language subject alongside with the competencies students are expected to achieve.

In the third chapter, the Methodological framework of the thesis will be developed. The two different research instruments used to collect and analyse data will be introduced as well as their design and application. The first instrument was a Likert scale in which the main goal was to analyse the motivation and attitudes of the students towards the English language; in said scale it was also possible to gather information on the strategies that teachers might use in the second language class and the perception of those with the students. The second research instrument used was an observation checklist based on the motivational teaching model by Dörnyei and it was through this observation checklist where it was possible to identify the different motivational strategies applied by the English teachers.

The fourth chapter deals with the results of the two previously mentioned research instruments and their correlation and impact in the motivation within the students. At the end, the reader will be able to consult the Conclusions and Suggestions found and proposed by the researcher of this thesis.

ÍNDICE

SUMMARY	i
INTRODUCCIÓN	1
ANTECEDENTES DE LA TEMATICA	2
IMPORTANCIA DE LA TEMÁTICA	3
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	4
MARCO TEÓRICO	6
CAPÍTULO 1. CONCEPTOS BÁSICOS	6
1.1 La motivación.....	6
1.1.1 Tipos de motivación	7
1.1.1.1 Motivación intrínseca.....	7
1.1.1.2 Motivación extrínseca	9
1.1.1.3 Motivación instrumental y motivación integrativa	10
1.1.2 Enfoques de la motivación	10
1.2 Adquisición de una segunda lengua.....	11
1.2.1 Definición de adquisición de una segunda lengua	12
1.2.2 Características de la adquisición de una segunda lengua.....	12
1.2.3 Adquisición instruida de una segunda lengua	13
1.2.4 Adquisición natural de una segunda lengua.....	13
1.3 Motivación en la adquisición de una L2.....	14
1.4 Filtro Afectivo	15
1.5 <i>Backwash</i>	16
1.6 Estrategia.....	17
1.6.1 Estrategias de motivación	17
1.6.2 Modelo de Enseñanza Motivacional.....	19
1.6.2.1 Crear condiciones básicas para la motivación	20
1.6.2.2 Generar la motivación inicial.....	22
1.6.2.3 Mantener y proteger la motivación.....	24
1.6.2.4 Alentar una autoevaluación positiva	27
CAPÍTULO 2. EL NIVEL MEDIO SUPERIOR Y LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA	30
2.1 Perfil de ingreso y egreso de los estudiantes del nivel medio superior	30

2.1.1 Perfil de ingreso.....	30
2.1.2 Perfil de egreso.....	31
2.2 Perfil psicológico del alumno de preparatoria.....	33
2.3 Programa de la asignatura.....	35
2.3.2 Lengua adicional al español: Distribución de bloques.....	36
2.4 Competencias Genéricas de “ <i>Lengua adicional al español</i> ”.....	37
CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO.....	39
3.1 Objetivos.....	39
3.2 Contexto de la institución.....	40
3.3 Instrumentos.....	41
3.3.1 Escala Tipo Likert.....	41
3.3.1.1 Definición y tipos.....	41
3.3.1.2 Diseño.....	43
3.3.1.3 Pilotaje.....	46
3.3.1.4 Rediseño.....	47
3.3.1.5 Aplicación final.....	48
3.3.2 Formatos de observación.....	49
CAPÍTULO 4. RESULTADOS Y SU ANÁLISIS.....	50
4.1 Resultados de la escala tipo Likert.....	50
PARTE 1. Hábitos de estudio, estrategias de memoria, y exposición de una L2.....	50
□ Sección 1.1: Hábitos de estudio.....	51
□ Sección 1.2: Estrategias de memoria.....	52
□ Sección 1.3: Exposición a la L2 por parte de los alumnos.....	55
PARTE 2. Motivación y Actitudes hacia el inglés como lengua extranjera.....	61
□ Sección 2.1: Tipos de motivación en el alumno.....	62
□ Sección 2.2: Motivación y actitudes hacia el inglés en el aula.....	76
PARTE 3. Estrategias de motivación empleadas por el docente.....	87
4.2 Resultados del formato de observación.....	122
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....	128
REFERENCIAS.....	136
ANEXOS.....	138
Anexo A. Escala de Likert piloteada.....	139

Anexo B. Escala de Likert de la aplicación final	145
Anexo C. Oficio.....	149
Anexo D. Hoja de observación.....	150

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 3.1 Preguntas para medir la motivación	45
---	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 Diagrama del Filtro Afectivo	16
---	----

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráficas 4.1, 4.2, 4.3 Hábitos de estudio	51
Gráfica 4.4 Estrategias de memoria: palabras nuevas	52
Gráfica 4.5 Estrategias de memoria: Expresiones.....	53
Gráfica 4.6 Estrategias de memoria: Normas gramaticales.....	54
Gráfica 4.7 Exposición a la L2: Libros	55
Gráfica 4.8 Exposición a la L2: Artículos académico	55
Gráfica 4.9 Exposición a la L2: Prensa	55
Gráfica 4.10 Exposición a la L2: Programas de entretenimiento	57
Gráfica 4.11, 4.12, 4.13 Exposición a la L2: Programas de entretenimiento.....	58
Gráfica 4.14 Exposición a la L2: Películas	59
Gráfica 4.15 Exposición a la L2: Música.....	60
Gráfica 4.16 Exposición a la L2: Redes sociales.....	60
Gráfica 4.17 Tipos de motivación en el alumno: Relación con personas angloparlantes.....	62
Gráfica 4.18 Tipos de motivación en el alumno: Gusto por la lengua.....	63
Gráfica 4.19 Tipos de motivación en el alumno: Gusto por vivir en un país angloparlante.....	64

Gráfica 4.20 Tipos de motivación en el alumno: Necesidad en la carrera profesional.....	65
Gráfica 4.21 Tipos de motivación en el alumno: Gusto por aprender cosas nuevas.....	66
Gráfica 4.22 Tipos de motivación en el alumno: Necesidad en los estudios.....	67
Gráfica 4.23 Tipos de motivación en el alumno: Aprobar un curso.....	67
Gráfica 4.24 Tipos de motivación en el alumno: Participación en actividades culturales.....	69
Gráfica 4.25 Tipos de motivación en el alumno: Interés en lenguas extranjeras ..	70
Gráfica 4.26 Tipos de motivación en el alumno: Instrucción profesional	71
Gráfica 4.27 Tipos de motivación en el alumno: Interés en el arte de países angloparlantes.....	72
Gráfica 4.28 Tipos de motivación en el alumno: Gratificación al aprender	73
Gráfica 4.29 Tipos de motivación en el alumno: Currículo profesional	74
Gráfica 4.30 Tipos de motivación en el alumno: Viajes al extranjero.....	75
Gráfica 4.31 Motivación y actitudes hacia el inglés: Uso del inglés dentro del aula de clases	77
Gráfica 4.32 Motivación y actitudes hacia el inglés: Contacto fuera del aula de clase.....	78
Gráfica 4.33 Motivación y actitudes hacia el inglés: Uso de la L1	79
Gráfica 4.34 Motivación y actitudes hacia el inglés: Uso de canciones en la L2... ..	80
Gráfica 4.35 Motivación y actitudes hacia el inglés: Interés en diferentes lenguas.....	81
Gráfica 4.36 Motivación y actitudes hacia el inglés: Estudio del inglés a futuro....	82
Gráfica 4.37 Motivación y actitudes hacia el inglés: Uso del inglés fuera del aula de clases	83
Gráfica 4.38 Motivación y actitudes hacia el inglés: Participación dentro del aula.....	84
Gráfica 4.39 Motivación y actitudes hacia el inglés: Nivel de competencia lingüística en la L2.....	85

Gráfica 4.40 Motivación y actitudes hacia el inglés: Autopercepción del progreso en el aprendizaje del inglés	86
Gráfica 4.41 Estrategias de motivación del docente: Compartiendo experiencias	88
Gráfica 4.42 Estrategias de motivación del docente: interés en el progreso de los alumnos.....	88
Gráfica 4.43 Atención del docente a la participaciones de los alumnos	89
Gráfica 4.44 Estrategias de motivación del docente: Errores en el aula de clases	90
Gráfica 4.45 Estrategias de motivación del docente: Uso del humor en el aula ...	91
Gráfica 4.46 Estrategias de motivación del docente: actividades dinámicas que permitan desplazamiento de los alumnos dentro del salón.....	92
Gráfica 4.47 Estrategias de motivación del docente: Participación del grupo.....	94
Gráfica 4.48 Estrategias de motivación del docente: Temas novedosos en clase	95
Gráfica 4.49 Estrategias de motivación del docente: Importancia del inglés	96
Gráfica 4.50 Estrategias de motivación del docente: Uso del inglés en el salón de clases por parte del docente.....	97
Gráfica 4.51 Estrategias de motivación del docente: Humor por parte de los alumnos.....	98
Gráfica 4.52 Estrategias de motivación del docente: resolución de dudas	99
Gráfica 4.53 Estrategias de motivación del docente: Actitud del docente.....	100
Gráfica 4.54 Estrategias de motivación del docente: <i>Realia</i>	101
Gráfica 4.55 Estrategias de motivación del docente: Temas nuevos.....	102
Gráfica 4.56 Estrategias de motivación del docente: Temas sugeridos por los alumnos.....	103
Gráfica 4.57 Estrategias de motivación del docente: Comparaciones	105
Gráfica 4.58 Estrategias de motivación del docente: Eficacia al contestar dudas	106
Gráfica 4.59 Estrategias de motivación del docente: Autonomía del alumno	107
Gráfica 4.60 Estrategias de motivación del docente: Trabajo en equipo hacia un fin común.....	108

Gráfica 4.61 Estrategias de motivación del docente: Uso del inglés entre los estudiantes	110
Gráfica 4.62 Estrategias de motivación del docente: Competencias	112
Gráfica 4.63 Estrategias de motivación del docente: Aspectos culturales	113
Gráfica 4.64 Estrategias de motivación del docente: Uso del libro de texto.....	114
Gráfica 4.65 Estrategias de motivación del docente: Uso de canciones en inglés.....	116
Gráfica 4.66 Estrategias de motivación del docente: Nivel de dificultad en las tareas	117
Gráfica 4.67 Estrategias de motivación del docente: Videos	118
Gráfica 4.68 Estrategias de motivación del docente: Juegos y dinámicas.....	119
Gráfica 4.69 Estrategias de motivación del docente: Información sobre distintas materias.....	120
Gráfica 4.70 Estrategias de motivación del docente: Exposiciones	121

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1 Diferencias y similitudes entre la motivación intrínseca y la motivación extrínseca.	9
Tabla 1.2 Enfoques de la motivación	11
Tabla 1.3 Motivational strategies: creating the basic motivational conditions	22
Tabla 1.4 Motivational strategies: generating initial motivation	24
Tabla 1.5 Motivational strategies: maintaining and protecting the motivation	27
Tabla 1.6. Motivational strategies: encouraging positive self-evaluation.....	29
Tabla 2.1 Perfil de egreso del alumno de la Educación Media Superior	33
Tabla 2.2 Perfil psicológico del adolescente.....	34
Tabla 2.3 Competencias genéricas de la asignatura lengua adicional al español.....	38
Tabla 3.1 Datos personales de los alumnos encuestados.....	48

INTRODUCCIÓN

Existen diferentes aspectos que se deben considerar cuando se es docente de lengua; sin embargo, es indudable la importancia de la motivación en el aula de clases y, fomentar la motivación en el aula de una segunda lengua o una lengua extranjera es una habilidad que el docente debe poseer.

Es por ello que en el presente trabajo de investigación se tuvo como objetivo estudiar el tipo y el nivel de motivación de los alumnos de una escuela preparatoria y cómo los maestros de una segunda lengua contribuyen a dicho nivel mediante el uso de estrategias motivacionales. Lo anterior para poder determinar si el bajo nivel de motivación entre los estudiantes se debe al poco uso de estrategias motivacionales o si bien existen factores externos.

En primer lugar, se recurrió a diferentes teorías sobre enseñanza de una segunda lengua y la motivación en la misma. Por ende, se abordan temas referentes a la motivación, sus divisiones y sus enfoques en la educación.

Se presentan conceptos de adquisición, además de que se consultó la teoría del filtro afectivo de Krashen puesto que el filtro afectivo y la motivación van de la mano. Es muy importante mencionar que la teoría principal usada en el presente trabajo de investigación es el modelo de enseñanza motivacional propuesto por Zoltán Dörnyei, el cual se utilizó como base para realizar el diseño de los dos instrumentos de investigación: una escala tipo Likert para identificar la motivación en los estudiantes y las actitudes hacia las estrategias motivacionales, y el segundo instrumento en donde se observaron clases y se identificaron las estrategias utilizadas por los docentes mediante una hoja de observación.

Previo a la presentación de marco teórico que sustenta esta tesis, se presenta la importancia de la temática y el planteamiento del problema, debido a que es información fundamental para saber de dónde partió el interés por esta investigación, que se espera, sea útil y de provecho para otros docentes de lenguas y estudiantes en formación de esta área.

ANTECEDENTES DE LA TEMÁTICA

La presente investigación, se ve apoyada principalmente por otros dos trabajos de investigación de índole similar pero que se realizaron en contextos diferentes. El primero es el trabajo realizado por Vilchis García (2008) “Propuesta de actividades para la motivación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en alumnos de bachillerato”. Dicho trabajo representa una base en la elaboración del presente proyecto puesto que estudia específicamente a la población que se pretende analizar, además de proporcionar sustento teórico en el ámbito de la motivación en el aula de clases.

Sin embargo, el trabajo de Vilchis García propone actividades que el alumno puede realizar de manera autónoma para aumentar la motivación, y el presente proyecto de investigación va enfocado en las estrategias de motivación que utiliza el docente del inglés como lengua extranjera adicional al español y la percepción del alumno a las mismas.

Y el segundo es el trabajo realizado por Agapito Endeje (2007) titulado “Propuesta de actividades que ayuden al docente a fomentar la motivación de los jóvenes en el aprendizaje del francés”, dicho título aporta gran material teórico, no obstante; el ámbito de aplicación es diferente considerando que el trabajo se enfoca en el aprendizaje del francés mientras que la presente investigación tiene como objeto de estudio el inglés como lengua extranjera.

Además de que igual que en el título anterior se trata de una propuesta de actividades que el docente pueda emplear en el aula de clases de una segunda lengua para incrementar la motivación. Igualmente, la población que se estudia es diferente en ambos trabajos, Agapito Endeje optó por jóvenes en general, mientras que este análisis delimita la población de estudio a jóvenes del segundo semestre del nivel medio superior.

IMPORTANCIA DE LA TEMÁTICA

En el presente trabajo, se propone investigar las estrategias de motivación empleadas por el docente en el aula de clases de una segunda lengua y cómo éstas afectan directamente la percepción del alumno hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Su impacto es de suma importancia en vista de que se considera que existe escasa información acerca del tema, además de que la motivación juega un papel considerablemente importante en el alumno y su desempeño en el aula de clases. Además, la presente investigación puede dar pie para a mejora en la Escuela Preparatoria, por parte de docentes o alumnos.

Se puede mejorar el plan de estudios, además de que con la realización del presente trabajo de investigación se puede considerar la creación de un taller que imparta información referente a las diferentes estrategias de motivación a las cuales el docente de lengua puede recurrir para contar con las herramientas suficientes para ofrecer una clase de inglés como lengua extranjera de calidad motivando al alumnado en el proceso de adquisición y aprendizaje.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Seis meses como auxiliar en el área de inglés como lengua extranjera en el nivel medio superior, dieron a la investigadora una nueva expectativa y punto de vista en la docencia de lenguas extranjeras, siendo ésta una nueva visión que no había encontrado en los libros y manuales de docencia durante sus estudios de licenciatura.

La autora de esta tesis pudo observar que, entre los alumnos de la Preparatoria Oficial, existía muy poca motivación por aprender el inglés como lengua extranjera. Asimismo, sus actitudes hacia esta lengua eran negativas y estas afectaban al proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre los aspectos observados se encontró que:

- El docente carecía de apoyo por parte de la administración. El docente empleaba muy pocos recursos didácticos y rara vez se alejaba del libro de texto lo que volvió las clases monótonas.
- Los alumnos presentaban bajos niveles de motivación. Veían al inglés como una materia sin importancia, no presentaban hábitos de estudio fuera del aula de clases. Como se mencionó anteriormente, todo esto pudo ser observado por el investigador dado que se trabajó directamente con los alumnos, y fueron ellos quienes expresaron su disgusto hacia el inglés.
- La directora de esta escuela Preparatoria, en conversación personal, expresó que los resultados de los alumnos en inglés eran bajos, lo anterior basado en reportes obtenidos por la escuela.
- Se consideró a la materia de inglés como una de las asignaturas con el mayor número de alumnos reprobados. Esto según comentarios por parte de los directivos de la institución.

Es por ello que se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Los maestros implementan estrategias de motivación en el salón de clases?

- ¿El docente emplea diferentes estrategias de motivación en el aula? ¿Con qué frecuencia?
- ¿Por qué los alumnos de la Escuela Preparatoria Oficial no cuentan con una actitud positiva con respecto al inglés?
- ¿La falta de motivación se debe a situaciones internas o externas?

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. CONCEPTOS BÁSICOS

En el presente capítulo se describen los diferentes conceptos referentes a la motivación y los tipos de motivación que se pueden encontrar en un contexto escolar. Posteriormente, se abordan conceptos referentes al proceso de adquisición de una segunda lengua, y la importancia de la motivación en dicho proceso. A continuación, se exponen teorías pertinentes a la motivación en una segunda lengua como la teoría del filtro afectivo y la teoría del *Backwash*.

Para finalizar, se presentan definiciones de estrategias de motivación y cuáles son los tipos que se pueden encontrar en las diferentes etapas del proceso de adquisición de una segunda lengua.

1.1 La motivación

Si se le pregunta a cualquier maestro acerca de todas aquellas experiencias significativas que ha tenido a la hora de dar clase, es seguro que nos encontraremos con que la mayoría de estas situaciones involucra a un alumno motivado y libre de ansiedad. “El término motivación se deriva del verbo latino *moveré*, que significa moverse, poner en movimiento o estar listos para la acción” (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2010, pág. 67).

Entonces, estar motivado implica ponerse en movimiento para concluir una determinada acción, que para fines educativos esta acción final se ve reflejada en el aprendizaje o en la creación de hábitos de estudio. En cuanto al contexto escolar se podría mencionar que:

La motivación significa proporcionar o fomentar motivos, es decir, estimular la voluntad de aprender. En el contexto escolar, la motivación del estudiante permite explicar la medida en que los alumnos invirtieron su atención y esfuerzo en determinados asuntos que pueden ser o no los que desean sus profesores, pero en todo caso se relacionan con sus experiencias subjetivas, su disposición y sus razones para involucrarlo en sus actividades académicas. (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2010, pág. 70)

Es entonces donde el papel del maestro se vuelve fundamental, pues es el encargado de crear experiencias positivas en el aula de clase para que el aprendizaje del alumno pueda llegar a ser significativo y, por consiguiente, éste tendrá más deseos de aprender.

1.1.1 Tipos de motivación

Es indudable que la motivación en el aula juega un papel de suma importancia en el proceso de aprendizaje. Es por ello por lo que es vital identificar los tipos de motivación que pueden estar presentes y que pueden afectar el proceso de aprendizaje. Se reconocen dos tipos principales de motivación: la intrínseca y la extrínseca. Sin embargo, también se hará mención de la motivación instrumental e integrativa que se caracterizan por referirse a factores que son externos al aula de clases. Para fines del presente de trabajo de investigación se abordan dichos tipos de motivación desde el punto de vista pedagógico.

1.1.1.1 Motivación intrínseca

En primera instancia se habla de la motivación intrínseca. Díaz Barriga y Hernández Rojas mencionan que “se ha definido la motivación intrínseca como una tendencia a procurar los motivos o intereses personales y ejercer las capacidades propias [...]” (2010, pág. 56). Por otra parte, Raffini dice que “*intrinsic motivation is choosing to do an activity for no compelling reason, beyond the satisfaction derived from the activity itself*” (1996, pág. 3).

La motivación intrínseca es cuando el alumno pone como prioridad sus intereses personales, esto quiere decir que el alumno busca aprender o realizar las actividades dentro del aula con el principal fin de encontrar una satisfacción personal. El alumno puede prescindir de castigos o incentivos externos para completar sus tareas o actividades escolares, porque éstas le pueden llegar a resultar atractivas o recompensantes por sí solas.

Nuevamente, la satisfacción personal es el principal objetivo cuando se habla de motivación intrínseca. La motivación intrínseca es aquello que nos motiva a resolver problemas por la simple satisfacción de hacerlo. Esto se puede ver claramente en los infantes, cuya motivación va más allá de las expectativas de otros individuos o de recibir alguna recompensa física; por ejemplo, cuando un niño se encuentra con un problema, probablemente pasará horas tratando de resolverlo hasta que lo logre sin esperar nada a cambio. En otra situación, al resolver un juego didáctico de bloques en donde el niño debe introducir cada bloque a través de algún agujero con una figura geométrica en específico, el infante puede pasar una cantidad significativa de tiempo tratando de resolver el juego y no hay más recompensa que el simple hecho de completar el desafío.

Para Raffini (1996, pág. 3), la motivación intrínseca en el aula cuenta de cinco componentes claves:

- Autonomía: es aquella necesidad de controlar sus propias decisiones.
- Competencia: realizar acciones que los ayuden a sentirse exitosos.
- Pertenencia: es la necesidad de sentirse parte de una comunidad.
- Autoestima: sentirse bien con ellos mismos.
- Implicación y estímulo: el encontrar placer y gusto en lo que se hace.

Se puede decir entonces que para que en el aula permee un ambiente en donde la motivación intrínseca sea el principal tipo de motivación, los alumnos deben de tener la opción de tomar sus propias decisiones, deben sentirse realizados al alcanzar

una meta y se deben de sentir parte de su salón de clases. Idealmente esto será mejor si está acompañado de una buena autoestima.

1.1.1.2 Motivación extrínseca

En cuanto a la motivación extrínseca se puede decir que:

[...] el alumno se ve motivado extrínsecamente debido al atractivo que representa el obtener un beneficio a una recompensa externa a la hora de realizar una actividad, por ejemplo, una calificación aprobatoria, evitar algún regaño por parte de sus padres o maestros, obtener dinero a cambio, o complacer al profesor. (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2010, pág. 56)

Este tipo de motivación se ve fomentada por factores meramente externos, el alumno se ve obligado a completar una tarea gracias a las expectativas que tienen otros de él. En este tipo de motivación el alumno puede realizar alguna actividad escolar meramente para evitar una reprimenda o regaño y no por el deseo interno de aprender.

A continuación, se expone la tabla 1.1 en donde se detallan las diferencias y similitudes entre la motivación intrínseca y la motivación extrínseca enfocadas en el aprendizaje del inglés como segunda lengua.

INTRÍNSECA	EXTRÍNSECA
Los alumnos se interesan por la adquisición y aprendizaje exitoso del inglés como lengua extranjera.	Interés en la adquisición y aprendizaje exitoso.
El alumno responde positivamente a las actividades.	El alumno puede responder positivamente.
Tiene gusto por la materia.	Es una obligación
Posee metas personales.	Motivado gracias a necesidades reales.

Tabla 1.1 Diferencias y similitudes entre la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. (Elaboración propia basada en Vilchis, 2008).

1.1.1.3 Motivación instrumental y motivación integrativa

En 1972, Gardner y Lambert acuñaron los términos de motivación instrumental y motivación integrativa.

En primer lugar, la motivación instrumental se da cuando “[...] *the purposes of language study reflect the more utilitarian value of linguistic achievement such as getting ahead in one’s occupation*” (Gardner & Lambert, 1972, pág. 3). En este tipo de motivación el alumno se ve interesado en una segunda lengua (L2) por los fines externos que ésta podría otorgarle. Aquellos alumnos con una motivación instrumental quieren aprender una lengua por fines prácticos como obtener un buen sueldo o para entrar a una universidad; por ejemplo, para muchos estudiantes el aprender una segunda lengua no es más que un medio o un requisito para obtener un título universitario.

Por otro lado, en la motivación integrativa, “*the student wishes to learn more about the other cultural community [...] motivation to learn is thought to be determined by his attitudes toward the other group in particular*” (*idem*). En este tipo de escenario, el alumno se ve motivado debido al interés que le despierta la cultura, el país o la gente de una determinada lengua. De igual manera, el alumno busca integrarse en una comunidad donde se hable la lengua que le interese. Incluso estos alumnos pueden llegar a tener familiares que hablen esa lengua, esto hace que cuenten con una herencia cultural.

1.1.2 Enfoques de la motivación

A lo largo del tiempo, han surgido una gran variedad de escuela filosóficas referentes al comportamiento humano, y con ellas también ha llegado diferentes perspectivas acerca de la educación y el aprendizaje.

En este apartado se presentará una tabla en donde se explican tres enfoques, y su aportación al estudio de la motivación en el proceso de adquisición.

ENFOQUE CONDUCTISTA	ENFOQUE COGNOSCITIVO	ENFOQUE HUMANISTA
Creado por Burrhus Frederic Skinner en 1953	Iniciado por Herbert Klausmeier y William Goodwin en 1977.	Fundado por Abraham Maslow en 1951.
Hablaba de estímulos	Alumno motivado (intrínseca e intrínsecamente) por el deseo de alcanzar el éxito.	Brinda mayor importancia a la motivación intrínseca.
Para cada estímulo existía una respuesta voluntaria.	Bernard Weiner autor importante de este movimiento.	Toma en cuenta la jerarquía de las necesidades y el concepto de autorrealización de Maslow.

Tabla 1.2 Enfoques de la motivación
(Elaboración propia basado en Agapito Endeje 2007)

Sin embargo, hay otros autores que afirma que existen otros enfoques en los cuales la motivación juega un rol importante; como lo es el enfoque constructivista “[...] este afirma que la motivación no se da de manera espontánea, sino que se tiene que trabajar y alimentar constantemente estimulando al alumno a trabajar en inglés.” (Vilchis García, 2008, pág. 17).

La visión constructiva afirma entonces, que la motivación no se debe promover o cultivar en una sola ocasión; sino más bien que el proceso enseñanza-aprendizaje debe ir acompañado en todo momento de actividades que fomenten la motivación. Así el alumno puede tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje, de sus intereses y sus gustos; generando, así como también de su propia motivación.

1.2 Adquisición de una segunda lengua

El término de segunda lengua “[...] is used to refer to any language other im the first language” (Ellis, 2008, pág. 11). Para efectos del presente trabajo de investigación, cada vez que se mencione el término de “segunda lengua”, se hará mención al inglés como segunda lengua.

1.2.1 Definición de adquisición de una segunda lengua

Es entonces, que se puede hablar de dos tipos de procesos: adquisición y aprendizaje. El aprendizaje se caracteriza por ser formal y consciente. Mientras que cuando se habla de adquisición, se habla de un proceso similar al de un niño con su lengua materna, este proceso se da de manera inconsciente. La adquisición de una segunda lengua se refiere al *“scholarly field of inquiry that investigates the human capacity to learn languages other than the first [...] once the first language or languages have been acquired”* (Ortega, 2009, págs. 1-2).

En este trabajo se hablará de adquisición, debido a que encaja más con el propósito del estudio a lo propuesto por Krashen, quién dice que la adquisición es *“[...] the “natural” way to develop linguistic communication”* (Krashen & Terrel, 1988, pág. 26).

La definición de Stephen Krashen sugiere entonces, que para que el alumno alcance aquella competencia lingüística que tenga como fin la comunicación, se debe enseñar en un ambiente natural, en donde no sólo se estudie la lengua, sino también se haga uso de ella.

1.2.2 Características de la adquisición de una segunda lengua

Una de las características más importante cuando se habla de adquisición es la que hace Krashen cuando afirma que es un proceso que se da inconscientemente cuando al adquirir el lenguaje en vez de aprenderlo no estamos al tanto de las reglas gramaticales. Por ejemplo, cuando se comete un error tal vez no sabremos que regla gramatical rompimos, pero sabremos que se cometió un error.

Existen otras características, por ejemplo, se dice que la adquisición de una segunda lengua *“[...] often favours the study of late-starting acquirers”* (Ortega, 2009, pág. 4). Ya que favorece la inmersión de un contexto natural, en donde otra lengua es usada en situaciones reales.

1.2.3 Adquisición instruida de una segunda lengua

Se identifican dos tipos de adquisición de una L2, la natural y la instruida. La adquisición instruida es aquel proceso en donde “[...] *an L2 is predominantly mastered within an educational context with no or only little contact with native speakers of the L2.*” (Dörnyei, 2009, pág. 20).

Este tipo de adquisición se da en la mayoría de los salones de clase, en este ambiente se sigue un programa formal. En la adquisición instruida “[...] *the learners have no real need to acquire the L2 at all, let alone to a native-like level [...]*” (ibí). En estos tipos de adquisición se podría inferir, entonces, que predomina la motivación extrínseca, a causa de que no existen deseos o necesidades personales. Además, no se espera que la L2 sea usada en contextos reales con nativos del idioma.

1.2.4 Adquisición natural de una segunda lengua

La adquisición natural de una segunda lengua se da cuando “*the pacing and sequencing of the acquisition process is not consciously manipulated by human agents*” (Dörnyei, 2009, pág. 19); por ejemplo: en este proceso se cumple la principal característica de la adquisición planteada por Krashen, es inconsciente pues el alumno no tiene conocimiento de que su progreso está siendo guiado por el docente.

Se dice que estos ambientes son “[...] *authentic and input-rich environments the gradual and incremental development of the learner’s L2 proficiency emerges of its own accord*” (idem). Es en este tipo de adquisición en donde el alumno es expuesto a situaciones reales, con una gran variedad de materiales reales que incluso pudieron haber sido diseñados para hablantes nativos. La competencia lingüística del alumno pareciera surgir por sí sola, casi imitando a la adquisición de la lengua materna.

En la adquisición natural de una segunda lengua se promueve el ambiente de confianza, además de que se enfoca en un uso real de la L2 cuyo objetivo será entonces la comunicación con nativos del idioma.

A su vez, el alumno se envuelve en un ambiente real con situaciones de la vida cotidiana reales, además de que este tipo de adquisición promueve la aculturación de los alumnos. Es posible entonces aseverar que en este tipo de adquisición se puede encontrar la motivación intrínseca e integrativa presente en el alumnado.

1.3 Motivación en la adquisición de una L2

Ahora bien, la importancia de la motivación en la adquisición de una segunda lengua radica en que “cuando el hablante se expresa de forma oral, el mismo se motiva dada la necesidad de comunicarse [...]” (Escalona Sánchez, Medina Betancourt, & Escalona Reyes, 2010, pág. 5). Es importante que esta sea la finalidad de nuestra enseñanza, que el alumno se pueda comunicar.

De igual manera, hay que tener en cuenta que “[...] *humans are volitional creatures, in explaining perception, behavior and learning we also need to account for human intentions, goals, plans and commitments.*” (Ortega, 2009, pág. 168). Esto indicaría que hay que ver a los alumnos como lo que son, humanos. Se debe recordar siempre que el maestro no enseña para el mismo, y que el elemento más importante del proceso de enseñanza es el alumno, y se debe adaptar a las necesidades y deseos de él.

Todas las características que se mencionaron con anterioridad del alumno son “*conative influences that at the broadest level include volition and motivation, and they can make language learners succeed or fail.*” (*idem*).

Es por ello, que se debe poner especial cuidado al trato que se le da a la motivación en la adquisición de una segunda lengua, visto que será un factor decisivo para el éxito del proceso de enseñanza de una L2. La motivación debe estar no sólo

presente al inicio del proceso de aprendizaje; sino también, como el enfoque constructivista lo señala, en cada una de las etapas que este implica.

Motivation is usually understood to refer to the desire to initiate L2 learning and the effort employed to sustain it, and lay in terms we all understand it to be a matter of quantity [...] some learners are highly motivated and others have little or no motivation (Ortega, 2009, pág. 128)

Por lo tanto, nuestro trabajo como docentes de lengua, es asegurarnos de proporcionar el ambiente adecuado para que la motivación sea posible, si el ambiente es el adecuado más alumnos tendrán un nivel más alto de motivación, haciendo la enseñanza y adquisición de una L2 más eficiente.

1.4 Filtro Afectivo

La hipótesis del filtro afectivo acuñado por Krashen en los años 70 menciona que las variables actitudinales relacionadas con el éxito de un alumno de una segunda lengua, se ven generalmente relacionadas con la adquisición de una lengua; pero no con el aprendizaje de esta.

Es entonces que los factores afectivos “[...] appear to relate strongly to second language achievement when communicative-type tests are used [...]” (Krashen & Terrel, 1988, pág. 38). Estos tipos de exámenes se enfocan en lo que adquirió y no en lo que se aprendió; por ejemplo, en un examen de producción oral.

Krashen afirma que aquellos estudiantes con ciertos tipos de motivación, casi siempre con motivación integrativa, y con una buena imagen de sí mismos; son más propensos a tener éxito en la adquisición de una segunda lengua, teniendo en cuenta que “[...] the best situations for language acquisition seem to be those which encourage lower anxiety levels.” (*idem*).

Aquellos estudiantes con actitudes positivas presentan un filtro afectivo bajo, esto quiere decir que el estudiante es más receptivo al *input*, haciendo que este pueda

llegar a lo más profundo de la psique de alumno. Entonces, si el alumno cuenta con una actitud positiva puede:

- Buscar más *input*
- Hablar con más confianza con hablantes nativos

La única meta no debería ser sólo aplicar y brindar un buen *input*; sino también crear situaciones que promuevan que los alumnos posean un filtro afectivo bajo.

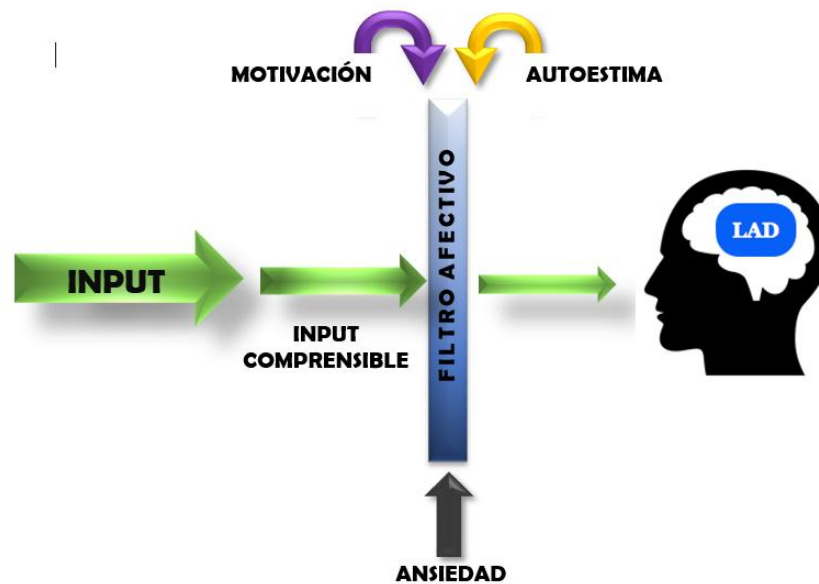


Figura 1.1 Diagrama del Filtro Afectivo
(Tomado de Ferado, 2018, pg. 103; con base en Krashen y Terrell, 2000)

El filtro afectivo actúa como una barrera, haciendo así más difícil la recepción exitosa del *input*. Al mismo tiempo, el proceso de adquisición se ve afectado.

1.5 *Backwash*

Es un proceso que “[...] tiene que ver con el impacto que provoca la evaluación en la psiquis de los estudiantes.” (Escalona Sánchez, Medina Betancourt, & Escalona Reyes, 2010, pág. 9).

El *backwash* puede tener un efecto positivo o negativo y generalmente va unido a la evaluación de los estudiantes. Este efecto tiene un gran impacto en la motivación del alumno, debido a que, dependiendo como se manejen o proporcionen las calificaciones del alumno, este se motivará o no.

1.6 Estrategia

Una estrategia es “el conjunto de decisiones fijadas en un determinado contexto, que proceden del proceso organizacional y que integra misión, objetivos y secuencia de acciones administrativas en un todo independiente.” (Rovere, 1993, pág. 30).

Ahora bien, la educación también maneja el término de estrategia, el cual se define como aquellos “[...] procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2010, pág. 141).

1.6.1 Estrategias de motivación

Ahora bien, cuando se habla de estrategias de motivación se habla de aquellas estrategias que van dirigidas especialmente a “[...] *promote the individual’s goal-related behavior*” (Dörnyei, 2001, pág. 28).

Debido a que el comportamiento del ser humano puede ser fácilmente moldeado por factores externos, se puede decir que las estrategias de motivación consisten en “[...] *motivational influences that are consciously exerted to achieve some systematic and enduring positive effect*” (*idem*).

Una de las primeras estrategias que Dörnyei menciona, es aquella relacionada a una enseñanza más efectiva; para esto afirma que “*sometimes the best motivational intervention is simply to improve the quality of our teaching*” (*ibidem*, pág.26).

Es por ello que se menciona que el primer contacto que tendrán los alumnos con respecto a nuestra calidad a la hora de enseñar es cuando se brindan instrucciones. A veces, no importa que tan competente sea el instructor, si su forma de dar instrucciones es sumamente confusa o insuficiente, no se alcanzará el éxito deseado.

Entonces, se brinda una lista de cualidades orientadas a la motivación planteadas por el psicólogo Raymond Wlodkowski:

1. Explain things simply.
2. Give explanations we understand.
3. Teach at a pace that is not too fast and not slow.
4. Stay with a topic until we understand.
5. Try to find out when we don't understand and then repeat things.
6. Teach things step-by-step.
7. Describe the work to be done and how to do it.
8. Ask if we know what to do and how to do it.
9. Repeat things when we don't understand.
10. Explain something and then use an example to illustrate it.
11. Explain something and then stop so we can ask questions.
12. Prepare us for what we will be doing next.
13. Give specific details when teaching or training.
14. Repeat things that are hard to understand.
15. Use examples and explain them until we understand.
16. Explain something and then stop so we can think about it.
17. Show us how to do the work.
18. Explain the assignment and the materials we need to do it.
19. Stress difficult points.
20. Show examples of how to do course work and assignments.
21. Give us enough time to practice.
22. Answer our questions.
23. Ask questions to find out we understand.
24. Go over difficult assignments until we understand how to do them.

Instructional clarity checklist. (Tomada de Wlodkowski's, 1986, pág. 42)

1.6.2 Modelo de Enseñanza Motivacional

Es un modelo basado en el proceso de enseñanza Profesor-alumno. Dicho modelo ha sido “[...] *specifically developed for educational applications [...] it offers comprehensiveness.*” (Dörnyei, 2001, pág. 28). Dicho modelo cuenta con cuatro partes que se orientan al proceso de enseñanza, estos son:

- Crear condiciones básicas para la motivación.
- Generar la motivación inicial.
- Mantener y proteger la motivación.
- Alentar una autoevaluación positiva.

Sin embargo, Dörnyei menciona que existen otros grupos de estrategias que no se enfocan en el proceso de enseñanza, sino más en factores externos. Por ejemplo, aquellos enfocados a la estructura interna de una clase de lengua, que son “[...] *strategies to present new material. Give feedback, set up communicative tasks or assign homework*” (*idem*).

También se encuentran aquellas que fueron diseñaron tomando en cuenta aspectos especiales de un grupo los cuales podrían entorpecer la vida motivacional provocando un efecto negativo en la adquisición de un L2. Por ejemplo, las que mencionan “[...] *how to deal with student lethargy, lack of voluntary participation, or anti-learning influences of deviant children.*” (*idem*).

De igual manera tenemos aquellas que se centran en un aspecto específico de la motivación, “[...] *such as intrinsic interest, self-confidence or student autonomy – and use these as the main organizing units.*” (*idem*).

Finalmente, se encuentran aquellas que tienen como principal objetivo modificar el comportamiento del maestro para que este tenga un efecto positivo en los estudiantes.

Por ejemplo “[...] *showing a good example and modelling student behavior, communication and rapport with the student with the students consciousness raising about self-regulated strategies, or stage managing classroom events.*” (*idem*).

1.6.2.1 Crear condiciones básicas para la motivación

En esta fase se necesitan tres condiciones básicas:

- a) Un comportamiento apropiado por parte del maestro y una buena relación con los alumnos; como Dörnyei menciona “[...] *almost everything a teacher does in the classroom has a motivational influence on students.*” (*ibidem*, pág. 32).
- b) *A pleasant and supportive classroom atmosphere.* Una atmosfera placentera y de apoyo en el salón de clases. Es necesario brindar un ambiente de confianza en el salón de clases, puesto que en la mayoría de ocasiones y contextos *“Language learning is one of the most fase-threatening school subjects because of the pressure of having to operate using a rather limited language code.”* (*ibidem*, pág. 40).
- c) Un grupo con cohesión que tenga una estructura de reglas apropiadas que se apeguen a las características del mismo. Un grupo con identidad propia, donde se promueva el trabajo colaborativo. Entonces, un grupo con cohesión es *“A cohesive learner group is one which is together; in which there is a strong “we” feeling; and which students are happy to belong to”* (*ibidem*, pág. 43).

MOTIVATIONAL STRATEGIES: CREATING THE BASIC MOTIVATIONAL CONDITIONS
1. Demonstrate and talk about your own enthusiasm for the course material, and how it affects your personality.
Share your own personal interest in the L2 with your students
Show your students that you value L2 learning as a meaningful experience that produces satisfaction and enriches your life.

2. Take the students' learning very seriously
Show students that you care about their progress
Indicate your mental and physical availability for all the things academic.
Have sufficiently high expectations for what your students can achieve.
3. Develop a personal relationship with your students
Show your students that you accept and care about them.
Pay attention and listen to each of them
Indicate your mental and physical availability.
4. Develop a collaborative relationship with the students' parents.
Keep parents regularly informed about their children's progress.
Ask for their assistance in performing certain supportive tasks at home.
5. Create a pleasant and supportive atmosphere in the classroom.
Establish a norm of tolerance.
Encourage risk-taking and have mistakes accepted as a natural part of learning.
Bring in and encourage humour.
Encourage learners to personalize the classroom environment according to their taste.
6. Promote the development of group cohesiveness
Try and promote interaction, cooperation and the sharing of genuine personal information among the learners.
Use ice-breakers at the beginning of the course.
Regularly use small-groups tasks where students can mix.
Encourage and if possible organize extracurricular activities and outings.
Try and prevent the emergence of rigid seating patterns
Include activities that lead to the successful completion of whole-group tasks or involve small-group competition games.
Promote the building of a group legend.
7. Formulate group norms explicitly, and have them discussed and accepted by the learners.

Include a specific “group rules” activity at the beginning of a group’s life to establish the norms explicitly.
Explain the importance of the norms you mandate and how they enhance learning, and ask for students’ agreements.
Elicit suggestions for additional rules from the learners and discuss these in the same way as the rules you have proposed.
Put the group rules (and the consequences from violating them) on display.
8. Have the norms consistently observed.
Make sure that you yourself observe the established norms consistently.
Never let any violations go unnoticed.

Tabla 1.3 Motivational strategies: creating the basic motivational conditions (Tomada de Dörnyei, 2001, págs. 137-139)

1.6.2.2 Generar la motivación inicial

Indudablemente, una de las partes más difíciles en la enseñanza es lograr que los alumnos acepten la información o las actividades realizadas en el salón de clases. “[...] *student motivation will not be automatically there, and you will need to try actively generate positive students’ attitudes towards learning.*” (Dörnyei, 2001, pág. 51)

Muchas veces, es imposible permitir que los alumnos tengan control sobre cada uno de los componentes del curso, es por ellos que el profesor debe promover un ambiente inicial para que la motivación pueda surgir.

MOTIVATIONAL STRATEGIES: GENERATING INITIAL MOTIVATION.
1. Promote the learners’ language-related values by presenting peer role models.
Invite senior students to talk to your class about their positive experience.
Feedback to the students the views of their peers, e.g. in the form of a class newsletter.

Associate your learner with peers (e.g. in group or project work) who are enthusiastic about the subject.
2. Raise the learner's intrinsic interest in the L2 learning process.
Highlight and demonstrate aspect of L2 learning that your students are likely to enjoy.
Make the first encounters with the L2 a positive experience.
3. Promote "integrative" values by encouraging a positive and open-minded disposition towards the L2 and its speakers, and towards foreignness in general.
Include a sociocultural aspect component in your learning curriculum.
Quote positive views about language learning by influential public figures.
Encourage learners so conduct their own exploration of the L2 community (e.g. on the internet).
Promote contact with L2 speakers and L2 cultural products.
4. Promote the students' awareness of the instrumental values associated with the knowledge of an L2.
Regularly remind students that the successful mastery of the L2 is instrumental to the accomplished of their valued goals.
Reiterate the role the L2 plays in the world, highlighting its potential usefulness both for themselves and their community.
Encourage the learner to apply their L2 proficiency in real-life situations.
5. Increase the students' expectancy of success in particular tasks and in learning in general.
Make sure that they receive sufficient preparation and assistance.
Make sure they know exactly what success in the task involves.
Make sure that there are no serious obstacles to success.
6. Increase your students' goal-orientedness by formulating explicit class goals accepted to them.

Have the students negotiate their individual goals and outline a common purpose, and display the final outcome in public.
Draw attention from time to time to the class goals and how particular activities help to attain them.
Keep the class goals achievable by re-negotiating if necessary.
7. Make the curriculum and the teaching materials relevant to the students.
Use needs analysis techniques to find out about your student's needs, goals and interests, and then build these into your curriculum as much as possible.
Relate the subject matter to the everyday experiences and background of the students.
Enlist the students in designing and running the course.
8. Help to create realistic learner beliefs.
Positively confront the possible erroneous beliefs, expectations, and assumptions that learners may have.
Raise the learners' general awareness about the different ways language are learnt and the number of factors that can contribute to success.

**Tabla 1.4 Motivational strategies: generating initial motivation <
(Tomada de Dörnyei, 2001, págs. 139-140)**

1.6.2.3 Mantener y proteger la motivación

Una vez que se tienen las condiciones necesarias para fomentar la motivación, y que ya se dio pie a que los alumnos acepten los conocimientos y actividades del curso de manera positiva. No es preciso detenernos ahí; de lo contrario la motivación puede llegar a perderse.

[...] when action has commenced and is well on the way, a set of new motivational influences (some negative and some positive) come into force, and unless motivation is actively maintained and protected during this phase (...) it will result in the initial motivation gradually petering out. (Dörnyei, 2001, pág. 71).

MOTIVATIONAL STRATEGIES: MAINTAINING AND PROTECTING THE MOTIVATION
1. Make learning more stimulating and enjoyable by breaking the monotony of classroom events.
Vary the learning tasks and other aspects of your teaching as much as you can.
Focus on the motivational flow and not just the information flow in your class.
Occasionally do the unexpected.
2. Make learning stimulating and enjoyable for the learner by increasing the attractiveness of the tasks.
Make tasks challenging.
Make task content attractive by adapting it to the students' natural interest or by including novel, intriguing, exotic, humorous, competitive or fantasy elements.
Personalize learning tasks.
Select tasks that yield tangible, finished products.
3. Make learning stimulating and enjoyable for the learners by enlisting them as active task participants.
Select tasks which require mental and/or bodily involvement from each participant.
Create specific roles and personalized assignments for everybody.
4. Present and administer tasks in a motivating way.
Explain the purpose and utility of a task.
Whet the students' appetite about the content of the tasks.
Provide appropriate strategies to carry out the tasks.
5. Use goal-setting methods in your classroom.
Encourage learners to select specific, short-term goals for themselves.
Emphasise goal completion deadlines and offer ongoing feedback.
6. Use contracting methods with your students to formalise their goal commitment.

Draw up a detailed written agreement with individual students' or whole groups, that specifies what they will learn and how, and the ways by which you will help reward them.
Monitor student progress and make sure that the details of the contract are observed by both parties.
7. Provide learner with regular experiences of success.
Provide multiple opportunities for success in the language class.
Adjust the difficulty level of tasks to the students' abilities and counterbalance demanding tasks with manageable ones.
Design test that focus on what learners can rather than cannot do, and also include improvement options.
8. Build your learners confidence by providing regular encouragement.
Draw your learners' attention to their strengths and abilities.
Indicate to your students that you believe in their effort to learn and their capability to complete the tasks.
9. Help diminish language anxiety by removing or reducing the anxiety-provoking elements in the learning environment.
Avoid social comparison, even in its subtle forms.
Promote cooperation instead of competition.
Help learners accept the fact that they will make mistakes as part of the learning process.
Make test and assignment completely "transparent" and involve students in the negotiation of the final mark.
10. Build learners' confidence in their abilities by teaching them various learning strategies.
Teach students learning strategies to facilitate the intake of new material.
Teach students communication strategies to help them overcome communication difficulties.

11. Allow learners to maintain a positive social image while engaged in the learning tasks.
Select activities that contain “good” roles for the participants.
Avoid face-threatening acts such as humiliating criticism or putting students in the spotlight unexpectedly.
12. Increase student motivation by promoting cooperation among the learners.
Set up tasks in which teams of learners are asked to work together towards the same goal.
Take into account team products and not just individual products in your assessment.
Provide students with some “social training” to learn how best to work in a team.
13. Increase student motivation by actively promoting learner autonomy.
Allow learners real choices about as many aspects of the learning process as possible.
Hand over as much as you can of the various leadership/teaching roles and functions to the learners.
Adopt the role of a facilitator.
14. Increase the students’ self-motivating capacity.
Raise your students’ awareness of the importance of self-motivation.
Share with each other strategies that you have found useful in the past.
Encourage students to adopt, develop and apply self-motivating strategies.

Tabla 1.5 Motivational strategies: maintaining and protecting the motivation (Tomada de Dörnyei, 2001, págs. 141-143)

1.6.2.4 Alentar una autoevaluación positiva

Llegando a la última etapa del proceso de enseñanza es importante recordar que

It is a characteristic of humans that rather than looking forward and only concentrating on forth-coming challenges, they spend a great deal of time looking back, evaluating what they have done and how well it went, while trying to draw lessons for the future. (Dörnyei, 2001, pág. 117).

Es por ello, que hay que ayudar a los estudiantes a poder lidiar con sus actuaciones pasadas de manera que se promuevan esfuerzos positivos en el futuro. Es aquí cuando el efecto *backwash* entra en juego; visto que como se presentó en el inciso 1.5, este efecto puede tener un gran impacto en la motivación de los alumnos y su apreciación hacia una L2.

Una excelente forma es usando una retroalimentación positiva, se menciona que “[...] *from a motivational perspective not every type of feedback is equally effective and on occasions, if we are not careful enough, our comment might be counterproductive.*” (*ibidem*, pág. 122).

MOTIVATIONAL STRATEGIES: ENCOURAGING POSITIVE SELF-EVALUATION.
1. Promote effort attributions in your students.
Encourage learners to explain their failures by the lack of effort and appropriate strategies applied rather than by their insufficient ability.
Refuse to accept ability attributions and emphasise that the curriculum is within the learners' ability range.
2. Provide student with positive information feedback.
Notice and react to any positive contributions from your students.
Provide regular feedback about the progress your students are making and about the areas which they should particularly concentrate on.
3. Increase learner satisfaction.
Monitor student accomplishment and progress, and take time to celebrate any victory.
Make student progress tangible by encouraging the production of visual records and arranging regular events.
Regularly include tasks that involve the public display of the students' skill.
4. Offer rewards in a motivational manner.
Make sure that students do not get too preoccupied with the rewards.

Make sure that even non-material rewards have some kind of lasting visual representation.
Offer rewards for participating in activities that students may get drawn into because they require creative goal-oriented behavior and offer novel experiences and consistent success.
5. Use grade in a motivating manner, reducing as much as possible their demotivating impact.
Make the assessment system completely transparent, and incorporate mechanism by which the students and their peers can also express their views.
Make sure that grades also reflect effort and improvement and not just objective levels of achievement.
Apply continuous assessment that also relies on measurement tools other than pencil-and-paper tests.
Encourage accurate student self-assessment by providing various self-evaluation tools.

**Tabla 1.6. Motivational strategies: encouraging positive self-evaluation >
(Tomada de Dörnyei, 2001, págs. 143-144)**

Es así como finaliza el capítulo que introduce conceptos básicos que serán fundamentales para comprender el objetivo del proyecto de investigación, así como también para entender los resultados expuestos en el capítulo 4.

CAPÍTULO 2.

EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

Y LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA

En este segundo capítulo se expone información referente al nivel medio superior, se muestra información relacionada con los alumnos como lo es el perfil de ingreso y de egreso que se espera. Además, se habla de la psicología del adolescente que cursa el bachillerato.

Finalmente, se presenta el programa de la asignatura “Lengua adicional al español IV”, que es la que corresponde al segundo año de bachillerato. Se conocerá su distribución y las competencias genéricas que el alumnado debe alcanzar.

2.1 Perfil de ingreso y egreso de los estudiantes del nivel medio superior

Cuando se habla del nivel medio superior es importante hacer mención del perfil de ingreso y egreso de los alumnos del bachillerato para conocer más a fondo las habilidades que posee el alumnado y aquellas que se espera que alcancen. Ahora se presentan estos dos perfiles.

2.1.1 Perfil de ingreso

Para entender mejor la situación en el medio superior primero es preciso conocer cuáles son las competencias que el alumno necesita poseer para ingresar al nivel medio superior.

Según el documento base del bachillerato general, el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEPEO) surge “[...] en el marco de la Reforma Educativa y como resultado de la revisión del sistema educativo en su conjunto.” (Dirección General del Bachillerato, 2018, pág. 11). Dicho modelo está basando en el

aprendizaje significativo, que es aquel que “considera los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permiten a los estudiantes aprender a lo largo de la vida” (*idem*).

Según el MEPEO, para ingresar al nivel medio superior el alumno debe de haber concluido la educación secundaria, con un rango de edad entre los 15 y 16 años. En términos generales, las características deseables del alumnado que ingresará a cursar el Nivel Medio Superior se basan en el perfil de egreso del nivel Secundaria.

El perfil de ingreso al Nivel Medio Superior cuenta con 11 competencias que el estudiante debió haber adquirido en el nivel Secundaria, estas son:

1. Lenguaje y comunicación.
2. Pensamiento matemático.
3. Exploración y comprensión del mundo natural y social.
4. Pensamiento crítico y solución de problemas.
5. Habilidades socioemocionales y proyecto de vida.
6. Colaboración y trabajo en equipo.
7. Convivencia y ciudadanía.
8. Apreciación y expresión artística.
9. Atención al cuerpo y la salud.
10. Cuidado del medio ambiente
11. Habilidades digitales.

Es de suma importancia mencionar, que en ninguna de estas competencias se contempla el aprendizaje, uso o adquisición de una segunda lengua. Por lo tanto, no existen competencias previas con relación al idioma inglés o a una lengua extranjera que el alumno deba poseer para ingresar al medio superior.

2.1.2 Perfil de egreso

El MEPEO establece un modelo educativo basado en competencias, dichas competencias necesarias para ingresar al nivel superior se van adquiriendo de forma continua. Es decir, a lo largo de la trayectoria escolar de los alumnos, estos son el preescolar, la primaria, la secundaria y el medio superior.

Al finalizar el Nivel Medio Superior, el alumnado deberá contar con “[...] los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se enuncian en el perfil de egreso y que se corresponden con las competencias del Marco Curricular Común de la EMS”. (*ibidem*, pág. 26).

El perfil de egreso consta de las siguientes competencias:

Competencia	Descripción
Lenguaje y comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> • Se expresa con claridad de forma oral y escrita tanto en español como en lengua indígena en caso de hablarla. • Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. • Se comunica en inglés con fluidez y naturalidad.
Pensamiento matemático.	<ul style="list-style-type: none"> • Construye e interpreta situaciones reales, hipotéticas o formales que requieren de la utilización del pensamiento matemático. • Formula y resuelve problemas, aplicando diferentes enfoques. • Argumenta la solución obtenida de un problema con métodos numéricos, gráficos o analíticos.
Exploración y comprensión del mundo natural y social.	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene, registra y sistematiza información, consultando fuentes relevantes y realiza los análisis e investigaciones pertinentes. • Comprende la interrelación de la ciencia, la tecnología, la sociedad y el medio ambiente en contextos históricos y sociales específicos. • Identifica problemas, formula preguntas de carácter científico y plantea las hipótesis necesarias para responderlas.
Pensamiento crítico y solución de problemas.	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza el pensamiento lógico y matemático, así como los métodos de las ciencias para analizar y cuestionar críticamente fenómenos diversos. • Desarrolla argumentos, evalúa objetivos, resuelve problemas, elabora y justifica conclusiones y desarrolla innovaciones. • Se adapta a entornos cambiantes.
Habilidades socioemocionales y proyecto de vida.	<ul style="list-style-type: none"> • Es autoconsciente y determinado, cultiva relaciones interpersonales sanas, maneja sus emociones, tiene capacidad de afrontar la adversidad y actuar con efectividad y reconoce la necesidad de solicitar apoyo.

	<ul style="list-style-type: none"> • Fija metas y busca aprovechar al máximo sus opciones y recursos. • Toma decisiones que le generan bienestar presente, oportunidades y sabe lidiar con riesgos futuros.
Colaboración y trabajo en equipo.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabaja en equipo de manera constructiva, participativa y responsable, propone alternativas para actuar y solucionar problemas. • Asume una actitud constructiva.
Convivencia y ciudadanía.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático, con inclusión e igualdad de derechos de todas las personas. • Entiende las relaciones entre sucesos locales, nacionales e internacionales, valora y practica la interculturalidad. • Reconoce las instituciones y la importancia del Estado de Derecho.
Apreciación y expresión artísticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Valora y experimenta las artes porque le permiten comunicarse y le aportan sentido a su vida. • Comprende su contribución al desarrollo integral de las personas. • Aprecia la diversidad de las expresiones culturales.

Tabla 2.1 Perfil de egreso del alumno de la Educación Media Superior (Elaboración propia basado en Dirección General del Bachillerato, 2018).

2.2 Perfil psicológico del alumno de preparatoria

Como se mencionó con anterioridad, el nivel medio superior recibe estudiantes a partir de los 15 años. El alumnado del medio superior se encuentra atravesando la adolescencia, una etapa caracterizada por el cambio.

Es por ello, que es preciso conocer el perfil psicológico de los estudiantes de la educación media superior, para saber cuáles son sus gustos, intereses, metas; y de esta manera poder ofrecer una enseñanza que se apegue a sus necesidades; como lo menciona Krauskopof (1999): “En la adolescencia se replantea la definición personal y social del ser humano a través de una segunda individuación que moviliza procesos de exploración, diferenciación del medio familiar, búsqueda de pertenencia y sentido de vida”.

La adolescencia tradicionalmente se divide en tres etapas: adolescencia temprana, mediana y final. Cada una de ellas toma en cuenta los cambios que en el ámbito intelectual, social, sexual y en la formación de una identidad personal y colectiva.

Tomando en cuenta que los alumnos de segundo año del medio superior están atravesando la etapa final de la adolescencia (adolescencia final), ese será el perfil al que se le dará énfasis.

La adolescencia final comienza alrededor de los 17 años y termina a los 19 años aproximadamente. Esta etapa se ve caracterizada por la organización de un proyecto de vida.

Perfil psicológico del adolescente en la etapa tardía.
<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de afirmación del proyecto personal-social • Reestructuración de las relaciones familiares • Locus de control interno • Desarrollo de instrumentos para la adultez • Exploración de opciones sociales • Avance en la elaboración de la identidad • Duelo parental por la separación física • Grupos afines en lo laboral, educacional, comunitario • Relaciones de pareja con diferenciación e intimidad • Capacidad de autocuidado y cuidado mutuo

**Tabla 2.2 Perfil psicológico del adolescente
(Elaboración propia basado en Krauskopof, 1999)**

La adolescencia es una etapa en la que surge “una preocupación por la profesión futura, en la forma de evaluación, con frecuencia subjetiva de las opciones posibles y de las destrezas poseídas” (Lafuente, 1989, pág. 14).

Es un proceso en donde el ser humano experimenta una maduración de la identidad, de ideales e intereses. Es una época decisiva puesto que la mayoría de

las experiencias que se presenten en la adolescencia tendrán una gran repercusión en la vida futura del adolescente.

Además, el adolescente comienza a tener conciencia acerca de su desarrollo cognitivo, llegando así a una “especialización de ciertas aptitudes cognoscitivas, junto con un destacable potencial creativo. El desarrollo de este último depende principalmente del trato dispensado al adolescente por sus padres y profesores” (*idem*).

Es por ello por lo que como docentes de una segunda lengua tenemos que estar conscientes de la importancia de esta etapa y del impacto que las experiencias positivas dentro del aula tendrán en la percepción del alumno con respecto al aprendizaje de una segunda lengua.

2.3 Programa de la asignatura

La Secretaría de Educación Media Superior a través de la Dirección General del Bachillerato indica que a partir del ciclo escolar 2009-2010 se integró al plan de estudios general la asignatura denominada “Lengua Adicional al español”. La incorporación de la asignatura tiene como objetivo “fortalecer y consolidar la identidad de este nivel educativo, en todas sus modalidades y subsistemas”. (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2013, pág. 4).

El plan de estudios de la Dirección General del Bachillerato tiene como principal propósito que los alumnos pueda desarrollarse con su entorno de forma proactiva, de igual manera se pretende prepararlos para su ingreso y permanencia a la educación superior. Asimismo, se pretende que los bachilleres tengan contacto con algún campo productivo para que posteriormente se puedan incorporar a un ámbito laboral.

Tomando en cuenta todo lo anterior, se presentó en 2013 el programa de estudios de la asignatura de Lengua adicional al español, dicha asignatura pertenece al campo de comunicación el cual tiene como finalidad:

[...] desarrollar entre el alumnado la capacidad de leer críticamente, argumentar sus ideas y comunicarse en su lengua materna y en una segunda lengua, así como emplear los recursos tecnológicos a su alcance [...] lo anterior en un entorno de reflexión respecto a la naturaleza del lenguaje y su uso como herramienta del pensamiento lógico. (Dirección General del Bachillerato, 2018, pág. 30)

El objetivo principal de la materia es incentivar a que el alumnado pueda desarrollar su competencia comunicativa del inglés como lengua extranjera. Igualmente, se pretende que los alumnos mejoren las cuatro habilidades comunicativas: expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita; el bachiller también será capaz de usar las tecnologías de la comunicación y de la información para beneficiar su aprendizaje. Además, se promueve el aprendizaje autónomo de los alumnos, en donde el docente será el facilitador y asesor del aprendizaje; esto permitirá que los bachilleres formen sus propias estrategias de aprendizaje las cuales serán de gran ayuda en su futuro académico y/o laboral.

2.3.2 Lengua adicional al español: Distribución de bloques

El programa de la asignatura "*Lengua adicional al español*" se divide en cuatro bloques:

- I. Describes tu comportamiento en situaciones hipotéticas: los alumnos, con ayuda del docente, podrán describir situaciones de carácter hipotético en situaciones morales.
- II. Describes experiencias: los estudiantes lograrán relatar experiencias relacionadas a viajes.
- III. Expresas gustos y diferencias: el alumnado, bajo la supervisión del docente, describirá sus gustos y preferencias en actividades recreativas.

- IV. Describes información sobre objetos, actividades y personas: los alumnos podrán describir diferentes lugares y personas pertenecientes a distintos ámbitos laborales.

2.4 Competencias Genéricas de “Lengua adicional al español”

Las competencias genéricas de la asignatura Lengua adicional al español son aquellas que tiene carácter general; por lo tanto “todos los bachilleres deben estar en la capacidad de desempeñar, y les permitirán a los estudiantes comprender su entorno (local, regional, nacional o internacional) e influir en él [...]”. (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2013, pág. 28). Vemos entonces que estas competencias construyen el Perfil del Egresado del Sistema Nacional de Bachillerato. Las competencias genéricas son las siguientes:

COMPETENCIAS GENÉRICAS
Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue
Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
Elige y practica estilos de vida saludables.
Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.

Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.
--

**Tabla 2.3 Competencias genéricas de la asignatura lengua adicional al español
(Elaboración propia basado en Subsecretaría de Educación Media Superior, 2013)**

En este capítulo se expuso información referente al nivel medio superior, las características de los alumnos que cursan el bachillerato, el perfil de ingreso y egreso del alumnado y, específicamente se presentó el programa de la asignatura “Lengua adicional al español” y sus características. Todo esto ayuda a la comprensión del contexto en el que se realizó este estudio. Ahora, se presenta la metodología seguida para la recopilación de los datos del trabajo de investigación.

CAPÍTULO 3.

MARCO METODOLÓGICO

En este tercer capítulo, se presenta información acerca de los objetivos que se pretenden alcanzar a través del proyecto de investigación. Dichos objetivos fueron planteados como el resultado de la experiencia del investigador como auxiliar de la academia de inglés en la Escuela Preparatoria Oficial, surgió la incógnita acerca de las estrategias de motivación que empleaban los docentes y cómo éstas impactan la percepción de los alumnos hacía el inglés como lengua extranjera.

Asimismo, se muestra el contexto de la institución a estudiar, se exponen los métodos e instrumentos de investigación que fueron utilizados para la recopilación de datos referentes a las estrategias de motivación: su diseño, el pilotaje y rediseño de los mismo, así como también su aplicación final.

3.1 Objetivos

Objetivo general

Analizar las estrategias de motivación empleadas en el aula de clases de inglés como lengua extranjera en una institución de nivel medio superior del Estado de México.

Objetivos específicos:

- Presentar la teoría sobre las estrategias de motivación, el proceso de adquisición de una lengua extranjera, el filtro afectivo, el *backwash* y las estrategias de motivación.
- Describir el contexto del nivel medio superior de los alumnos del segundo año de una institución de nivel medio superior.
- Investigar si el docente emplea estrategias de motivación.

- Analizar la relación entre las estrategias de motivación empleadas por el maestro y la percepción de los alumnos hacia el inglés como lengua extranjera.

3.2 Contexto de la institución

La escuela preparatoria oficial que fue objeto del presente estudio de caso está ubicada al oriente del municipio de Toluca, Estado de México y pertenece a una localidad de tipo semiurbana. Es una casa de estudios de carácter público que cuenta con dos turnos: matutino y vespertino.

La escuela preparatoria “tiene una matrícula de alrededor de 397 alumnos” (Dateas, 2023). El turno matutino consta de 3 grupos de primer año, 3 grupos de segundo año y 3 grupos de tercer año. Cada grupo está formado por alrededor de 38 alumnos. En cuanto al turno vespertino, éste cuenta con tres grupos de primer año, dos grupos de segundo año y dos grupos de tercer año. Cada grupo del turno vespertino comprende un número de alrededor de 30 alumnos.

La plantilla docente está conformada por “[...] 60 docentes, de los cuales 43 son mujeres y 17 son hombres” (Dateas, 2023). La academia de inglés está constituida por 2 docentes en el turno matutino y 2 docentes para el turno vespertino. Con respecto a la formación de los docentes de lengua, por comunicación personal se sabe que los dos docentes del turno matutino son egresados de la Facultad de Lenguas, pero sólo uno cuenta con certificación por parte de *Cambridge Assessment English*. Se desconoce la formación académica del resto de los docentes.

En cuanto a infraestructura se refiere, la escuela preparatoria cuenta con 9 aulas en uso, un laboratorio, una sala de cómputo con aproximadamente 33 equipos y una biblioteca. La escuela no cuenta con centro de auto acceso o laboratorio de idiomas.

3.3 Instrumentos

Para el logro de los objetivos de esta tesis, específicamente del análisis de las estrategias de motivación, se aplicaron dos instrumentos de investigación: una escala tipo Likert y una Hoja de observación de estas estrategias. A continuación, se presenta el diseño y aplicación de cada uno.

3.3.1 Escala Tipo Likert

En esta sección se presenta información acerca de la escala tipo Likert. Se expone su definición y los tipos de escalas Likert. Se menciona el proceso para el diseño de la escala que fue utilizada en el proyecto de investigación, su pilotaje para su posterior rediseño. Por último, se presentan las condiciones en las cuales fue realizada la aplicación final del instrumento de investigación.

3.3.1.1 Definición y tipos

La escala Likert se puede definir como un instrumento que es usado “[...] *in research interviews to measure the responses of survey participants. The researcher gives a statement or question and the survey participant has a number of choices that represent the degree of their answer*” (Frenz, 2023).

Los tipos de escala Likert que se pueden encontrar son los siguientes: escala de acuerdo, escala de frecuencia, escala de importancia, escala de calidad, y escala de similitud.

Las escalas Likert *de acuerdo* son aquellas que determinan “[...] *to what degree the survey respondent agrees or disagrees with a statement*” (*idem*). En este tipo de escalas a los encuestados se les presenta un enunciado y ellos posteriormente tienen que indicar qué tan acuerdo están con dicha oración. Generalmente la escala de acuerdo puede contener hasta 5 puntos tales como:

Estoy totalmente de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy indeciso	Estoy en desacuerdo	Estoy totalmente en desacuerdo
-----------------------------	------------------	----------------	---------------------	--------------------------------

La escala Likert *de frecuencia* pretende medir “[...] *how frequently the survey respondent performs a certain activity*” (*idem*). En este tipo de escalas, a los encuestados se le presenta una pregunta y ellos tienen que indicar qué tan a menudo realizan la actividad en dicha pregunta. Las opciones de respuestas pueden ser algunas de las siguientes variaciones:

Siempre	Muy frecuentemente	En ocasiones	Rara vez	Muy raramente	Nunca
---------	--------------------	--------------	----------	---------------	-------

Las escalas Likert *de importancia* son aquellas que permiten saber “[...] *how important certain factors are to the survey respondent*” (*idem*). En este tipo de escalas los participantes tienen que indicar qué tan importante es para ellos el enunciado o pregunta que se les presenta. Los incisos en estas escalas pueden incluir:

De suma importancia	Muy importante	Moderadamente importante	De poca importancia	Sin importancia
---------------------	----------------	--------------------------	---------------------	-----------------

La escala *de calidad* es aquella que ayuda al investigador a “[...] *determine the survey respondent's standards when it comes to a product or service*” (*idem*). A través de este tipo de escala los encuestados pueden dar su opinión acerca de qué tan buena o mala es su experiencia con algún servicio o un producto. Esta escala puede contener los siguientes puntos:

Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy malo
-----------	-----------	-------	---------	------	----------

Finalmente, las escalas *de similitud* “[...] *ask the survey respondent if a statement is similar to him or herself*” (*idem*). En estas escalas los participantes deben mencionar qué tan identificados se sienten con algún enunciado que se les presenta. Las respuestas pueden incluir:

Casi siempre es verdad	Usualmente es verdad	Algunas veces es verdad	Usualmente no es verdad	Nunca es verdad
------------------------	----------------------	-------------------------	-------------------------	-----------------

En este proyecto de investigación, se optó por un uso mixto. La primera parte de la escala es de frecuencia, mientras que la segunda parte es una escala Likert de acuerdo. El uso de estos dos tipos de escala se debe a que por medio de estas dos variantes se pueden analizar las actitudes de los alumnos y la percepción (positiva o negativa) que tienen hacia el inglés como lengua extranjera.

3.3.1.2 Diseño

El diseño de la Escala tipo Likert que fue piloteada se basó en el cuestionario realizado por Cristofol García (2015) en el trabajo “Estudio de la Motivación, Actitud, Estrategias y Personalidad de los estudiantes de español como lengua extranjera”. Dicha escala a su vez toma como referencia trabajos previos como son:

El formato del instrumento de esta tesis es similar al de Cristofol; a pesar de ello, para fines del presente proyecto de investigación se realizaron ciertos cambios. La primera modificación que se realizó a la escala fue en la sección de datos personales debido a que el cuestionario original recopiló datos tales como “[...] edad, género, nivel de estudios general, nivel de estudios de sus padres, su nacionalidad, lengua(s) materna(s) y lengua(s) extranjera(s) que conoce, así como su nivel de estudio del español” (Cristofol García, 2015, pág. 28). Los cuales no se consideraron importantes para el fin de esta investigación.

Después, se optó por eliminar la siguiente parte de la escala original en donde “algunas de las preguntas se refieren a las estrategias sociales (8), a las estrategias de memoria (3) y a las estrategias de exposición a la L2 por parte del aprendiz (9)” (*idem*). Como se mencionó en el capítulo 1, el estudio de caso analiza exclusivamente las estrategias de motivación del docente en el aula de clases del inglés como segunda lengua.

Más adelante, se prefirió eliminar la parte 2 en su totalidad en razón de que dicha sección de la escala tipo Likert original se refiere a:

El test de personalidad de Eysenck (versión reducida), cuenta con 48 ítems que hacen referencia a tres rasgos de la personalidad: psicoticismo (12), neuroticismo (12) y extroversión (12). Además, cuenta con 12 preguntas que se son indicadores de mentira/insinceridad (12). (Cristofol García, 2015, pág. 28) (*sic*)

Es importante mencionar que la personalidad de los alumnos no fue una variante en este análisis teniendo en cuenta que únicamente se estudiaron factores relacionados con las estrategias empleadas por el docente y la actitud del alumno ante dichas estrategias.

En cuanto a la parte 3 del cuestionario original, no se realizaron cambios importantes en los incisos I-II puesto que dicho apartado “[...]” está destinado a medir la motivación y actitudes de los estudiantes hacia las lenguas extranjeras en general “[...]” (*ibidem*, pág. 29). Dichas variables son aquellas que se consideran esenciales para el presente análisis. En la siguiente clasificación (cuadro 3.1) se puede encontrar algunos de los principales tipos de motivación que se aplicaron en esta tesis:

Motivación Integrativa	<u>Estudio inglés...</u>	Motivación Intrínseca	<u>Estudio inglés...</u>	Motivación Instrumental	<u>Estudio inglés...</u>
	porque me facilitará relacionarme con personas angloparlantes		porque me gusta la lengua inglesa		lo necesito/necesitaré para mi carrera profesional
	porque me permite participar mejor en actividades de otras culturas		porque me gusta aprender cosas nuevas		porque lo necesito para mis estudios
	porque me permite comprender y apreciar mejor la literatura, el cine, la música y el arte de países angloparlante		porque para mí es interesante aprender lenguas extranjeras		porque me permitirá ser una persona mejor instruida/preparada
	porque me gustaría vivir en un país de habla inglesa		porque en general es gratificante aprender		porque me sirve para viajar al extranjero

Cuadro 3.1 Preguntas para medir la motivación
 (Elaborado a partir de Cristofol García, 2015, págs 29-30)

En cuanto a los siguientes apartados, se consideró no incluirlos en la aplicación de la escala tipo Likert visto que hablan acerca de la cultura de la L2 y la percepción de los alumnos a ésta. Dichas variables no se consideran importantes para el análisis.

En cuestión de diseño se decidió dejar el cuestionario prácticamente sin ningún cambio. Los cambios realizados fueron aquellos con relación a la lengua, en virtud de que el trabajo de Cristofol García (2015) analiza el español como lengua extranjera; y en el presente estudio de caso se trabajó con el inglés como lengua extranjera.

Finalmente, se incluyó una parte dedicada solamente para las estrategias de motivación que utiliza el docente. Este apartado está basado en las estrategias propuestas por Dörnyei (2001) en su Modelo de Enseñanza Motivacional. En esta parte, se analizó la percepción y actitud de los alumnos ante las diferentes estrategias usadas por el docente en el aula.

La escala Likert que fue utilizada para fines del estudio de caso puede ser consultada en el Anexo A.

3.3.1.3 Pilotaje

El pilotaje de la Escala tipo Likert, diseñada previamente, se llevó a cabo con una población similar a la población meta del estudio de caso: alumnos del segundo año del Plantel “Lic. Adolfo López Mateos” de la Escuela Preparatoria N° 1 de la UAEMéx. Este plantel es público, está localizado en una zona urbana.

Para llevar a cabo el pilotaje se tuvo una junta con el director y una vez otorgado el permiso se procedió a la aplicación de la escala Likert el 06 de mayo de 2019 a los alumnos del segundo año, grupo 12. Se tomaron alrededor de 15 minutos para que los alumnos contestaran el cuestionario.

3.3.1.4 Rediseño

Una vez que fue realizado el pilotaje de la Escala tipo Likert se decidió realizar algunos cambios tanto de forma como de contenido.

El primer cambio que se realizó fue relacionado con la organización de la escala. Se enumeraron los incisos correspondientes a cada parte pasando de números romanos a números arábigos. De esta manera se organizó el contenido de la escala de una manera más eficiente.

PARTE 2:

1. ¿POR QUÉ ESTUDIA USTED INGLÉS?

Señale con una X en qué grado influyen en su deseo de aprender inglés los motivos siguientes.

Estudio inglés...	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
Porque me facilita/rá relacionarme con personas angloparlantes.					

Parte 2 – previo pilotaje

PARTE 2:

2.1 ¿POR QUÉ ESTUDIAS INGLÉS?

Señala con una X en qué grado influyen en tu deseo de aprender inglés los siguientes motivos.

Estudio inglés...	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
Porque me facilita/rá relacionarme con personas angloparlantes.					

Parte 2 – después del pilotaje

Asimismo, en la parte 1.3 del cuestionario se decidió agregar una columna extra para organizar los tipos de medios de comunicación en lengua inglesa a que los alumnos pueden tener acceso, con intención de que visualmente pudieran identificar el contenido más fácilmente. De igual modo, se movió la caja que contiene los puntos de desacuerdo y de acuerdo del lado izquierdo al lado derecho; así los alumnos podían contestar más rápidamente sin tener que moverse tanto a través del cuestionario, facilitando entonces la lectura del mismo.

En cuanto al diseño, en la parte 1 de la escala tipo Likert se eliminó el fragmento referente a las calificaciones de los alumnos, dado que el proyecto de investigación no analiza el impacto de la motivación en las calificaciones del alumno, si no que

meramente el impacto en la percepción del estudiante durante el proceso de adquisición.

Para finalizar con el rediseño, en la parte 3.2 de la Escala tipo Likert se agregó una pregunta de respuesta abierta con el fin de que los alumnos pudieran expresar alguna otra actividad realizada por el docente que fuera de su agrado.

La escala Likert que fue de aplicación final puede ser consultada en el Anexo B.

3.3.1.5 Aplicación final

Para realizar la aplicación de la escala Likert y de los formatos de observación se realizó un oficio emitido por el director de la Facultad de Lenguas dirigido a la dirección de la escuela preparatoria detallando los instrumentos de investigación a aplicar y la finalidad de los mismos (Oficio anexo C).

La aplicación final a los alumnos de la escuela preparatoria oficial se realizó en dos fechas: el 8 y el 13 de mayo de 2019. Se encuestaron dos grupos del turno matutino y dos grupos del turno vespertino. Cada grupo contestó la escala Likert en un tiempo de 15 a 20 minutos aproximadamente. El total de alumnos encuestados fue de 182. De ellos 94 alumnos eran del turno matutino y 87 del turno vespertino.

En cuanto a la información personal que se recabó de los alumnos, tenemos que:

EDAD	
Rango	No. alumnos
16 años	86
17 años	82
18 años	7
19 años	3
sin especificar	4
SEXO	
Femenino	114
Masculino	67

AÑOS DE INGLÉS	
2 años	10
3 años	11
4 años	25
5 años	97
6 años	15
8 años	7
10 años o más	9
Sin Especificar	7

Tabla 3.1 Datos personales de los alumnos encuestados (Elaboración propia)

3.3.2 Formatos de observación

El segundo instrumento de investigación utilizado fue una hoja de observación diseñada con el objetivo de identificar las estrategias de motivación empleadas por el docente en el aula de inglés como lengua extranjera. Los formatos de observación fueron aplicados el 27 de marzo de 2019.

Dicho instrumento de investigación fue construido tomando en cuenta las estrategias propuestas por Dörnyei (2001) a modo de que cada que el docente hiciera uso de alguna de dichas estrategias, éstas se pudieran cuantificar en el instrumento de investigación ya mencionado. La Hoja de Observación puede ser consultada en el Anexo D.

Una vez realizada dicha recopilación, se analizaron y compararon los resultados de la hoja de observación con lo obtenido en la aplicación del primer instrumento de investigación que fue la escala tipo Likert.

Para cerrar, en este capítulo se mencionaron los objetivos; posteriormente, se habló de la institución que se analizó y el contexto de la misma. Luego se presentó la metodología y los instrumentos de investigación utilizados para la recolección de datos. Se definió la Escala Likert, sus tipos y el porqué de la elección del instrumento; para luego abordar cómo se diseñó, su pilotaje y su posterior aplicación en la escuela preparatoria. Finalmente, se presentaron los formatos de observación, su diseño y cómo fueron aplicados. Es entonces, que se dispone a presentar los resultados de la metodología y su análisis en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4.

RESULTADOS Y SU ANÁLISIS

En este último capítulo se muestran los resultados obtenidos a través de los instrumentos de investigación mencionados en el capítulo anterior, éstos son: Escala tipo Likert y Hoja de observación. Se presentan en el orden en que se hizo su aplicación.

De igual manera, se presenta el análisis de los resultados y cómo ayudan a comprobar las hipótesis y los objetivos establecidos al inicio del presente proyecto de investigación.

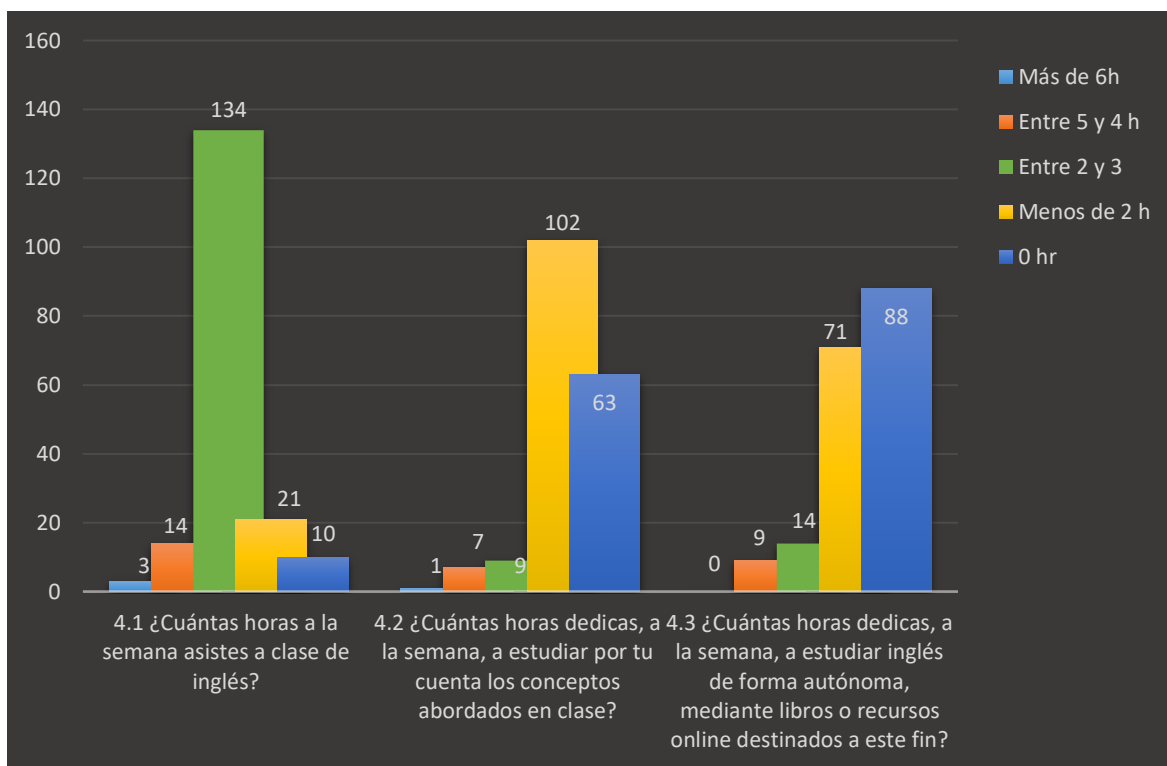
4.1 Resultados de la escala tipo Likert

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la escala tipo Likert para conocer la percepción que tuvieron los alumnos de las estrategias de motivación utilizadas por el docente de inglés como lengua extranjera en el aula de clases.

PARTE 1. Hábitos de estudio, estrategias de memoria, y exposición de una L2

La primera parte de la escala está dividida en tres secciones: la sección 1.1 tuvo como objetivo conocer un poco acerca de los hábitos de estudios de los alumnos, la sección 1.2 brindó información de la frecuencia con la que los estudiantes hacen uso de la memoria como estrategia de aprendizaje durante la clase de inglés. Por último, en la sección 1.3 se obtuvo información referente a diferentes medios de comunicación y divulgación en inglés a los cuales los alumnos tienen acceso.

- Sección 1.1: Hábitos de estudio



Gráficas 4.1, 4.2, 4.3 Hábitos de estudio (Elaboración propia)

En las gráficas 4.1, 4.2 y 4.3 podemos observar que, de los 182 alumnos encuestados, alrededor de 140 de ellos asisten a clase de inglés de 2 a 3 horas por semana. Es importante mencionar que los alumnos del segundo grado de preparatoria reciben 3 horas clase a la semana. En segunda instancia, encontramos que 21 alumnos cuentan con menos de dos horas clase. Por otro lado, 14 alumnos acuden a clases de inglés entre 4 y 5 horas a la semana; y solamente 3 alumnos tienen más de 6 horas clase semanales.

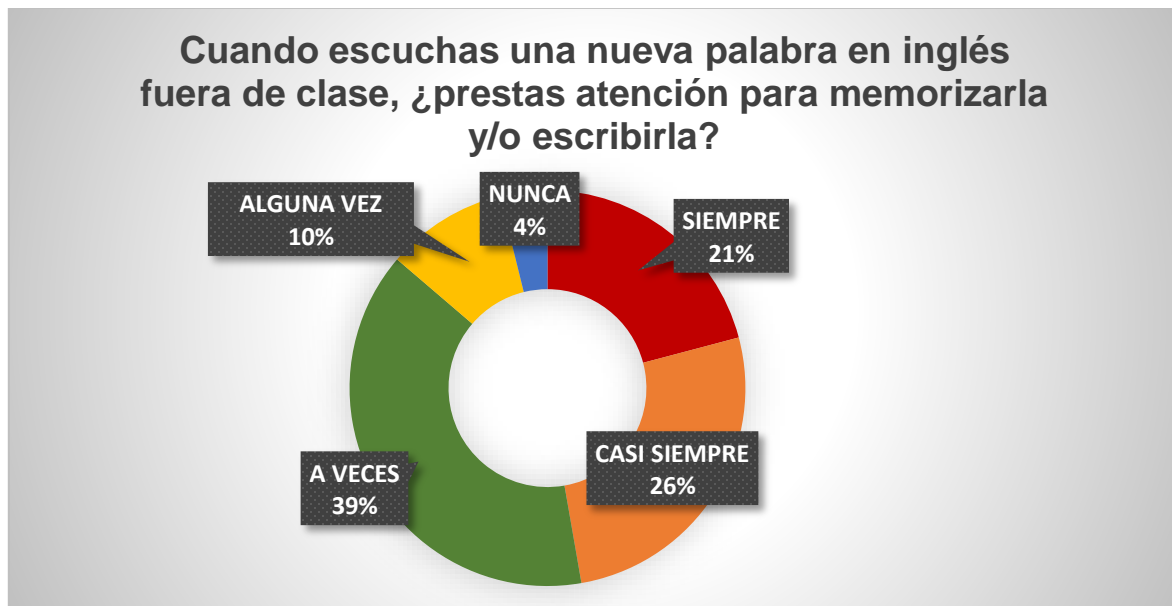
Esto deja ver que el tiempo de exposición a la lengua de los alumnos es muy poco, en virtud de que la mayoría de los alumnos no estudia inglés por decisión propia, sólo estudian lo necesario y lo que les brinda la Escuela Preparatoria dentro del horario de clase.

En cuanto al número de horas que el alumnado dedica a estudiar los temas de clase por cuenta propia es alarmante encontrar que la mayoría, 102 alumnos, dedica sólo 2 horas semanales fuera del horario de clases. Aún más preocupante es saber que 63 alumnos no dedican nada de tiempo a estudiar los temas vistos en clase.

Referente al estudio de inglés de forma autónoma, en la gráfica 4.3. se observa que casi la mitad de los estudiantes encuestados no dedica nada de tiempo al estudio autónomo. 72 alumnos le dedican menos de dos horas; 14 alumnos dedican de 2 a 3 horas semanales y únicamente 9 alumnos estudian inglés de forma autónoma de 4 a 5 horas semanales.

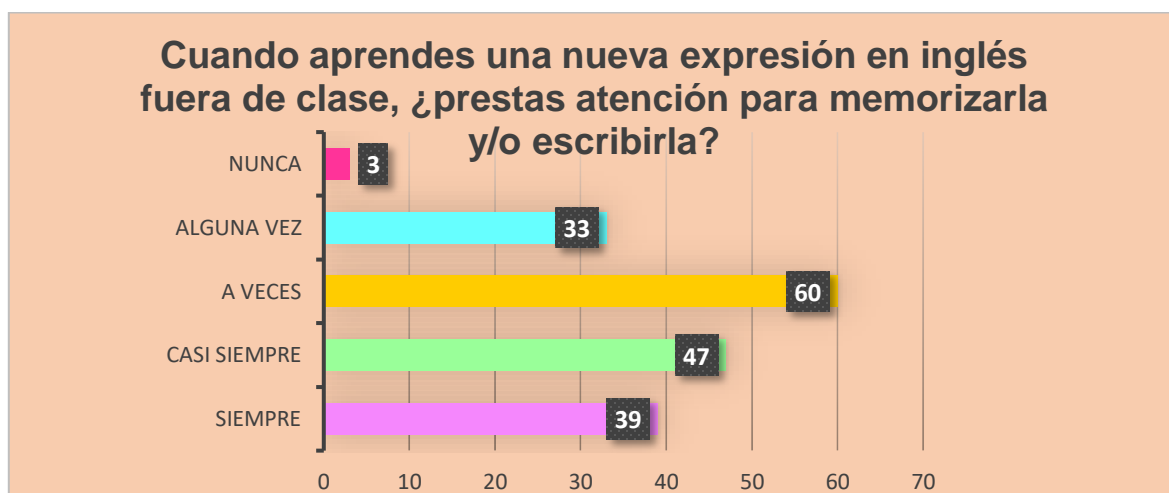
Lo anterior lleva a la autora de este trabajo a inferir entonces que el nivel de motivación intrínseca de los alumnos es muy bajo, dado que, como se mencionó en el capítulo 1, la motivación intrínseca se refiere al hecho de hacer algo por pura satisfacción personal. Situación que no ocurre en los alumnos encuestados puesto que no estudian inglés de forma autónoma.

- Sección 1.2: Estrategias de memoria



Gráfica 4.4 Estrategias de memoria: Palabras nuevas (Elaboración propia)

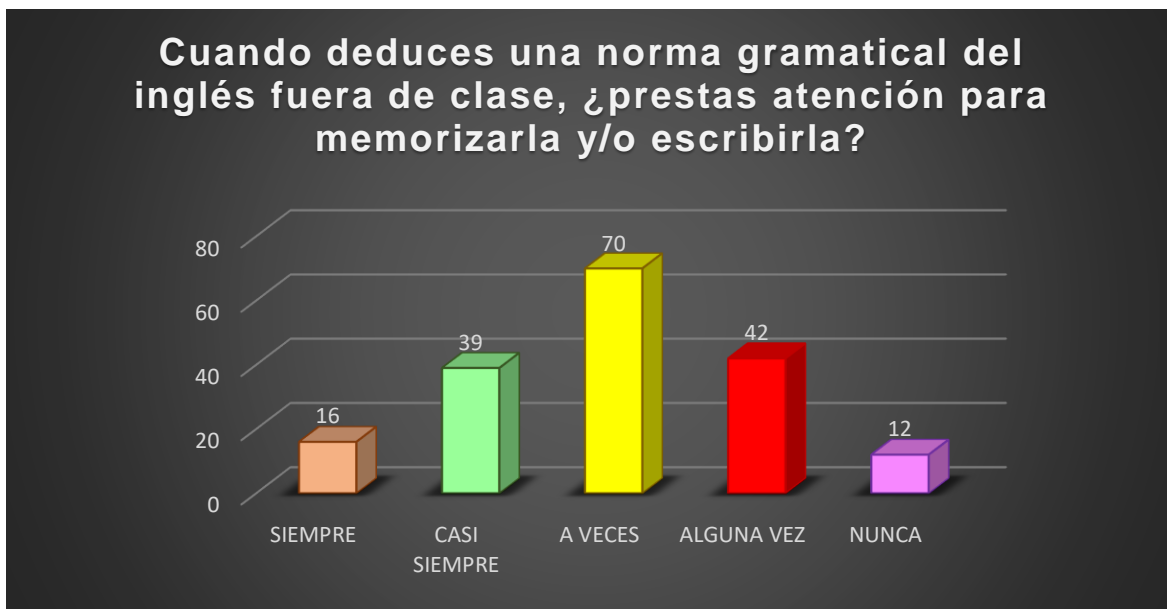
En la gráfica 4.4, se expone información referente a la frecuencia con la que los alumnos identifican el nuevo vocabulario. Se encontró que el 21% de alumnos, siempre que se encuentran con una palabra nueva, tratan de memorizarla o en su defecto, escribirla. El 26% casi siempre lo hace, mientras el 39% es un poco intermitente pues solamente a veces tratan de memorizar el vocabulario nuevo. Ahora bien, el 10% afirmó que algunas veces ponen en práctica la estrategia mencionada; y sólo el 4% mencionó que nunca realizan dicha actividad.



Gráfica 4.5 Estrategias de memoria: Expresiones (Elaboración propia)

En cuanto a las expresiones en inglés los resultados son similares, 39 de 182 alumnos siempre escriben y/o las memorizan; 47 indican que casi siempre prestan atención a las nuevas expresiones.

Por otro lado, 60 estudiantes encuestados señalan que a veces cumplen con dicha estrategia, 33 aseguran que algunas veces tratan de memorizar expresiones nuevas y finalmente sólo 3 jóvenes dicen que nunca prestan atención.

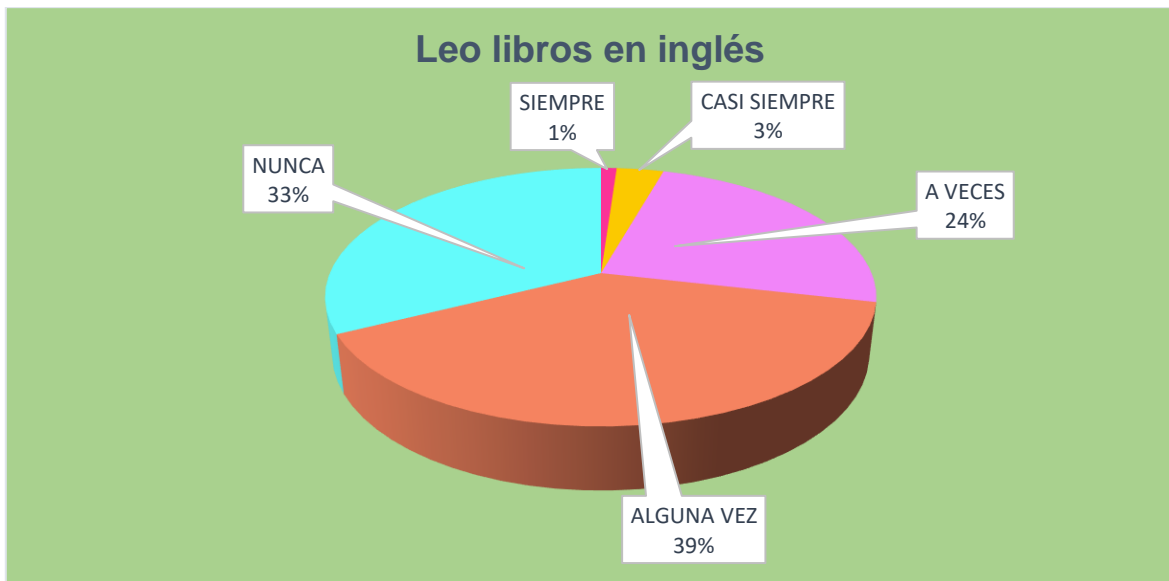


Gráfica 4.6 Estrategias de memoria: Normas gramaticales (Elaboración propia)

En cuanto a las normas gramaticales se refiere, en la gráfica 4.6 se puede observar que 16 alumnos siempre las memorizan y/o escriben, 39 sostienen que casi siempre lo hacen. La gran mayoría de estudiantes, 70 de 182, expresan que a veces realizan la estrategia planteada. En contraste, 42 mencionan que alguna vez han hecho uso de la estrategia de memorización y 12 afirman que nunca la han utilizado.

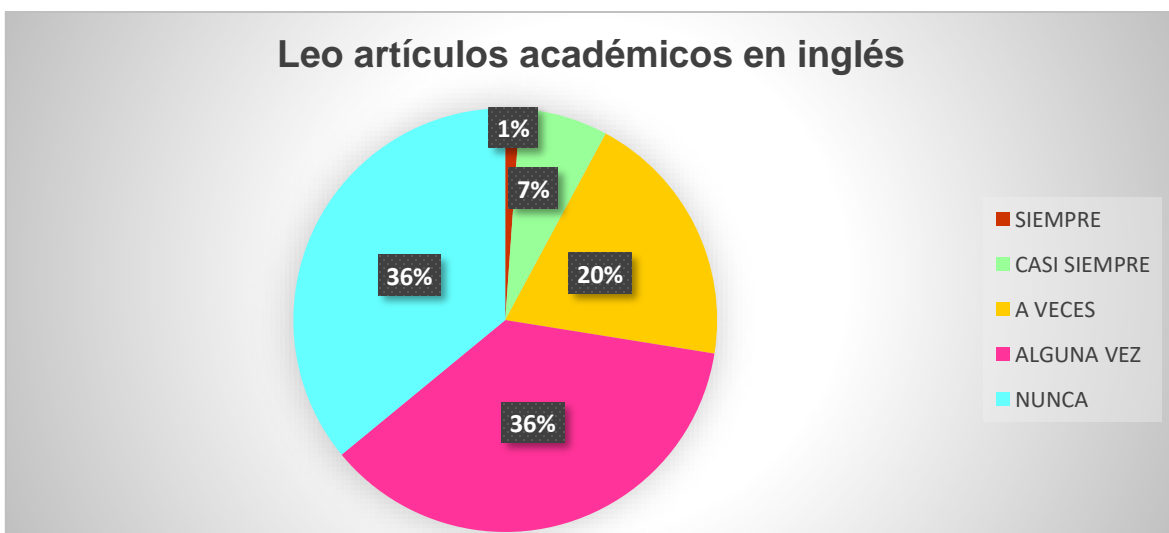
A modo de conclusión, las gráficas 4.4, 4.5 y 4.6 nos indicarían que en cuanto a estrategias de memoria de palabras, expresiones y normas gramaticales se refiere, en general los estudiantes a veces las escriben y las memorizan. Entonces es importante tener en cuenta dicha situación durante la clase de L2.

- Sección 1.3: Exposición a la L2 por parte de los alumnos.



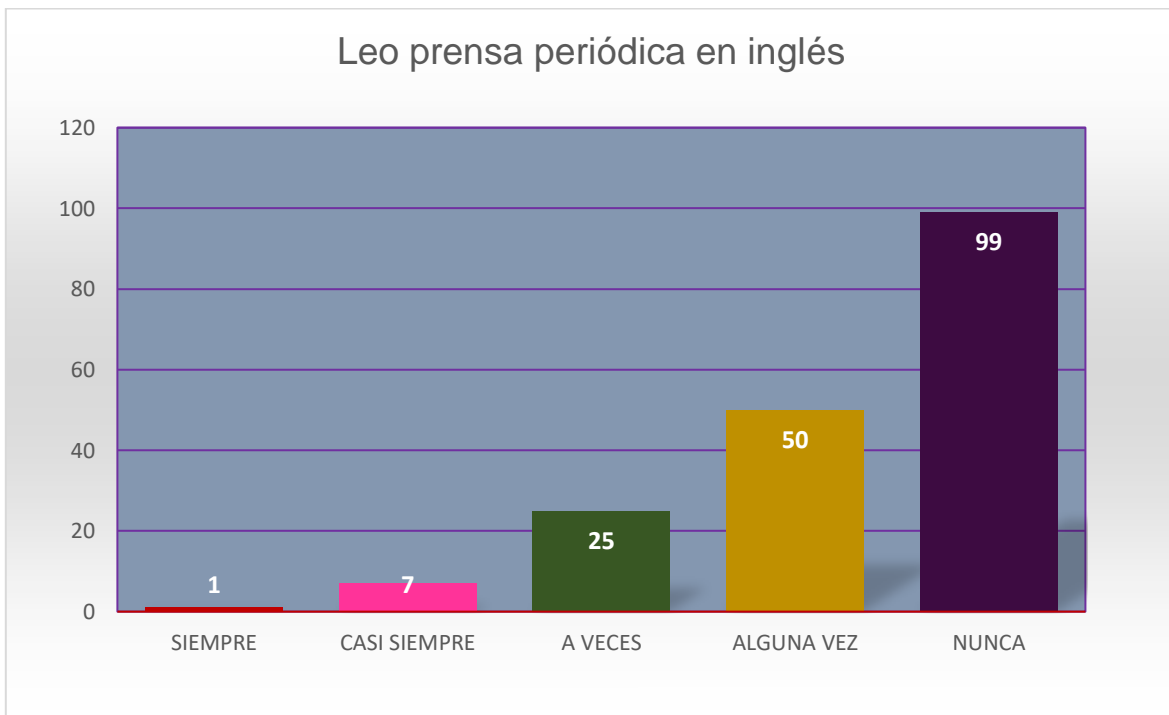
Gráfica 4.7 Exposición a la L2: Libros (Elaboración propia)

La gráfica 4.7 expone información referente a la frecuencia con la cual el alumnado lee libros en inglés, dicha frecuencia es muy baja, solo el 1% de los estudiantes siempre lo hace, un 3% casi siempre, 24% de los alumnos dice que a veces leen en inglés. En el otro extremo, un 39% expresa que alguna vez han leído libros en inglés y un desalentador 33% afirma que nunca lo hacen.



Gráfica 4.8 Exposición a la L2: Artículos académicos (Elaboración propia)

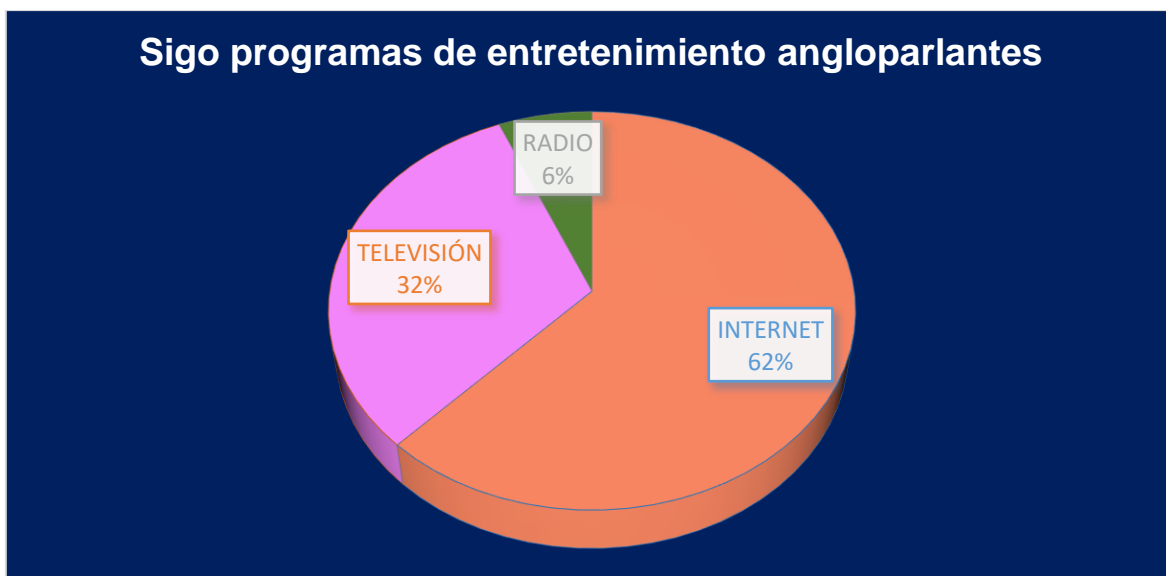
La gráfica 4.8 muestra los datos recopilados acerca de la frecuencia con la que los estudiantes leen artículos académicos en inglés. Los resultados indican que el 36% de alumnos nunca lee artículos académicos en inglés; de igual forma, el porcentaje se repite, 36%, cuando los estudiantes señalan que alguna vez leen artículos. El 20% de los encuestados afirma que a veces lee artículos de carácter académico en inglés, 7% dice que casi siempre, y sólo un 1% afirma que siempre está en contacto con artículos académicos en inglés.



Gráfica 4.9 Exposición a la L2: Prensa (Elaboración propia)

La gráfica 4.9 habla de la frecuencia con la que los estudiantes leen prensa periódica en inglés. Se encontró que la gran mayoría, 99 alumnos de 182 encuestados (54%), *nunca* lee periódicos en inglés. 50 encuestados (27%) indicaron que *alguna vez* leyeron prensa en inglés; mientras que la cantidad de alumnos que afirmó que *a veces* lee prensa periódica en inglés es de 25 estudiantes (14%). Por otro lado, 7 (4%) mencionaron que *casi siempre* realizan la actividad y únicamente 1 alumno de 182 dijo estar *siempre* en contacto con la prensa periódica en inglés.

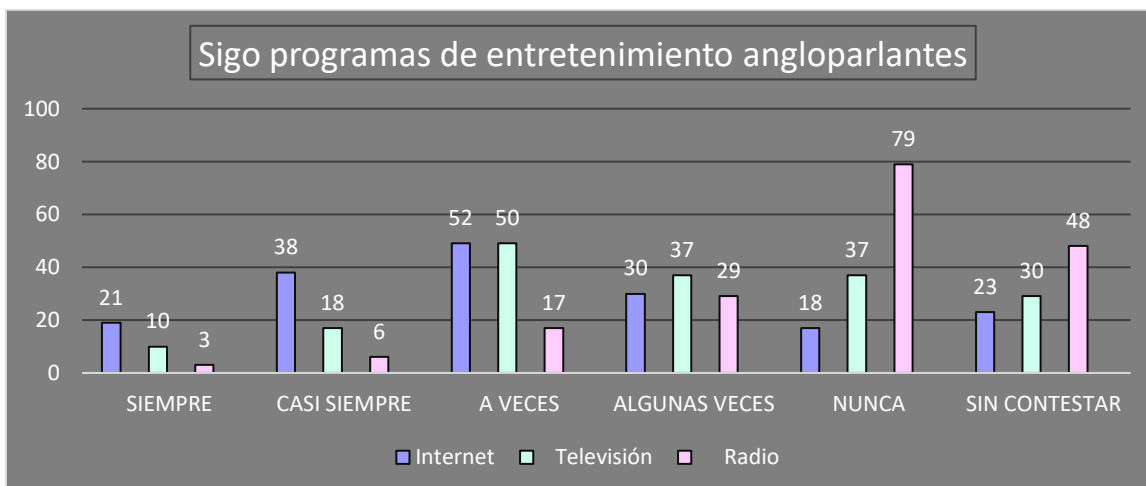
Por lo tanto, con los resultados de las gráficas 4.7, 4.8 y 4.9, se puede concluir que el alumnado no tiene el suficiente acceso a textos académicos y de divulgación en inglés, es por ello que el docente no debe de dar por hecho que los alumnos tienen suficiente *input* de L2 puesto que los resultados aquí mencionados dan razón de lo contrario.



Gráfica 4.10 Exposición a la L2: Programas de entretenimiento (Elaboración propia)

La gráfica 4.10 muestra información referente a los diferentes programas de entretenimiento a los cuales los alumnos tienen acceso. El 62% de los alumnos tiene acceso a programas de entretenimiento de internet en inglés. Un 32% sigue programas televisivos y, finalmente, un 6% sintoniza dichos programas a través de la radio.

Ahora bien, en la gráfica 4.11, 4.12 y 4.13 se presenta información relacionada a la frecuencia con la que el alumnado sigue estos programas de entretenimiento angloparlantes a través de distintos medios de comunicación.



Gráfica 4.11, 4.12, 4.13 Exposición a la L2: Programas de entretenimiento (Elaboración propia)

❖ Internet:

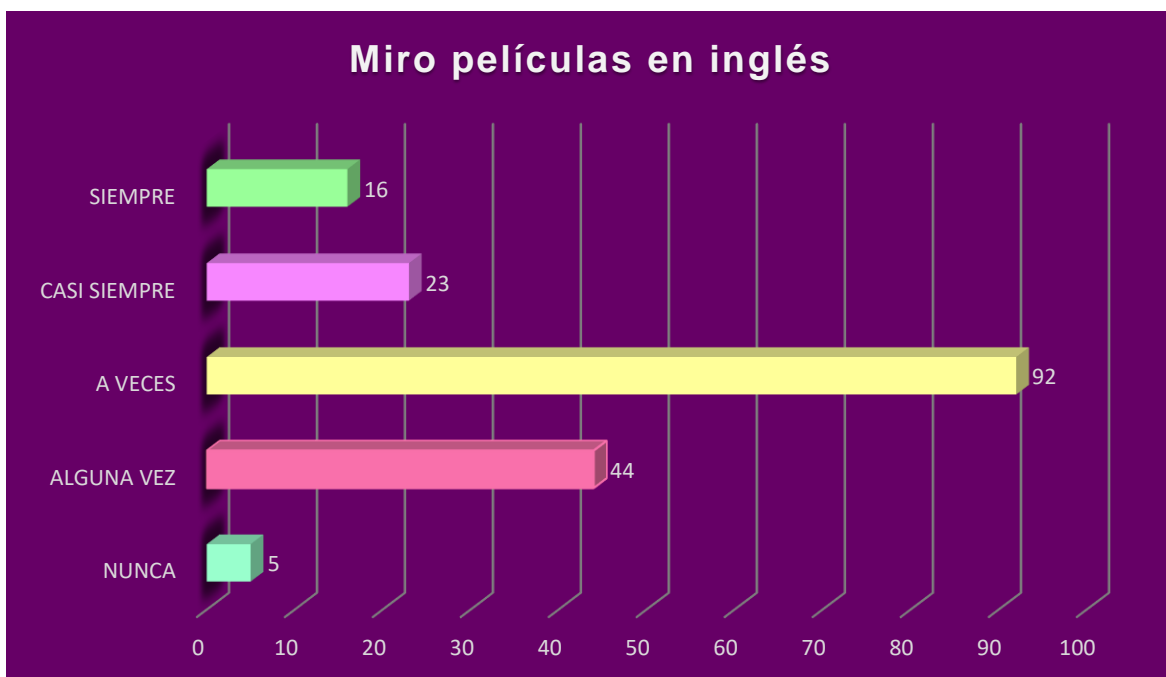
En primer lugar, la periodicidad con la que los estudiantes de la escuela preparatoria siguen programas angloparlantes del internet es la siguiente: 21 alumnos *siempre* tienen acceso a programas de entretenimiento en habla inglesa (11%), 38 alumnos *casi siempre* siguen dichos programas (21%), 52 de los 182 (29%) dice que *a veces* sintonizan programas de entretenimiento en inglés. El número de estudiantes que afirman que *alguna vez* siguen programas de internet angloparlantes es de 30 (16%). Por último, 18 de los entrevistados dicen que *nunca* siguen este tipo de programas (10%), y 23 (13%) prefirieron no contestar.

❖ Televisión:

Posteriormente, los encuestados brindaron información acerca de los programas de entretenimiento en inglés que siguen en la televisión. 10 encuestados aseveran que *siempre* sintonizan dichos programas (5%), 18 (10%) mencionan que *casi siempre*. La basta mayoría de los encuestados, 50 de 182 (27%), indican que *a veces* tienen acceso a programas en inglés de televisión. El número de jóvenes que menciona que *alguna vez* y *nunca* siguen programas angloparlantes de entretenimiento en inglés es 37 (20% cada uno). Es importante señalar que 30 estudiantes no contestaron a la pregunta (17%).

❖ Radio:

Para finalizar, se encuentra información acerca de la frecuencia con la que los bachilleres se encuentran en contacto con programas de entretenimiento angloparlantes de radio. Se encontró que únicamente 3 alumnos de 182 *siempre* siguen programas de radio en inglés (2%), 6 alumnos indicaron que *casi siempre* tienen acceso a dichos programas (3%); mientras que 17 encuestados aseveró que sólo *a veces* tienen contacto (9%). Por otro lado, 29 estudiantes *alguna vez* sintonizan programas angloparlantes por la radio (16%), tristemente 79 alumnos mencionaron que *nunca* siguen los programas mencionados anteriormente (43%). Es importante mencionar que 48 jóvenes no brindaron información (26%).



Gráfica 4.14 Exposición a la L2: Películas (Elaboración propia)

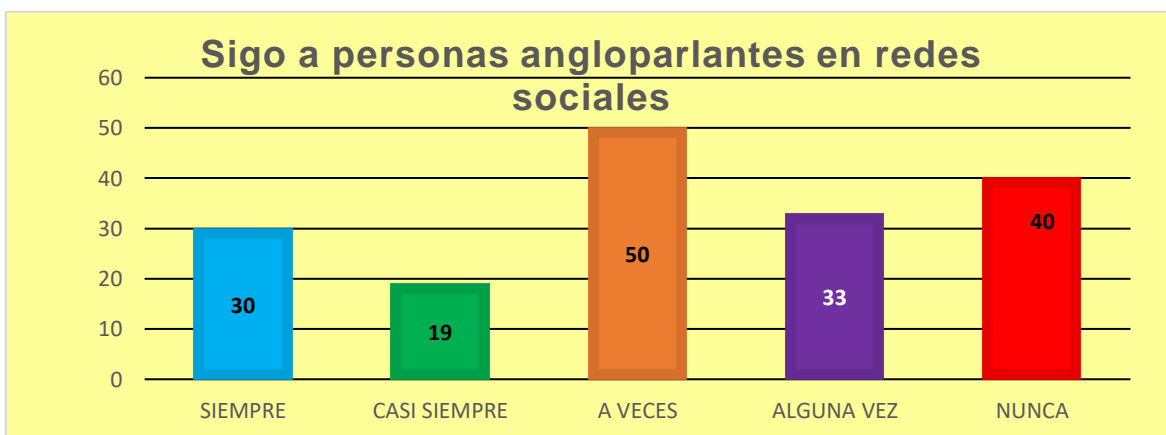
Cuando se preguntó al alumnado acerca de la exposición que tenían en cuanto a las películas en inglés, se encontró que 16 estudiantes *siempre* lo hacen en esta lengua (9%), 23 (13%) indicaron que *casi siempre* realizaban dicha actividad. La mayoría de los alumnos, 92 de 182 (50%) encuestados, comunicó que *a veces* miraba películas en inglés. El número de estudiantes que *alguna vez* ve películas

en inglés fue de 44 (24%), en tanto que 5 alumnos (3%) señalaron que *nunca* miraban dichas películas, y 2 alumnos (1%) no brindaron información.



Gráfica 4.15 Exposición a la L2: Música (Elaboración propia)

En cuanto a la exposición del alumnado hacia la música en inglés se encontró que la mayoría de los alumnos, 77 de 182 (42%), *siempre* escucha música en inglés; 48 indicaron que *casi siempre* escuchan este tipo de música (26%). Posteriormente, se encontró que 37 estudiantes (20%) *a veces* están en contacto con música en inglés, 9 jóvenes indicaron que *alguna vez* realizan dicha actividad (5%); finalmente sólo 2 estudiantes mencionaron que *nunca* escuchan música en inglés (1%). Fueron 9 los jóvenes (5%) que no contestaron.



Gráfica 4.16 Exposición a la L2: Redes sociales (Elaboración propia)

En la gráfica 4.16 se expone información referente a la frecuencia con la que los estudiantes siguen a personas angloparlantes en redes sociales. Fueron 30 los alumnos (16%) que indicaron que *siempre* los siguen, 19 jóvenes señalaron que *casi siempre* siguen a personalidades angloparlantes a través del internet (10%). Es de suma importancia mencionar que la mayoría de los estudiantes, 50 de 182 (27%), expresó que *a veces* las siguen. Por otra parte, 33 de los encuestados (18%) manifestaron que *alguna vez* están expuestos a personas angloparlantes a través del internet. Por último, 40 alumnos (22%) comunicaron que *nunca* siguen a este tipo de personalidades en redes sociales. 10 de los encuestados no brindaron información al respecto (6%)

En conclusión, y basado en lo obtenido por medio de las gráficas 4.10 – 4.16, se entiende los alumnos entrevistados tienen contacto con la lengua inglesa fuera del aula de clases a través de medios multimedia como lo son el internet, el cine, la música, la televisión y las redes sociales. Es entonces que el docente puede aprovechar dichos canales para fomentar un ambiente de motivación intrínseca porque los estudiantes ya utilizan dichos medios por decisión propia.

PARTE 2. Motivación y Actitudes hacia el inglés como lengua extranjera

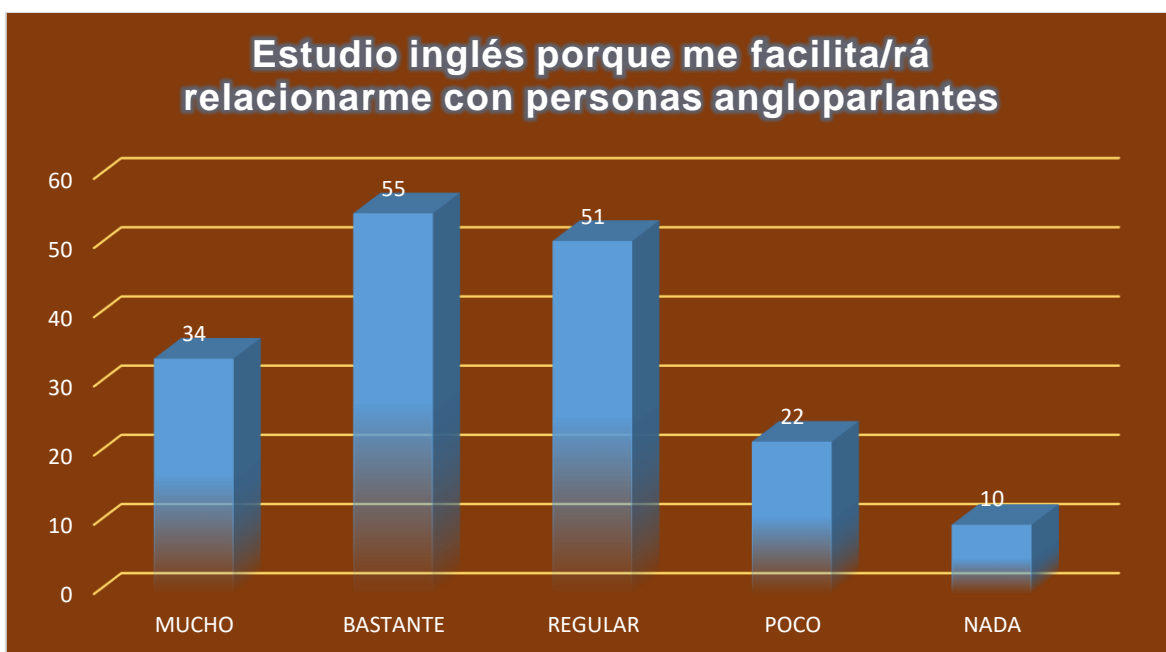
La segunda parte de la escala tipo Likert que fue contestada por los alumnos del segundo año de la escuela preparatoria brinda información acerca de la motivación y las actitudes hacia el inglés como lengua extranjera. Esta parte de la escala se divide en dos secciones.

La primera sección (2.1) nos da información referente a los tipos específicos de motivación que se pueden encontrar entre el alumnado que fue estudiado. Dichas preguntas y su respectivo tipo de motivación a analizar se pueden encontrar en el cuadro 3.1 del capítulo 3 de la presente investigación.

Subsecuentemente, en la sección dos (2.2) se expone información acerca del grado de motivación de los alumnos, sin importar el tipo de ésta, a través de las actitudes que posee el alumnado.

- Sección 2.1: Tipos de motivación en el alumno

NOTA: Debido a que la sección 2.1 estaba en el anverso de la sección anterior, 10 alumnos no se percataron de ello y no brindaron información. Por lo tanto, el total de alumnos en la presente sección será de 172.

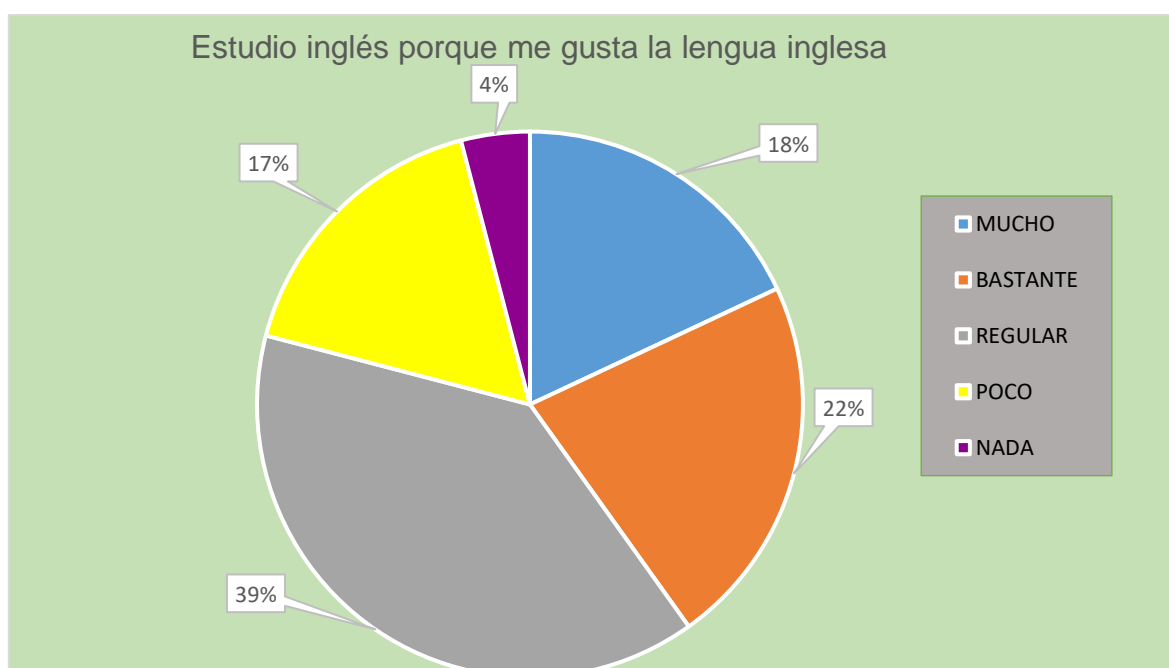


Gráfica 4.17 Tipos de motivación en el alumno: Relación con personas angloparlantes (Elaboración propia)

La grafica 4.17 brinda información relacionada a la motivación que poseen los alumnos para estudiar inglés; en específico, se analiza la motivación integrativa. Los resultados indican que para 34 alumnos (20%) estudiar inglés para relacionarse con personas angloparlantes influye *mucho* en su deseo de aprender. 55 estudiantes (32%) marcaron que estos motivos influyen *bastante*, 51 jóvenes (30%) mostraron una actitud *regular* o neutral sobre cómo el relacionarse con personas angloparlantes influye en los motivos por los cuales estudian inglés. Por otra parte, 22 de los entrevistados indicaron que esto contribuye *poco* en su deseo por

aprender inglés (13%). Para concluir, 10 alumnos (5%) indicaron que relacionarse con hablantes del inglés no ejerce ningún impacto en las razones por las cuales aprenden inglés.

Los resultados entonces dan a entender que los alumnos cuentan con un grado aceptable de motivación integrativa. Por lo tanto, aquellas estrategias motivacionales empleadas por el docente y que estén vinculadas con la relación e integración de la cultura inglesa, son bien recibidas por parte de los discentes estudiados.



Gráfica 4.18 Tipos de motivación en el alumno: Gusto por la lengua (Elaboración propia)

En la gráfica 4.18 se analiza la motivación intrínseca de los alumnos al cuestionarlos acerca del impacto que tiene su gusto por la lengua inglesa en su deseo por aprender la misma. El 18% de los encuestados menciona que su gusto por el inglés es su principal motivo por el cual aprenden dicho idioma, 22% del alumnado señala que su gusto por la lengua inglesa influye bastante al querer aprenderla. Ahora bien, la mayoría de los estudiantes, el 39% expresa que el gusto por la lengua repercute de manera neutral en los motivos por los cuales estudian inglés. El 17% dice que

su interés por el inglés influye *poco* en las razones por la cuales quiere aprender el idioma. Por último, un 4% sugiere que no estudia inglés por gusto hacia la lengua.

Es entonces que se puede concluir que en lo que al gusto por la lengua se refiere, los alumnos tienen un buen grado de motivación intrínseca, ergo cualquier estrategia motivacional que apele al propio gusto por aprender tiene un impacto positivo entre los bachilleres encuestados.



Gráfica 4.19 Tipos de motivación en el alumno: Gusto por vivir en un país angloparlante (Elaboración propia)

En la gráfica 4.19 se encuentra información con respecto a otro factor relacionado a la motivación integrativa: el deseo por vivir en un país de habla inglesa. 38 de 172 alumnos (22%) indica que la posibilidad de vivir en un país con dichas características influye *mucho* en su deseo por aprender inglés, mientras que 47 estudiantes (27%) afirman que es *bastante* el impacto. El número de bachilleres que se mantiene neutral es de 42 (24%). Los encuestados que afirman que es *poco* el impacto que tiene esta posibilidad en su deseo por aprender inglés son 34 (20%). Para finalizar, 11 (6%) señalan que dicho factor no influye *nada* en su motivación por aprender a hablar inglés.

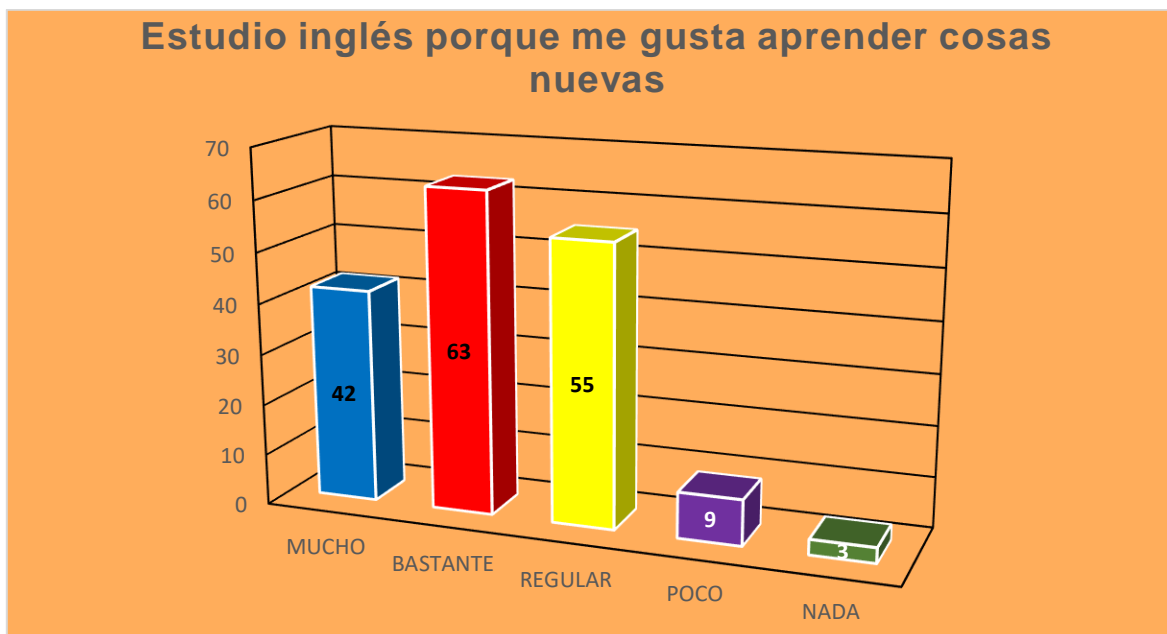
Nuevamente, los resultados presentados con anterioridad indican que los estudiantes poseen un buen nivel de motivación integrativa. Del mismo modo, dichos resultados apoyan lo encontrado en la gráfica 4.17.



Gráfica 4.20 Tipos de motivación en el alumno: Necesidad en la carrera profesional (Elaboración propia)

La gráfica 4.20 brinda información acerca de la motivación instrumental y su relación con el deseo del alumnado por aprender inglés. En primer lugar, se observa que el 56%, la vasta mayoría, indica que el necesitar inglés en su carrera profesional influye mucho en su deseo por aprender esta lengua. Hasta el momento, este es el número más grande que se ha obtenido en cuanto al tipo de motivación que predomina en los alumnos de segundo año de la escuela preparatoria. En segunda instancia, el 26% de los entrevistados indica que es *bastante* su deseo por aprender inglés debido a su uso en la vida profesional. El 12% de los estudiantes se muestra neutral, mientras que el 5% de los alumnos sostiene que influye muy *poco*. Finalmente, el 1% manifiesta que no posee ningún impacto el uso del inglés en la vida profesional como principal motivo para aprender la lengua.

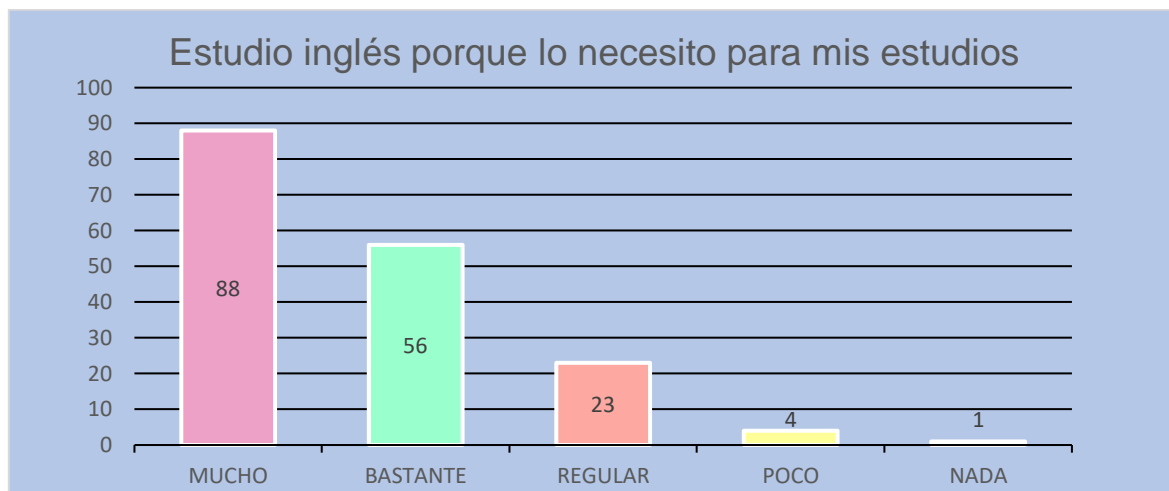
Los resultados arrojan entonces que la motivación instrumental tiene un impacto significativo en el proceso de aprendizaje. Por consiguiente, todas las estrategias que apoyen este tipo de motivación son exitosas en el aula de clases.



Gráfica 4.21 Tipos de motivación en el alumno: Gusto por aprender cosas nuevas (Elaboración propia)

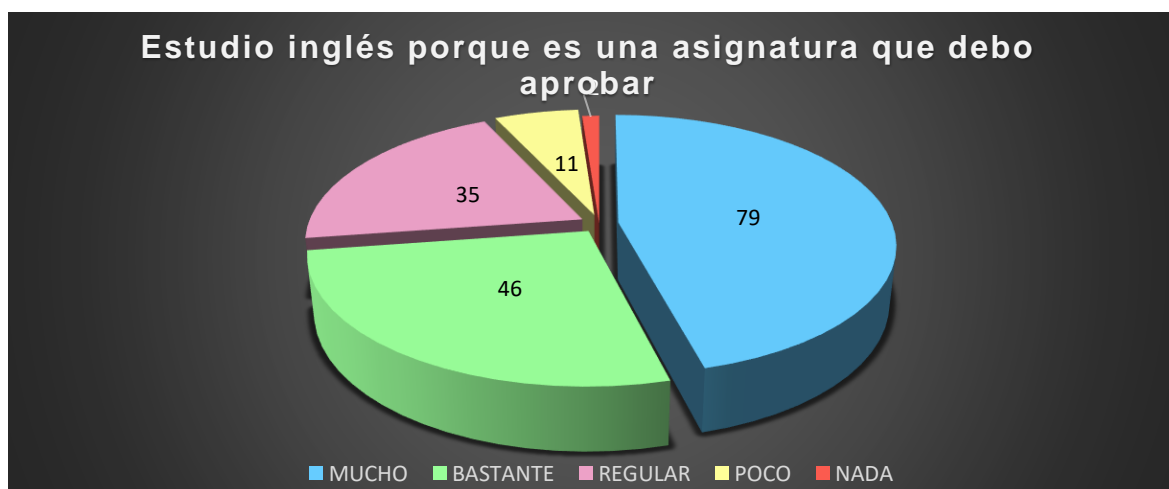
La gráfica 4.21 expone información referente a la motivación intrínseca de los alumnos, en este caso sobre el gusto que tienen por aprender cosas nuevas como razón principal para estudiar la lengua inglesa. 42 estudiantes (24%) aseguran que es *mucho* su gusto; 63 de 172 alumnos (37%) mantienen que es *bastante* alto el grado de este tipo de motivación. El total de alumnos que se mantiene neutral es de 55 (32%). En cuanto al número de alumnos que manifiesta que es *poco* el gusto por el aprendizaje nuevo es de 9 jóvenes (5%). Para cerrar, son sólo 3 los estudiantes (2%) que expresan que dicha situación no influye *nada* en su deseo de aprender inglés.

Del mismo modo que con los resultados de la gráfica 4.18, se encontró que la motivación intrínseca está presente entre el estudiantado a través de su gusto por aprender cosas nuevas. Dichos resultados pueden llegar a ser una excelente estrategia docente, pues los alumnos estarán motivados durante la introducción de temas nuevos.



Gráfica 4.22 Tipos de motivación en el alumno: Necesidad en los estudios (Elaboración propia)

En cuanto a la gráfica 4.22 es un indicador de motivación instrumental a razón de que se analiza la importancia que le brindan los alumnos al inglés en sus estudios. En primer lugar, 88 estudiantes (51%) señalan que influye *mucho* la necesidad del inglés en sus estudios en su deseo por aprender la lengua, 56 alumnos (33%) indican que es *bastante*. Nuevamente, se observa una tendencia al alta en cuanto a la motivación instrumental en los bachilleres de la escuela preparatoria. Ahora bien, el total de alumnos que tiene una postura *neutral* es de 23 (13%), 4 alumnos (2%) aseveran que influye *poco*, mientras que sólo un estudiante menciona que no influye *nada*.

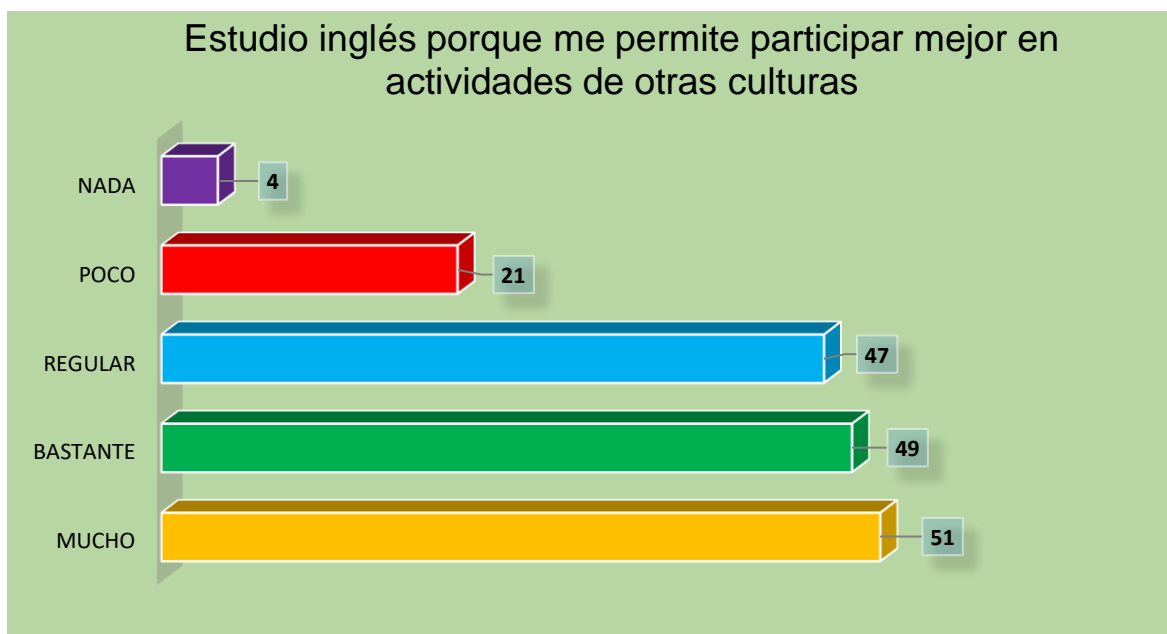


Gráfica 4.23 Tipos de motivación en el alumno: Aprobar un curso (Elaboración propia)

En la gráfica 4.23 se encuentra información con respecto a qué tan importante es el hecho de que los estudiantes estudien inglés simplemente porque es otra materia que deben aprobar, dicha situación se refiere a la motivación extrínseca del estudiantado. En primera instancia, 79 jóvenes (46%) expresan que aprobar la asignatura es el principal motivo por el cual estudian inglés, esto seguido de 46 alumnos (27%) que sostienen que es *bastante* la motivación que tiene por estudiar sólo por aprobar la asignatura, mientras que 35 estudiantes (20%) se manifiestan neutrales. Por lo que se refiere al total de alumnos que afirman que aprobar la materia tiene *poco* impacto en su deseo por estudiar inglés, es de 11 (6%) y solamente 1 alumno afirma que esto no es un motivo para estudiar el idioma.

Ahora bien, los resultados de la gráfica 4.23 indican que entre los alumnos de la escuela preparatoria permea un ambiente de motivación extrínseca puesto que la mayoría de los alumnos (46%) estudia inglés únicamente porque es otra asignatura en la malla curricular. Dichos resultados contradicen lo encontrado mediante las gráficas 4.18 y 4.21 en donde los encuestados presentaron un alto nivel de motivación intrínseca; indicaron que les gusta la lengua inglesa y aprender cosas nuevas. Sin embargo, es posible que el estudiantado cuente con una combinación de ambos tipos de motivación.

Es remarcable recordar que Dörnyei (2001) indica que la motivación extrínseca e intrínseca muchas veces forman parte de factores ajenos al proceso de enseñanza; por lo tanto, los niveles previamente mencionados no deberían tener mayor impacto en las estrategias utilizadas por parte del cuerpo docente.



Gráfica 4.24 Tipos de motivación en el alumno: Participación en actividades culturales (Elaboración propia)

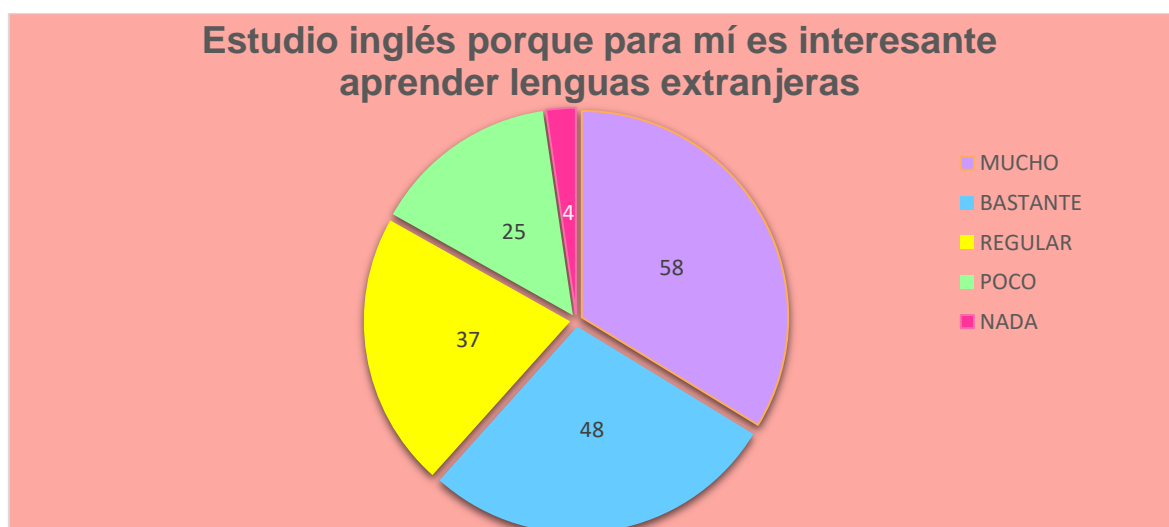
En lo que respecta a la gráfica 4.24, se muestra información relacionada con la motivación integrativa puesto que analiza si los bachilleres estudian inglés con el fin de integrarse a actividades de otras culturas. 51 de 172 (30%) encuestados indicaron que la principal razón por la que estudian inglés es para poder integrarse a actividades culturales propias de diferentes países, 49 jóvenes (28%) explicaron que la posibilidad de participar en actividades de otras culturas influye *bastante* en su deseo por aprender inglés.

Acerca del número de alumnos que expresaron una postura neutral se encontró que fue de 47 (27%). 21 estudiantes (12%) afirman que es *poco* el impacto que tiene estudiar inglés con la finalidad de participar en actividades de otras culturas. Por último, fueron 4 (2%) los entrevistados que declararon que poder participar en dichas actividades no es un motivo por el cual aprenden la lengua inglesa.

Los resultados arrojan entonces que el nivel de motivación integrativa nuevamente es adecuado. La motivación integrativa juega un papel muy valioso en el “modelo de enseñanza motivacional” propuesto por Dörnyei. Recordemos que el primer paso en la aplicación del modelo es la creación de condiciones básicas para la

motivación, en donde una de las condiciones es contar con un grupo con cohesión en donde exista un sentimiento de pertenencia. Esto da razón de que entre los alumnos analizados existen las situaciones ideales para poner en práctica el modelo aquí mencionado.

Asimismo, el segundo paso del modelo de enseñanza motivacional se refiere a generar la motivación, y una de las estrategias que se sugieren llevar a cabo es promover los valores integradores al favorecer una imagen positiva de la L2. La motivación integrativa es de suma importancia en los dos primeros momentos del modelo propuesto por Dörnyei.



Gráfica 4.25 Tipos de motivación en el alumno: Interés en lenguas extranjeras (Elaboración propia)

En cuanto a la gráfica 4.25, ésta muestra información acerca de la motivación intrínseca puesto que indica si el alumnado estudia inglés porque está interesado en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Para comenzar, la mayoría del estudiantado, 58 (34%) de 172, afirma que la razón más importante por la que estudia la lengua inglesa es porque tiene interés por aprender otras lenguas. 48 (28%) alumnos expresaron que influye *bastante* el interés que tienen en otras lenguas. Por su lado, 37 (21%) jóvenes se mantienen neutrales en su posición sobre las lenguas extranjeras.

Para concluir, 25 (15%) estudiantes afirmaron que influye muy *poco* su interés en lenguas extranjeras en su deseo por estudiar la lengua inglesa, y solamente 4 (2%) estudiantes expresaron que no influye *nada*.

Los resultados una vez más indican que los bachilleres estudiados poseen motivación intrínseca, a menor medida que otros tipos como la motivación instrumental. Dörnyei menciona que, si bien este tipo de motivación es externo a la enseñanza, cuando no existe motivación intrínseca la vida motivacional puede ser afectada negativamente. Por consiguiente, el ambiente motivacional de los alumnos de la escuela preparatoria no debería tener mayor impacto.

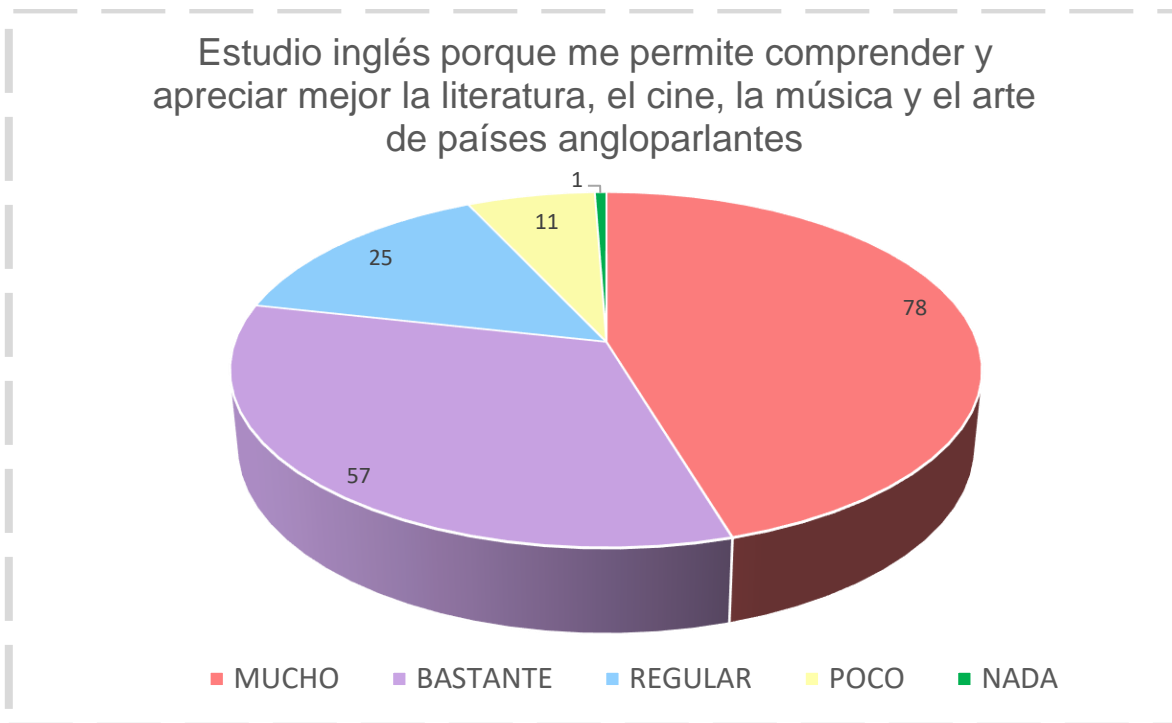


**Gráfica 4.26 Tipos de motivación en el alumno: Instrucción profesional
(Elaboración propia)**

En la gráfica 4.26 se expone información sobre la motivación instrumental considerando que habla acerca del impacto del inglés en la instrucción profesional de los alumnos. La gran mayoría del alumnado, 78 (45%) de 172, señaló que la posibilidad de ser una persona mejor instruida es el motivo más importante por la que estudian inglés, seguido por 57 (33%) alumnos quienes aseveran que es *bastante* el impacto que tiene el poder ser una persona mejor instruida. En medio de la gráfica se tiene que 25 (15%) de los encuestados marcaron como *regular* el impacto que tiene ser una persona mejor instruida en su deseo por aprenderlo. El

número de estudiantes que expresó que impacta *poco* el hecho de ser una persona mejor instruida en su proceso de aprendizaje de una L2 fue de 11 (6%). Por último, únicamente 1 joven indicó que no tiene *nada* de relevancia su posible instrucción profesional en sus motivos por aprender este idioma.

Como ya se ha encontrado en reiteradas ocasiones en la parte 2 de la presentación de resultados, la motivación instrumental sigue siendo la que prevalece sobre los demás tipos. Dicha situación tiene un impacto positivo en la segunda condición del modelo de enseñanza motivación: generar la motivación inicial; específicamente en la estrategia número 4 en donde se habla de promover los valores **instrumentales** asociados con el conocimiento de una L2.

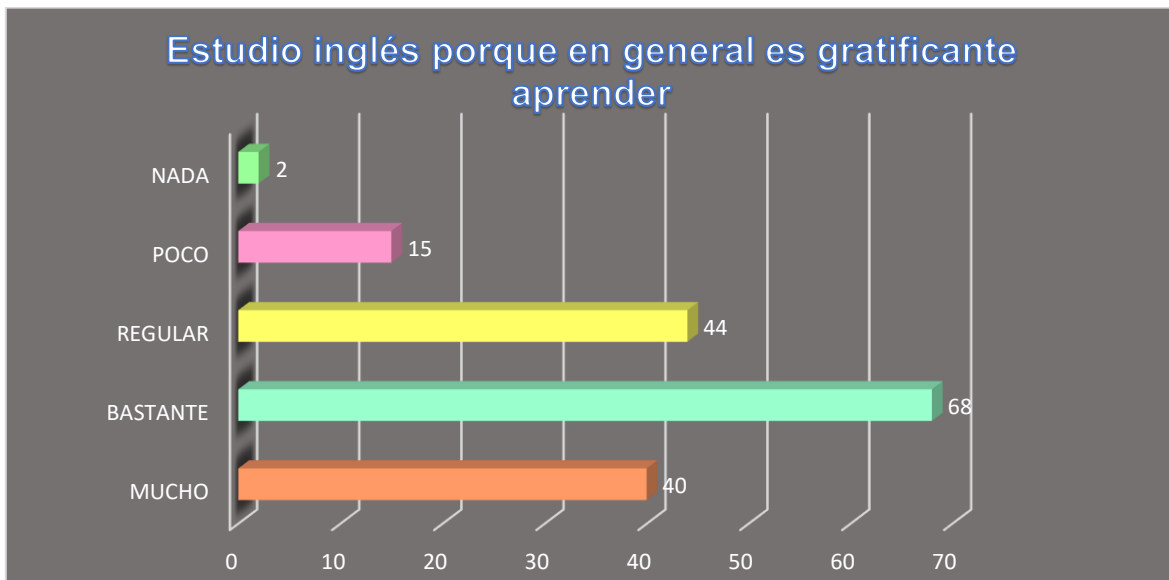


Gráfica 4.27 Tipos de motivación en el alumno: Interés en el arte de países angloparlantes (Elaboración propia)

En cuanto a la gráfica 4.27 se refiere, se presenta información relevante sobre la motivación integrativa con relación al arte de países angloparlantes, tales como la literatura, el cine y la música. La mayor parte del estudiantado, 78 de 172 (45%), expresó que comprender y apreciar mejor el arte de países angloparlantes es el

motivo principal por el que estudian la L2. 57 (33%) de los encuestados afirmaron que es *bastante* el impacto; en tanto que 25 (15%) alumnos comunicaron que es *regular* el impacto de su interés en el arte angloparlante. Once (6%) de los entrevistados dijo que es *poco* el grado que influye su interés en el arte de estos países; finalmente, 1 estudiante indicó que no influye nada.

Los resultados arrojados por medio de la gráfica 4.27 dan razón del alto nivel de motivación integrativa mostrado por parte del alumnado. Como lo menciona Dörnyei (2001), para generar la motivación inicial es importante promover el contacto con productos culturales de la L2. En este caso: la literatura, el cine, la música y el arte, que son aquellos productos culturales en los que los jóvenes de la escuela preparatoria tienen interés.

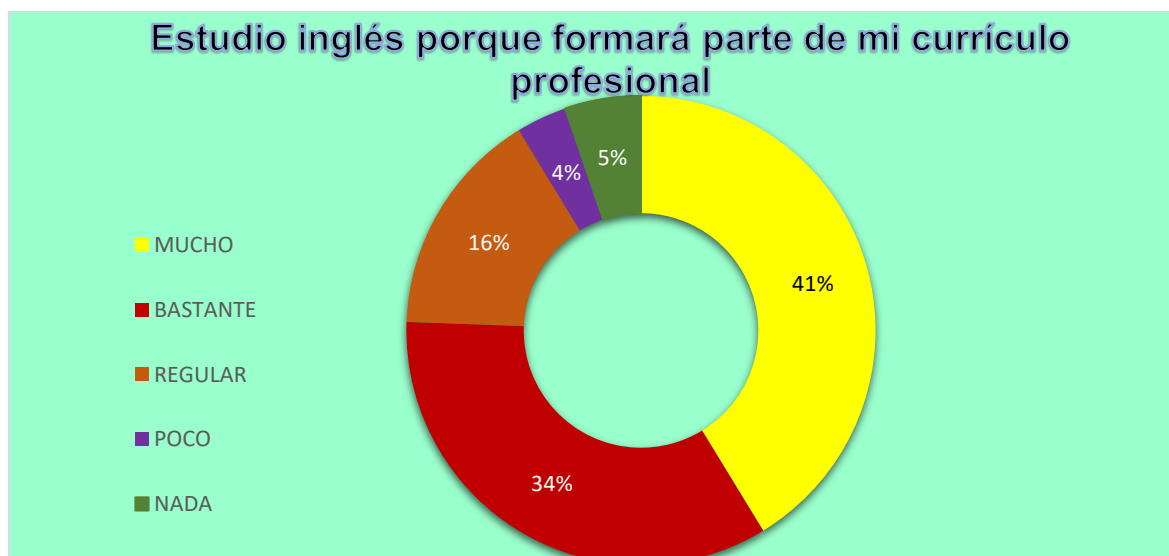


Gráfica 4.28 Tipos de motivación en el alumno: Gratificación al aprender (Elaboración propia)

En la gráfica 4.28 se encuentra información acerca de la motivación intrínseca mediante la gratificación al aprender por parte del estudiantado y cómo influye en su deseo por aprender inglés. En primer lugar, 40 de los entrevistados (23%) manifestaron que es *mucha* la satisfacción al aprender esta lengua; mientras que 68 (40%) estudiantes señalaron que es *bastante* el impacto que este indicador tiene. El número de alumnos con una postura neutral o regular fue de 44 (26%).

Por el contrario, 15 (9%) jóvenes afirmaron que es *poco* lo que influye la gratificación que sienten al aprender en las razones por las cuales estudian la lengua inglesa. Para finalizar, solamente 2 (1%) jóvenes marcaron que no influye nada.

La motivación intrínseca no es la de mayor número entre los estudiantes de la escuela preparatoria. El hecho de que se tenga un alto porcentaje de alumnos que considera gratificante aprender, es un indicador de que existen condiciones básicas para implementar el modelo de enseñanza motivacional; puesto que Dörnyei (2001, pág. 137) señala que “[...] los estudiantes deben visualizar el aprendizaje de una segunda lengua como una experiencia significativa que produce satisfacción y enriquece”.

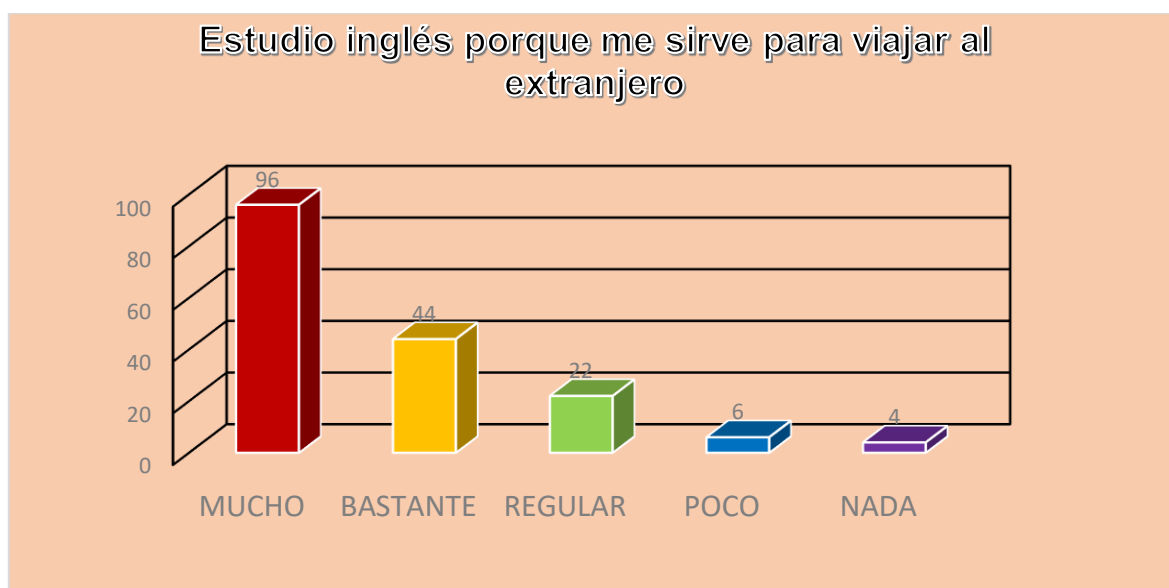


Gráfica 4.29 Tipos de motivación en el alumno: Currículo profesional
(Elaboración propia)

Ahora bien, la gráfica 4.29 presenta información referente a la motivación instrumental y qué tan importante consideran 172 alumnos sobre el impacto de la lengua inglesa en su currículum profesional. Primeramente, un 41% de los estudiantes afirma que la principal razón por la que estudian inglés es que éste formará parte de su CV, el 34% de alumnos dijo que es *bastante* el impacto que tiene dicho indicador en su deseo por aprender la L2, y el 16% de los entrevistados mantiene una postura neutral.

Asimismo, el 4% de los alumnos enunció que es *poco* el impacto que tiene el hecho de que el inglés formará parte de su currículum profesional, y el 5% expresó que dicho impacto es *nulo*.

Como ya se ha mencionado con anterioridad, la motivación instrumental es la que predomina en el alumnado de la escuela preparatoria. La motivación instrumental es un factor significativo en el modelo de enseñanza motivacional propuesto por Dörnyei en la generación de la motivación inicial. Dörnyei (2001) habla de promover el uso y la aplicación de la L2 en situaciones reales, como lo es la creación de un currículum profesional.



Gráfica 4.30 Tipos de motivación en el alumno: Viajes al extranjero (Elaboración propia)

Al analizar la gráfica 4.30 se encuentra información con relación a la motivación intrínseca en cuanto a *viajes al extranjero* se refiere. En primer lugar, la vasta mayoría de alumnos, 96 de 172 (56%), asegura que viajar al extranjero tiene un gran impacto en su deseo por aprender la lengua inglesa. Es de suma importancia mencionar que este es el indicador con el mayor número de registros hasta el momento. Seguido por 44 (26%) bachilleres que mencionaron que influye *bastante* el poder viajar al extranjero en los motivos para estudiar la L2.

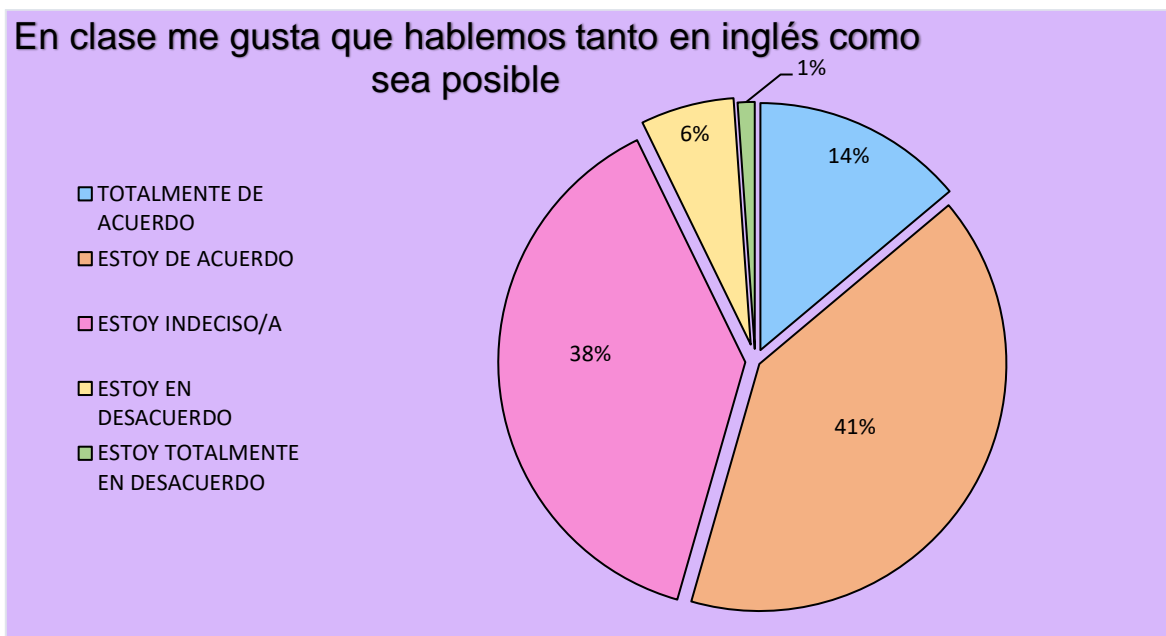
Únicamente 22 de los entrevistados se mostraron neutrales (13%), 6 alumnos (3%) manifestaron que es *poco* el impacto, mientras que 4 estudiantes (2%) indicaron que no influye nada la posibilidad de realizar un viaje al extranjero en su deseo por aprender inglés.

Para finalizar con la sección 2.1 del análisis de la escala Likert, se concluye que el tipo de motivación que predomina en los alumnos encuestado es la instrumental, seguida por la intrínseca, y la integrativa. Esto, según lo propuesto por Dörnyei, es un indicador de que existen condiciones básicas para generar la motivación inicial en el alumnado.

- Sección 2.2: Motivación y actitudes hacia el inglés en el aula

Nota: en la sección 2.2 el total de alumnos vuelve a ser considerado como 182 puesto que todas las preguntas fueron contestadas por todos los entrevistados.

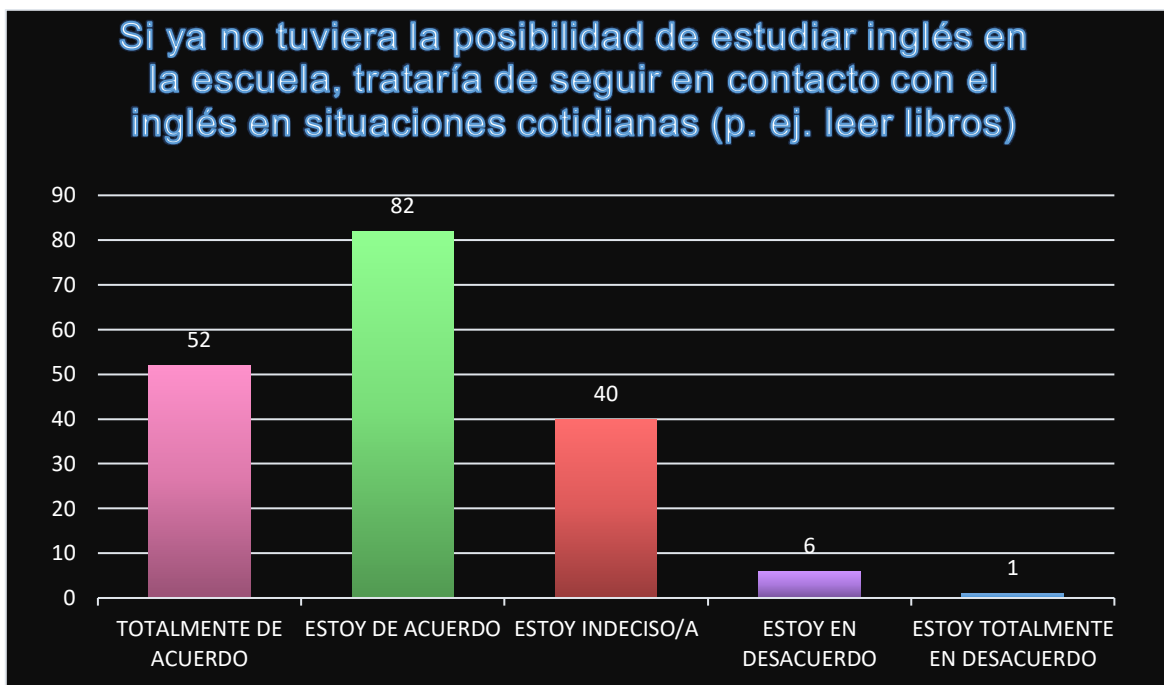
La presente sección del cuestionario tuvo como objetivo “[...] medir la motivación y actitudes de los estudiantes hacia las lenguas extranjeras en general, la L2 que estudian, su comunidad de hablantes nativos y la cultura que esta representa” (Cristofol García, 2015, pág. 29). Asimismo, es importante mencionar que esta parte se considera una *escala tipo Likert de acuerdo*, por lo que medirá las actitudes del estudiante hacia el inglés en el salón de clases por medio de oraciones en donde los alumnos tendrán que decir qué tan de acuerdo están con dicho enunciado.



Gráfica 4.31 Motivación y actitudes hacia el inglés: Uso del inglés dentro del aula de clases (Elaboración propia)

La gráfica 4.31 da razón acerca de si les agrada a los estudiantes hablar inglés dentro del aula de clases. En primer término, se puede observar que el 14% de los alumnos indicaron que están *totalmente de acuerdo*, después se expone que 41% indicó que están *de acuerdo* con dicha afirmación y el 38% se muestra *indeciso*. En contraste, el 6% del estudiantado se encuentra *en desacuerdo* y únicamente el 1% expuso que está *totalmente en desacuerdo*.

En conclusión, al estudiantado de la escuela preparatoria les agrada hablar en inglés durante la clase. Es por eso que aquellas estrategias que involucren el uso de la L2 en el aula de clases motivarán a los estudiantes.

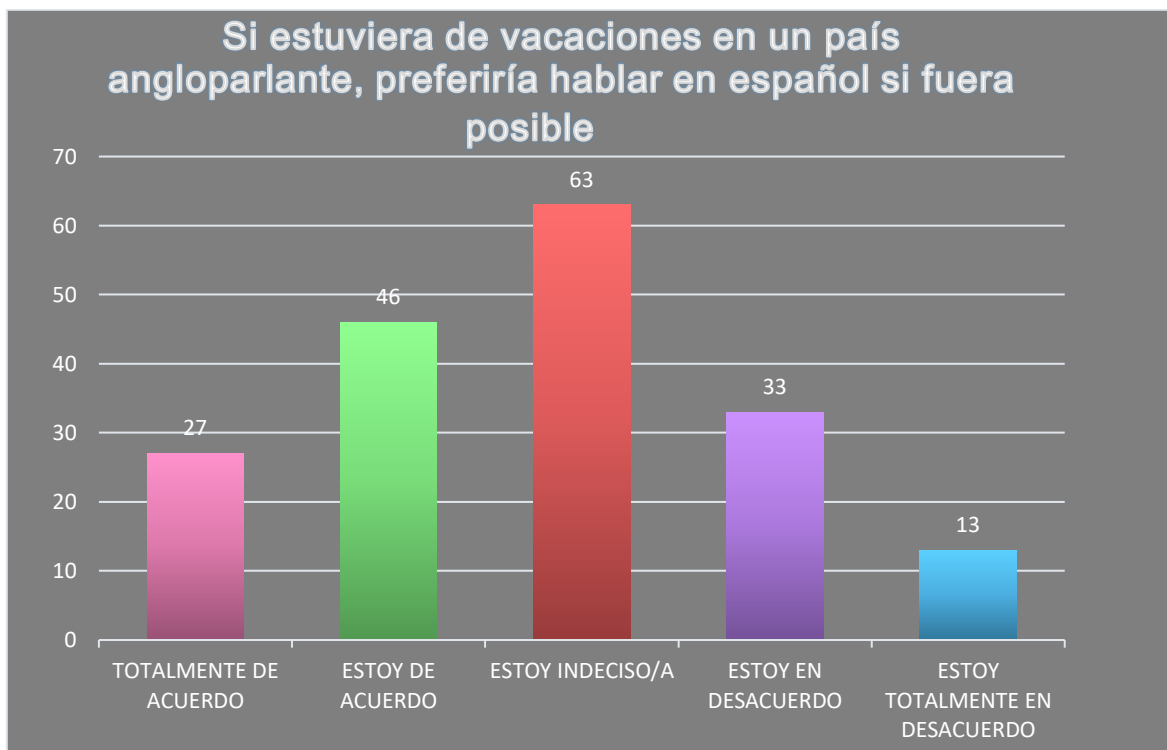


Gráfica 4.32 Motivación y actitudes hacia el inglés: Contacto fuera del aula de clase (Elaboración propia)

En la gráfica 4.32 se expone información acerca del futuro contacto con la L2 de los alumnos cuando se encuentren fuera del aula de clases. Esto nos podría brindar una indicación acerca de la motivación a futuro de los alumnos por seguir en contacto con la lengua extranjera.

En primer lugar, se encontró que la mayoría de los bachilleres, 82 (45%) de 182, afirman que están *de acuerdo* con el enunciado, 52 alumnos (29%) están *totalmente de acuerdo* y 40 (22%) se encuentran *indecisos*. Por el contrario, 6 de los 182 entrevistados (3%) se muestran en *desacuerdo* y 1 joven asevera que está *totalmente en desacuerdo*.

Ahora bien, con los resultados de la gráfica 4.32 se puede concluir que la motivación intrínseca de los jóvenes encuestados tiene un impacto positivo en el deseo por seguir estudiando inglés en el futuro.



Gráfica 4.33 Motivación y actitudes hacia el inglés: Uso de la L1 (Elaboración propia)

En la gráfica 4.33 se brinda información acerca de la lengua que el alumnado prefiere usar en un contexto vacacional en un país angloparlante.

Primero, es importante mencionar que la vasta mayoría de los encuestados, 63 de 182 (35%), mostraron una actitud indecisa. Asimismo, 46 de los encuestados (25%) mencionan que están *de acuerdo*; los jóvenes que se declaran en *desacuerdo* son 33 (18%) mientras que el número de estudiantes que está *totalmente de acuerdo* en hablar en español en sus vacaciones es de 27 (15%). Finalmente, 13 estudiantes (7%) aseveran que están *totalmente en desacuerdo* con hablar en español si estuvieran de vacaciones en un país de habla inglesa.

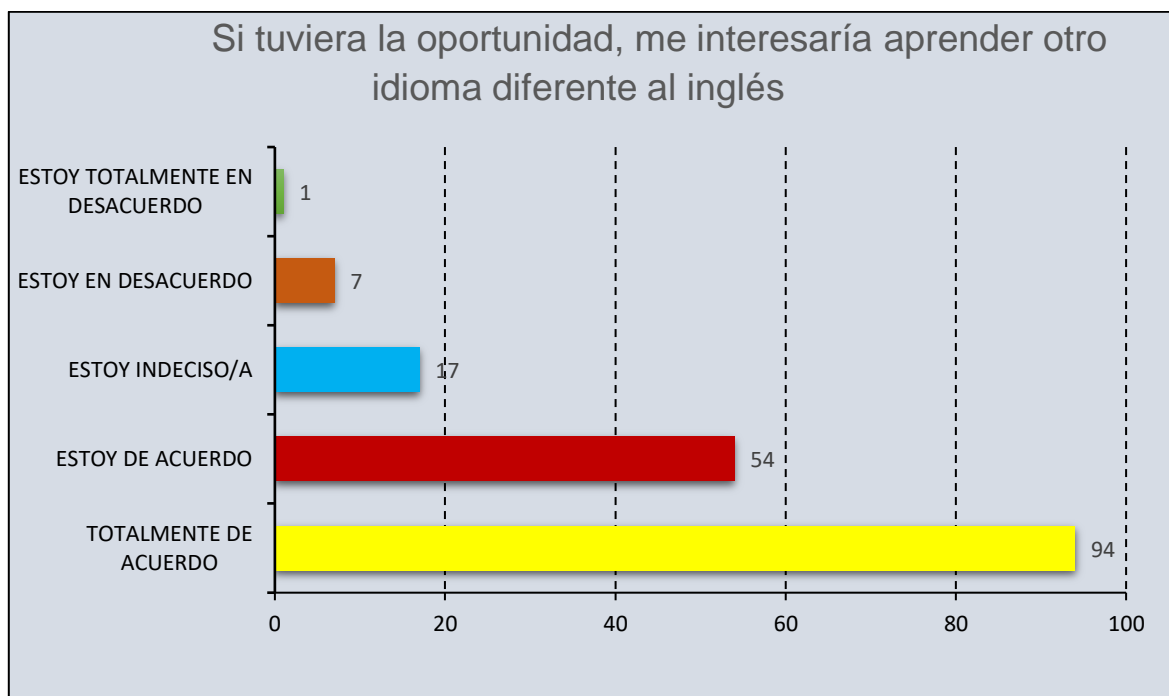
En cuanto a la gráfica 4.33 se tiene poca información puesto que la mayoría de los entrevistados indicaron estar indecisos. Por consiguiente, no se puede concluir si los resultados impactan el nivel de motivación integrativa entre los bachilleres.



Gráfica 4.34 Motivación y actitudes hacia el inglés: Uso de canciones en la L2 (Elaboración propia)

La gráfica 4.34 informa si los estudiantes están de acuerdo en que, si escuchan una canción en inglés en la radio, ponen atención y tratan de entender las palabras. Un 46% del total de alumnos indica que están *totalmente de acuerdo*, un 42% expresa que está *de acuerdo* y un 7% muestran una actitud *indecisa*. En lo que respecta a el porcentaje de estudiantes que están en *desacuerdo* con la premisa se tiene que es un 4%, y el porcentaje de alumnos que se muestra *totalmente en desacuerdo* es de un 1%.

En el caso de la gráfica 4.34, se indica que a los alumnos les agrada recibir *input* auditivo en forma de canciones. Así que, se cumple la condición presentada por Dörnyei que menciona que realizar actividades estimulantes y agradables para los estudiantes, como una estrategia motivacional, sirve para mantener y proteger la motivación.

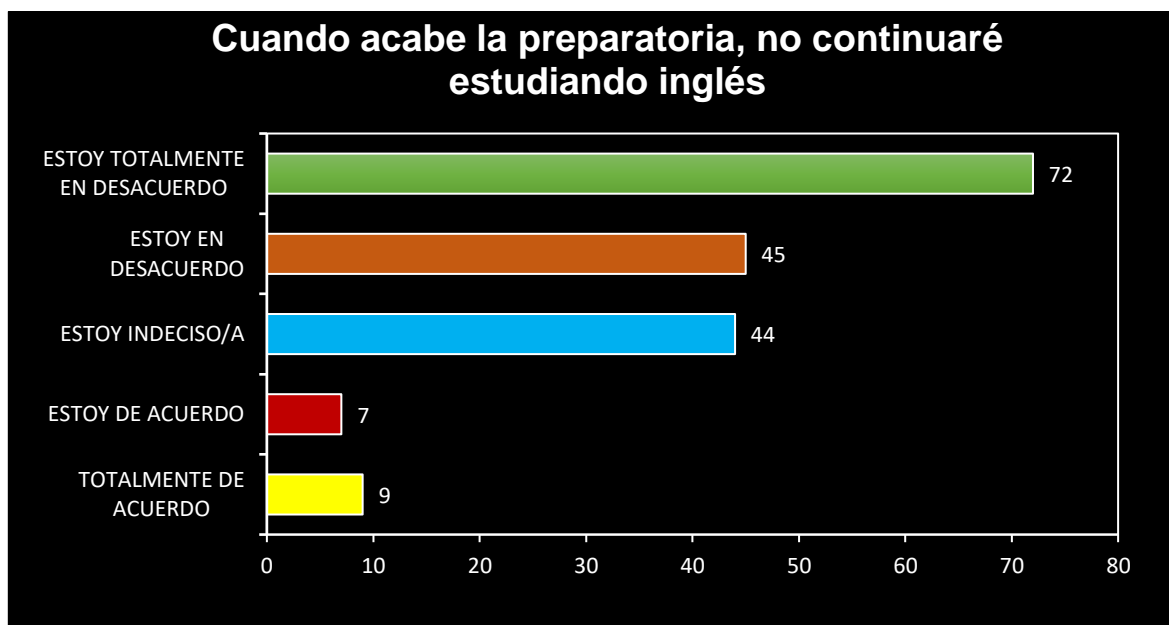


**Gráfica 4.35 Motivación y actitudes hacia el inglés: Interés en diferentes lenguas
(Elaboración propia)**

En cuanto al interés por aprender lenguas extranjeras diferentes al inglés se muestra por medio de la gráfica 4.35, que 94 bachilleres (52%) de 182 aseveran que están *totalmente de acuerdo* en aprender otro idioma diferente al inglés. Lo anterior es alentador puesto que esto daría razón sobre el alto nivel de motivación intrínseca que poseen los estudiantes de esta escuela preparatoria.

Del mismo modo, 54 jóvenes (30%) están *de acuerdo* en que, si tuvieran la oportunidad, les gustaría aprender otro idioma diferente al inglés. 17 jóvenes (9%) se muestran *indecisos* ante tal oportunidad, 4 (2%) señalan que están en *desacuerdo* y sólo 1 alumno dice que están en *total desacuerdo*. Es importante mencionar que 9 alumnos (5%) no contestaron la pregunta.

A modo de conclusión, es remarcable mencionar que los jóvenes encuestados poseen, nuevamente, un nivel de motivación intrínseca alto; la mayor parte de los bachilleres encuestados indicaron su interés en aprender otra lengua diferente al inglés. Estos resultados pueden ser explotados por el cuerpo docente para fomentar la importancia de aprender una segunda lengua.



Gráfica 4.36 Motivación y actitudes hacia el inglés: Estudio del inglés a futuro (Elaboración propia)

La gráfica 4.36 indica la actitud del estudiantado hacia la continuación de los estudios de la lengua inglesa una vez que concluyan el nivel medio superior. Primeramente, 9 de los 182 estudiantes (5%) entrevistados señalan que se encuentran *totalmente de acuerdo* en no continuar estudiando inglés al terminar la preparatoria, y 7 alumnos (4%) se presentan *de acuerdo*. En medio de la gráfica se tiene que 44 encuestados (24%) dicen encontrarse *indecisos*. El número de estudiantes que están en *desacuerdo* es de 45 (25%) y afortunadamente, 72 estudiantes (40%) están en total *desacuerdo* en que al terminar su bachillerato no continuaran con sus estudios de la lengua inglesa. Además, 5 jóvenes (3%) no brindaron información.

Finalmente, en cuanto a los resultados de la gráfica 4.36, se encontró que la población estudiada mantiene una actitud positiva en lo que se refiere al futuro de sus estudios de la lengua inglesa. Dichos resultados, apoyan la idea de que los estudiantes poseen motivación intrínseca.

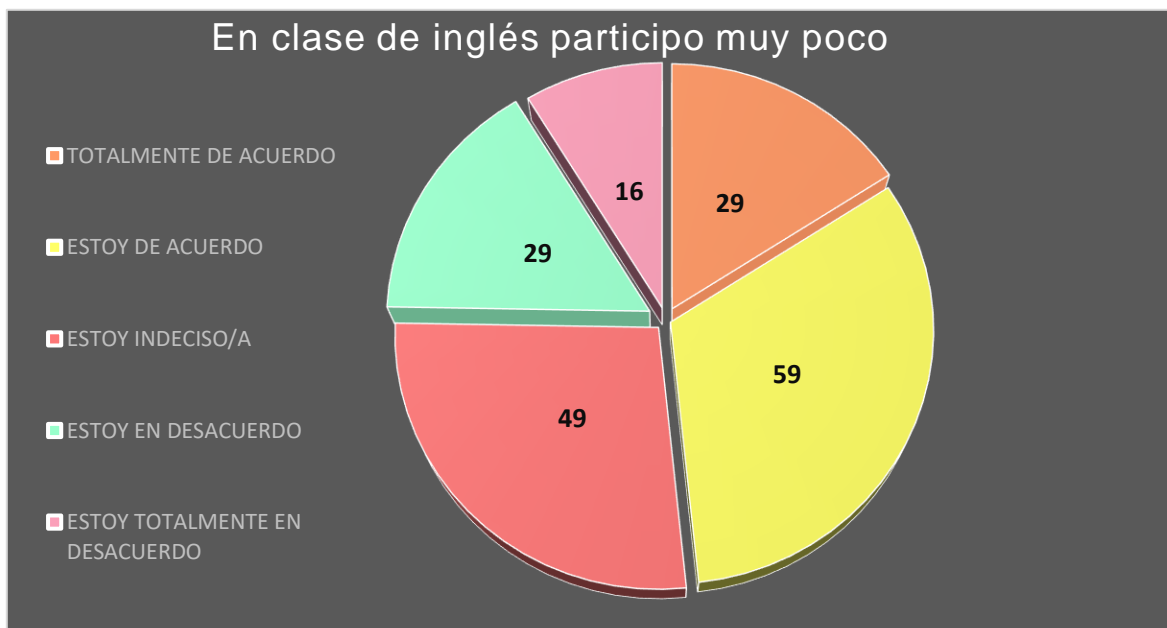


Gráfica 4.37 Motivación y actitudes hacia el inglés: Uso del inglés fuera del aula de clases (Elaboración propia)

Ahora, en la gráfica 4.37 se expone información acerca del uso del inglés fuera del aula de clases por parte del estudiantado de la preparatoria oficial. De mayor a menor, se encontró que 67 entrevistados (36%) se muestran *de acuerdo* con usar el idioma fuera del aula de clases, mientras que 55 jóvenes (30%) se muestran *indecisos*. El número de bachilleres que afirma estar *totalmente de acuerdo* es de 41 (22%).

Por otra parte, 17 alumnos (9%) están *en desacuerdo* y finalmente 2 estudiantes (3%) se muestran en una postura *totalmente negativa* hacia el uso del inglés fuera del aula de clases.

En el caso de la gráfica 4.37, se concluye que la mayoría de los estudiantes trata de usar el inglés fuera del aula de clases. Lo anterior da razón de lo dicho por Dörnyei en cuanto a las condiciones necesarias para generar la motivación inicial, siendo una de ellas promover el contacto con productos culturales de la L2.



**Gráfica 4.38 Motivación y actitudes hacia el inglés: Participación dentro del aula
(Elaboración propia)**

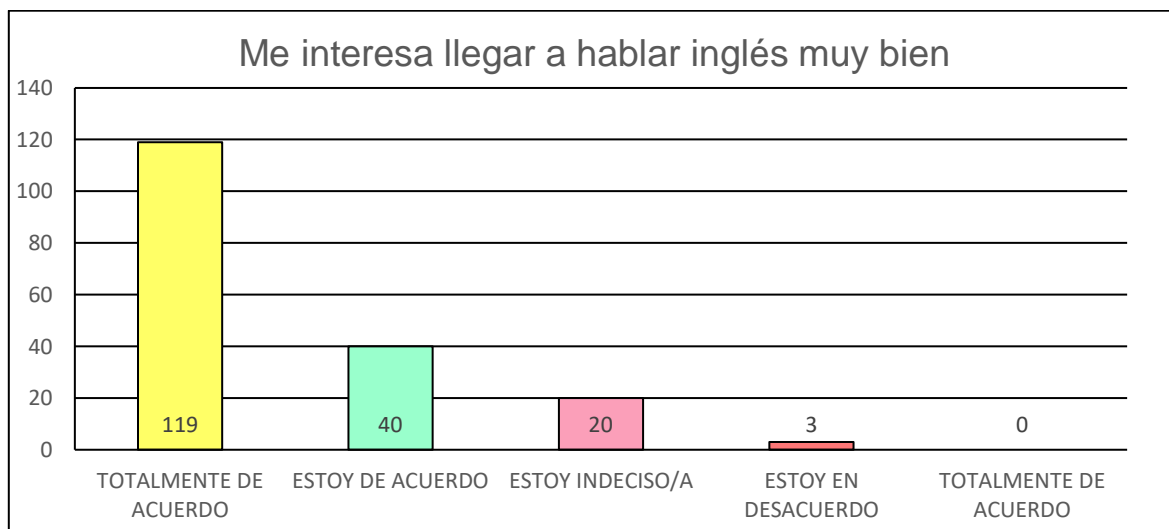
Ahora bien, en la gráfica 4.38 podemos observar los resultados sobre qué tanto participan en la clase de inglés los alumnos de la escuela preparatoria oficial. Es triste reportar que la mayoría de los estudiantes, 59 de 182 (32%), indican que participan muy *poco*. Asimismo, se encontró que 49 alumnos (26%) están *indecisos* ante tal interrogativa.

De otro modo, el número de alumnos que está en *total acuerdo* de que participa es de 29 (16%). De igual forma, los estudiantes que se muestra en *desacuerdo* también son 29 (16%). Finalmente, son sólo 16 los encuestados (9%) que dicen estar en *total desacuerdo* con el enunciado planteado.

En conclusión, los resultados previamente presentados mediante la gráfica 4.38 son desalentadores debido a que la mayor parte de los encuestados indica que no participa en la clase de inglés, esto contradice lo expuesto mediante la gráfica 4.31 en donde se habla del gusto del estudiantado por hablar inglés en el aula. Mediante dicha gráfica se concluyó que a los alumnos les gusta hablar en inglés en clase.

Sin embargo, en la presente gráfica, 4.38, los encuestados indican que no hacen uso de la L2 en clase. Sería interesante encontrar el porqué de estos resultados

para que entonces se cumpla la condición el modelo de enseñanza motivacional relacionada con generar la motivación inicial al alentar a los alumnos a aplicar la competencia de una segunda lengua en situaciones de la vida real.

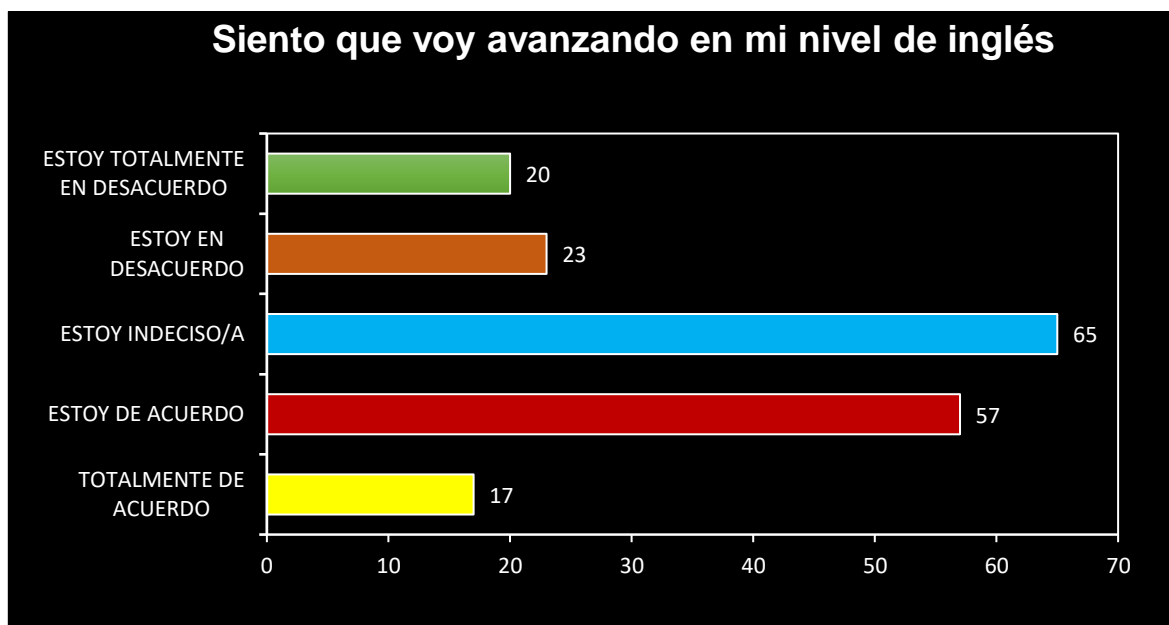


Gráfica 4.39 Motivación y actitudes hacia el inglés: Nivel de competencia lingüística en la L2 (Elaboración propia)

La gráfica 4.39 da razón sobre el interés del alumnado en obtener una alta competencia en la producción oral del idioma inglés. Es reconfortante saber que la mayoría de los estudiantes, 119 (65%) de 182, están *totalmente de acuerdo* en llegar a hablar un buen inglés y los jóvenes que dicen estar *de acuerdo* son 40 (22%). Sin embargo, dicha información contrasta con lo obtenido en la gráfica 4.38 puesto que, si bien los estudiantes quieren aprender el idioma, no lo practican dentro del aula de clases.

En cuanto a los alumnos que están *indecisos*, éstos fueron 20 (11%), y fueron 3 (2%) los bachilleres que mencionaron estar *en desacuerdo*.

Es de suma importancia mencionar que ningún alumno se mostró en total desacuerdo, esto indicaría que los estudiantes cuentan también con un alto nivel de motivación intrínseca.



Gráfica 4.40 Motivación y actitudes hacia el inglés: Autopercepción del progreso en el aprendizaje del inglés (Elaboración propia)

A continuación, en la gráfica 4.40 se expone información acerca de la percepción de los alumnos sobre su progreso en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Para comenzar, se expone que casi todos los entrevistados, 65 de 182 (36%), dicen estar *indecisos* acerca de su progreso de la lengua. En cuanto a los jóvenes que están *de acuerdo* en que sienten que están progresando en el idioma son 57 (31%). Los estudiantes que están *en desacuerdo* son 23 (13%), mientras que 20 (11%) comentan sentirse en *total desacuerdo*.

Finalmente, fueron solamente 17 bachilleres (9%) quienes dijeron encontrarse en *total acuerdo* con el enunciado presentado.

Los resultados de la gráfica 4.40 indican entonces que el estudiantado no está seguro de cuál es su progreso en cuanto a su nivel de lengua. Es importante recordar que el modelo de enseñanza motivacional indica que una estrategia para crear las condiciones básicas para la motivación es que el profesor de lengua debe mostrar interés por el progreso de los alumnos. Además, en la etapa tres del modelo,

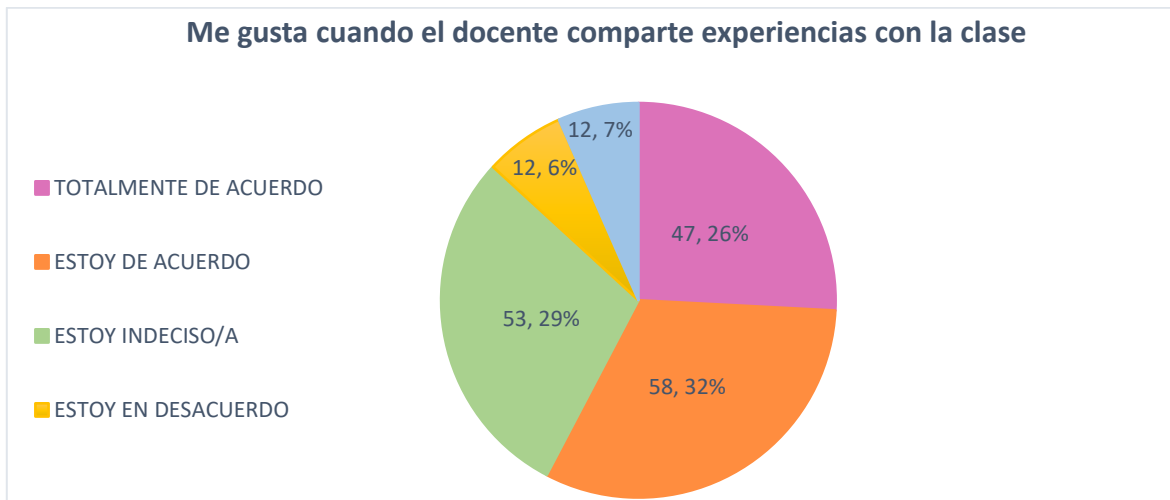
que versa sobre “Mantener y proteger la motivación”, Dörnyei enfatiza que es necesario monitorear el progreso de los estudiantes.

Dichas estrategias se podrían trabajar más con los alumnos de la escuela preparatoria para que tengan una idea sobre su avance en su nivel de inglés y puedan tener un impacto positivo en su nivel de motivación.

PARTE 3. Estrategias de motivación empleadas por el docente.

La tercera parte de la escala Likert da razón de las diferentes estrategias de motivación utilizadas por el docente en el aula de clases y el impacto que éstas tienen en la precepción del idioma en el estudiante. La realización de dichas preguntas fue basada en el trabajo presentado por Dörnyei “*Motivational Strategies in the Language Classroom*” (2001) en donde brinda una serie de estrategias motivacionales que el profesor puede implementar en el salón de clases de una lengua extranjera para disminuir la ansiedad y promover un ambiente positivo.

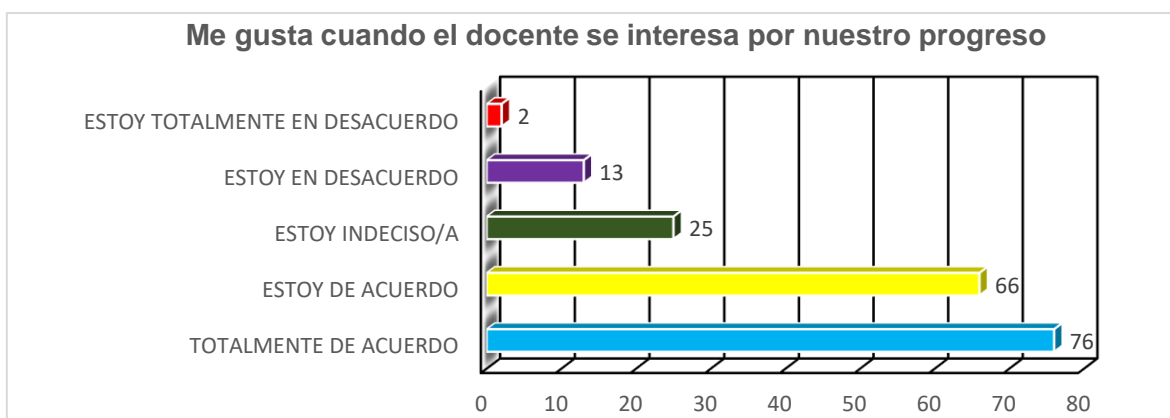
En primer en lugar, a través de la gráfica 4.41 se expone información referente a la actitud del estudiantado cuando el profesor de una segunda lengua comparte experiencias con la clase. El 58% de los estudiantes están *de acuerdo* con el enunciado, 53% expresan tener una actitud *indecisa*, el 47% de los entrevistados están *totalmente de acuerdo*. Finalmente, el 12% de los entrevistados se muestra en *desacuerdo* y totalmente en *desacuerdo* respectivamente.



**Gráfica 4.41 Estrategias de motivación del docente: Compartiendo experiencias
(Elaboración propia)**

Los resultados de la presente gráfica apoyan lo planteado en el modelo de enseñanza motivacional de Dörnyei. En específico las estrategias número uno y tres para “generar la motivación inicial” que indican que el docente debe demostrar y hablar acerca de su propio entusiasmo por el curso compartiendo su interés personal en la L2 con los estudiantes; además de relacionarse positivamente con los mismos. Lo anterior basado en que a los alumnos encuestados les gusta cuando el docente comparte experiencias con la clase.

Ahora bien, en la gráfica 4.42 se expone información sobre la actitud del alumnado cuando el docente muestra interés en su progreso en la materia.



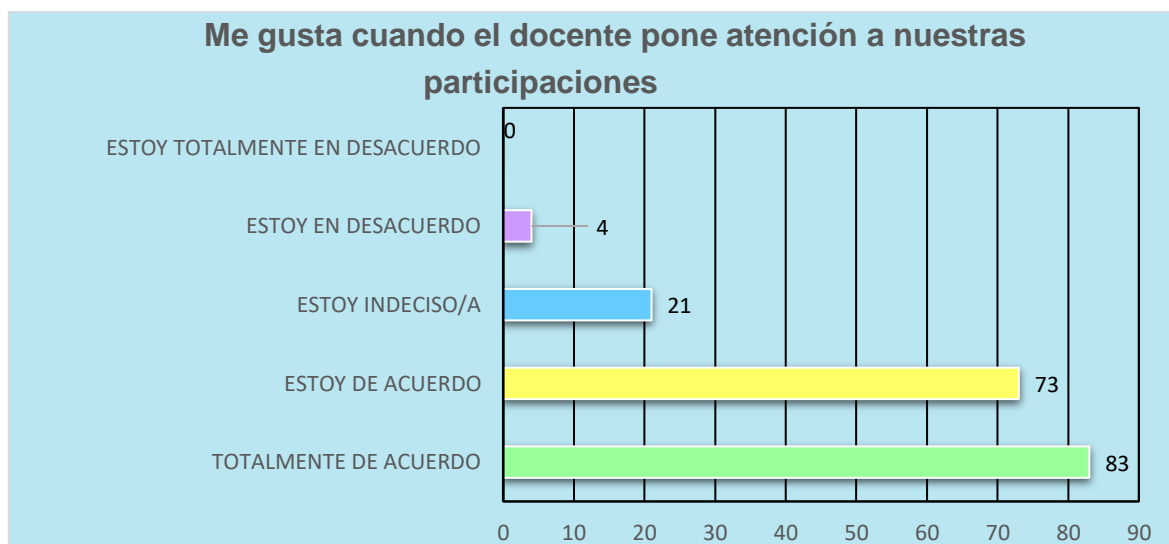
**Gráfica 4.42 Estrategias de motivación del docente: interés en el progreso de los alumnos
(Elaboración propia)**

Es reconfortante reportar que 76 estudiantes (42%) dicen estar en *total acuerdo* con la consigna. Los bachilleres que dicen estar *de acuerdo* son 66 (36%). Son 25 (14%) los jóvenes que mantienen una actitud *neutral* a la hora de decidir si les gusta que el profesor se interese por su progreso en el aprendizaje de una segunda lengua o no.

Para finalizar, 13 estudiantes (7%) se mostraron en *desacuerdo* y únicamente 2 alumnos (1%) afirmaron estar en total *desacuerdo* en que les agrade cuando el profesor muestra interés en su progreso académico en lo que se refiere al idioma inglés.

Nuevamente, lo encontrado a través de la gráfica 4.42 se relaciona con la primera parte del modelo de enseñanza motivacional, en particular con la estrategia número dos que indica que el docente debe tomar muy en serio el aprendizaje de los estudiantes para crear las condiciones básicas para la motivación. Entonces, estas condiciones estarán presentes entre el alumnado debido a que éste indicó que les agrada cuando el docente se interesa en su progreso.

En cuanto a la gráfica 4.43 se presenta información referente a qué tanto le gusta al estudiantado que el docente ponga atención a sus participaciones en clase.

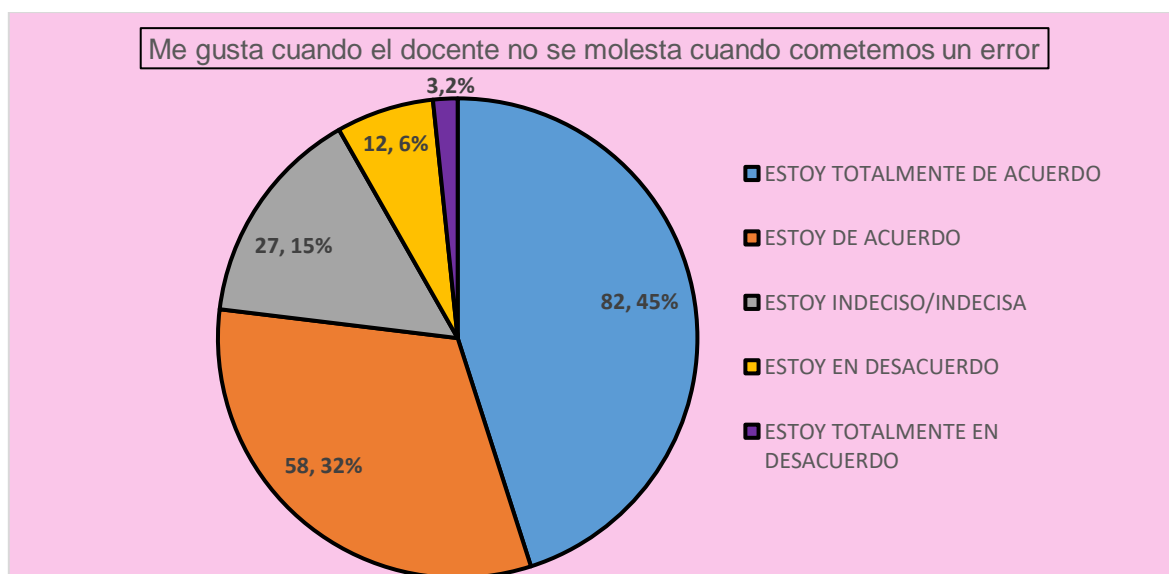


**Gráfica 4.43 Atención del docente a las participaciones de los alumnos
(Elaboración propia)**

Para comenzar, se tiene que 83 estudiantes (46%) están en *total acuerdo*, seguido por 73 alumnos (40%) que se muestran en *acuerdo*. En medio de la gráfica tenemos que 21 entrevistados (11%) de 182 que están *indecisos*. Para concluir, solamente 4 jóvenes (2%) están en *desacuerdo* dando entender así que no les gusta que el docente ponga atención a sus participaciones en clase. Es de suma importancia mencionar que ningún estudiante se mostró en *total desacuerdo*.

En conclusión, los encuestados indicaron que les gusta cuando el profesor de una segunda lengua pone atención a sus participaciones. Estos resultados se relacionan directamente con dos etapas del modelo de enseñanza motivacional. Con la primera fase que es la “creación de las condiciones básicas para la motivación” en especial con la estrategia número tres que indica que el maestro debe poner atención a cada uno de los alumnos. Además, también se cumple la estrategia número dos de la última etapa del modelo la cual dice que se debe notar y reaccionar a cualquier contribución positiva de los estudiantes.

A través de la gráfica 4.44 se exhiben los resultados sobre si a los alumnos de la escuela preparatoria les gusta cuando el docente no se molesta por los errores cometidos en el aula de clases de una segunda lengua.



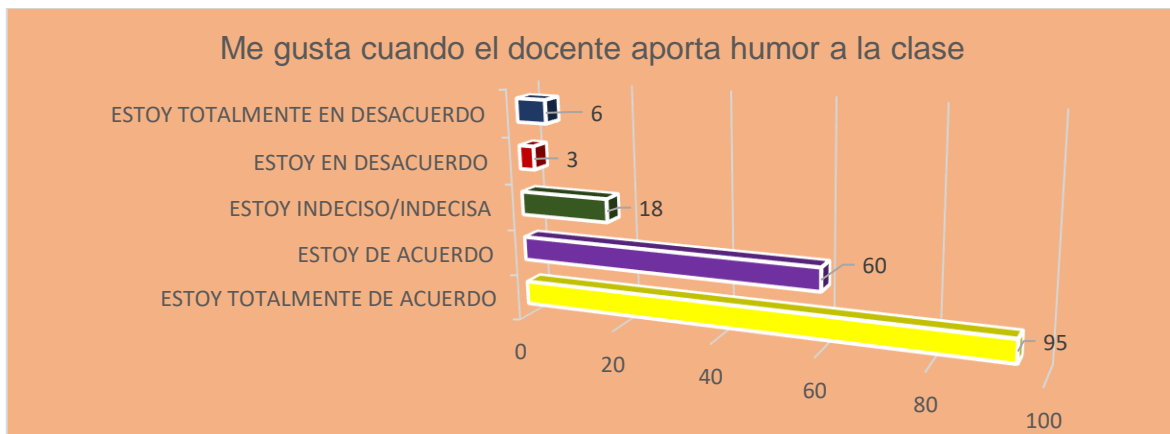
Gráfica 4.44 Estrategias de motivación del docente: Errores en el aula de clases (Elaboración propia)

Primeramente, se tiene que la mayoría de los encuestados, el 82%, tiene una actitud de *total acuerdo* con la pregunta. El 58% dice *estar de acuerdo*, en tanto que el porcentaje de alumnos que se encontraron *indecisos* fue del 27%. Por otro lado, el 12% de los estudiantes entrevistados dijo estar en *desacuerdo*, y únicamente el 3% indicó encontrarse *en total desacuerdo* en que les agrade que el docente no se moleste cuando el alumnado comete errores.

Los resultados de la gráfica 4.44 señalan que a los bachilleres les gusta cuando el maestro no se molesta por los errores que cometen. Este tipo de actitud del docente se menciona en dos etapas específicas del modelo propuesto por Dörnyei: en la “creación de condiciones básicas para la motivación” y en “mantener y proteger la motivación”.

En la primera etapa, el modelo hace mención de que se deben aceptar los errores como una parte natural del proceso de enseñanza. Similarmente, en la segunda etapa se señala que el docente puede remover o reducir la ansiedad en el aula ayudando a que los estudiantes acepten el hecho de que los errores son parte del proceso de aprendizaje.

Ahora bien, en la gráfica 4.45 se exponen las actitudes de los estudiantes de la escuela preparatoria en cuanto a la aportación de humor por parte del docente de lengua extranjera.



Gráfica 4.45 Estrategias de motivación del docente: Uso del humor en el aula (Elaboración propia)

Para comenzar se tiene que la vasta mayoría, 95 estudiantes (52%) de 182, indicaron que están *totalmente de acuerdo* en que el docente introduzca un poco de humor en las clases de inglés. Posteriormente, 60 bachilleres (33%) afirmaron estar *de acuerdo* y 18 de ellos (10%) comentaron encontrarse *indecisos* ante tal interrogante.

Por el contrario, 3 estudiantes (2%) se mostraron en *desacuerdo* y 6 (3%) afirmaron estar en *total desacuerdo* en que el profesor haga uso del humor en las clases de una segunda lengua.

En cuanto al humor en clase de una segunda lengua, el modelo de enseñanza motivacional indica a través de su primera fase, “creación de condiciones básicas para la motivación”, que para crear una atmósfera agradable y de apoyo en el salón el docente puede aportar o alentar la introducción del humor en la clase. Es por ello que entre los estudiantes encuestados existirán dichas condiciones pues marcaron que les gusta cuando el maestro aporta humor.

Es por medio de la gráfica 4.46 que se obtuvo información acerca de si a los estudiantes les gusta cuando el docente realiza actividades dinámicas que les permitan desplazarse por el aula de clases.



Gráfica 4.46 Estrategias de motivación del docente: actividades dinámicas que permitan desplazamiento de los alumnos dentro del salón (Elaboración propia)

En primer lugar, se tiene que el porcentaje de estudiantes encuestados que indicaron estar *totalmente de acuerdo* fue de 60%, seguido por el 41% de alumnos que indicaron estar *de acuerdo*. En otro orden de cosas, el porcentaje de estudiantes que mostraron una actitud *indecisa* fue del 40%, el 26% de los encuestados dice estar en *desacuerdo* y, finalmente, el 16% indica estar en *total desacuerdo*.

Es entonces que se concluye que los resultados apoyan dos etapas del modelo de enseñanza motivacional: “crear condiciones básicas para la motivación” y “mantener y proteger la motivación”.

En cuanto a crear condiciones básicas, la estrategia seis de dicha fase señala que se debe evitar, en medida la de lo posible, que los estudiantes se sienten siempre en el mismo lugar. Asimismo, también se hace mención del uso regular de tareas y/o actividades que permitan que los alumnos se mezclen con sus pares.

Por otro lado, es por medio de la estrategia número tres en la fase que habla de “mantener y proteger la motivación”, en donde Dörnyei expone que el maestro de segunda lengua debe seleccionar actividades que requieran la participación mental y física de cada uno de los participantes.

Ahora bien, en la gráfica 4.47 se expresa información sobre si al estudiantado le gusta cuando el docente realiza actividades que propician la participación activa de todos los integrantes de la clase.

Es alentador reportar que la gran mayoría de los entrevistados, 89 (49%) de 182, se mostró *totalmente de acuerdo*. Asimismo, 55 bachilleres (30%) mencionaron estar *de acuerdo*. El número de encuestados que dijeron estar *indecisos* fue de 21 (12%). Para concluir, los jóvenes que están *en desacuerdo* y *totalmente en desacuerdo* fueron 5 (3%) y 4 (2%) respectivamente. Los encuestados que decidieron no contestar la pregunta fueron 8 (4%).



**Gráfica 4.47 Estrategias de motivación del docente: Participación del grupo
(Elaboración propia)**

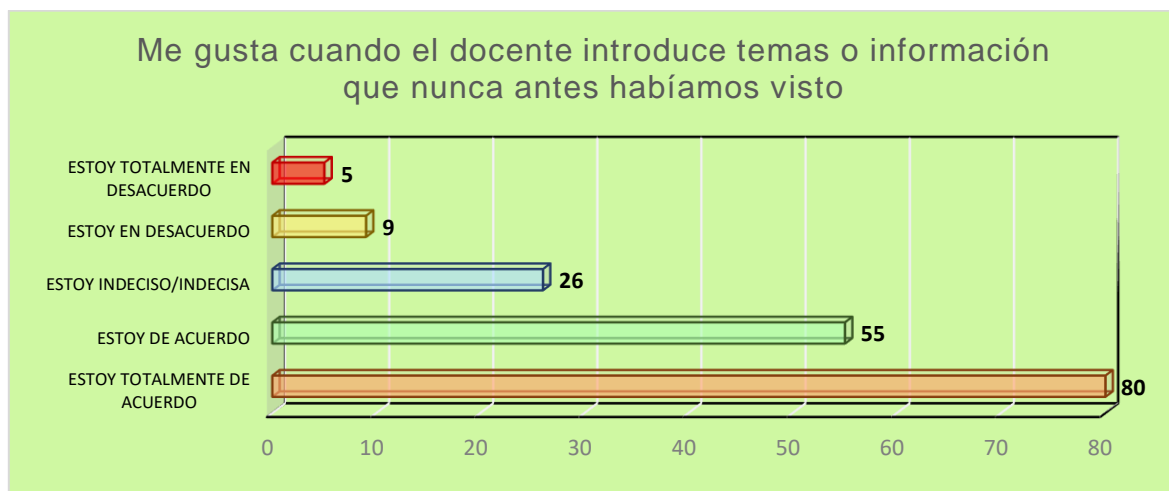
Los alumnos encuestados indicaron que les gusta cuando el profesor hace que todo el grupo participe, esto apoya el modelo de enseñanza motivacional en dos de sus etapas: “crear condiciones básicas para la motivación”, y “mantener y proteger la motivación”.

Para “crear las condiciones básicas para la motivación” se indica en la estrategia seis que el docente tiene que incluir tareas que lleven a todo el grupo a completar de manera exitosa competencias o juegos. Para generar “mantener y proteger la motivación” esto se ve fundamentado en la estrategia doce que señala que el docente debe poner tareas en las se haga a los alumnos trabajar juntos para alcanzar la misma meta.

Es por medio de la gráfica 4.48 que se presenta información referente a la introducción de temas nuevos para el alumnado y su actitud sobre ello.

Para iniciar, se encontró que 80 alumnos (44%) están *totalmente de acuerdo* en que es de su agrado cuando el docente introduce conocimiento nunca antes visto. La cifra de alumnos que afirmaron *estar de acuerdo* fue de 55 (30%), y los bachilleres que mostraron tener una actitud *indecisa* fueron 26 (14%).

Por otra parte, los jóvenes que estuvieron en *desacuerdo* fueron 9 (5%) y los que indicaron estar *totalmente en desacuerdo* fueron 8 (4%). Los encuestados que omitieron esta información fueron 7 (3%).



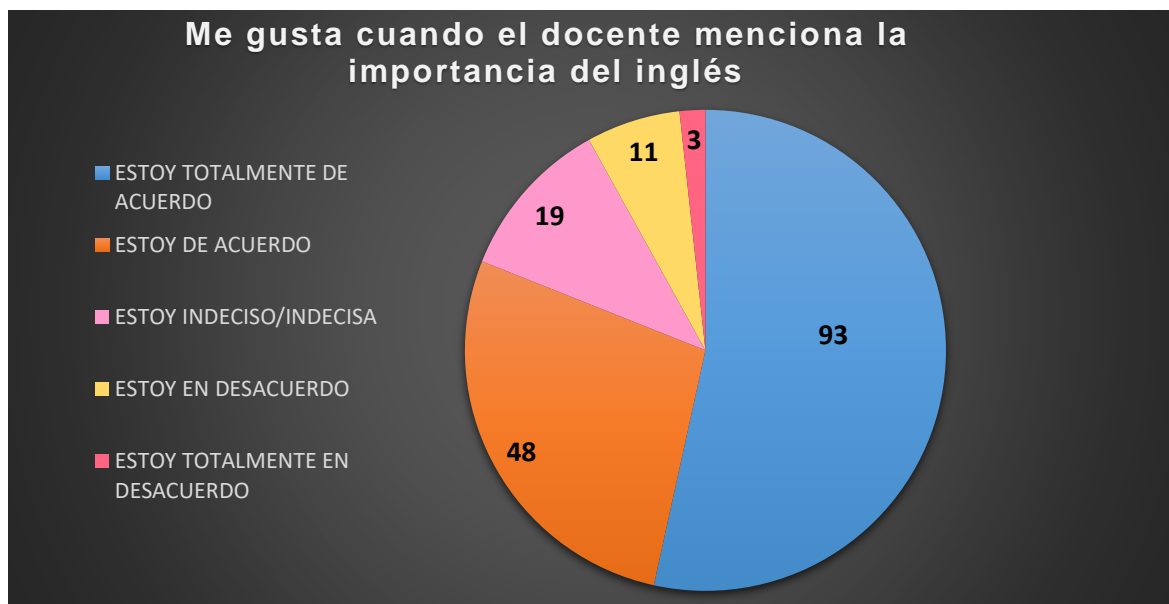
Gráfica 4.48 Estrategias de motivación del docente: Temas novedosos en clase (Elaboración propia)

En conclusión, los resultados expuestos en la gráfica 4.48 dan razón del gusto que tienen los alumnos encuestados por ver temas novedosos en clases, esto se ve directamente relacionado con la segunda etapa del modelo motivacional “generar la motivación inicial”. En particular al referirse a la estrategia número siete, en donde se lee que el docente puede hacer uso del currículum y los materiales de enseñanza de apoyo que sean relevantes y atractivos para los estudiantes.

Pasando al tema de la importancia del inglés, a través de la gráfica 4.49 se presenta información referente al gusto por la mención de la importancia de este idioma por parte del docente.

En primera instancia, la gran parte de los jóvenes entrevistados, 93 (51%) de 182, está *totalmente de acuerdo*. 48 alumnos (26%) expresa estar *de acuerdo* y 19 (10%) dijeron estar *indecisos*.

Los estudiantes que marcaron estar en *desacuerdo* fueron 11 (6%) y únicamente 3 bachilleres (2%) están en *total desacuerdo*. Es notable mencionar que 8 encuestados (4%) no brindaron información en esta pregunta.



Gráfica 4.49 Estrategias de motivación del docente: Importancia del inglés (Elaboración propia)

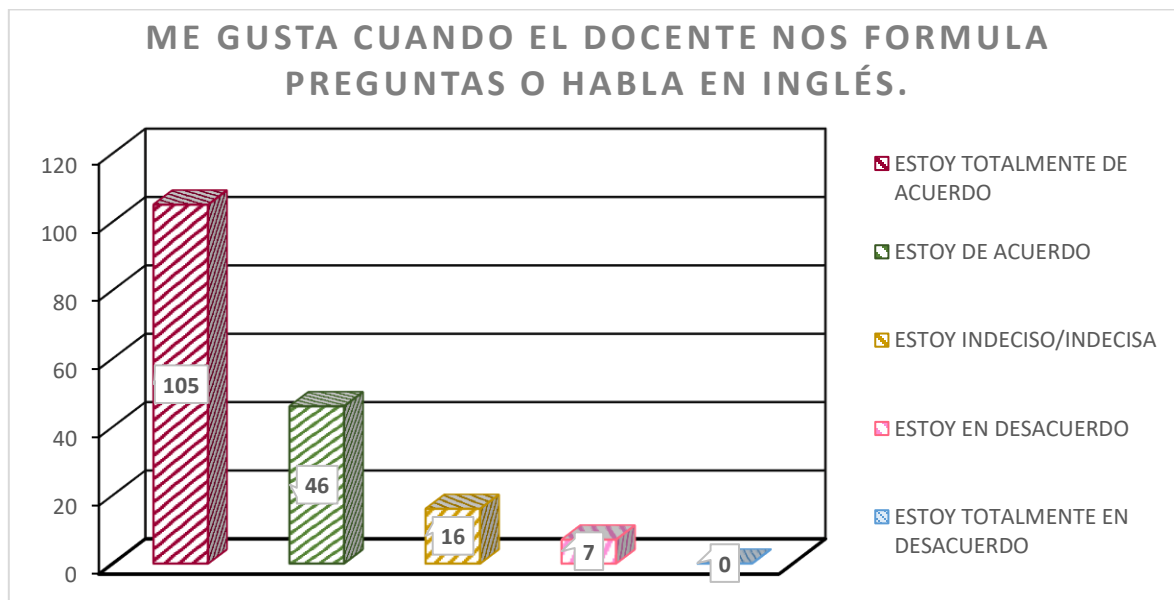
A modo de conclusión, que a los estudiantes de la escuela preparatoria les guste cuando el docente hace mención sobre la importancia de la lengua inglesa sería un indicativo de que nuevamente se cumple con lo expresado por Dörnyei en la segunda fase de su modelo “generar la motivación”; específicamente en la estrategia número cuatro en donde se asevera que se debe promover la sensibilización del alumno acerca del valor instrumental asociado con el aprendizaje de una segunda lengua, esto se puede alcanzar a través de recordatorios sobre el posible uso que los estudiantes pueden dar a dicho idioma para lograr sus metas.

En otro orden de cosas, en la gráfica 4.50 en donde se exponen los resultados encontrados sobre el uso del inglés en el aula de clases y la actitud de los alumnos sobre dicho uso.

En primer lugar, se encontró que la gran mayoría de los encuestados, 105 (58%) de 182, afirma que les gusta cuando el docente formula preguntas o habla en inglés.

Del mismo modo, 46 alumnos (25%) indicaron que están de acuerdo con la pregunta, en tanto que 16 (9%) dijeron encontrarse *indecisos*.

En cambio, 7 bachilleres (4%) indicaron estar en *desacuerdo*, y ningún alumno marcó estar *totalmente en desacuerdo*. Para finalizar, los estudiantes que no brindaron información alguna fueron 8 (4%).



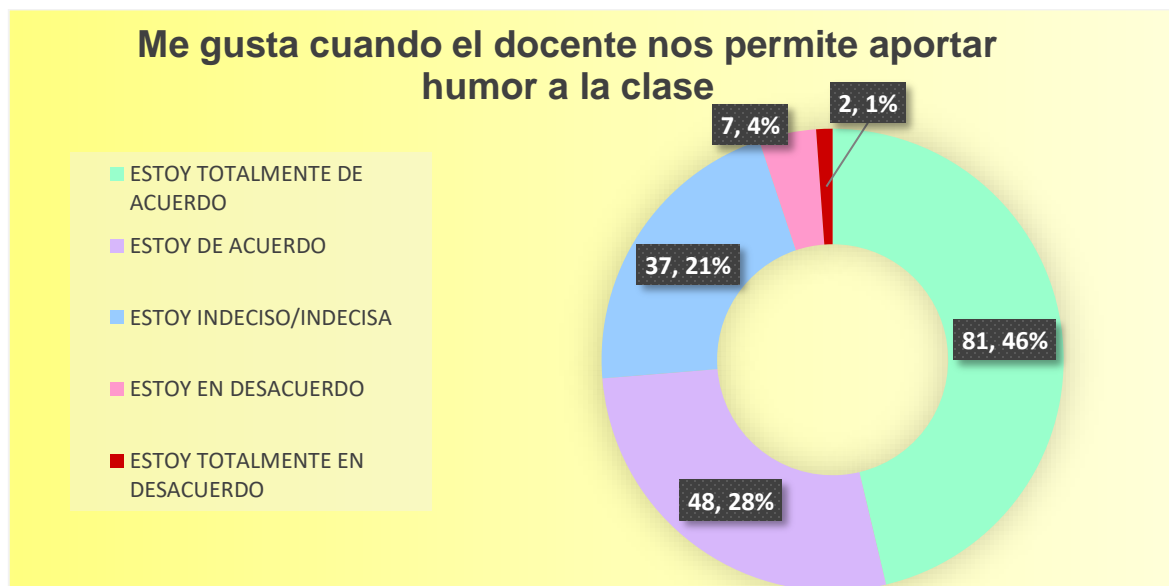
Gráfica 4.50 Estrategias de motivación del docente: Uso del inglés en el salón de clases por parte del docente (Elaboración propia)

Lo expuesto con anterioridad se sustenta en la segunda y tercera parte del modelo de enseñanza de Dörnyei (2001): “generar la motivación inicial” y “mantener y proteger la motivación”.

En la segunda parte del modelo, por medio de la estrategia número tres, Dörnyei hace referencia a promover el contacto con hablantes de la L2. Es indudable que la primera fuente de contacto con la lengua es el maestro. Entonces, se debe fomentar que el maestro haga uso de ella en la medida de lo posible. Referente a la parte tres del modelo, es en la estrategia número siete en donde Dörnyei asevera que, para mantener un buen nivel de motivación entre los estudiantes, se les debe de proveer con diferentes oportunidades exitosas en el salón de clases; que el docente realice preguntas durante la sesión puede incrementar las posibilidades de que los alumnos

las contesten de forma satisfactoria y, por lo tanto, sus experiencias con la lengua sean positivas.

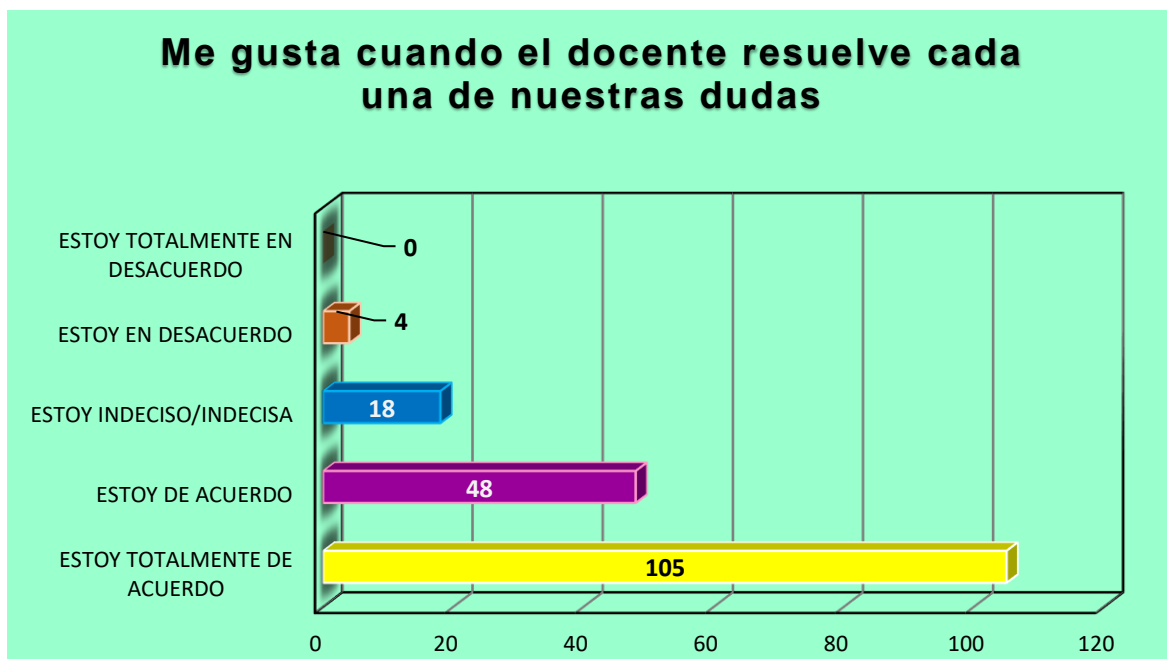
En cuanto a la gráfica 4.51 se refiere, ésta muestra la información recopilada sobre si al estudiantado de la escuela preparatoria oficial le gusta cuando el docente permite que los alumnos aporten humor a la clase.



Gráfica 4.51 Estrategias de motivación del docente: Humor por parte de los alumnos (Elaboración propia)

El 81% del alumnado encuestado está *totalmente de acuerdo*, y el 48% indicó estar *de acuerdo*. En medio de la gráfica se muestra que el 37% de los jóvenes entrevistados posee una actitud *neutral*. Al contrario, el 7% de los estudiantes manifestó estar en *desacuerdo* y el 2% en *total desacuerdo*.

Nuevamente, se trata el uso del humor en clase de una segunda lengua, pero esta vez por parte de los alumnos. Se vuelve a mencionar la primera etapa del modelo de enseñanza motivacional “creación de condiciones básicas para la motivación”, en su estrategia número cinco que dicta que se puede hacer uso del humor en clase para crear una atmósfera agradable en el salón. Asimismo, el uso del humor también se ve reflejado en la tercera parte del modelo: “mantener y proteger la motivación inicial”.



**Gráfica 4.52 Estrategias de motivación del docente: resolución de dudas
(Elaboración propia)**

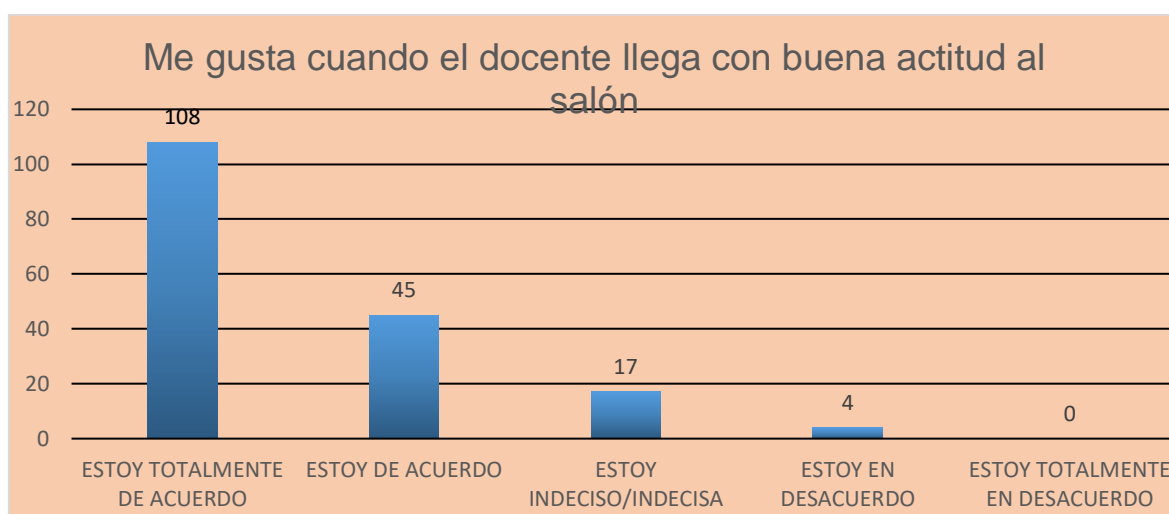
Por medio de la gráfica 4.52 se exhibe información acerca del gusto del alumnado porque el docente resuelva sus dudas.

Para comenzar, se encontró que la vasta mayoría, 105 (58%) de 182 encuestados, mantienen una postura de *total acuerdo* con lo preguntado, y son 48 (26%) aquellos que mencionan estar *de acuerdo*.

Los alumnos que afirmaron estar *indecisos* fueron 18 (10%), 4 (2%) se mostraron en *desacuerdo* y afortunadamente ningún alumno se declaró *totalmente en desacuerdo* con que les guste que el docente resuelva sus dudas. Sin embargo, es importante recalcar que 7 estudiantes (4%) no contestaron la pregunta.

Los resultados presentados en la gráfica 4.52 se pueden relacionar con la primera etapa del modelo de enseñanza motivacional de Dörnyei “crear las condiciones básicas para la motivación”. En donde se señala, por medio de la estrategia número tres, que es muy importante que el docente a cargo ponga atención a cada una de las participaciones de los estudiantes.

En cuanto a la segunda etapa, “generar la motivación inicial”, se plasma por medio de la estrategia número cinco que el maestro tiene que asegurarse que los alumnos reciban la suficiente preparación y asistencia para completar las tareas y actividades de forma exitosa. Asimismo, la resolución de dudas también está presente en la tercera etapa que se titula “alentar una autoevaluación positiva”, precisamente en la estrategia número dos en donde se lee que el docente tiene que proveer de forma regular al estudiante con retroalimentación e información positiva. Lo anterior se puede lograr por medio de la correcta y oportuna resolución de dudas.



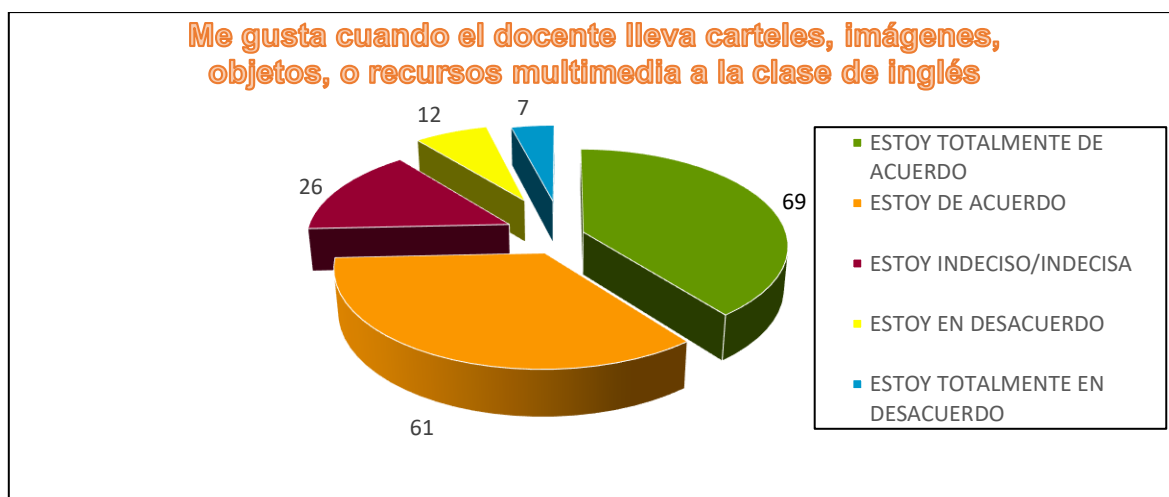
Gráfica 4.53 Estrategias de motivación del docente: Actitud del docente (Elaboración propia)

En la gráfica 4.53 se da razón sobre si al estudiantado de la escuela preparatoria oficial le agrada que el docente de una segunda lengua llegue con buena actitud al salón de clases.

Primeramente, el número de alumnos que se mostraron en *total acuerdo* con la pregunta fue de 108 (59%). Los bachilleres que estuvieron *de acuerdo* fueron 45 (25%), y 17 (9%) fueron aquellos que se mostraron *indecisos*.

Por el contrario, la cifra de estudiantes que afirmaron estar *en desacuerdo* fue de únicamente 4 (2%) mientras que ningún estudiante mencionó estar totalmente en desacuerdo. Los encuestados que no brindaron información alguna fueron 8 (4%).

En conclusión, la preferencia del alumnado por la buena actitud del docente de una segunda lengua impacta directamente la primera etapa del modelo motivacional de Dörnyei “creación de condiciones básicas para la motivación”. En la primera estrategia de dicha etapa se menciona que el docente debe demostrar y hablar de su propio entusiasmo por el curso.



Gráfica 4.54 Estrategias de motivación del docente: *Realía* (Elaboración propia)

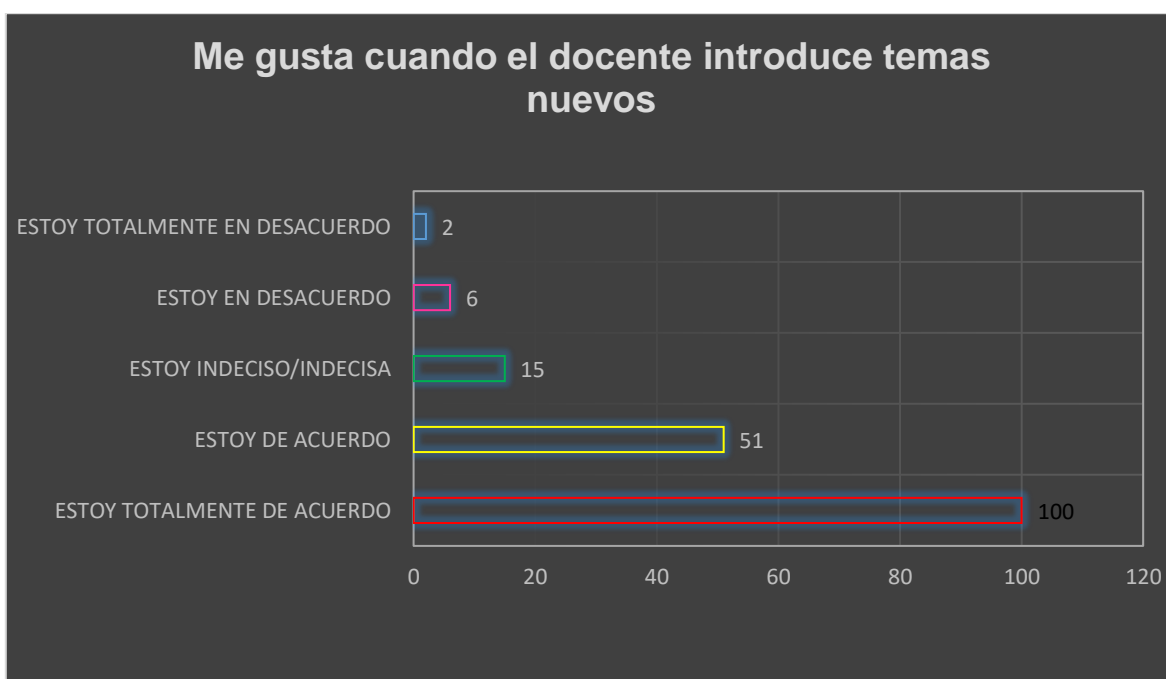
Por medio de la gráfica 4.54 se muestra información referente al uso de *realia* en el aula de clases.

En primer lugar, se encontró que 69 estudiantes (38%) marcaron estar *totalmente de acuerdo* en que les gusta cuando el docente usa diferentes recursos en la clase de inglés, igualmente 61 de los encuestados (33%) mencionaron estar *de acuerdo*. El número de alumnos que se mostró *indeciso* fue de 26 (14%). Por último, 12 jóvenes (7%) *están en desacuerdo* y 7 (4%) en *total desacuerdo*. Sin embargo, es importante mencionar que 7 bachilleres (4%) no contestaron la pregunta.

Ahora bien, para concluir el análisis de la gráfica 4.54 se encontró que el uso de *realia* en el salón de clases está relacionado con la tercera parte del modelo motivacional “Mantener y proteger la motivación”; puesto que la estrategia número dos denota que, los contenidos de la clase deben apelar al interés natural de los estudiantes haciéndolos más atractivos mediante el uso de elementos intrigantes,

exóticos, humorísticos, competitivos o fantasiosos. Dichos elementos pueden estar presentes con el uso de *realia* en el aula de clases.

Igualmente, en el mismo apartado Dörnyei comenta que las actividades seleccionadas deben tener como fin un producto tangible, y el uso de *realia* generalmente es tangible. El uso de productos tangible también es mencionado en la última etapa del modelo de enseñanza motivacional “Alentar una autoevaluación positiva”. En la estrategia número tres de dicha etapa se asegura que el docente necesita incrementar la satisfacción del estudiante haciendo su progreso tangible mediante la producción visual de registros de su progreso.



Gráfica 4.55 Estrategias de motivación del docente: Temas nuevos (Elaboración propia)

Es en la gráfica 4.55 en donde se exponen los resultados encontrados sobre si a los alumnos entrevistados muestran una actitud positiva cuando el docente introduce temas en la clase de una segunda lengua.

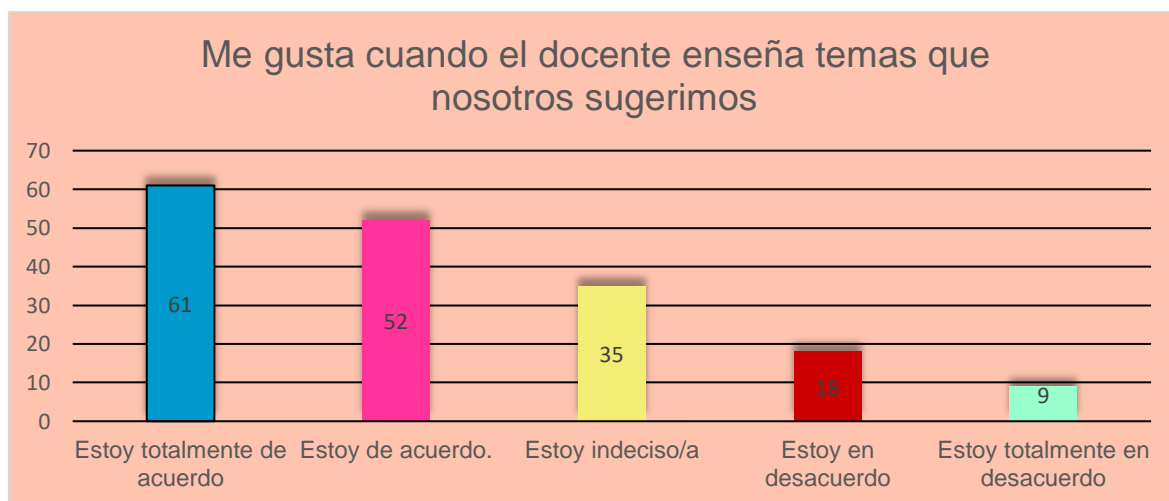
En primer lugar, más de la mayoría de los entrevistados, 100 de 182 (55%), indicaron estar *totalmente de acuerdo* en su gusto porque el docente introduzca

nuevos temas, del mismo modo 51 estudiantes (28%) dijeron *estar de acuerdo*, y 15 (8%) se mostraron *indecisos*.

Finalmente, 6 encuestados (3%) comentaron estar en *desacuerdo* y únicamente 2 (1%) *en total desacuerdo*. Los estudiantes que decidieron no brindar información fueron 8 (4%).

La relación entre los temas nuevos y el modelo de enseñanza motivacional se encuentra presente en su tercera fase “mantener y proteger la motivación”. Precisamente en la estrategia número uno que dice que el maestro tiene que varear las tareas y otros aspectos del proceso de enseñanza tanto como pueda. Los aspectos de enseñanza involucran también, los temas nuevos. Del mismo modo, la estrategia número cuatro de dicha fase habla acerca de la presentación y administración de tareas motivantes. En dicha estrategia, Dörnyei mantiene que se tiene que despertar el apetito de los alumnos por el contenido nuevo.

Para finalizar, la estrategia número diez propone que para que los alumnos construyan su confianza en sus habilidades se les deben enseñar diferentes estrategias de aprendizaje. Por ejemplo, enseñarles estrategias que faciliten la entrada de material nuevo.



Gráfica 4.56 Estrategias de motivación del docente: Temas sugeridos por los alumnos (Elaboración propia)

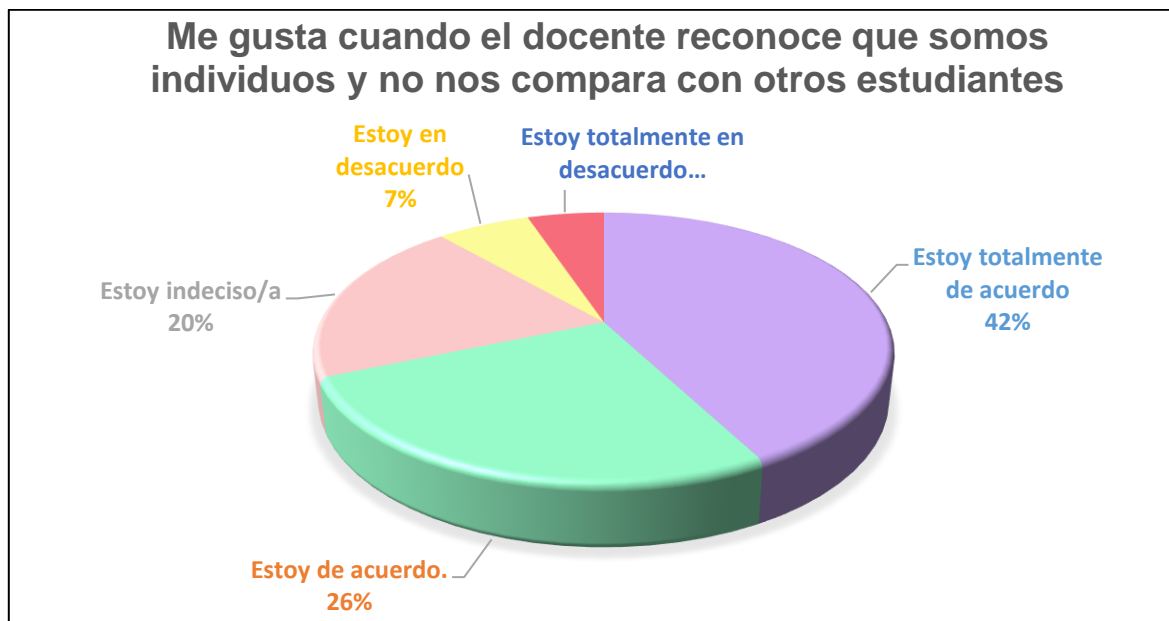
Ahora bien, en lo que respecta a la gráfica 4.56 ésta brinda información referente a si al estudiantado le gusta cuando el profesor de inglés enseña temas sugeridos por los mismos alumnos.

Para comenzar, se encontró que 61 alumnos (34%) están *totalmente de acuerdo*, y 52 (28%) refirieron estar *de acuerdo*. En medio de la gráfica se tiene que 35 estudiantes (19%) se encontraron *indecisos*. Al final, 18 (10%) de los 182 entrevistados declararon estar *en desacuerdo* y 9 (5%) dijeron estar *totalmente en desacuerdo*. El número de encuestados que no contestaron la pregunta fue de 7 (4%).

El gusto de los alumnos cuando el docente introduce temas sugeridos por ellos mismos tiene estrecha relación con dos etapas del modelo de enseñanza motivacional: “generar la motivación inicial” y “mantener y proteger la motivación”.

En cuanto a la primera fase, es en la estrategia número siete en donde se lee que el currículum y los materiales deben ser relevantes para los estudiantes. Una forma en la que se puede alcanzar lo anterior es al realizar un análisis de técnica para encontrar las necesidades, metas e intereses de los alumnos para después integrar lo encontrado al currículum. También, para que el material sea relevante, Dörnyei sugiere que se puede involucrar a los alumnos en el diseño y la gestión del curso.

En la fase que lleva por título “mantener y proteger la motivación” se dice por medio de la estrategia número trece que se tiene que promover la autonomía del aprendiz para poder incrementar la motivación. Lo anterior se puede lograr permitiendo que los estudiantes tomen sus propias decisiones en diferentes aspectos del proceso de aprendizaje, como lo son los temas de clase.



Gráfica 4.57 Estrategias de motivación del docente: Comparaciones (Elaboración propia)

Es por medio de la gráfica 4.57 que se presentan los resultados sobre qué tanto aprecia el estudiantado cuando el docente reconoce a los estudiantes como individuos y no hace comparaciones.

En primer lugar, el 42% del total de los entrevistados indicaron estar *totalmente de acuerdo* con la pregunta y el 26% señaló estar *de acuerdo*. Un 20% mantiene una actitud *neutral*.

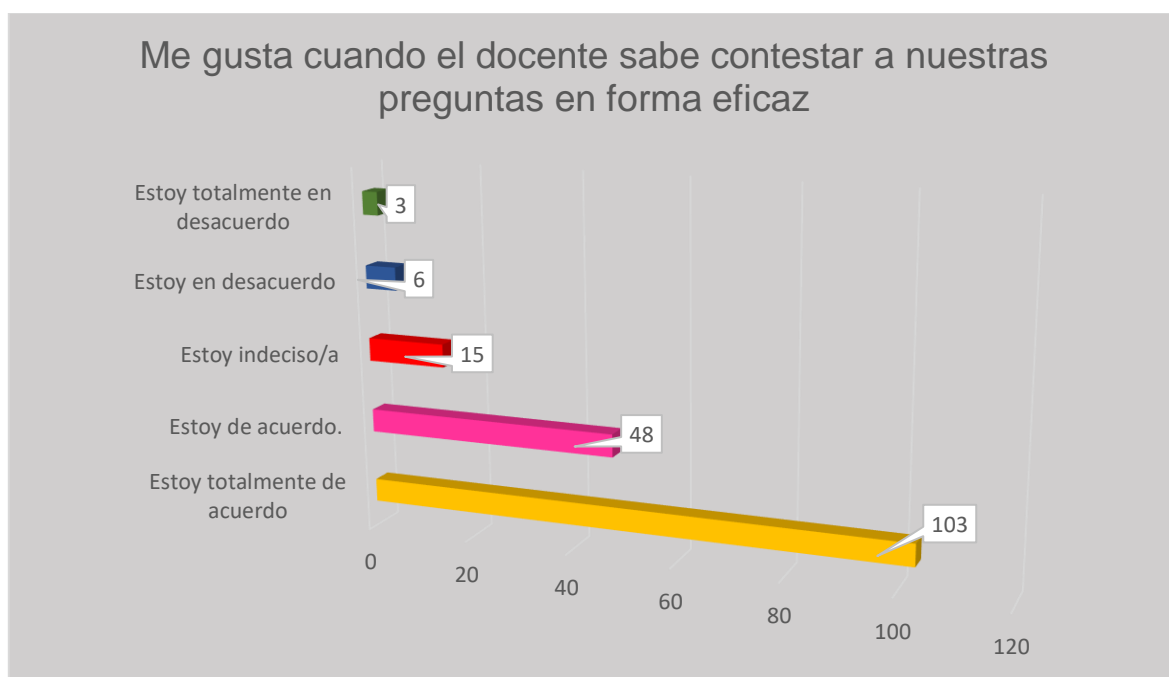
Por otro lado, el porcentaje de los bachilleres que están *en desacuerdo* es de 7% y sólo el 5% se mostró en *total desacuerdo*.

En cuanto a las comparaciones entre alumnos se refiere, el modelo de enseñanza motivacional menciona a través de su etapa número tres “mantener y proteger la motivación”, en la estrategia número nueve que, se debe poner especial atención en ayudar a reducir los elementos que provoquen un ambiente de ansiedad en el salón de clases. Un ejemplo de dichos elementos es la comparación social, la cual se debe evitar incluso en sus formas más sutiles.

Agregado a lo anterior, en la estrategia número once de la misma fase, Dörnyei hace mención de que se debe permitir a los estudiantes mantener una imagen social

positiva mientras participan en diferentes tareas. Una forma en la que se puede alentar una imagen positiva es al evitar actos que dañen la imagen de los estudiantes tales como críticas que rocen en la humillación o ponerlos en el centro de atención de manera inesperada.

Si se procura lo anteriormente mencionado, el nivel de ansiedad, así como el filtro afectivo bajarán. Por lo tanto, la recepción del *input* entre los alumnos será exitosa; es decir; habrá más *input* comprensible.



Gráfica 4.58 Estrategias de motivación del docente: Eficacia al contestar dudas (Elaboración propia)

La gráfica 4.58 brinda información relacionada al gusto de los estudiantes cuando el docente contesta de manera eficaz las preguntas formuladas durante la clase de inglés.

Primeramente, es importante mencionar que la gran mayoría de los entrevistados, 103 (57%) de 182, se mostraron en *total acuerdo* con la pregunta, y 48 (26%) indicaron estar *de acuerdo*, mientras que los estudiantes que señalaron encontrarse *indecisos* fueron 15 (8%).

Por otra parte, el número de bachilleres que estuvieron en *desacuerdo* fue de 6 (3%), mientras que el número en *total desacuerdo* fue de 3 (2%). Como nota, los alumnos que decidieron no brindar información fueron 7 (4%).

Con relación al modelo motivacional de Dörnyei y la resolución de dudas, se menciona en la primera etapa, “Crear condiciones básicas para la motivación”. En la estrategia número tres se señala que el maestro debe poner atención a cada una de las participaciones de los alumnos. Por el contrario, si el docente no responde de forma eficaz, el alumno se desmotivará y dejará de preguntar y participar.



Gráfica 4.59 Estrategias de motivación del docente: Autonomía del alumno (Elaboración propia)

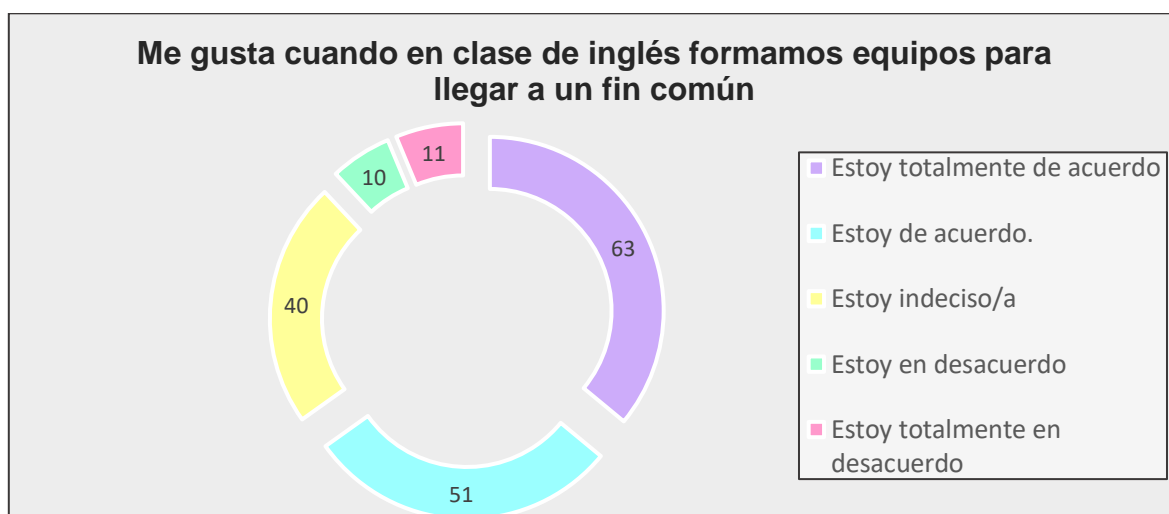
A continuación, en la gráfica 4.59 se expone información acerca de la percepción del estudiantado sobre la libertad brindada por el docente de poder dirigir la clase.

Para comenzar, es importante remarcar que el apartado con el mayor número de estudiantes fue el tercero “*estoy indeciso*” con 59 alumnos (32%). Posteriormente, el número de estudiantes en *total acuerdo* y de *acuerdo* fue de 36 (20%) cada uno, en tanto que los jóvenes en *desacuerdo* fueron 30 (16%) y únicamente 13 (7%) se mostraron en *total desacuerdo*. Sin embargo, se encontró que 8 de los encuestados (4%) no contestaron la pregunta.

En cuanto a los resultados, se encontró que el hecho de que a los alumnos les guste cuando se le otorga cierto nivel de autonomía en el proceso de enseñanza – aprendizaje está relacionado con la parte número dos del modelo motivacional de Dörnyei; en especial con la estrategia número seis en donde se expresa que incrementar las actividades orientadas a alcanzar las metas establecidas por el propio alumnado es benéfico para “generar la motivación inicial”. De igual manera, en la misma etapa del modelo motivacional, pero en la estrategia número siete, Dörnyei expone que es importante que el docente, en medida de lo posible, involucre a los alumnos en el diseño y el manejo del curso.

Por otra parte, en la etapa número tres “mantener y proteger la motivación”, se comenta por medio de la estrategia número trece que es importante que el maestro de una segunda lengua incremente la motivación promoviendo la autonomía activa del estudiante. Lo anterior se puede lograr permitiendo que los alumnos decidan diferentes aspectos del proceso de aprendizaje. Igualmente, el docente puede ceder distintos roles y funciones de liderazgo a los estudiantes.

En cuanto a la gráfica 4.60, se presenta información referente al gusto de los estudiantes de la escuela preparatoria por formar equipos en el aula de una segunda lengua.



Gráfica 4.60 Estrategias de motivación del docente: Trabajo en equipo hacia un fin común (Elaboración propia)

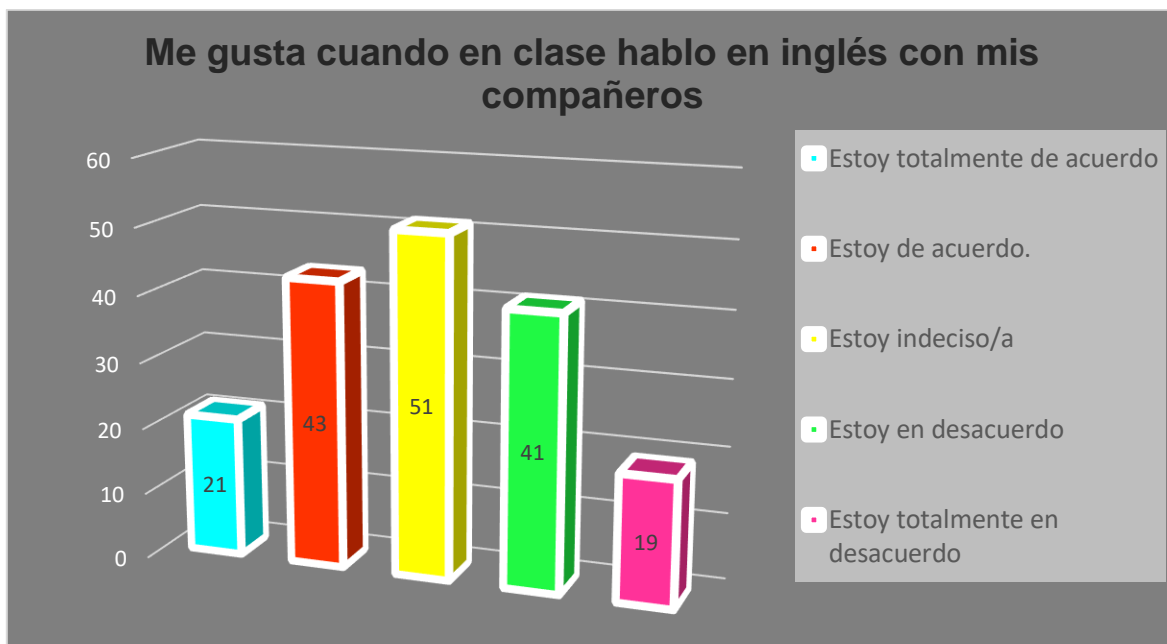
En primer lugar, 63 alumnos (35%) indicaron estar en *total acuerdo* con esta afirmación, y 51 (28%) mencionaron estar sólo de *acuerdo*. 40 de los encuestados (22%) se mostraron *indecisos*.

Por el contrario, 11 bachilleres (6%) comentaron estar en *total desacuerdo* en que les guste formar equipos en clase para llegar a un fin común, y 10 (5%) estuvieron en *desacuerdo* con lo dicho anteriormente. El número de estudiantes que no contestó fue de 7 (4%).

En cuanto a los resultados de la gráfica correspondiente al trabajo en equipo para alcanzar un fin común, se tiene que el modelo de enseñanza motivacional en su primera fase “crear condiciones básicas para la motivación”, dicta por medio de la estrategia número seis que se puede promover la cohesión del grupo. Esto quiere decir que el maestro tiene que promover la interacción y la cooperación entre el alumnado. De igual manera, en la clase de una segunda lengua es posible incluir actividades que lleven a completar tareas grupales exitosas a través de competencias o juegos.

En su segunda fase, “generar la motivación inicial”, el modelo propuesto por Dörnyei sugiere en la estrategia número uno que el docente puede promover valores entre los estudiantes a través de la conformación de equipos de trabajo entre pares. En específico, hace mención de que el docente de una L2 puede integrar a estudiantes identificados con un bajo nivel de motivación con alumnos que se muestren entusiasmados con la asignatura.

En su tercera etapa, “mantener y proteger la motivación”, en la estrategia número nueve se indica que es necesario promover la cooperación en lugar de la competencia entre pares. En la misma etapa, pero en la estrategia doce, Dörnyei sugiere que el docente tiene que establecer tareas en las que los estudiantes en equipos trabajen juntos para alcanzar la misma meta. De la misma forma, se hace mención de que el maestro puede tomar en cuenta en la evaluación final no sólo productos individuales, sino también trabajos que se hayan realizado en colectivo.



Gráfica 4.61 Estrategias de motivación del docente: Uso del inglés entre los estudiantes (Elaboración propia)

Ahora bien, en la gráfica 4.61 se expone información sobre si a los alumnos les gusta hablar en inglés con sus pares.

Primeramente, se encontró que 51 estudiantes (28%) se encuentran *indecisos* ante tal interrogativa. Sin embargo, el número de entrevistados que dice estar *de acuerdo* es de 43 (23%), en contraste con 41 jóvenes (23%) que se mostraron *en desacuerdo*.

Finalmente, los estudiantes que indicaron estar *totalmente de acuerdo* fueron 21 (12%), por el contrario, el número de encuestados que se mostró en *total desacuerdo* en su gusto por hablar inglés con sus compañeros fue de 19 (10%). Es importante remarcar que 7 estudiantes (4%) no brindaron información.

Los resultados obtenidos en la gráfica 4.61 no muestran información clara sobre si a los alumnos les gusta cuando hablan en inglés con sus compañeros de clase, esto debido a que la mayor parte del alumnado no está totalmente segura. Este resultado contradice lo mencionado por Dörnyei en la primera etapa de su modelo motivacional “crear condiciones básicas para la motivación”, en particular en la

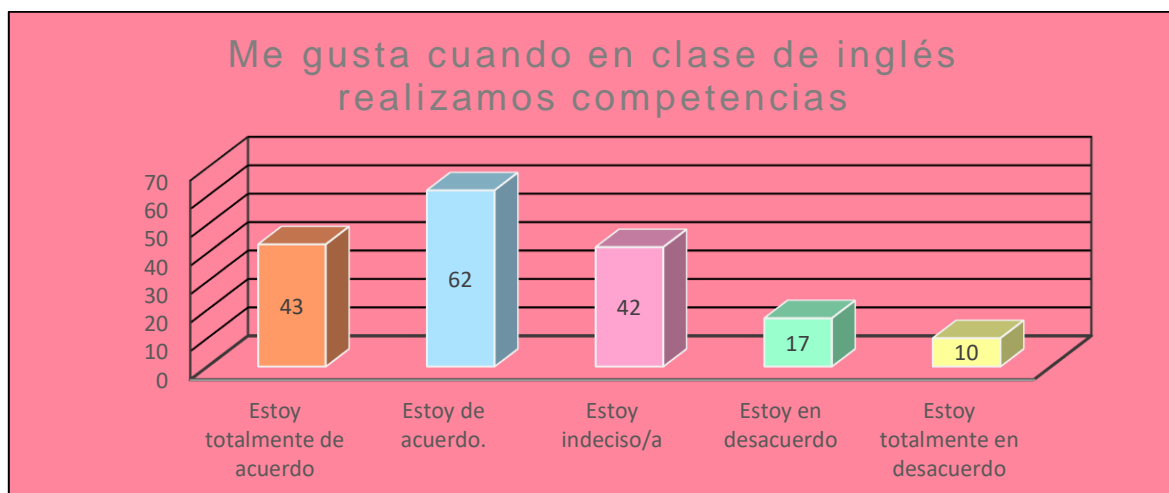
estrategia número seis en donde indica que se debe de promover la interacción, cooperación y compartir información personal genuina entre los alumnos.

Del mismo modo, en la segunda etapa “generar la motivación inicial”, se invita al docente de una segunda lengua a promover valores lingüísticos, realizando actividades con colegas que funjan como modelos de la lengua. Esto se puede llevar a cabo presentando retroalimentación entre compañeros de clase.

De igual forma, en la tercera etapa del modelo motivacional Dörnyei sugiere en la estrategia número diez que se debe construir la confianza de los estudiantes en sus habilidades al enseñarles varias estrategias de aprendizaje. Dichas estrategias se pueden enfocar a la comunicación, por ejemplo, *tips* y consejos que ayuden al alumnado a superar cualquier problema que se presente en el proceso de comunicación.

En la misma etapa, pero en la estrategia número doce, se menciona que una forma de incrementar la motivación del estudiante es promoviendo la cooperación entre pares. Una forma en la que el estudiantado pueda comunicarse entre sí, manteniendo el nivel de motivación, es cuando el maestro provee a la clase con “entrenamiento social” con el fin de que pueda comunicarse y trabajar en equipo de una forma más efectiva.

Pasemos ahora a la gráfica 4.62, a través de la cual se exhiben los resultados obtenidos acerca de la actitud de los alumnos cuando realizan competencias en la clase de inglés.



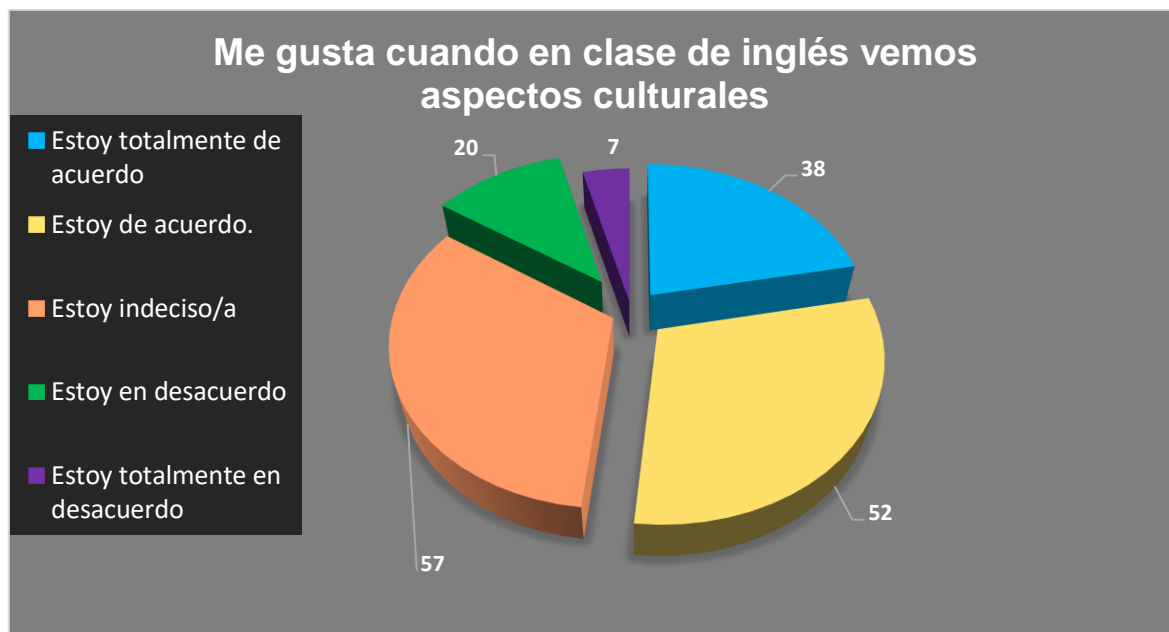
**Gráfica 4.62 Estrategias de motivación del docente: Competencias
(Elaboración propia)**

En primer lugar, 62 alumnos (34%) comentaron estar *de acuerdo* y 43 (24%) indicaron estar *totalmente de acuerdo*. Los estudiantes que mantuvieron una actitud *neutral* fueron 42 (23%).

Por otra parte, 17 bachilleres (9%) se mostraron en *desacuerdo*, mientras que 10 (5%) expresaron estar *totalmente en desacuerdo* al ser cuestionados sobre su gusto por las competencias en clase de inglés. Finalmente, los estudiantes que no contestaron la pregunta fueron 8 (4%).

De acuerdo con el modelo motivacional de Dörnyei, si a la mayoría de los alumnos les gusta cuando hacen competencias en la clase de inglés, existirá un buen nivel de motivación. Lo anterior se ve respaldado, en primer lugar, en la primera parte del modelo: “crear condiciones básicas para la motivación”. Es en la estrategia número seis en donde se sugiere que el docente promueva el desarrollo de la cohesión del grupo incluyendo actividades que lleven a completar tareas grupales exitosas a través de competencias o juegos.

A continuación, en la gráfica 4.63 se muestran los resultados sobre si a los estudiantes les gusta cuando en la clase de inglés ven aspectos culturales.



**Gráfica 4.63 Estrategias de motivación del docente: Aspectos culturales
(Elaboración propia)**

Para comenzar, los jóvenes que señalaron sentirse *indecisos* ante tal interrogativa fueron 57 (31%), por el contrario 52 (29%) precisaron *estar de acuerdo*. Del mismo modo, 38 (21%) indicaron estar *totalmente de acuerdo*.

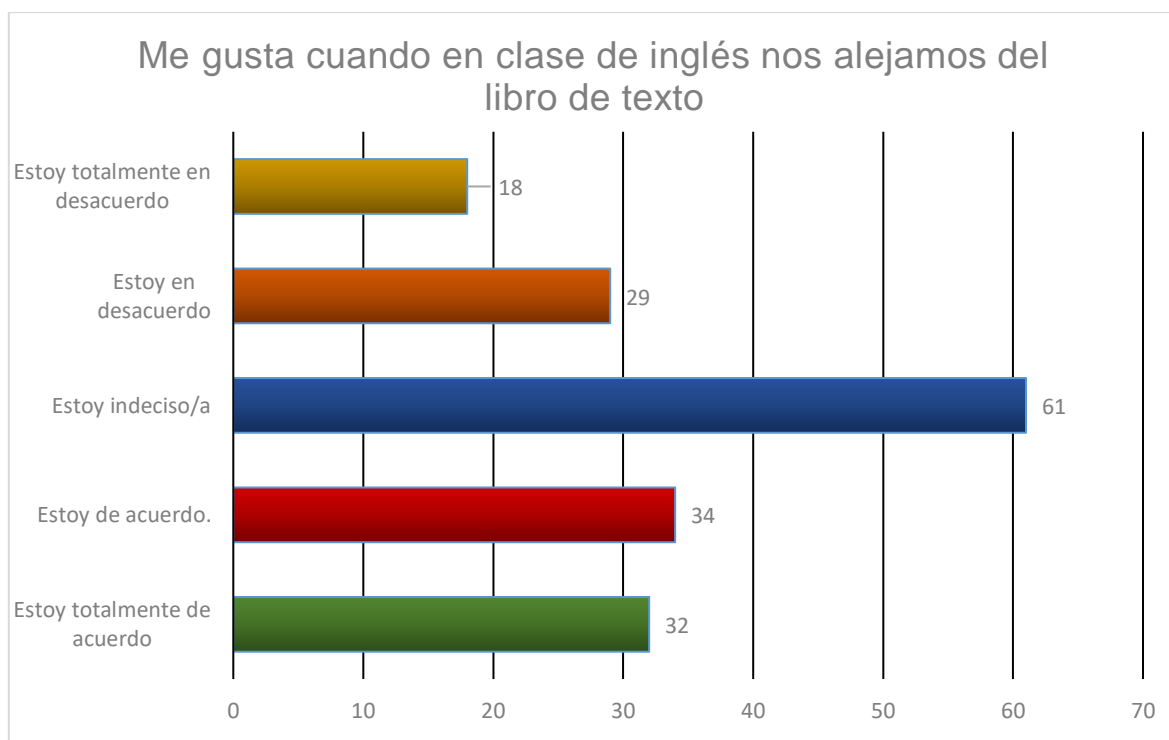
Los jóvenes que indicaron estar *en desacuerdo* fueron 20 (11%). Finalmente, 7 de los encuestados (4%) señalaron estar *totalmente en desacuerdo* en que les guste ver aspectos culturales de la lengua en clase. El número de alumnos que no contestaron la pregunta fue de 8 (4%).

Los resultados encontrados apoyan entonces lo mencionado por Dörnyei en el modelo motivacional en su segunda etapa “Generar la motivación inicial”. En la estrategia número dos, la cual se refiere al aumento de la motivación intrínseca en el proceso de aprendizaje de una L2. En esta estrategia se hace una sugerencia de que el docente pueda destacar y demostrar los aspectos del proceso de aprendizaje que sean del agrado de los alumnos; en este caso se habla de los aspectos

culturales de los pueblos angloparlantes y cómo a la mayoría de los entrevistados les gusta verlos en clase.

En cuanto a la estrategia número tres, ésta indica que es necesario promover los valores integrativos alentando una disposición positiva y abierta hacia la L2, hacia sus hablantes y hacia el extranjerismo en general. Lo anterior se puede lograr, ya sea incluyendo aspectos socioculturales en el currículum o promoviendo el contacto con la lengua extranjera y sus productos culturales.

Para finalizar, en la estrategia número siete se propone que el docente diseñe el currículum y los materiales de enseñanza relevantes para los estudiantes. Dicha estrategia se logra a través del análisis de necesidades, metas e intereses del estudiantado; posteriormente se debe agregar lo encontrado al currículum tanto como sea posible para que entonces el nivel de motivación intrínseca sea alto.



Gráfica 4.64 Estrategias de motivación del docente: Uso del libro de texto (Elaboración propia)

En cuanto a la gráfica 4.64 se tiene información acerca de si al alumnado le gusta cuando el profesor de lengua extranjera se aleja del libro de texto.

En primer lugar, los alumnos que comunicaron estar *indecisos* fueron 61 (34%), y 34 (19%) estuvieron *de acuerdo* con la pregunta, al tiempo que 32 (17%) están *totalmente de acuerdo*.

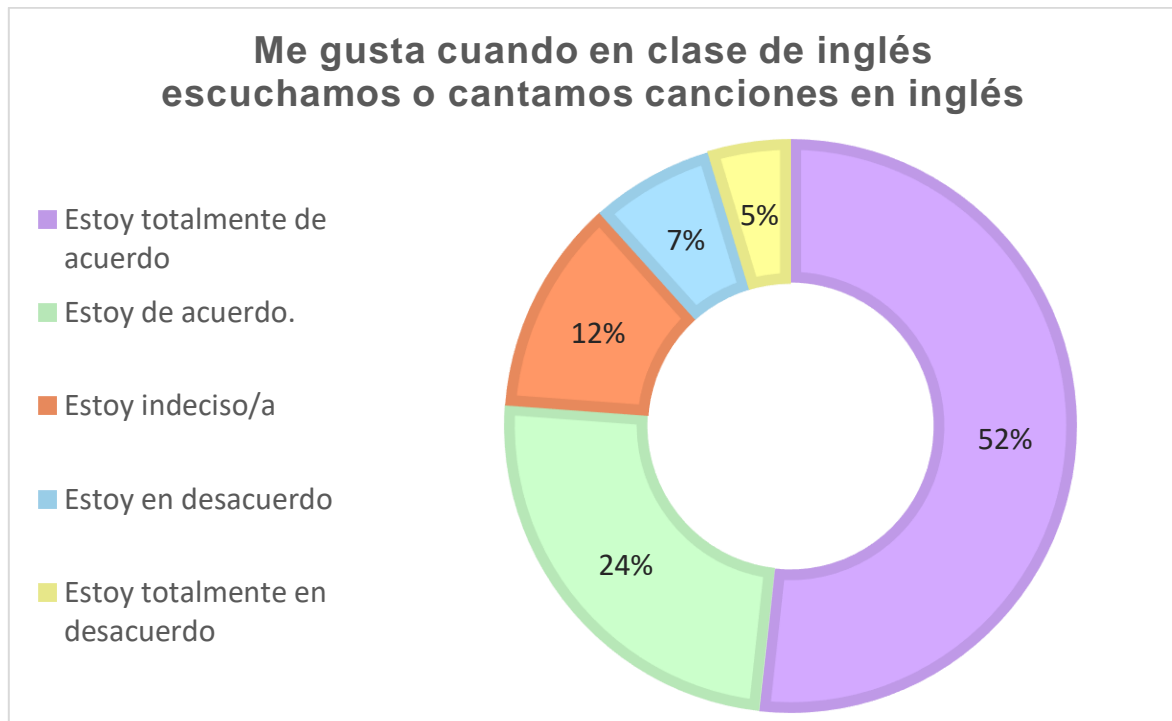
Por el contrario, 29 entrevistados (16%) están *en desacuerdo* y 18 (10%) están en *total desacuerdo*. Como nota, se menciona que nuevamente 8 bachilleres (4%) no brindaron información acerca de si les agradaba cuando el docente ocupaba otros recursos en lugar del libro de texto.

El continuo uso de los libros del texto en la enseñanza de lenguas extranjeras tiene relación con lo propuesto por Dörnyei en la tercera parte del modelo motivacional “mantener y proteger la motivación”. Específicamente, la estrategia número uno indica que se puede romper la monotonía del salón de clases con el fin de que el aprendizaje resulte más estimulante y agradable para los alumnos. El docente entonces puede variar distintos aspectos del proceso de aprendizaje y enseñanza con el objetivo de poner mayor énfasis en el flujo de motivación y no tanto en el flujo de información.

Asimismo, en la estrategia número dos de la misma etapa se indica que, para que el aprendizaje resulte estimulante y agradable se debe aumentar el atractivo de las tareas mediante la personalización de estas.

Es entonces que, alejarse del libro de texto para personalizar el aprendizaje, resultará en un mejor nivel de motivación.

Ahora bien, en la gráfica 4.65 se expresa información sobre si al estudiantado le gusta escuchar y/o cantar canciones en inglés durante la clase.

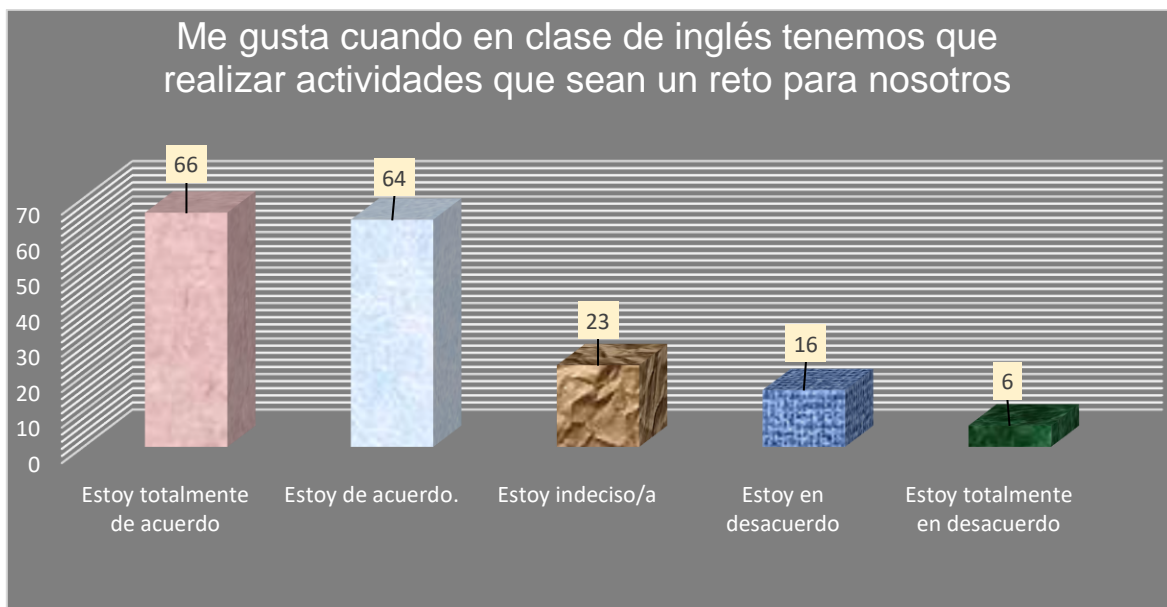


Gráfica 4.65 Estrategias de motivación del docente: Uso de canciones en inglés (Elaboración propia)

Es alentador reportar que la mayoría de los entrevistados, el 52%, se encuentra *totalmente de acuerdo*, en el mismo tenor el 24% de los entrevistados señalaron estar *de acuerdo*. En medio de la gráfica se encontró que un 12% de los jóvenes está *indeciso*.

Con respecto a la parte negativa de la escala, el 7% del total de los alumnos estuvo *en desacuerdo* y por último el 5% indicó un *total desacuerdo* en que les guste escuchar o cantar canciones en inglés durante la clase.

El uso de canciones en el aula de clase de una L2 llega a estar relacionado con la primera fase del modelo de Dörnyei “Generar la motivación inicial” en su segunda estrategia que denota el aumento del interés intrínseco de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Dörnyei sugiere que el docente realce y demuestre aspectos de la lengua.



Gráfica 4.66 Estrategias de motivación del docente: Nivel de dificultad en las tareas (Elaboración propia)

Es por medio de la gráfica 4.66 que se presenta información referente a la actitud del estudiantado sobre actividades que representen un reto.

Para iniciar, se encontró que 66 estudiantes (36%) indicaron estar *totalmente de acuerdo*, seguido por 64 alumnos (35%) que señalaron sentirse *de acuerdo*. El número de alumnos que se denominó *indeciso* fue de 23 (13%).

Por otra parte, 16 bachilleres (9%) estuvieron *en desacuerdo* y únicamente 6 entrevistados (3%) indicó estar *totalmente en desacuerdo* con realizar actividades que sean un reto durante la clase de segunda lengua. Los jóvenes que prefirieron omitir la pregunta fueron 8 (4%).

En lo que se refiere a la dificultad de las tareas a realizar, los resultados de la gráfica 4.66 apoyan el modelo motivacional de Dörnyei en la tercera etapa “Mantener y proteger la motivación”. En la estrategia número dos se indica que se debe lograr que el aprendizaje resulte estimulante y agradable para el alumnado, por medio de actividades y tareas que resulten un desafío para los estudiantes.

Igualmente, en la misma etapa, pero en la estrategia número siete, expone que se debe proveer al estudiante regularmente con experiencias exitosas. Una manera para lograr lo anterior es ajustando el nivel de dificultad de las tareas con las habilidades de los alumnos. Asimismo, se puede ir alternando tareas de mayor dificultad con aquellas de menor. Lo anterior aumentará el nivel de motivación a razón de que a los alumnos les agrada cuando las actividades resultan desafiantes.



Gráfica 4.67 Estrategias de motivación del docente: Videos (Elaboración propia)

A través de la gráfica 4.67 se expone información acerca de si les agrada a los alumnos ver videos en inglés.

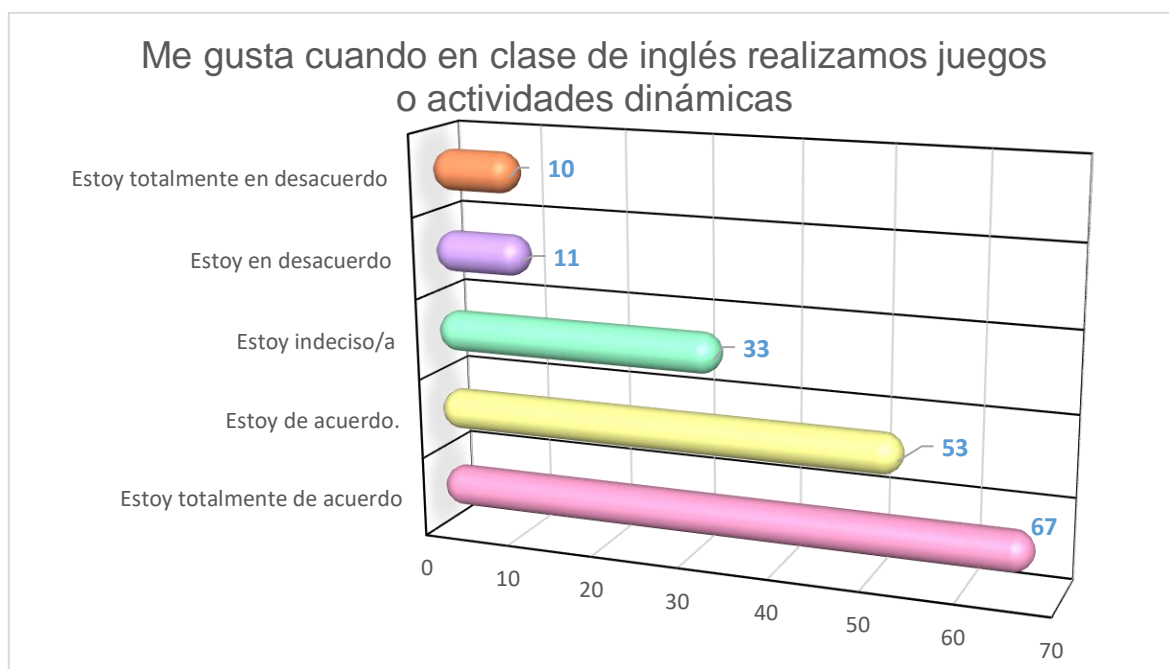
En primera instancia, se muestra que 60 estudiantes (33%) están *totalmente de acuerdo* con la pregunta, y 43 (24%) indican *estar de acuerdo*. Los estudiantes que indicaron estar *indecisos* fueron 41 (22%).

Los encuestados que señalaron *estar en desacuerdo* en que les gusta ver videos en inglés fueron 18 (10%), y aquellos que indicaron estar *totalmente en desacuerdo* fueron 12 (7%). Se reporta que 8 jóvenes (4%) no contestaron la pregunta.

En lo relacionado con el modelo motivacional se tiene que, en la segunda etapa “Generar la motivación inicial” en la estrategia número dos, el docente de una segunda lengua incrementa el interés intrínseco durante el proceso de aprendizaje. Lo previamente mencionado se puede lograr haciendo que los primeros encuentros con la L2 resulten en una experiencia positiva.

Por otro lado, en la estrategia número siete se expone que el currículum y los materiales de enseñanza sean relevantes para el alumnado. Ahora bien, si a los estudiantes les gusta ver videos como material didáctico en inglés, el uso de estos aumentará el nivel de motivación.

En la tercera etapa “Mantener y proteger la motivación”, especialmente en la primera estrategia, Dörnyei dice que el aprendizaje sea más estimulante rompiendo la monotonía del salón de clases. El uso de los videos en inglés puede ayudar a romper dicha monotonía. Del mismo modo, es necesario que el contenido sea atractivo y se adapte al interés natural de los alumnos. Nuevamente, si a los alumnos les agrada ver videos en inglés, la motivación será alta.



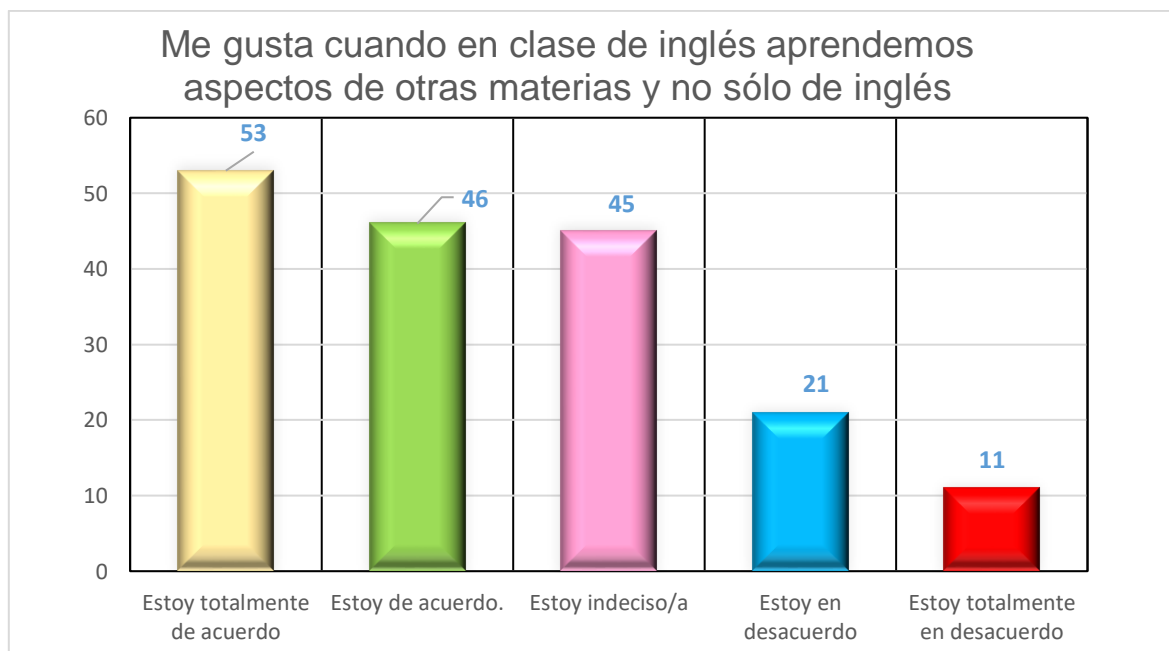
Gráfica 4.68 Estrategias de motivación del docente: Juegos y dinámicas (Elaboración propia)

A continuación, en la gráfica 4.68 se presentan los resultados acerca del gusto que posee el estudiantado al realizar juegos o actividades dinámicas.

El número de estudiantes que indicó estar *totalmente de acuerdo* fue de 67 (37%), seguido por 53 bachilleres (29%) que señalaron estar *de acuerdo*. En medio de la gráfica se encontró que 33 jóvenes (18%) mantuvieron una actitud *indecisa*.

Los alumnos que indicaron estar en *desacuerdo* fueron 11 (6%) y 10 (5%) comentaron encontrarse *totalmente en desacuerdo*. Para concluir, los entrevistados que no contestaron fueron 8 (4%).

Los juegos y las actividades dinámicas están estrechamente relacionadas nuevamente con la segunda y la tercera etapa del modelo motivacional “Generar la motivación inicial” y “Mantener y proteger la motivación”. Nuevamente, Dörnyei afirma que hay que apelar a los gustos de los estudiantes, pues si rompemos la monotonía del salón de clases, hacemos lo inesperado y creamos tareas atractivas, entonces los estudiantes estarán más motivados.



Gráfica 4.69 Estrategias de motivación del docente: Información sobre distintas materias (Elaboración propia)

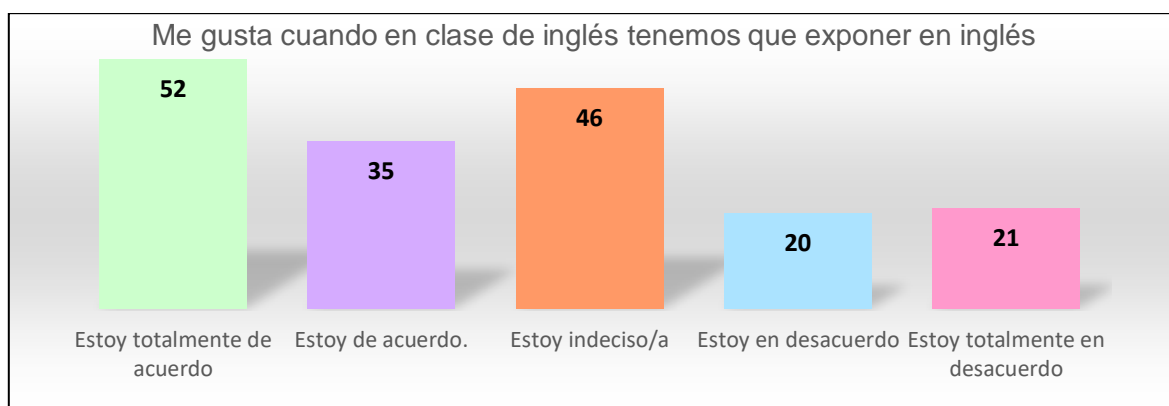
En cuanto a la gráfica 4.69 exhibe los resultados sobre si a los alumnos les gusta aprender sobre otras materias en la clase de segunda lengua.

Primeramente, se encontró que 53 bachilleres (29%) están *totalmente de acuerdo* y 46 (25%) mostraron *estar de acuerdo*. Esto seguido por 45 estudiantes (24%) que estuvieron *indecisos*.

Al final de la gráfica se muestra que 21 jóvenes (12%) están en *desacuerdo* y 11 (6%) estuvieron *totalmente en desacuerdo*. Para concluir la presentación de los resultados 4.69, se debe mencionar que 6 (3%) de los entrevistados no brindaron información alguna.

Ahora bien, el modelo propuesto por Dörnyei, en su “Generar la motivación inicial” asegura que hay que promover el reconocimiento de los valores instrumentales de L2 en los estudiantes; esto se puede lograr de dos formas: la primera reiterando el papel que juega la L2 en el mundo, mientras se remarca el potencial de la misma para ellos mismos y para su comunidad. La segunda forma es alentando a que el alumno aplique su conocimiento de la L2 en situaciones de la vida real. Las diferentes materias pueden servir para acercar al alumno a esas situaciones de la vida real.

Ahora bien, es por medio de la gráfica 4.70 que se muestran los resultados acerca de la actitud de los alumnos sobre las exposiciones en inglés.



**Gráfica 4.70 Estrategias de motivación del docente: Exposiciones
(Elaboración propia)**

En primer lugar, se encontró que 52 (28%) de 182 entrevistados afirmaron estar *totalmente de acuerdo* en que les gusta exponer en inglés, seguido por 46 alumnos (25%) que mencionaron estar *indecisos*. El número de aquellos que indicaron estar *de acuerdo* fue de 35 (19%).

Por otro lado, la cantidad de jóvenes que estuvo *totalmente en desacuerdo* fue de 21 (12%), y aquellos en *desacuerdo* fueron 20 encuestados (11%). Finalmente, los estudiantes que optaron por no responder la pregunta fueron 8 (4%).

En cuanto al gusto por hablar el idioma inglés, la primera etapa “Generar la motivación inicial” del modelo motivacional asegura en la estrategia número dos que se tiene que aumentar el interés intrínseco en el proceso de aprendizaje. Esto se puede lograr demostrando y destacando aquellos aspectos de la L2 que les interesen a los alumnos. En este caso, el uso de la producción oral es un aspecto que es del agrado para la mayoría del alumnado entrevistado.

4.2 Resultados del formato de observación

Habiendo presentado y discutido los resultados de la escala Likert aplicada, en el presente apartado se exponen los resultados del formato de observación de las clases de inglés de la escuela preparatoria. Como se mencionó previamente en el capítulo número 3 correspondiente al marco metodológico, se utilizó un formato de observación basado en las estrategias propuestas por Dörnyei (*Motivational Strategies in the Language Classroom*, 2001) y se llenó uno por grupo observado. Se observaron cuatro grupos: dos del turno matutino y dos del turno vespertino (ver Anexo D).

El formato de observación tenía como objetivo identificar las estrategias de motivación empleadas por el docente en el aula de una L2. Es importante remarcar que sólo se realizó una sola observación por grupo; por lo tanto, es posible que las

estrategias que no fueron empleadas por el docente en la clase observada, fueran empleadas en alguna otra clase.

La primera estrategia motivacional identificada en las observaciones de las clases de inglés pertenece a la primera etapa del modelo motivacional “Crea condiciones básicas para la motivación”, y se refiere a que el docente debe compartir su propio interés en la L2 con los alumnos. El uso de dicha estrategia por parte del docente apoya entonces los resultados de la gráfica 4.41 considerando que se encontró que los alumnos indicaron que les gusta cuando el docente comparte su propio interés.

La siguiente estrategia empleada por los docentes de la escuela preparatoria, de igual manera pertenece a la primera etapa del modelo de enseñanza motivacional, e indica que el profesor hace saber que se interesa por el progreso de los alumnos. El uso de dicha estrategia está estrechamente vinculado con la gráfica 4.42, pues se encontró que a los alumnos les agrada cuando el docente muestra dicho interés.

Ahora bien, en la misma fase del modelo propuesto por Dörnyei, pero esta vez en la estrategia número tres, se indica que el docente muestra que acepta y que le importan sus alumnos. Se observó que el cuerpo docente pone en práctica esta estrategia, es por ello que los resultados de las gráficas 4.41 y 4.42 arrojaron resultados positivos.

Asimismo, durante la observación de clase se encontró que el colectivo docente hace uso de la cuarta estrategia de la primera fase del modelo de enseñanza motivacional la cual indica que se debe poner atención y escuchar cada una de las participaciones de los estudiantes. El hecho de que la estrategia sea empleada por los docentes de la escuela preparatoria da razón de los resultados mostrados en la gráfica 4.43, en donde se encontró que a los alumnos les gusta cuando se les presta atención; es entonces que se hablaría de un alto nivel de motivación intrínseca por parte de los estudiantes.

De igual forma, los profesores de inglés hacen uso de la estrategia número cinco, pues alientan a los alumnos a cometer errores y muestran que es algo normal cuando se aprende una lengua extranjera. Cuando los alumnos pueden cometer errores sin temor a represalias por parte del maestro, el filtro afectivo disminuye pues no se encuentran en un ambiente en donde permee la ansiedad. Debido a esto, los resultados de la gráfica 4.44 fueron positivos indicando una vez más un buen nivel de motivación intrínseca.

Por otro lado, todos los docentes de una L2 hacen uso de la estrategia que indica que se debe aportar humor en la clase, y se debe dejar que los alumnos aporten también humor. Esto va de la mano con los resultados mostrados a través de la gráfica 4.45 y 4.51 las cuales muestran que a ellos les gusta aportar y que el docente aporte humor de igual manera. Nuevamente, el uso del humor hace que la clase no tenga un ambiente de ansiedad; por lo tanto, el filtro afectivo bajará y facilitará la entrada de información.

Igualmente, los docentes evitan que los alumnos estén siempre sentados en el mismo lugar. Esto apoyaría lo encontrado en la gráfica 4.46, la cual muestra el particular gusto del estudiantado cuando el docente realiza actividades dinámicas que permiten el desplazamiento de los alumnos dentro del salón.

Del mismo modo, se encontró que los maestros de inglés de la escuela preparatoria incluyen actividades que incitan a que todo el grupo participe. Dicha estrategia pertenece a la primera fase del modelo de enseñanza motivacional “Crear condiciones básicas para la motivación”. Dörnyei indica que una condición básica para crear la motivación es que en el salón de clases exista una atmósfera placentera y de apoyo. Los resultados de la gráfica 4.47 respaldan lo anterior pues a los estudiantes les agrada que el docente haga que todos los alumnos participen.

Igualmente, durante el periodo de observación se pudo detectar que los docentes de inglés incitan a utilizar la lengua extranjera en situaciones de la vida real. Dicha estrategia pertenece a la segunda fase del modelo de enseñanza motivacional

“Generar la motivación inicial”. Dörnyei comenta que es necesario generar en los alumnos de una segunda actitudes positivas hacia el aprendizaje de una L2. Una de las maneras en las que los docentes pueden realizar lo previamente mencionado es al mostrar que la lengua extranjera tiene fines prácticos en la vida real, aumentando así la motivación intrínseca e incluso la integrativa. Lo anterior, ya sea por medio de la introducción de aspectos culturales, como lo indica la gráfica 4.63; o cuando se enseñan conocimientos de otras materias tal y como lo indica la gráfica 4.69.

Por otra parte, se observó que el cuerpo docente hace uso de dos estrategias motivacionales: en caso de que los alumnos se encuentren con obstáculos, el maestro sabe resolverlos de manera eficaz y puntual; además de que proveen estrategias apropiadas para realizar las tareas. Ambas estrategias pertenecen a la tercera etapa del modelo de enseñanza motivacional “Mantener y proteger la motivación”. Las acciones realizadas por parte de los docentes ayudan a que el ambiente motivacional no se vea afectado una vez que se crearon las condiciones básicas del mismo. Tal y como lo muestran las gráficas 4.52 y 4.58, a los alumnos les gusta cuando el docente responde sus dudas y contesta de manera eficaz a sus preguntas, esto se debe a que el maestro hace uso de las estrategias aquí mencionadas.

Adicionalmente, los docentes de la escuela preparatoria varían las tareas y otros aspectos de la enseñanza mientras se alejan del libro y recurren a otros recursos materiales. Una vez más, estas estrategias forman parte de la etapa número tres “Mantener y proteger la motivación”. Esto tiene un impacto positivo en el nivel de motivación de los alumnos, y se puede apreciar a través de distintas gráficas como lo son: 4.62 referente al uso de competencias, 4.64 la cual habla del uso del libro de texto, 4.65 que muestra el gusto por las canciones en inglés, la gráfica 4.67 que muestra el uso de video en inglés; entre otras.

Por otro lado, en cuanto a las tareas, los maestros observados hacen que estas representen un desafío para el alumno. Las tareas seleccionadas y aplicadas generalmente requerían que el estudiante se involucrara de forma mental o física. Dichas estrategias, pertenecen a la tercera parte del modelo de enseñanza motivacional “Mantener y proteger la motivación”. Las gráficas que muestran la relación entre las estrategias aplicadas por los docentes y la percepción de los estudiantes son las siguientes: 4.46, 4.47 4.60, 4.66 y la gráfica 4.68. En ellas se expone el gusto que sienten los alumnos cuando el maestro realiza actividades dinámicas que requieran la participación de todo el grupo y que les permitan desplazarse dentro y fuera del aula. En particular, la gráfica 4.66 habla acerca del gusto porque las actividades sean un reto para los estudiantes. Los resultados fueron, sorprendentemente, positivos. Esto indicaría entonces que el cuerpo docente pone en práctica estrategias para alentar la motivación intrínseca.

Ahora bien, otro conjunto de estrategias que los docentes de inglés de la escuela preparatoria ponen en práctica son las siguientes: adaptan el contenido de la clase para que sea atractivo para los estudiantes, incluyen elementos innovadores, interesantes, divertidos, competitivos o fantásticos, evitan que los alumnos estén sentados en un mismo lugar e incluyen actividades que inciten que todo el grupo participe y a que formen grupos para que alcancen un fin común. Todas las estrategias previamente mencionadas forman parte de la fase de “Mantener y proteger la motivación” y son, a su vez, una excelente herramienta para tener a los alumnos comprometidos y enfocados en las actividades a realizar. La motivación intrínseca y la integrativa son las que más se protegen con la implementación de las mismas.

Por otro lado, en cuanto a la última fase del modelo de enseñanza “Alentar una autoevaluación positiva”, la única estrategia que se pone en práctica es la número tres que se refiere a incluir actividades y tareas que involucren la demostración de las habilidades de los alumnos. Los alumnos indicaron que les agrada demostrar sus

habilidades de producción. En lo particular en la producción oral, tal y como lo indican los resultados de las gráficas 4.50, 4.59 y 4.61.

Para cerrar, en este capítulo se mencionaron los resultados de la escala tipo Likert y del formato de observación aplicado al cuerpo docente de inglés de la escuela preparatoria estudiada. De igual manera, se explicaron cada una de las estrategias que fueron aplicadas durante las clases observadas y su relación con los resultados de las gráficas del capítulo 3. Asimismo, se discutieron estos resultados con el desarrollo temático presentado en el capítulo 1 referente al modelo de enseñanza motivacional. Es entonces, que se dispone a presentar las conclusiones y sugerencias del presente trabajo de investigación.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Para comenzar, en cuanto al primer capítulo se logró presentar la teoría relacionada a la motivación, los tipos de motivación y sus enfoques. Igualmente, se expuso información relacionada a la adquisición de una segunda lengua, sus características, y la diferencia entre la adquisición instruida y la natural. En dicho tenor se infirió que en los dos tipos de adquisición predomina la motivación extrínseca.

Asimismo, se analizó el papel del filtro afectivo en la enseñanza de lenguas, así como también se explicó brevemente el efecto *backwash*. Posteriormente, se estableció lo que se entiende por estrategias de motivación y se introdujo y explicó el modelo de enseñanza motivacional de Dörnyei. Dicho modelo de enseñanza resultó una parte fundamental para la elaboración de la presente investigación, puesto que fueron las estrategias de este modelo las que fueron analizadas.

En cuanto al capítulo 2, se presentó información referente al nivel medio superior, tal como el perfil de ingreso y de egreso de los bachilleres; así como también el perfil psicológico del alumno de preparatoria. De igual manera, se introdujo el programa y las competencias genéricas de la materia denominada “Lengua adicional al español”. Todo lo anterior permitió comprender mejor el contexto educativo de la institución donde se llevó a cabo el estudio.

El capítulo número 3 mostró el marco metodológico, en éste se expusieron los diferentes objetivos: el general y los específicos. En lo que se refiere al objetivo general se pudo realizar el análisis de las estrategias de motivación empleadas en el aula de clases de inglés por parte de los docentes de la escuela preparatoria.

Es de suma importancia también mencionar que se logró alcanzar cada uno de los objetivos específicos, puesto que a lo largo del capítulo 1 se presentó el marco teórico, fue durante el capítulo 2 en donde se describió el contexto del nivel medio superior. Por medio de los instrumentos de investigación, que se presentaron en

este mismo tercer capítulo, se concluyó el tercer objetivo específico, pues se investigó si el docente empleaba estrategias de motivación y cuáles eran. El último objetivo específico fue alcanzado en el capítulo número 4, a razón de que fue ahí en donde se analizó la relación entre las estrategias de motivación y la percepción de los alumnos hacia el inglés como lengua extranjera. De igual forma, en el capítulo 3 se contextualizó la escuela preparatoria a estudiar. Se conoció sobre el número de docentes y de alumnos de la misma, y se informó sobre sus instalaciones.

Al final, se presentaron los instrumentos de investigación usados: una escala tipo Likert y una hoja de observación. Se presentaron los distintos tipos de escala Likert y se concluyó que la escala a aplicar fue mixta: de frecuencia y de acuerdo. Posteriormente, se presentó el diseño de la escala, su pilotaje y su re diseño. Para la elaboración de la hoja de observación, se tomaron las distintas estrategias expuestas por Dörnyei en su modelo de enseñanza motivacional para un cotejo más fácil de dichas estrategias.

Es en el último capítulo en donde se presentaron los resultados de ambos instrumentos de investigación. En la parte 1 de la escala tipo Likert referente a los hábitos de estudio, las estrategias de memoria y la exposición de una L2 se concluyó que la mayoría de los estudiantes no poseen hábitos de estudio independiente y sólo estudian cuando tiene clase de lengua inglesa. En las estrategias de memoria se encontró que la mayor parte de los alumnos intentan memorizar palabras, frases o estructuras gramaticales por un proceso de traducción directa. En la exposición a una L2 se reportó que el alumnado de la escuela preparatoria utiliza el internet y las redes sociales como su principal contacto con la L2.

Fue por medio de resultados de la segunda parte de la escala tipo Likert, relacionados a la motivación y actitudes hacia el inglés como lengua extranjera que se pudo concluir, en primer lugar, que el tipo de motivación que predomina en los alumnos encuestados es la instrumental, seguida por la motivación intrínseca, y la

integrativa en último lugar. A los alumnos de la escuela preparatoria les interesa el inglés, pues lo ven como una herramienta que les servirá en un futuro en su vida laboral o académica. Para ellos, la lengua es un instrumento para alcanzar ciertas metas.

Al encontrarse entonces que la motivación instrumental es la preferida por los estudiantes, se estaría cumpliendo con la primera fase del modelo motivacional de Dörnyei pues existen en el aula de clases las “condiciones básicas para generar la motivación inicial”.

En la segunda sección de la parte 3 de la escala tipo Likert que está relacionada con las actitudes de los estudiantes, se concluye que a los jóvenes entrevistados en general les agrada hacer uso de la lengua inglesa dentro y fuera del aula; sin embargo, resulta asombroso encontrar que los alumnos no participan en clase. Igualmente, se concluye que a los bachilleres entrevistados les gustaría seguir aprendiendo inglés o algún otro idioma una vez finalizados sus estudios en la escuela preparatoria. Esto habla de que hay gusto por aprender y, por lo tanto, un buen nivel de motivación intrínseca. Por último, se encuentra que los estudiantes desean alcanzar un nivel alto de inglés debido a que se muestran inseguros con su progreso y su nivel actual en el idioma. Esto debilitaría las estrategias referentes a la etapa tres del modelo de Dörnyei “Mantener y proteger la motivación”.

En otro tenor, por medio de los resultados de la parte 3 de la escala tipo Likert, la cual habla sobre las estrategias empleadas por el docente, se llegó a la conclusión de que a los estudiantes les gusta conocer las experiencias del docente con el idioma y les agrada cuando el maestro muestra interés por el progreso de los alumnos. Esto es muy interesante, puesto que tomando en cuenta los resultados de la parte 2 de la escala, se infiere que el cuerpo docente no muestra interés y es por ello que los alumnos se muestran inseguros sobre su progreso en el idioma.

Por otro lado, se concluye que a los estudiantes les agrada cuando los maestros de inglés ponen atención a sus participaciones y no se molestan cuando cometen

errores. Los bachilleres disfrutaban cuando una clase de inglés se aleja del libro de texto e incluye otros aspectos como: el humor, las actividades que permitan que se desplacen dentro y fuera del aula de clases, las actividades que hagan que todo el grupo participe como lo son los juegos y las competencias; cuando el docente hace usos de carteles, imágenes, objetos o recursos multimedia tales como canciones o videos en inglés. Además, los estudiantes disfrutaban cuando dichas actividades y tareas representan un reto para ellos.

Por otro lado, se obtuvo como resultado que a los jóvenes estudiantes les agrada cuando el docente introduce temas novedosos que les resultan atractivos; ya sea porque son temas que abordan aspectos socioculturales de la lengua extranjera o porque son temas que fueron sugeridos por los mismos alumnos. Sin embargo, los alumnos se mostraron indecisos al mencionar si les gusta dirigir la clase. Se concluye entonces que si bien disfrutaban realizar sugerencias sobre el contenido, no les gusta ser ellos quienes expliquen los temas de clase.

Con respecto a la importancia de la lengua inglesa, a los alumnos les agrada cuando el profesor hace mención a ella. Asimismo, disfrutaban cuando en clase se resuelven sus dudas de manera eficaz manteniendo una buena actitud, y sin hacer mofa de los errores cometidos o sin realizar comparaciones entre estudiantes apelando a la individualidad de ellos.

Para cerrar con el capítulo número 4 se presentaron los resultados obtenidos a través de las observaciones de las clases de inglés como segunda lengua en donde se encontró que el cuerpo docente de la escuela preparatoria oficial pone en práctica diferentes estrategias de motivación. En particular, aquellas que se refieren a la tercera etapa del modelo motivacional "Mantener y proteger la motivación". Por ejemplo, los docentes incitaron a los alumnos a utilizar la lengua extranjera en situaciones de la vida real a través del *role-play*, también variaron las tareas y otros aspectos en la enseñanza puesto que además del libro de texto recurrieron a otros recursos, actividades y materiales. Lo anterior hizo que las clases resultaran atractivas para los alumnos debido a que se incluían elementos innovadores,

interesantes, divertidos, competitivos o fantásticos. Igualmente, los maestros de una segunda lengua proporcionaron estrategias apropiadas para completar las actividades o tareas exitosamente, resolvían las dudas de los alumnos y reconocían y reaccionaban a cualquier contribución positiva. Es entonces que se puede concluir que los docentes sí ponen en práctica diferentes estrategias de motivación y éstas a su vez tienen un impacto positivo en los alumnos pues, como ya se mencionó por medio de los resultados del apartado 4.1, los estudiantes disfrutaban las estrategias encontradas en la observación de las clases. Asimismo, se concluye que el nivel de motivación intrínseca de los alumnos es alto.

En cuanto a las preguntas de investigación que se plantearon al inicio del presente trabajo se concluyó lo siguiente:

1. ¿Los maestros implementan estrategias de motivación en el salón de clases? Sí, por medio de las observaciones de clases y usando como base el modelo motivacional de Dörnyei se pudo identificar el uso de diferentes estrategias de motivación por parte del cuerpo docente de la escuela preparatoria oficial.

- ¿El docente emplea diferentes estrategias de motivación en el aula? ¿Con qué frecuencia? Los profesores de lenguas que fueron observados durante el trabajo de investigación emplearon estrategias de motivación en todas las clases registradas. Esto da a entender que hacen uso de dichas estrategias con una alta frecuencia. Sin embargo, los maestros no emplean una extensa variedad ya que de acuerdo con el modelo motivacional de Dörnyei, se centran en las estrategias de la tercera etapa "Mantener y proteger la motivación".

- ¿Por qué los alumnos de la Escuela Preparatoria Oficial no cuentan con una actitud positiva con respecto al inglés? Fue por medio de la escala tipo Likert que se pudieron analizar las actitudes y la motivación de los alumnos de la escuela preparatoria oficial, concluyendo que tienen un buen nivel de motivación instrumental y extrínseca. Por el contrario, los niveles de motivación intrínseca e integrativa fueron los más bajos. Esto da a entender que en su mayoría los alumnos

estudian inglés porque lo ven como una herramienta para el futuro, además de que es una materia más en la malla curricular. Es entonces que las estrategias motivacionales encaminadas a estos dos tipos de motivación son bien recibidas, mientras que las estrategias enfocadas a la motivación intrínseca e integrativa son recibidas con menor gusto.

- ¿La falta de motivación se debe a situaciones internas o externas? En el caso de la escuela preparatoria se encontró que uno de los factores internos que afecta la motivación de los bachilleres fue el hecho de que los maestros utilizaron muy pocas estrategias encaminadas a la motivación instrumental, la cual se encuentra presente con mayor peso en la mayoría de los alumnos. Por lo tanto, se podría concluir que no se brinda el apoyo necesario a las necesidades motivacionales de los alumnos o simplemente están encaminadas a un tipo de motivación que los alumnos no poseen.

Sugerencias

Una vez que las conclusiones han sido presentadas, se dispone a introducir las sugerencias obtenidas mediante el trabajo de investigación. En primer lugar, se exponen sugerencias relacionadas con el uso de las estrategias del modelo motivacional de Dörnyei. En vista de que los resultados obtenidos mediante la escala Likert arrojaron que el tipo de motivación con el nivel más alto entre los alumnos fue la motivación instrumental, se sugiere que el cuerpo docente utilice estrategias diseñadas para dicho tipo. Durante las observaciones a la clase se pudo detectar que los docentes hacen mayor uso de las estrategias de la tercera etapa del modelo motivacional “Mantener y proteger la motivación”, dichas estrategias en su mayoría están enfocadas a aumentar la motivación intrínseca que, si bien está presente entre los estudiantes encuestados, no es la que predomina.

Ahora bien, para responder a las necesidades motivacionales de los alumnos el cuerpo docente puede apoyarse de la segunda etapa del modelo de Dörnyei “Generar la motivación inicial”, en razón de que contiene en su mayoría estrategias

destinadas a aumentar la motivación instrumental sin dejar de lado los demás tipos de motivación.

En cuanto a otro tipo de estrategias, los alumnos comentaron que les gusta participar en clase y les gusta hablar en inglés tanto como sea posible. En las observaciones de clase no se identificaron estrategias que ayuden a la producción oral de la L2. La mayoría de las estrategias utilizadas estaban diseñadas para trabajar con temas gramaticales o de vocabulario. Se sugiere entonces que los docentes hagan uso de actividades que promuevan la producción oral de los alumnos.

Por otra parte, por medio de la escala tipo Likert se identificó que a los alumnos les gusta cuando el profesor de una segunda lengua da a conocer su progreso. No obstante, en las observaciones de las clases no se utilizó ningún tipo de estrategia dirigida a hacer visual el avance de los estudiantes en la L2. Es por ello que se sugiere que el cuerpo docente emplee diferentes actividades con este fin como lo menciona Dörnyei en el modelo de enseñanza motivacional, específicamente en la cuarta etapa "Alentar una autoevaluación positiva".

En cuanto a la metodología seguida, la sugerencia que se realiza es en cuanto al número de clases observadas. Si bien se pudieron observar las clases de todos los grupos estudiados de la escuela preparatoria, se podrían haber hecho las observaciones de clases en más de una ocasión para así tener la posibilidad de identificar otros tipos de estrategias pertenecientes a la primera y a la última etapa del modelo de enseñanza motivacional.

La presente investigación puede dar pie a distintos trabajos que continúen con el estudio de la motivación. Es posible usar el modelo de enseñanza motivacional para tratar un solo tipo de motivación, o para enfocarse en una habilidad de lengua en específico o incluso para estudiar alumnos de diferentes niveles o contextos educativos.

Asimismo, pueden surgir diferentes trabajos de investigación en donde la metodología usada sea la misma; por ejemplo, para medir los hábitos de estudio, las estrategias de memoria o la exposición a la L2 de los alumnos.

Para finalizar, es de vital importancia mencionar que la conclusión del trabajo aquí presentado contribuyó de manera positiva al desarrollo personal y profesional de la investigadora, en cuanto a que ahora le es posible identificar las diferentes etapas del modelo motivacional en el proceso de enseñanza y poner las estrategias del mismo en práctica de acuerdo con el tipo de motivación que presenten los alumnos; además de haber desarrollado habilidades de investigación en el área de las ciencias de lenguaje.

REFERENCIAS

- Agapito Endeje, M. T. (2007). *Propuesta de actividades que ayuden al docente a fomentar la motivación de los jóvenes en el aprendizaje del francés*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Byrne, D. (1948). *Teaching Oral English*. Longman.
- Cristofol García, B. (2015). *Estudio de la motivación, actitud, estrategias y personalidad de los estudiantes de español como lengua extranjera*. Universitat de Girona.
- Dateas. (2023, Junio 26). *Dateas: Saber es bueno*. Recuperé sur <https://www.dateas.com/es/explore/escuelas-mexicanas>
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo : una interpretación constructivista* (éd. Tercera). McGraw-Hill Interamericana.
- Dirección General del Bachillerato. (2018). *Documento Base del Bachillerato General*. Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Escalona Sánchez, U., Medina Betancourt, A. R., & Escalona Reyes, M. (2010). El efecto de rebote y la expresión oral en inglés. *Ciencias Holguín*.
- Ferado García, A. L. (2018). *Revisión del enfoque de la lectura extensiva desde la perspectiva de profesores de lengua extranjera: Un estudio de caso*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Frenz, R. (2023, mayo 31). *Bizfluent*. Recuperé sur <https://bizfluent.com/list-6855863-types-likert-scales.html>
- Gardner, R., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Newbury House Publishers.

- Krashen, S., & Terrel, T. (1988). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Class Room*. Prentice Hall.
- Krauskopof, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y Salud*, 23-31. Consulté le Junio 1, 2019, sur http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-41851999
- Lafuente, M. J. (1989). Perfil psicologico del adolescente de quince años. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Consulté le Mayo 27, 2019, sur <http://www.redalyc.org/articulo.oa>
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Hodder Education.
- Raffini, J. (1996). *150 ways to increase intrinsic motivation in the classroom*. Allyn and Bacon.
- Rovere, M. (1993). Planificación Estratégica en Recursos Humanos en Salud. *Serie Desarrollo de Recursos Humanos.*, 226.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2013). *Lengua Adicional al Español IV Serie Programas de Estudio*.
- Vilchis García, D. (2008). *Propuesta de actividades para la motivación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en alumnos de bachillerato*. 2008.

ANEXOS

Anexo A. Escala de Likert piloteada

ESCALA LIKERT (CUESTIONARIO)

GRADO: _____ GRUPO: _____ TURNO: _____ FECHA: _____

A continuación, encontrará una serie de preguntas sobre las estrategias, personalidad, motivación y actitud en el estudio del inglés como lengua extranjera. Señale la opción que le parezca más adecuada. Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que nos interesa es su opinión.

¡Gracias por su participación!

Datos personales

(Son necesarios e importantes para este estudio y serán usados exclusivamente con fines estadísticos. El cuestionario es completamente anónimo.)

Edad: _____ Sexo: _____ Hombre _____ Mujer

¿Cuántos años hace que estudia inglés? _____ años

PARTE 1:

Señale, con una X, el número de horas que dedica al estudio del inglés durante una semana:

	Más de 6h	Entre 5 y 4h	Entre 2 y 3h	Menos de 2h	0h
¿Cuántas horas a la semana asiste a clase de inglés?					
¿Cuántas horas dedica, a la semana, a estudiar por su cuenta los conceptos aprendidos en clase?					
¿Cuántas horas dedica, a la semana, a estudiar inglés de forma autónoma, mediante libros o recursos <i>online</i> destinados a este fin?					

Señale, con una X, la frecuencia con la que realiza las siguientes acciones:

	Siempre	Casi siempre	A veces	Alguna vez	Nunca
Cuando escucha una nueva palabra en inglés fuera de clase, ¿presta atención para memorizarla y/o la escribe?					
Cuando aprende una nueva expresión en inglés fuera de clase, ¿presta atención para memorizarla y/o la escribe?					
Cuando deduce una norma gramatical del inglés fuera de clase, ¿presta atención para memorizarla y/o la escribe?					

Señale, con una X, la frecuencia con la que realiza las siguientes acciones:

	Siempre	siempre	A veces	Alguna vez	Nunca

¿Lee libros en inglés?					
¿Lee prensa periódica en inglés?					
¿Lee artículos académicos en inglés?					
¿Sigue las noticias de televisión, radio u <i>online</i> en inglés?					
¿Sigue programas de entretenimiento angloparlantes? <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Televisión <input type="checkbox"/> Radio					
¿Mira películas en inglés?					
¿Escucha música en inglés?					
¿Sigue a personas angloparlantes en redes sociales?					

Señale, con una X, la respuesta más adecuada, teniendo en cuenta sus calificaciones en el último examen que realizó de inglés:

	Muy buena	Buena	Regular	Baja	Deficiente	No aplica.
En el último examen que hizo de lengua inglesa, su calificación en la expresión oral fue...						
En el último examen que hizo de lengua inglesa, su calificación en la expresión escrita fue...						
En el último examen que hizo de lengua inglesa, su calificación en la comprensión oral fue...						
En el último examen que hizo de lengua inglesa, su calificación en la comprensión escrita fue...						

PARTE 2:

I. ¿POR QUÉ ESTUDIA USTED INGLÉS?

Señale con una X en qué grado influyen en su deseo de aprender inglés los motivos siguientes.

Estudio inglés...	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
Porque me facilita/rá relacionarme con personas angloparlantes.					
Porque me gusta la lengua inglesa.					
Porque me gustaría vivir en un país de habla inglesa.					
Porque lo necesito/necesitaré en mi carrera profesional.					
Porque me gusta aprender cosas nuevas.					
Porque lo necesito para mis estudios.					
Porque es una asignatura que debo aprobar.					
Porque me permite participar mejor en actividades de otras culturas.					

Porque para mí es interesante aprender lenguas extranjeras.					
Porque me permitirá ser una persona mejor instruida/preparada.					
Porque me permite comprender y apreciar mejor la literatura, el cine, la música y el arte de países angloparlante.					
Porque en general es gratificante aprender.					
Porque formará parte de mi currículo profesional.					
Porque me sirve para viajar al extranjero.					

Otra ¿Cuál?:

.....

.....

II. A continuación, indique si está de acuerdo o en desacuerdo con los siguientes enunciados.

Señale con una X la letra que corresponde a su opinión.

- | |
|---|
| A. Estoy totalmente de acuerdo
B. Estoy de acuerdo
C. Estoy indeciso/a
D. Estoy en desacuerdo
E. Estoy totalmente en desacuerdo |
|---|

	A	B	C	D	E
En clase me gusta que hablemos tanto en inglés como sea posible.					
Si ya no tuviera la posibilidad de estudiar inglés en la escuela, trataría de seguir en contacto con el inglés en situaciones cotidianas (p. ej. leer libros)					
Si estuviera de vacaciones en un país angloparlante, preferiría hablar en español si fuera posible.					
Cuando oigo una canción en inglés en la radio, la escucho cuidadosamente y trato de entender las palabras.					
En realidad, me interesaría más aprender otro idioma que inglés, si tuviera la oportunidad.					
Cuando acabe la preparatoria, no continuaré aprendiendo inglés.					
Si tengo la oportunidad, trato de usar el inglés fuera de clase, ya sea con personas angloparlante, leyendo libros o viendo películas en versión original.					
En clase de inglés participo muy poco.					
Me interesa llegar a hablar inglés muy bien.					

Siento que voy avanzando en mi nivel de inglés					
--	--	--	--	--	--

Parte III:

I. A continuación, indique si está de acuerdo o en desacuerdo con los siguientes enunciados. Señale con una X el número que corresponde a su opinión.

- | |
|-----------------------------------|
| A. Estoy totalmente de acuerdo |
| B. Estoy de acuerdo |
| C. Estoy indeciso/a |
| D. Estoy en desacuerdo |
| E. Estoy totalmente en desacuerdo |

Me gusta cuando el docente...	A	B	C	D	E
Comparte experiencias con la clase					
Se interesa por nuestro progreso					
Pone atención a nuestras participaciones					
No se molesta cuando cometemos un error.					
Aporta humor a la clase.					
Realiza actividades que nos permitan movernos por todo el salón.					
Incluye actividades que hagan que todo el grupo participe					
Introduce temas o información que nunca antes habíamos visto.					
Menciona la importancia del inglés					
Nos formula preguntas o habla en inglés.					
Nos permite aportar humor a la clase					
Resuelve cada una de nuestras dudas					
Llegue con buena actitud al salón.					
Lleva carteles, imágenes, objetos, o recursos multimedia a la clase de inglés.					
Introduce temas nuevos.					
Enseña temas que nosotros sugerimos					
Reconoce que somos individuos y no nos compara con otros estudiantes.					
Sabe contestar a nuestras preguntas en forma eficaz					
Deja que los alumnos dirijamos la clases					

II. A continuación, indique si está de acuerdo o en desacuerdo con los siguientes enunciados. Señale con una X el número que corresponde a su opinión.

- | |
|---|
| A. Estoy totalmente de acuerdo
B. Estoy de acuerdo
C. Estoy indeciso/a
D. Estoy en desacuerdo
E. Estoy totalmente en desacuerdo |
|---|

Me gusta cuando en clase de inglés...	A	B	C	D	E
Formamos equipos para llegar a un fin común.					
Hablo en inglés con mis compañeros					
Realizamos competencias.					
Vemos aspectos culturales.					
Nos alejamos del libro de texto					
Escuchamos o cantamos canciones en inglés.					
Tenemos que realizar actividades que sean un reto para nosotros.					
Vemos videos en inglés.					
Realizamos juegos o actividades dinámicas.					
Aprendemos aspectos de otras materias y no sólo de inglés.					
Tenemos que exponer en inglés.					

Anexo B. Escala de Likert de la aplicación final

GRADO: _____ GRUPO: _____ TURNO: _____ FECHA: _____

A continuación, encontraras una serie de preguntas sobre el estudio del inglés como lengua extranjera. Señala la opción que te parezca más adecuada. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que interesa es tu opinión.

¡Gracias por tu participación!

Datos personales

(Son necesarios e importantes para este estudio y serán usados exclusivamente con fines estadísticos. El cuestionario es completamente anónimo.)

Edad: _____ Sexo: _____ Hombre _____ Mujer

¿Hace cuántos años que estudia inglés? _____ años

PARTE 1:**1.1 Señala, con una X, el número de horas que dedicas al estudio del inglés durante una semana:**

	Más de 6h	Entre 4 y 5h	Entre 2 y 3h	Menos de 2h	0 hrs
¿Cuántas horas a la semana asistes a clase de inglés?					
¿Cuántas horas dedicas, a la semana, a estudiar por tu cuenta los conceptos abordados en clase?					
¿Cuántas horas dedicas, a la semana, a estudiar inglés de forma autónoma, mediante libros o recursos <i>online</i> destinados a este fin?					

1.2 Señala, con una X, la frecuencia con la que realizas las siguientes acciones:

	Siempre	Casi siempre	A veces	Alguna vez	Nunca
Cuando escuchas una nueva palabra en inglés fuera de clase, ¿prestas atención para memorizarla y/o escribirla?					
Cuando aprendes una nueva expresión en inglés fuera de clase, ¿prestas atención para memorizarla y/o escribirla?					
Cuando deduces una norma gramatical del inglés fuera de clase, ¿prestas atención para memorizarla y/o escribirla?					

1.3 Señala, con una X, la frecuencia con la que realizas las siguientes acciones:

	Siempre	Casi siempre	A veces	Alguna vez	Nunca
Leo libros en inglés.					
Leo prensa periódica en inglés.					
Leo artículos académicos en inglés.					
Sigo programas de entretenimiento angloparlantes.	<input type="checkbox"/> Internet				
	<input type="checkbox"/> Televisión				
	<input type="checkbox"/> Radio				
Miras películas en inglés.					

	Siempre	Casi Siempre	A veces	Alguna vez	Nunca
Sigues las noticias de televisión, radio u <i>online</i> en inglés.					
Escuchas música en inglés.					
Sigues a personas angloparlantes en redes sociales.					

PARTE 2:**2.1 ¿POR QUÉ ESTUDIAS INGLÉS?**

Señala con una X en qué grado influyen en tu deseo de aprender inglés los siguientes motivos.

Estudio inglés...	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
Porque me facilita/rá relacionarme con personas angloparlantes.					
Porque me gusta la lengua inglesa.					
Porque me gustaría vivir en un país de habla inglesa.					
Porque lo necesito/necesitaré en mi carrera profesional.					
Porque me gusta aprender cosas nuevas.					
Porque lo necesito para mis estudios.					
Porque es una asignatura que debo aprobar.					
Porque me permite participar mejor en actividades de otras culturas.					
Porque para mí es interesante aprender lenguas extranjeras.					
Porque me permitirá ser una persona mejor instruida/preparada.					
Porque me permite comprender y apreciar mejor la literatura, el cine, la música y el arte de países angloparlantes.					
Porque en general es gratificante aprender.					
Porque formará parte de mi currículo profesional.					
Porque me sirve para viajar al extranjero.					

Otra ¿Cuál?:

.....

.....

2.2 A continuación, indica si estás de acuerdo o en desacuerdo con los siguientes enunciados.

Señala con una X la letra que corresponde a tu opinión.

	A	B	C	D	E
En clase me gusta que hablemos tanto en inglés como sea posible.					
Si ya no tuviera la posibilidad de estudiar inglés en la escuela, trataría de seguir en contacto con el inglés en situaciones cotidianas (p. ej. leer libros).					
Si estuviera de vacaciones en un país angloparlante, preferiría hablar en español si fuera posible.					
Cuando oigo una canción en inglés en la radio, la escucho cuidadosamente y trato de entender las palabras.					
Si tuviera la oportunidad, me interesaría más aprender otro idioma diferente al inglés.					
Cuando acabe la preparatoria, no continuaré estudiando inglés.					
Si tengo la oportunidad, trato de usar el inglés fuera de clase, ya sea con personas angloparlantes, leyendo libros o viendo películas en versión original.					
En clase de inglés participo muy poco.					
Me interesa llegar a hablar inglés muy bien.					
Siento que voy avanzando en mi nivel de inglés					

- A. Estoy totalmente de acuerdo
 B. Estoy de acuerdo
 C. Estoy indeciso/a
 D. Estoy en desacuerdo
 E. Estoy totalmente en desacuerdo

Parte III:

3.1 A continuación, indica si estás de acuerdo o en desacuerdo con los siguientes enunciados. Señala con una X el número que corresponde a tu opinión.

	A	B	C	D	E
Me gusta cuando el docente...					
Comparte experiencias con la clase.					
Se interesa por nuestro progreso.					
Pone atención a nuestras participaciones.					
No se molesta cuando cometemos un error.					
Aporta humor a la clase.					
Realiza actividades que nos permitan movernos por todo el salón.					

- A. Estoy totalmente de acuerdo
 B. Estoy de acuerdo
 C. Estoy indeciso/a
 D. Estoy en desacuerdo
 E. Estoy totalmente en desacuerdo

	A	B	C	D	E
Incluye actividades que hagan que todo el grupo participe.					
Introduce temas o información que nunca antes habíamos visto.					
Menciona la importancia del inglés.					
Nos formula preguntas o habla en inglés.					
Nos permite aportar humor a la clase.					
Resuelve cada una de nuestras dudas.					
Llega con buena actitud al salón.					
Lleva carteles, imágenes, objetos, o recursos multimedia a la clase de inglés.					
Introduce temas nuevos.					
Enseña temas que nosotros sugerimos.					
Reconoce que somos individuos y no nos compara con otros estudiantes.					
Sabe contestar a nuestras preguntas en forma eficaz.					
Deja que los alumnos dirijamos la clase.					

3.2 A continuación, indica si estás de acuerdo o en desacuerdo con los siguientes enunciados. Señala con una X el número que corresponde a tu opinión.

- | |
|--|
| A. Estoy totalmente de acuerdo.
B. Estoy de acuerdo.
C. Estoy indeciso/a.
D. Estoy en desacuerdo.
E. Estoy totalmente en desacuerdo. |
|--|

Me gusta cuando en clase de inglés...	A	B	C	D	E
Formamos equipos para llegar a un fin común.					
Hablo en inglés con mis compañeros.					
Realizamos competencias.					
Vemos aspectos culturales.					
Nos alejamos del libro de texto.					
Escuchamos o cantamos canciones en inglés.					
Tenemos que realizar actividades que sean un reto para nosotros.					
Vemos videos en inglés.					
Realizamos juegos o actividades dinámicas.					
Aprendemos aspectos de otras materias y no sólo de inglés.					
Tenemos que exponer en inglés.					

¿Hay alguna otra actividad que te guste que haga tu maestro de inglés durante la clase?.....

.....

Anexo C. Oficio



Universidad Autónoma del Estado de México

Ala

Toluca México; a 13 de marzo de 2019
FAC.LENG. Oficio No.230 /19

[Redacted]
**DIRECTORA DE LA ESCUELA PREPARATORIA
OFICIAL [Redacted]
PRESENTE**

Sirva el presente para enviarle un respetuoso saludo, y al mismo tiempo solicitarle a usted permiso para que la alumna de esta Facultad, **Dianey Iridian Castillo Hernández** con número de cuenta **1423441**, pueda realizar observaciones de clase, y aplicación de cuestionarios a los alumnos. Esto como parte de su proyecto de Tesis "Implementación de Estrategias de motivación por parte de los docentes de inglés de una Escuela Preparatoria Oficial". La alumna realizaría las actividades ya mencionadas de marzo a junio del año en curso.

Sin otro particular, y en espera de su valioso apoyo quedo de Usted.

ATENTAMENTE
PATRIA, CIENCIA Y TRABAJO
"2019, Año del 75 Aniversario de la Autonomía ICLA-UAEM"

M.H.L. JOSÉ ALFREDO SÁNCHEZ GUADARRAMA
DIRECTOR



c.c. Minutario
MHL/msa

Jesús Carranza S/N, casi esq. con
Venustiano Carranza, Col. Universidad,
C.P. 50130, Toluca, Estado de México
Tel. (722) 2129344, 2121781
correo electrónico: flenguas@uoaemex.mx



Anexo D. Hoja de observación

HOJA DE OBSERVACIÓN**Grupo:** _____ **Turno:** _____ **Fecha:** _____

El maestro...	Sí/No
Comparte su propio interés con los alumnos.	
Hace saber que se interesa por el progreso de los alumnos	
Muestra que acepta y le importan sus alumnos.	
Pone atención y escucho a todos sus alumnos por igual.	
Alienta a los alumnos a cometer errores mostrando que es algo normal cuando se aprende una lengua extranjera.	
Aporta humor a la clase, así como también procura que los alumnos aporten humor.	
Procura y promueve la interacción, la cooperación y el intercambio de información real entre los estudiantes.	
Organiza a los alumnos en grupos para que se puedan mezclar y compartan ideas, experiencias e información relevante para la clase.	
Evita que los alumnos este siempre sentados en un mismo lugar	
Incluye actividades que inciten a que todo el grupo participe.	
Incluye actividades que involucren que los alumnos tengan que formar grupos.	
Incluye aspectos socioculturales en la clase.	
Menciona el papel de la lengua extranjera (inglés) en el mundo.	
Resalta la utilidad de la lengua extranjera (inglés).	
Incita a los alumnos a utilizar la lengua extranjera (inglés) en situaciones de la vida real.	
Se asegura que no existan obstáculos en el proceso de aprendizaje.	
En caso de obstáculos, sabe resolverlos de manera eficaz y puntual.	
Varía las tareas, y otros aspectos en la enseñanza.	
Además del libro, recurre a otros recursos y materiales.	

Se enfoca no solo en el flujo de información, sino también en el de la motivación.	
Hace que las tareas presenten un desafío para el alumno.	
Adapta el contenido de la clase para que se sea atractivo para los estudiantes.	
Incluye elementos innovadores, interesantes, divertidos, competitivos o fantásticos.	
Personaliza el proceso de aprendizaje a las necesidades del alumno.	
Crea tareas que requieran una implicación mental o física.	
Explica el propósito y la utilidad de las actividades y tareas.	
Provee estrategias apropiadas para realizar las tareas.	
Evita comparar a los alumnos, aunque sea sutilmente.	
Promueve la cooperación entre alumnos.	
Ayuda a los alumnos a aceptar el hecho de que cometerán erros.	
Realiza actividades en las que los alumnos tienen que trabajar en equipo para alcanzar un fin común.	
Adopta el papel de facilitador cuando es necesario.	
Reconoce y reacciona a cualquier contribución positiva de los alumnos.	
Incluye actividades y tareas que involucren la demostración de las habilidades de los alumnos.	