



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA RURAL

**DOCTORADO EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA
SUPERIOR**

**FACTORES QUE AFECTAN LA MOTIVACIÓN PARA EL
APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES EN LAS CLASES
DE INGLÉS A NIVEL SUPERIOR**

TESIS

DOCTOR EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

PRESENTA:

CAROLINA GUADALUPE ALEMÁN AGUILAR

Bajo la Dirección de: DR. MARCOS PORTILLO VÁZQUEZ



APROBADA



Chapingo, Estado de México, Noviembre 2020

Chapingo, México a _10_ de _noviembre_ de 2020_.

C. COORDINADOR DE ESTUDIOS DE POSGRADO
PROGRAMA
DOCTORADO EN CIENCIAS EN EDUCACION AGRICOLA SUPERIOR
P R E S E N T E

Informamos a usted que hemos revisado y aprobado el proyecto del documento de graduación (se anexa copia) titulado: **Factores que afectan la motivación para el aprendizaje de los alumnos en las clases de inglés a nivel superior**

_____ correspondiente al (a la) estudiante: _Carolina Guadalupe Alemán Aguilar_____

ATENTAMENTE

PRESIDENTE
Marcos Portillo Vázquez



ASESOR
Liberio Victorino Ramírez



ASESOR
José María Salas González



ASESOR
Carlos Macías Uribe



DATOS BIOGRÁFICOS

Datos Personales

Nombre: Carolina Guadalupe Alemán Aguilar

Fecha de nacimiento: 05 de julio de 1976

Lugar de nacimiento: Ciudad de México

CURP:

Profesión: Lic. En Administración de Empresas

Cédula Profesional:

Desarrollo Académico

Bachillerato: Liceo Juan Ruíz de Alarcón

Licenciatura: Administración de Empresas, Universidad Tecnológica de México.

Licenciatura: Educación Preescolar, CENEVAL 2008.

Maestría: Competencias Educativas, Universidad de Valle de México.

RESUMEN

Factores que afectan la motivación para el aprendizaje de los estudiantes en las clases de inglés a nivel superior

Carolina Guadalupe Alemán Aguilar

RESUMEN:

La presente investigación forma parte del trabajo de tesis doctoral “Factores que afectan la motivación para el aprendizaje de los estudiantes en las clases de inglés a nivel superior”, en el marco del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior que se imparte en la Universidad Autónoma Chapingo, México.

Este análisis se basa en las características de los estudiantes y se adapta al contexto de una universidad mexicana. Se emplean técnicas como AMTB, versión en español de Sandoval Pineda (2011), que fue modificado para identificar los principales factores que afectan el aprendizaje de un segundo idioma.

El método utilizado permite determinar las estadísticas básicas, la prueba t de Student y las correlaciones entre las nueve dimensiones de acuerdo con la prueba de Pearson, lo que permite combinar estadísticas descriptivas e inferenciales, tratamiento de datos y análisis.

Los resultados muestran un alto nivel de correlación entre las nueve dimensiones y revela que los estudiantes están motivados por una buena pronunciación, hacen amigos con hablantes nativos, entre otros factores.

PALABRAS CLAVE: lengua extranjera, aprendizaje, motivación, estudiantes universitarios

Tesis de Doctorado en Ciencias Programa: Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior, Universidad Autónoma Chapingo
Autor: Carolina Guadalupe Alemán Aguilar
Director de Tesis: Dr. Marcos Portillo Vázquez

ABSTRACT:

Factors that affect the motivation for student learning in higher level English classes

This research looks motivation of students of English as a second language in the UAEM Universidad Autónoma del Estado de México, Texcoco, in the framework of the Doctorate Science in Higher Agricultural Education that is taught at Universidad Autónoma Chapingo, México.

This analysis is based on the characteristics of students and adapted to the context of a Mexican University. It takes advantage of techniques such as AMTB, Spanish version of Sandoval Pineda (2011), which was modified to identify main factors that affect learning of a second language.

The used method allows to determine the basic statistics, the Student's t-test, and the correlations between the nine dimensions according to the Pearson tests, thus combining descriptive and inferential statistics, data treatment and analysis were possible.

Results show high level of correlation between the nine dimensions, and reveals that students are motivated by good pronunciation, make friend with native speakers, among other factors.

KEYWORDS: Foreign Language, Learning, Motivation, University Students

Thesis, Factors that affect the motivation for student learning in higher level English classes
Universidad Autónoma Chapingo
Author: Carolina Guadalupe Alemán Aguilar
Advisor: Dr. Marcos Portillo Vázquez

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad Autónoma Chapingo por permitirme ser parte de esta noble institución, las oportunidades de desarrollo profesional y personal que he tenido son invaluableles.

A los integrantes del comité asesor, Doctor Marcos Portillo Vázquez, por su apoyo y guía durante el doctorado, Doctor Liberio Victorino Ramírez, por ser maestro y su acompañamiento durante esta etapa profesional y al doctor José María Salas, por su apoyo y confianza en mi persona.

Al Departamento de Sociología Rural y todas las personas que laboran dentro del él por su compromiso y apoyo.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, al Posgrado en Lingüística, especialmente a las Doctoras. Noëlle Groult Bois, Marisela Colin y María Teresa Peralta Estrada, por su aporte invaluable en el desarrollo de mi proyecto de tesis, gracias por compartir sus conocimientos, que abrieron un extraordinario mundo de posibilidades.

A la UAEM por permitirme el desempeño de mi profesión como docente, labor llena de retos constantes, pero también de inspiración y recompensas.

Al maestro Juan Manuel Muñoz Araujo, director del CU UAEM Tex., por su apoyo a mi desarrollo profesional.

A las maestras Dolores Arévalo Zenteno, Claudia María Fresan Núñez, Sandra Gómez Zamudio, representantes de la AAPA, por su compañerismo y vocación al servicio de los docentes de la universidad, muchas gracias por su apoyo.

A la Universitat Politècnica de València, al American Space de Valencia por permitirme realizar mi estancia doctoral en sus instalaciones, la convivencia con el personal de la universidad, los docentes, estudiantes y los asistentes a los proyectos del American Space fue inmejorable, gracias a todos por su contribución, por recibirme en su institución y su ciudad.

A la Doctora Debra Westall Pinxton, I'm very lucky to have met you in life, thank you for open to me the doors of UPV and The American Space, thank you for Valencia and all the experiences that we have shared those five months had become an important part of my life, thanks for all your guidance and loving friendship.

A la doctora Rebeca Teja Gutiérrez, gracias por permitirme realizar la estancia con usted, pero por sobre todo gracias por ser tan solidaria y por siempre tener una sonrisa y un buen consejo para dar.

Por último, pero no menos importante a CONACYT por brindarme los recursos para poder emprender esta tarea.

DEDICATORIA

A mis padres Leonor Aguilar Santelises y Jorge Darío Alemán Suárez, por su amor y confianza por su apoyo incondicional, por acompañarme siempre y ser un ejemplo de vida; gracias por brindarme un hogar lleno de amor, valores y respeto. Los admiro profundamente y estoy muy orgullosa de ser su hija.

Lucy querida hija, gracias por todo tu amor por ser siempre clara, por tu empatía y cariño, aprendo mucho de ti, estoy muy orgullosa de la mujer que eres, sigue buscando tu realización profesional y se muy feliz con lo que decidas hacer.

Marcelo hijo gracias por todo tu amor, por ser siempre mi corazón, te quiero, me encanta como eres, sigue siendo feliz, creativo, responsable y esforzándote por conseguir tus metas.

Hijos son el mejor regalo que la vida me ha dado, soy muy afortunada de tenerlos a mi lado y de recibir su cariño.

A mi hermano Luis Darío por ser mi compañero en esta vida, por poner la música en nuestras vidas y por ser el mejor tío.

A mis abuelas recuerdo post mortem, son mi ejemplo de vida y de fortaleza, mujeres maravillosas, gracias por quererme tanto y por estar siempre para mí.

Gracias a todos mis tíos y tías que siempre han estado conmigo por mantener una familia buscando el respeto, la sinceridad, el amor, la gratitud, la fortaleza, la tolerancia, la confianza y la libertad, por ser el centro del aprendizaje.

A mi tía Ina y a Lydia, que aceptaron el reto de cuidar a la chamaca, gracias por su cariño y apoyo.

Gracias Fernando por compartir 20 años de tu vida conmigo.

Gracias a todos los que de alguna manera me apoyaron a lograr este objetivo de vida no tengo como pagar tanto amor, gracias por siempre.

ÍNDICE

Índice de Cuadros	xii
Índice de Gráficos	xiv
Índice de Figuras	xv
Índice de Diagramas	xvi
Índice de Anexos	xvii
Glosario de Siglas y Abreviaturas	xviii
Resumen	xxii
INTRODUCCIÓN	1
1 Justificación	6
1.1. Magnitud del problema	7
1.2. Trascendencia del problema	8
1.3. Factibilidad del estudio	9
1.4. Vulnerabilidad	9
1.5. Impacto	9
2. Planteamiento del problema	10
3. Objetivos	10
4. Antecedentes de la Institución	11
5. Hipótesis	11
 CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA	
Introducción	12
1.1.1. La educación en torno a una lengua Extranjera	14
1.1.2. Contexto Socioeducativo del Idioma	16
1.2. Marco Educativo	20
1.2.1. Marco Común Europeo	21
1.2.2. Marco Nacional	24
1.2.3. Descripción del sistema educativo nacional y del idioma inglés	27
1.2.4. Modelo y Marco normativo nacional para la educación superior	30
1.3. Modelo y Marco Normativo en la UAEM	35
1.3.1. Descripción específica del idioma inglés en la UAEM, en lo general y en lo particular a trabajar	37
1.3.2. Descripción específica del idioma inglés en la UAEM en las Licenciaturas: Contabilidad, Turismo y Derecho	39
1.3.3. Marco general del programa del idioma inglés en los planes de estudio de las licenciaturas	46
 CAPÍTULO II. TEORÍAS DE APRENDIZAJE	
Introducción	47
2.1. Teorías de Aprendizaje	52
2.1.1. Teoría psicogenética de Piaget	54
2.1.2. Teoría del aprendizaje sociocultural de Vygotsky	58
2.1.3. Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel	61
2.1.4. Teoría del aprendizaje del lenguaje de Bruner	64
2.2. Estrategias de aprendizaje	65

2.2.1. Cognitivas	67
2.2.2. Metacognitivas	67
2.2.3. Memoria	68
2.2.4. Compensación	69
2.2.5. Afectivas y Sociales	70
2.3. Diseño de las estrategias de aprendizaje	70
2.4. Estilos de aprendizaje	72
2.5. Teoría de las inteligencias múltiples	74
2.6. Autonomía y autorregulación del aprendizaje	75

CAPÍTULO III. APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

Introducción	77
3.1. Teorías de la adquisición de una segunda lengua	78
3.1.1. Teoría innatista: Chomsky y Krashen	78
3.1.2. Teoría ambientalista (nativista): Schumann y Hymes	79
3.1.3. Teoría interaccionista: Givon, Selinker y Cognitivas	81
3.2. Métodos de enseñanza de una segunda lengua	81
3.2.1. Método de traducción gramatical	82
3.2.2. Método de aproximación oral y enseñanza situacional	82
3.2.3. Método directo	83
3.2.4. Método audiolingual	83
3.2.5. Método de respuesta física total	84
3.2.6. Método bajo el enfoque de competencias	84
3.2.7. Método bajo el enfoque comunicativo	85
3.2.8. Estrategias de aprendizaje de una segunda lengua y su clasificación	86
3.3. La evaluación	87

CAPÍTULO IV. LAS ACTITUDES ASOCIADAS AL APRENDIZAJE

Introducción	90
4.1. Definición	91
4.2. Actitudes	92
4.3. Actitudes hacia una disciplina	93
4.3.1. Actitudes lingüísticas: Conceptos y componentes	94
4.3.2. Actitudes en el modelo socioeducativo de R.C, Gardner	100
4.4. Teoría de las representaciones sociales	101
4.4.1. Representación social de la educación superior y los idiomas	109

CAPÍTULO V. MOTIVACIÓN

Introducción	113
5.1. Factores afectivos en la enseñanza y aprendizaje	114
5.1.1. Extraversión e intraversión	115
5.1.2. La autoestima y el autoconcepto	115
5.1.3. La motivación	116
5.2. Concepto de motivación	117
5.3. Desarrollo histórico de la motivación	118
5.4. Teorías de la motivación	120

5.4.1. Teorías de contenido	123
5.4.1.1. Teoría de la pirámide de las necesidades (A. Maslow)	123
5.4.1.2. Teoría “X” y Teoría “Y” (Douglas McGregor)	125
5.4.1.3. Teoría de la Motivación – Higiene (F.Herzberg)	126
5.4.1.4. Factores motivacionales (intrínsecos)	127
5.4.1.5. Factores de higiene (extrínsecos)	127
5.4.1.6. Teoría Existencia, Relación y Crecimiento (E:R:G, Clayton Alderfer)	128
5.4.1.7. Teoría de tres factores de las necesidades. (D. McClelland)	129
5.4.2. Teorías de proceso	129
5.4.2.1. Teoría de las Expectativas (V. Vroom)	130
5.4.2.2. Teoría de la Equidad (S. Adams)	130
5.4.2.3. Teoría de la Modificación de la conducta (B:F: Skinner)	131
5.4.2.4. Teoría de logro (Atkinson)	131
5.4.2.5. Teoría Atribucional de logro: Causal (B, Weiner)	132
5.5. Teoría de las atribuciones y desempeño académico	133
5.6. Modelo socioeducativo (R,C. Gardner)	133
5.7. El modelo del constructivismo social (Williams y Burden)	136
5.8. Función de la motivación en el proceso de aprendizaje	137
5.8.1. A nivel del lenguaje	138
5.8.2. A nivel del estudiante	138
5.8.3. A nivel del maestro	138
5.8.4. A nivel del grupo	139
5.8.5. Motivación y la enseñanza del inglés	139
5.8.6. Motivación y estrategias de aprendizaje	140
5.8.6.1. Estrategias para generar la motivación inicial, mantener y proteger la motivación	140
5.9. Componente motivacional de valor	142
5.9.1. Valor de la tarea	143
5.9.2. Metas académicas	144
5.9.3. La medición de la motivación	144
5.10. Instrumentos para medir la motivación	145
5.10.1. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM)	145
5.10.2. Escala de Motivación Escolar (EME)	145
5.10.3. Escala de Motivaciones (EM1, McClelland)	147
5.10.4. Enfoques humanistas de la motivación Carl Rogers	147

CAPÍTULO VI. MÉTODO

6.1 Métodos	149
6.2. Instrumentos	149
6.2.1. Población y muestra	155
6.3. Supuestos del muestreo	155
6.3.1. Participantes	155
6.4 Análisis de resultados	156

CAPÍTULO VII RESULTADOS

Resultados	157
------------	-----

CAPÍTULO VIII DISCUSIÓN	
Discusión	172
CAPÍTULO IX CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
Conclusiones	183
Recomendaciones	185
ANEXOS	186
BIBLIOGRAFÍA	196

ÍNDICE DE CUADROS

Núm..	Título del Cuadro	Página
1.	Transformación de la situación de los estudios en el aprendizaje de una segunda lengua	15
2.	Evolución histórica dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua	16
3.	Relaciones con las diversas disciplinas dentro del desarrollo de una segunda lengua	17
4.	Investigación en educación superior y publica de acuerdo a Ranking de Shanghai: Clasificación Académica de Universidades del Mundo	22
5.	Principios generales y medidas establecidos por el Parlamento Europeo para la aplicación del MCER, para las lenguas en los sistemas educativos europeos	23
6.	El MCER a partir de sus objetivos y descripciones	24
7.	El sistema educativo mexicano y su diversidad	26
8.	Distribución comparativa entre nivel educativo, edad y proporción entre México y la OCDE	26
9.	El Nuevo Modelo Educativo 2017, para el desarrollo de la enseñanza y estrategias para a enseñanza del idioma inglés	28
10.	Ranking de las 10 mejores universidades de México de acuerdo con CONACYT	31
11.	Recomendaciones no vinculantes en materia de la enseñanza del inglés	35
12.	Contexto histórico de a UAEM	36
13.	Breve cronograma del CELe	37
14.	Características generales del plan de estudios en Contaduría	39
15.	Características del programa de la asignatura de inglés 6	40
16.	Objetivos de la asignatura de inglés 6	41
17.	Características generales del plan de estudios de la licenciatura en Turismo	41
18.	Características del programa de la asignatura de inglés 6	45
19.	Objetivos de la asignatura de inglés 6	43
20.	Características generales del plan de estudios de la Licenciatura en Derecho	44
21.	Objetivos de la asignatura de inglés 6	46
22.	Criterios del aprendizaje	50
23.	Pilares de la Educación	51
24.	Principales autores de las teorías conductuales	53
25.	Principales autores de las teorías cognitivas	53
26.	Conceptos importantes en la Teoría de Piaget	56
27.	Cuatro etapas del desarrollo infantil	57
28.	Funciones del habla	59
29.	Ámbitos del desarrollo	60
30.	Variables que afectan el aprendizaje	62
31.	Tipos de aprendizaje	62
32.	Conceptos y sistemas de codificación para promover el nivel de desarrollo cognitivo	64
33.	Clasificación de las estrategias de aprendizaje	67
34.	Modelos de estilos de aprendizaje	73

35.	Clasificación de las inteligencias múltiples de Howard Gardner	74
36.	Concepciones sobre la adquisición de aprendizaje de lenguas	79
37.	Procesos mentales del método de respuesta física	83
38.	Competencia comunicativa	85
39.	Estrategias cognitivas	86
40.	Criterios para el diseño de tareas evaluativas	88
41.	Desarrollo de la noción de núcleo central	105
42.	Carácter social e histórico de las prácticas sociales a través de las representaciones	106
43.	Funciones del autoconcepto	115
44.	Desarrollo histórico de la motivación	120
45.	Necesidades de acuerdo con la teoría de Maslow	124
46.	Suposiciones de la Teoría X y Y de Douglas y McGregor	125
47.	Ideas claves de la teoría de Herzberg	126
48.	Clasificación de las necesidades básicas en la Teoría existencia relación y crecimiento	128
49.	Necesidades de McClelland	128
50.	Tipos de estilo atributivo	132
51.	Etapas en la adquisición de una LE Enel modelo de RC Gardner	134
52.	Funciones de la motivación en el aprendizaje de LE	138
53.	Estrategias de motivación en las diez áreas de influencia de ´Dörnyei & Czizer (1998)	140
54.	Instrumentos para medir la motivación de LE y sus variables	145
55.	Dimensiones de cuestionario CEAM II	145
56.	Constructos y escala del cuestionario de RC Gardner AMTB (1985)	150
57.	Variables del cuestionario	151
58.	Alternativas de respuesta cuestionario	153
59.	Conceptos básicos de estadística	157
60.	Estadísticos para las variables de la dimensión IO	160
61.	Estadísticos para las variables de la dimensión ALL	161
62.	Estadísticos para las variables de la dimensión MI	162
63.	Estadísticos para las variables de la dimensión D	162
64.	Estadísticos para las variables de la dimensión AEC	163
65.	Estadísticos para las variables de la dimensión IFL	164
66.	Estadísticos para las variables de la dimensión INST	165
67.	Estadísticos para las variables de la dimensión COURSE	165
68.	Estadísticos para las variables de la dimensión TEACH	166
69.	Sumatoria de las variables de las nueve dimensiones. Estadísticos básicos de cada dimensión y diferencias de medias	167
70.	Correlacione entre las nueve dimensiones	169
71.	Resumen de los resultados del modelo lineal dentro de las dimensiones con significancia	170

ÍNDICE DE GRAFÍCAS

No. de gráfica	Nombre	Página
1.	Porcentaje de estudiantes pertenecientes a cada licenciatura que respondieron el cuestionario	157
2.	Frecuencia de la edad de los estudiantes que respondieron el cuestionario	158
3.	Porcentaje por sexo de los estudiantes que respondieron el cuestionario	158
4.	Frecuencia y porcentaje de los estudiantes de diferentes licenciaturas en el tercer y séptimo semestre	159
5.	Resultados de las medias para cada una de las nueve dimensiones por semestre	170
6.	Frecuencia de estudiantes inscritos en el tercer semestre de la Licenciatura en Contabilidad	172
7.	Frecuencia de estudiantes inscritos en el tercer semestre de la Licenciatura en Derecho	173
8.	Frecuencia de estudiantes inscritos en el tercer semestre de la Licenciatura en Turismo	174

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

Número	Nombre	Página
1	Organigrama de la Dirección de Aprendizaje de Lenguas	38

ÍNDICE DE ANEXOS

Número	Nombre	Página
1.	Listado de materias de inglés dentro del núcleo básico	192
2.	Listado de materias de inglés dentro del núcleo básico	193
3.	Listado de materias de inglés dentro del núcleo básico	194
4.	Ubicación de la materia en el marco curricular de la Licenciatura en Contabilidad	195
5.	Ubicación de la materia en el marco curricular de la licenciatura en turismo 2015	196
6.	Ubicación de la materia en el marco curricular de la licenciatura en turismo 2015	197
7.	Cuestionario de Actitudes y Motivación AMTB Alemán 2017	198

GLOSARIO DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

Sigla	Significado
AEC	Actitud hacia los hablantes de inglés
ALL	Actitud hacia el aprendizaje de inglés
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CEAM	Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación
CeLE	Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
CENNI-DGAIR	Certificación Nacional de Nivel del Idioma Inglés
CIDE	Centro de Investigación y Docencias Económicas
CMA	Cuestionario de Metas Académicas
CM-LA	Cuestionario de Metas de Logro Académico
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CU UAEM Tex	Centro Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de México de Texcoco
Curso	Evaluación del curso de inglés

DAL	Dirección de Aprendizaje de Lenguas
EAML	Escala Atribucional de Logro
EEES	Espacio Europeo de la Educación Superior
EMA	Escala de Motivación Académica
EME	Escala de Motivación Escolar
Enseñar	Evaluación del maestro de inglés
EXCI	Examen de Competencia en inglés
HPSG	Gramática sintagmática Orientada al núcleo
IAM	Índice de Actitud / Motivación
IES	Instituciones de Educación Superior
IFL	Interés en las lenguas extranjeras
IICA	Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura
IMCO	Instituto Mexicano para la Competitividad
INST	Motivación instrumental
IO	Orientación Integrativa
IPN	Instituto Politécnico Nacional

ITESM	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey
L1	Lengua Materna
L2	Segunda Lengua
LE	Lengua Extranjera
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje de Lenguas
ME	Motivación Extrínseca
MI	Intensidad motivacional
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ONU	Organización de la Naciones Unidas
RS	Representaciones Sociales
SEP	Secretaría de Educación Pública
TOEFL ITP	Institutional Testing Program Test of English as a Foreign Language
TRS	Teoría de las Representaciones Sociales
U de G	Universidad de Guadalajara
UAEM	Universidad Autónoma del Estado de México
UANL	Universidad Autónoma de Nuevo León

UNAM Universidad Nacional Autónoma de México

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación la
Ciencia y la Cultura

ZDP Zona de Desarrollo Próximo

INTRODUCCIÓN

Debido a las necesidades que plantea el Siglo XXI, del idioma inglés ha tomado mayor importancia, actualmente está incluida en todos los niveles educativos, ya que se pretende lograr que los estudiantes obtengan un dominio de éste, para afrontar necesidades, que pueden ser de tipo académico, social, o profesional.

La presente investigación, se plantea para identificar los factores que afectan la motivación de los estudiantes de licenciatura en el Centro Universitario Texcoco, perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de México (**CU UAEM Tex**), durante sus clases de inglés, en el primer y último nivel de inglés que toman en la licenciatura, para obtener un punto de referencia sobre cuáles son los factores motivacionales con los que inician estos estudiantes y, cuales son cuando están por concluir sus niveles de inglés en sus respectivas licenciaturas. La población con quienes se trabajaron, fueron estudiantes de las licenciaturas de Derecho, Turismo y Contabilidad, cursando el tercer y séptimo semestre de la licenciatura.

La enseñanza de lenguas se ha convertido no sólo en un requisito, para ingresar o egresar de las carreras profesionales, así las organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura (**UNESCO**) afirman en el documento Education in a Multilingual Word, que la enseñanza de lenguas internacionales es un derecho lingüístico universal (UNESCO, 2003, p. 15).

La Educación global implica cambios en las políticas nacionales y de las instituciones, incluso en la actitud que las personas puedan tener hacia ella, es por eso por lo que las instituciones de Educación Superior (**IES**) ejercen un rol fundamental en la construcción de políticas educativas para la mejora de la enseñanza del inglés. En tanto el dominio del inglés suele aumentar con (IMCO, 2013, p. 30-37).

El aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera (**LE**) debe dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para el conocimiento y desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas básicas como son escucha, habla, lectura y escritura (SEP, 2010, p. 3).

Es así que el estudio de cómo afecta la motivación el aprendizaje de una LE, se ha convertido un tema de estudio para lograr que el proceso de enseñanza aprendizaje sea exitoso. El aprendizaje de una LE, se ve afectado dentro del proceso de enseñanza por las iniciativas de organizaciones como el Consejo de Europa y algunos otros organismos internacionales, como UNESCO y la Organización de la Naciones Unidas (**ONU**), a los cambios en las políticas públicas y a la necesidad de sobresalir en el aspecto laboral y social, como estudiante y profesional.

El Consejo de Europa establece las metas fundamentales, a fin de apoyar a los estudiantes a desarrollar los conocimientos, estrategias y habilidades, para el aprendizaje de lenguas, de acuerdo con el Marco Común de Referencia para el Aprendizaje de Lenguas (**MCER**), personas que tienen a su cargo las instituciones educativas deben basar su trabajo en las características, necesidades, recursos, y motivaciones de los estudiantes (Consejo de Europa, 2002, p. XI).

La motivación influye, ya sea de manera positiva o negativa, en el rendimiento del alumnado, influye de manera directa en su auto estima. En el caso de los estudiantes de UAEM, ellos enfrentan clases de inglés como parte del currículo, lo que influye directamente en la forma en que perciben el estudio de una LE.

Entre otras cosas la motivación que el docente proporciona a los estudiantes puede apoyar a mejorar los procesos de aprendizaje, implica interacción y colaboración, el desarrollo de la autorregulación, anima a los estudiantes a estar conscientes y a desarrollar sus propios procesos cognoscitivos y motivacionales (Woolfolk, 2010, p. 297).

La motivación es considerada como elemento básico para lograr cualquier aprendizaje, en el caso de los docentes de una LE estos pueden identificar a lo largo de sus trayectorias que algunos de ellos se encuentran altamente motivados, mientras que otros carecen de motivación es por esto que, el conseguir motivar a los estudiantes y persuadirlos de que este beneficio los llevara a lograr el éxito en sus metas académicas, constituye un objetivo esencial del docente de inglés, aun cuando esto no siempre se logra (Navarro, 2008, p. 231).

Durante la actividad personal, realizada como docente de LE, a nivel superior en la Universidad Autónoma del Estado de México (**UAEM**), periódicamente he realizado diagnósticos sobre la experiencia del estudiante en el aprendizaje del inglés, donde se han detectado diversas situaciones, por lo que a continuación se mencionan algunas de estas:

Algunos de los estudiante, demuestran poco interés por aprender una LE, presentan gran dificultad para aprender la lengua, ya que carecen de vocabulario, en general el aprendizaje del idioma es percibido como algo poco significativo a corto y mediano plazo, ya que fuera de las clases que toman en la universidad, es poco practicado y en sus entornos familiares no es reforzado, la clase de inglés es considerada como una materia más, que debe ser acreditada o incluso que los distrae del valioso tiempo de estudio que requieren para estudiar las materias que consideran importantes, las cuales forman parte del desarrollo de su programa educativo.

Por otro lado, existe una ambivalencia ya que la mayor parte de los estudiantes que afirman reconocer en el inglés una oportunidad de sobresalir profesionalmente hablando, esto no se ve reflejado en su rendimiento académico, aun cuando es considerado desde el perfil de egreso del bachillerato, dentro del campo formativo de comunicación en el que se menciona lo siguiente:

“El cual tiene la finalidad de desarrollar en las y los estudiante la capacidad de comunicarse en su lengua materna y en lo esencial en una LE en diversos contextos, mediante la lectura crítica, la argumentación de ideas con claridad oral y escrita, así como emplear recursos tecnológicos como parte de los medios e instrumentos de comunicación; lo anterior en un entorno de reflexión respecto a la naturaleza del lenguaje y su uso como herramienta con respecto a la naturaleza del lenguaje y su uso como herramienta del pensamiento lógico” (SEMS, 2008, p. 100).

Otras problemáticas detectadas mediante los diagnósticos aplicados, son: estrés por no sentirse capaz de realizar las actividades rutinarias de la clase; el horario; creencias sobre la pronunciación y los sonidos distintos a su Lengua Materna (**L1**);

pena, apatía; falta de técnicas de estudio enfocadas al aprendizaje de una LE; experiencias anteriores traumatizantes; por mencionar algunas.

El presente trabajo se encuentra dividido en seis capítulos; en los que se dará un marco de estudio adecuado para el estudio de las actitudes, haciendo revisión de teorías educativas, de aprendizaje de lenguas, marcos educativos, teorías específicas de la motivación y especialmente se

El Capítulo I titulado, la educación de una segunda lengua, plantea un recorrido a la historia de la educación de una segunda lengua; el contexto socioeducativo del idioma; se describe el marco educativo, usando como referencia el Marco Común Europeo de Referencia y el Marco Nacional, describiendo el sistema educativo nacional, en lo que refiere al idioma inglés, análisis del modelo y marco normativo en la UAEM y un acercamiento a los programas del idioma inglés en los planes de estudio de las licenciaturas de Turismo, Contabilidad y Derecho.

El Capítulo II, resume las teorías de Aprendizaje más importantes, las aportaciones de autores como Piaget (1950), Vygotsky (1934), Ausubel (1963), Bruner (1960), conceptos relacionados al aprendizaje, como estrategias de aprendizaje, (cognitivas, metacognitivas), diseño de estrategias de aprendizaje, estilos de aprendizaje, teoría de las inteligencias múltiples, autonomía y autorregulación del aprendizaje. Los autores citados han contribuido con sus hallazgos a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Hacer una revisión de estas teorías permitirá reflexionar en temas relativos a la educación, que en algunas ocasiones se omiten en el aula como es el caso de la motivación y metacognición y los estilos de aprendizaje.

Capítulo III, Aprendizaje de una segunda lengua, aproximación conceptual y disciplinar, compendia teorías de la adquisición de una segunda lengua, métodos de enseñanza de una segunda lengua como son el Método de traducción gramatical, Método de aproximación oral y enseñanza situacional, Método directo y audio lingual, de respuesta física total, bajo el enfoque de competencias, enfoque comunicativo y la revisión de estrategias de aprendizaje de una segunda lengua y su clasificación y evaluación.

Capítulo IV, Las actitudes asociadas al aprendizaje, Teoría de la congruencia, Teoría del equilibrio y Teoría Cognoscitiva, Actitudes hacia una disciplina, actitudes lingüísticas: concepto y componentes, actitudes en el modelo socioeducativo de Robert., C, Gardner, Teoría de las representaciones sociales, Conceptos y fundamento, representación social de la educación superior y los idiomas, así como las barreras a la adquisición de una segunda lengua.

Capítulo V, Motivación, Factores afectivos en la enseñanza y aprendizaje, extraversión e intraversión, la autoestima y el autoconcepto, la motivación, concepto de motivación, desarrollo histórico de la motivación, Teorías de la motivación, (A. Maslow), (Douglas McGregor), (F. Herzberg), Modelo socioeducativo (R.C. Gardner) función de la motivación el proceso de aprendizaje, motivación y estrategias de aprendizaje, medición de la motivación y la revisión de algunos instrumentos para medir la motivación.

Capítulo VI, Método, En éste se describe el método a seguir durante la investigación, para lograr la identificación de los factores motivacionales y su instrumentación, incluyendo los aspectos del análisis de resultados estadísticos.

Inicialmente se realizó un diagnóstico de la motivación de los estudiantes de inglés como lengua extranjera en la Universidad Autónoma del Estado de México, Texcoco. Este diagnóstico se realizó a partir de la categorización de las respuestas de los alumnos a dos preguntas iniciales, fue el punto de partida que permitió con base en las características de los estudiantes, diseñar un cuestionario adaptado al contexto de una universidad mexicana.

La adaptación se realizó a partir del cuestionario ADAPTED ATTITUDE/MOTIVATION TEST BATTERY (SPANISH VERSION) de Angélica Sandoval-Pineda, este cuestionario, considera variables como las actitudes hacia los hablantes del inglés, interés en los idiomas extranjeros, deseo por aprender inglés, orientación instrumental, intensidad motivacional, evaluación del profesor de inglés.

Se elaboró un cuestionario adaptado al contexto de los estudiantes de inglés en el CU UAEM Tex, con el fin de identificar cuáles de estas variables afectan el aprendizaje de LE, de los estudiantes en los dos niveles a analizar, el cuestionario se aplicó a 170 estudiantes de las licenciaturas de Contabilidad, Turismo y Derecho, dichos estudiantes se encontraban cursando el tercer y séptimo semestre de sus licenciaturas respectivamente. 59.9% de los encuestados pertenecientes al sexo femenino, mientras que el 40.1% pertenecientes al sexo masculino, los estudiantes se encuentran en un rango de edad de entre 18 y 43 años, con una media de 21.8 años, el 29% de estos estudiantes pertenece a la licenciatura de Contabilidad, 21% Derecho y 49.7% a Turismo.

Dentro del Capítulo VII, Resultados, se presentan las derivaciones, tras la aplicación del cuestionario con cuadros y gráficos, que hacen una explicación detallada de las variables del cuestionario, este se encuentra dividido en nueve subescalas, en cada subescala se indica el ítem que se evalúa dependiendo de la categoría a la que pertenezca.

En los capítulos posteriores como lo son Capítulo VIII, Discusión y Capítulo IX, Conclusiones y Recomendaciones. Se formaliza el análisis de los resultados, son discutidos y finalmente a partir de estos, es posible configurar conclusiones y hacer algunas recomendaciones, relacionadas con el aprendizaje de una LE como el inglés y las formas de propiciar la motivación en los estudiantes.

Justificación

El aprendizaje de una LE, se puede valorar desde diversos aspectos, históricamente se observa que las naciones con mayor desarrollo en conocimiento, normas de convivencia social, solidaridad y empatía son aquellas donde los habitantes manifiestan su representación como dueños de la comunicación, esto es porque tienen dominio, no sólo de su lengua materna, sino también de alguna lengua extranjera.

Los estudiantes del CU UAEM Tex, se enfrentan al requisito de cumplir con los créditos que les corresponde a las materias de inglés, para poder titularse de sus

licenciaturas, asumir los retos personales y profesionales a los que se enfrentan los estudiantes en el mundo altamente globalizado.

Es importante realizar la investigación acerca de la motivación por parte del alumno, para aprender una LE, debido a que, para un estudiante de una carrera profesional, es de suma importancia obtener una buena formación durante ésta y que el alumno tenga la capacidad de consultar bibliografía, no sólo en su idioma, en este caso referencias en idioma inglés. Así también, serán capaces de participar en diversas actividades en las cuales sea necesario o indispensable sus conocimientos de inglés.

1.1. Magnitud del problema

En la mayoría de los casos los estudiantes toman las materias de inglés, como parte de sus programas de estudio presentan una gran dificultad, para su aprendizaje debido a que la mayoría de estos no han estado expuestos al uso del idioma, ya que provienen de escuelas oficiales en donde no han recibido clases de inglés o han recibido muy pocas actividades relacionadas con su aprendizaje.

En los niveles más avanzados de la lengua, los estudiantes presentan dificultades para integrar los conocimientos adquiridos anteriormente, debido a que no es un aprendizaje que estén poniendo en práctica de manera constante, tienden a olvidarlo; tampoco, lo aplican en el ámbito no escolar, aunque muestran interés por películas extranjeras habladas en inglés, prefieren verlas subtituladas y no en su idioma original, ya que se sienten incapaces de comprender.

El aprendizaje de una LE, es en muchos aspectos distinto al aprendizaje de una L1, un sujeto que aprende una LE, posee el conocimiento lingüístico respecto de una lengua en particular, a diferencia de lo que ocurre con quien está en desarrollo de su L1; además, el sujeto que aprende la LE, ya ha adquirido el sistema de lectoescritura, que constituye un tipo de conocimiento que se pone en juego en el desarrollo de la LE. También, el sujeto que adquiere una LE ha logrado un desarrollo cognitivo previo a diferencia de lo que sucede en el desarrollo de la L1 (Gómez, 2013, p. 84).

Las situaciones anteriores son fácilmente identificables de manera teórica, aunque sin embargo, comúnmente no son consideradas en la planificación y currículo de enseñanza de la LE, a su vez conviene observar otro tipo de factores extralingüísticos, los cuales intervienen en el proceso de aprendizaje de una LE, ajenos o presentes en dicha medida o cualidad en el desarrollo de la L1, como por ejemplo la motivación (Múgica, 2006, p. 164).

Dentro de la labor realizada como docente del idioma inglés (2006-2020), así como en entrevistas realizadas a docentes de diversas universidades, se ha observado que los estudiantes de licenciatura en general no cuentan con la motivación suficiente para la adquisición de una LE, en este caso particular el inglés, incluso cuando la mayoría de ellos están conscientes de que, el dominar una Segunda Lengua (**L2**) es una herramienta que les puede apoyar a abrir muchas puertas laboral y socialmente hablando.

Trascendencia del problema

En la actualidad se ha detectado que en los cursos de inglés los estudiantes, presentan alto índice de reprobación y es importante realizar acciones, que permitan revertir esa tendencia, a fin de ser posible apoyar el aprendizaje de los estudiantes, para lograr las habilidades y competencias necesarias y ser profesionales competitivos y capaces de integrarse al entorno globalizado.

En cuanto a la educación superior, cada vez es mayor el número de universidades públicas como las privadas, las que canalizan a sus estudiante a tomar pruebas internacionales de inglés; de acuerdo con las estadísticas reportadas por el IMCO (Instituto Mexicano para la Competitividad A.C) (2013, p. 27) para el año 2013 menciona que se presentaron alrededor de 140,000 exámenes TOEFL ITP (Institutional Testing Program, Test of English a a Foreing Language), el cual es usado por algunas universidades como requisito de egreso, para obtener un título de licenciatura, hasta ese años el requisito era de 500 puntos lo que es equivalente al nivel B1 dentro del MCER.

El estudio de la motivación para el aprendizaje de una LE, ha sido tema de estudio por más de treinta años y lo sigue siendo en la actualidad, sus contribuciones han

favorecido a diversos campos como el industrial, educacional, sociocultural, así como el desarrollo cognitivo.

La teoría psicosocial elaborada por Gardner (1985) y Gardner y Lambert (1995) conocida como el Modelo Educativo (Dörnyei, 1999), la cual dio pie a investigaciones en diversidad de países y contextos, las cuales han servido, para entender mejor cómo apoyar a los estudiantes a lograr los aprendizajes esperados. Asimismo, incidir en la motivación en los estudiantes a fin de aprender una LE, lo cual puede: mejorar el grado de involucramiento del estudiante, influenciar de manera positiva en el desarrollo curricular del estudiante, optimizar el grado de perfeccionamiento en la LE que alcance (Gardner, 2005, p. 1).

Factibilidad del estudio

La aplicación de los cuestionarios se realizará en el Centro Universitario UAEM Texcoco, por la facilidad de disponer de los grupos para su realización, ya que por norma general en cada licenciatura se imparte un grupo matutino y uno vespertino en cada semestre.

Vulnerabilidad

La limitante en cuanto al número de encuestados radica en que de manera frecuente los estudiantes que se inscriben a las clases de inglés, pueden provenir de otras licenciaturas, si en la suya no se cuenta con el número de estudiantes suficientes para la apertura del grupo. Estos se inscriben y cursan la materia dentro de otro programa educativo.

Los cuestionarios se aplicarán de manera física a los estudiantes, durante sus horas de clase en los grupos de tercero y séptimo semestre, con la intención de verificar que se respondan todas las preguntas del cuestionario, ya que se observó durante la fase de modificación del cuestionario que los estudiantes contestaban únicamente la mitad de este o dejaban preguntas sin contestar.

Impacto

Identificar los factores que afectan la motivación de los estudiantes puede influir, para mejorar la motivación, auto estima y confianza de los estudiantes al enfrentarse a una LE.

Lo que repercute de manera directa en el ámbito académico, ya que como se verá más adelante, facilitar que los estudiantes aprendan una LE, es una prioridad común en las IES tanto públicas como privadas, en México y el mundo, y en el caso del inglés es importante debido a que se considera como una *lingua franca*.

Planteamiento del problema

La construcción del problema de investigación, parte de la necesidad de analizar las actitudes y motivaciones de los estudiantes de inglés como LE, es un problema de estudio que atañe a los estudiantes constituyen un tema de preocupación para docentes, instituciones educativas, ha sido objeto de estudio en años anteriores para diversos investigadores, y en diversas universidades, además de la UAEM.

En general los estudiantes presentan poco o nulo interés por aprender una LE, en vista de los procesos como la globalización, el aprendizaje de LE, es una de las competencias que deben obtener los estudiantes durante su formación profesional, ya que esta les permitirá comunicarse de manera efectiva, una formación profesional más actual, además de alcanzar un desarrollo profesional competitivo.

Los estudiantes de la UAEM, presentan en sus programas curriculares materias de inglés de manera obligatoria, y se ha observado que en muchas ocasiones no ponen interés a sus materias de inglés, de manera similar a las materias propias de la carrera, considerando que no son importantes para su formación.

En este trabajo, se propone, identificar el grado de motivación del estudiante y detectar que es lo que se requiere, para que tengan un mayor interés y logren el aprendizaje del idioma inglés. Ya que en ocasiones los estudiantes al no poner atención a la materia, han sido dados de baja de la carrera, aunque en las materias de la carrera obtengan buenas calificaciones.

Objetivos

General

Ejecutar un diagnóstico relacionado con los aspectos motivacionales de los estudiantes que cursan el idioma inglés en el Centro Universitario UAEM Texcoco, a fin de determinar los factores motivacionales de los estudiantes que se encuentran cursando el primer y último nivel, dentro de tres programas de licenciatura.

Específicos

Realizar un diagnóstico de corte descriptivo que permita puntualizar las características de los estudiantes de la UAEM Texcoco.

Diseñar un cuestionario que permita identificar los principales factores que afectan el aprendizaje de LE de los estudiantes.

Analizar los resultados de los factores que afectan la motivación y el aprendizaje a fin de valorar los aspectos motivacionales que afectan a los estudiantes en el aprendizaje de una LE.

Antecedentes de la Institución

El CU UAEM Tex, perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de México, fue fundado el 17 de septiembre de 1995 y adquirió la denominación de Centro Universitario UAEM Texcoco en el periodo electivo 2003-2006, se encuentra situado en el fraccionamiento El Tejocote al oriente del Estado de México, considerado un centro de educación, investigación, arte, cultura y deporte, actualmente en este recinto se ofertan ocho licenciaturas y tres maestrías y cuenta con una matrícula de 2888 estudiantes (UAEMEX, 2016).

Hipótesis

Existen distintos niveles de motivación en los estudiantes universitarios hacia el aprendizaje de una LE.

La motivación del alumno (personal, individual) influye de manera directa en el aprendizaje de una LE.

El docente puede proponer dentro y fuera del aula ciertas actividades de aprendizaje, que inciden en la motivación del alumno y esto repercute en una mejor formación del estudiante, además de obtener mayor capacidad y competitividad en su desarrollo profesional.

CAPÍTULO I.

LA EDUCACIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

Introducción

Son muchos los motivos por los que las personas estudian una LE, entre otros: facilitar la comunicación internacional, conseguir un nuevo empleo, mejorar las relaciones personales, presentar exámenes de certificación profesional, o cumplir algún requisito académico (Johnson, 2008, p. 23).

La lengua en su carácter de práctica social responde a pautas y convenciones que son instituidas socialmente, esta relación entre la lengua y las estructuras sociales se considera como interna y dialéctica: estas estructuras sociales determinan el discurso y poseen efectos sobre estas, que, en consecuencia, contribuyen a la continuidad o la transformación de dichas estructuras (Aicega, 2007, p. 99).

Un individuo puede buscar aprender una lengua o verse en la necesidad de hacerlo, por diversas razones y aquí es donde surgen las diferencias; mientras que el aprendizaje de una LE, es aquel que, se da cuando se busca aprender un idioma que no se habla en la comunidad a la que uno pertenece; el aprendizaje en condiciones de L2 es aquel que se da cuando se busca el aprendizaje de un idioma que se habla en la comunidad a la que uno pertenece (Yule, 2008, p. 193).

Es difícil determinar cuándo una persona domina una lengua, se dice que cuando esto sucede es porque la persona ha adquirido un sistema de reglas y principios, que a su vez es capaz de asociar sonido y significado, ya que el lenguaje es considerado producto de la inteligencia humana, incluso se dice que es un espejo de la mente; de acuerdo con esta aproximación la lengua es usada ya sea para sobrevivencia o reproducción (Chomsky, 2008, p. 75-91, 364).

Entre las motivaciones para estudiar una LE se encuentran, la necesidad de identificar aspectos culturales y sociales de los países donde se habla la LE, que se desea estudiar, así como reglas, hábitos, relaciones humanas y políticas entre otras (Montes, 2005, p. 11).

Desde la perspectiva sociocultural el aprendizaje de una LE, está relacionado con la formación de la identidad personal, en complemento con el proceso cognitivo que ocurre en la mente del estudiante (Murray, 2011, p. 25).

Para entender qué pasa en educación superior en el marco del aprendizaje de LE, se iniciará a examinar temas como son la globalización y sus relaciones con la sociedad. En cuanto a la educación la globalización es un tema que genera polémica debido a las distintas visiones que hay ya que en todos los países existen visiones distintas para esta, así como distintas políticas dentro de la educación superior.

Entre los esfuerzos que se han realizado para la mejora de la educación de los idiomas en el mundo, está el realizado por los Estados miembros del Consejo de Europa, que han desarrollado políticas lingüísticas, inicialmente con el objetivo de lograr una Europa plurilingüe y pluricultural, responsable de salvaguardar la diversidad lingüística en Europa y a la vez aceptando el idioma inglés como la *lingua franca* por razones circunstanciales.

El aprendizaje de lenguas se ve condicionado por la complejidad del sistema educativo mexicano, ya que México es un país de una gran extensión territorial lo que propició la descentralización del sistema educativo en el año de 1933, estas características geográficas, económicas y multiculturales del país dejan los servicios educativos a cargo de las entidades federativas, dichas características traen consigo una amplia oferta educativa y diversos retos para la administración de esta (INEE, 2005, p. 5- 9).

Las IES, se ven en la obligación de ofrecer a sus estudiantes el aprendizaje de una LE, debido a los procesos de internacionalización de la educación, lo que obliga a reflexionar las dificultades que esta puede presentar tanto para los estudiantes, docentes, las instituciones educativas y la competitividad de los países (Ramírez, *et al.*, 2018, p. 13).

La UAEM, forma parte de las IES mexicanas de carácter público, es dependiente del Gobierno del Estado de México, autónoma en cuanto al establecimiento de

objetivos, políticas y posturas necesarias para la creación del conocimiento, de acuerdo con el Artículo 3º de la Constitución Política de la República Mexicana, fomenta valores como la democracia, responsabilidad social, justicia entre otros (Estatuto Universitario, 2006)

La Ley de la Universidad Autónoma del Estado de México establece que sus principales funciones académicas son: docencia, investigación, difusión cultural y extensión universitaria (Ley de la UAEM, 2005, p. 2).

En cuanto a la enseñanza del idioma inglés la UAEM, cuenta con diversas opciones a las que los estudiantes pueden acceder, ya sea el idioma integrado en sus programas de estudio de cada licenciatura de manera obligatoria o cursos optativos en otros centros dependientes de la universidad como el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (**CeLE**) o la Dirección de Aprendizaje de Lenguas (**DAL**), igualmente la universidad cuenta con diversos programas de intercambio académico, en los que los estudiantes pueden perfeccionar el dominio de una lengua.

Este estudio se enfoca en la motivación de los estudiantes para el aprendizaje del inglés en estudiantes de tres licenciaturas del CU UAEM Tex, como lo son: Contabilidad, Derecho y Turismo, que tienen integrado el inglés en sus programas de estudio, por lo que se hará una descripción general y en específico de los programas de estas materias.

1.1.1 La educación en torno a una Lengua Extranjera

El **Cuadro 1**, muestra la situación de los estudios en el aprendizaje de una L2 en el año 1924, en el cual fue fundada La Sociedad de Lingüística de América, en ese año se consideraban los tres principales componentes de la disciplina, la lingüística general, lingüística histórica y la lingüística aplicada, estas áreas con aplicaciones educativas como el estudio de los idiomas extranjeros y la situación planteada en el 2015 (Mac Namara, 2015, p. 467).

Corrales (2009, p. 158) señala que, la educación de una LE ha tenido una evolución histórica, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de esta, se ha transformado a partir de la concepción de la lengua como una habilidad y no como un contenido, esto motivó un cambio en los paradigmas en torno a su enseñanza, materiales utilizados, perspectiva multidisciplinaria lo cual derivó en investigaciones en torno a su enseñanza y aprendizaje (**Cuadro 2**).

Cuadro 1. Transformación de la situación de los estudios en el aprendizaje de una segunda lengua.

1925	2015
Subconjunto del campo de la lingüística	Conjunto de campos interdisciplinarios en la aplicación del conocimiento
El estudio del lenguaje era una ciencia diferente del estudio de literatura o filología	El bilingüismo beneficia la cognición humana
El objeto central de la lingüística era el discurso humano con el estudio de la escritura con un rol secundario	Los métodos del campo lingüístico siguen siendo necesarios pero el alcance de los datos relevantes ha crecido
La metodología dirigida a observar el récord del discurso humano, siguiendo un conjunto del campo de la lingüística	El lenguaje oral es todavía la fuente central de datos de las investigaciones en aprendizaje de una segunda lengua y ha sido mostrado como variable sin respuesta a las variables sociolingüísticas
Los lingüistas estructuralistas se enfocaban en la fonética, fonología, morfología y sintaxis, en el discurso humano	Conocimiento explícito acerca de las segundas lenguas tiene poca relación con la pericia para hablar una segunda lengua
La teoría asumida era el conductismo, se entendía que el aprendizaje consistía en la formación de nuevos hábitos	El éxito en el aprendizaje de una segunda lengua es inherentemente social
Servir y proveer una base científica para trabajar en el interés público para direccionar los problemas en sociedad	Los propósitos del estudiante de L2, LE afectan el proceso y resultados del aprendizaje, un enfoque funcional del aprendizaje y enseñanza relacionan el propósito de las funciones del lenguaje con las formas lingüísticas adquiridas

Elaboración propia, a partir de Mac Namara (2015).

Los paradigmas en el campo de la lingüística, han tenido una evolución centrada principalmente en sus modelos y mecanismos, los principales cambios de paradigma se ven reflejados. De esta manera, la lingüística como ciencia presenta el reto de apoyar a la práctica y la enseñanza de lenguas, aplicando los conocimientos que se han acumulado en esta área y en las asociaciones que se han formado al tener relaciones con diversas disciplinas (**Cuadro 3**), como la sociología, la psicología, ciencias de la mente, con aplicaciones directas en la enseñanza de una L2, en las lenguas indígenas (Mac Namara, 2015, p. 463-472).

Cuadro 2. Evolución histórica, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua

Época	Concepción
Educación tradicional de una LE	La lengua como un sistema abstracto de reglas de sintaxis que los estudiantes deben interiorizar
1960-1970	Carácter expresivo del idioma. La lengua como un sistema de expresión de significados.
A partir de 70s	Uso del idioma en el contexto social (idioma, comunicación y la cultura) Énfasis en la competencia comunicativa

Elaboración a partir de Corrales (2009, p.158).

Los avances en el campo de la lingüística aplicada, han beneficiado tanto a los administradores educativos, a los docentes, a los estudiantes incluso a la industria ya que mejoran la práctica de la enseñanza de lenguas, el campo ha estado dominado por la enseñanza del inglés como L2, aunque estos avances resultan ser insuficientes, para los maestros que se encuentran frente a la proliferación de nuevas competencias como una forma de preparar a los estudiantes, para una la economía global lo que aumenta la presión para estudiantes y maestros, mediante la medición y la evaluación del éxito a través de los test de opción múltiple a fin de justificar su existencia. (Kramch, 2015, p. 459-461)

1.1.2 Contexto Socioeducativo del Idioma

La importancia del aprendizaje de lenguas puede ser analizar desde distintos puntos de vista, haciendo una revisión histórica es posible observar que, mediante la capacitación lingüística, las naciones poderosas, han hecho crecer sus economías,

actividades comerciales e intereses internacionales, el dominio de la lengua se considera una herramienta que brinda una ventaja competitiva para aquellos que logren desarrollarse dentro de las redes comunicativas (Bonilla, 2012, p. 2).

Cuadro 3. Relaciones con las diversas disciplinas dentro del desarrollo de una segunda lengua.

Paradigmas de la Lingüística
Lingüística formal
Gramática de Montage (1970) Gramática Relacional de Perlmutter (1972) Gramática Léxico funcional de Bresnan (1982) Gramática sintagmática orientada al núcleo (HPSG) de Pollard y Sag (1994) Gramática generativa Chomsky
Lingüística Cognitiva
Rosh (1973-1978) Categorización trabajos lingüísticos, investigaciones sobre la psicología. Lakoff (1987) Lingüística cognitiva
Gramática Generativa
Chomsky (1957) lo que tendría que esperarse de una teoría lingüística es que proporcionará un procedimiento de evaluación para las gramáticas como en el caso de otras ciencias
Gramática Generativa Transformacional
Sapir (1921) Newman (1941) Katz y Postal (1964) Chomsky (1965) establecen la distinción entre universales sustantivos y universales formales (1957) Estructuras sintácticas (1965) Chomsky aspectos de la teoría de sintaxis (1986) Chomsky modelo de principios y parámetros
Gramática Universal
(1957) consolidación y acuerdo sobre los puntos primordiales, importación de la semántica de Katz y Fodor (1963) o la valoración del orden de la aplicación de las reglas de Fillmore (1963) (1965) teoría estándar. Establece la primera distinción entre transformaciones sintácticas y los procesos léxicos. Crisis del modelo, Sintaxis abstracta Lakoff y Ross (1967) Wasow (1985) distingue tres etapas en las que Chomsky revoluciona el modo de investigar en gramática
Funcionalismo Europeo
Mikal A K, Hallidady, Firth 60's 70's gramática sistémica Dik (1968) se centra en la noción de competencia comunicativa 80's 90's Teoría de términos basada en la dicotomía predicado termino

Elaboración propia a partir de Mac Namara (2015, p. 463-475)

La importancia de estas redes comunicativas, radica en el hecho de intercambiar bienes, compartir experiencias, y cultura, y de este modo enriquecer la experiencia personal, lo anterior es referido por la Universidad de Guadalajara, en su documento “Modelo Educativo Siglo 21”, en el cual asevera, la lengua nos antecede, nos trasciende y nos permite, ver al otro, incluso, mediante el uso de la lengua del otro, advertirnos como podríamos haber sido, de haber nacido en otro contexto donde se hable otra lengua, es posible adentrarnos en su cultura y a su vez es un camino para conocerse a sí mismo (Ayala y Scartascin, 2007, p. 7).

Como fenómeno económico, la globalización afecta diversas áreas, procedimientos, leyes, modelos de producción, comercio, industria y finanzas, también las diferentes lenguas en el mundo, se ven afectadas por el fenómeno de la globalización, ya que se vuelven un medio para lograr estos procesos de expansión del capital, de redistribución de las fuerzas y de los medios de trabajo que dependen de los grandes intereses (Sequeira, 2002, p. 126).

El concepto de globalización como tal, es un concepto bastante nuevo, surgió a finales de la década de los 80-90, a la par que ciertos eventos históricos como la caída del muro de Berlín, el desmembramiento de la Unión Soviética, avances importantes en el uso de las tecnologías de la información, que cambiaron la manera de concebir las comunicaciones, este fenómeno no siempre afecta de manera positiva la diversidad de las lenguas y los regímenes políticos (Báez, 2004, p. 277).

Pocas veces se habla de la globalización lingüística, este término ha tenido un cambio radical en el último medio siglo, ya que anteriormente las lenguas podían tardar siglos en esparcirse en alguna zona que fuera conquistada por algún imperio, en la actualidad a partir del uso de la internet el idioma inglés, ha tenido una amplia difusión mundial, ya que los anglicismos y en general el idioma inglés, están al alcance de todos y son altamente difundidos a través de las marcas comerciales, juegos, intercambios comerciales y el campo académico (Cancino, 2005, p. 3).

La posibilidad de que se esté viviendo un proceso de Americanización, debido a la difusión del inglés es evidente, pero esto equivaldría a reducir la globalización a los procesos de centralización y verticalización de las relaciones internacionales, sin

embargo, esto implicaría una visión reduccionista, ya que por su naturaleza la globalización en América Latina, abarca temas como las políticas del lenguaje, conflictos culturales e interétnicos, la interconexión comunicativa mediática, difusión y la dominación del inglés como lengua mundial (Hamel, 2008, p. 47-55).

La necesidad de incorporar una LE al currículum escolar, no es única de los países latinoamericanos, es un hecho que el español como idioma ha dejado huellas en muchos otros idiomas mediante los préstamos lingüísticos, se puede decir que el español y la cultura española o latina, puede ser una moda y forma de integración en las universidades a nivel mundial, mediante el contacto personal, los intercambios académicos, y laborales (Cancino, 2005, p. 1).

Los idiomas asiáticos, también han sido motivo de estudio, en 1999 en la Universidad de Minnesota, se realizó una investigación de los estudiantes de una clase de coreano, en general el interés por estos idiomas ha aumentado cada vez y son más sus seguidores que encuentran en el aprendizaje de esta lengua, no sólo una ventaja competitiva que les permita establecer contactos comerciales, sino además otra manera de acercarse a la cultura asiática, aún a pesar del reto que presenta a los estudiantes su aprendizaje y dominio (Root, 1999, p. 1).

Incluso se afirma que, a pesar de las dificultades para su aprendizaje, el idioma chino puede convertirse en la primera lengua más hablada en el mundo, ya que se pronostica que dicho país, se convierta en el poder económico y militar más importante del globo, las dificultades que presenta el dominio de este idioma y los factores geopolíticos permiten afirmar que, en el futuro cercano el inglés se mantendrá como lengua universal (Siguán, 2010, p. 5).

La evolución de las nuevas tecnologías es otro de los factores ha favorecido la globalización en todos los niveles, principalmente el económico y el mercado como referencia dominante en las decisiones tomadas en los niveles políticos de todo el mundo, esta necesidad de acoplarse a la evolución y las transformaciones que se han suscitado, desde entonces ha llevado a los gobiernos a replantear sus metas educativas para poder enfrentar esta situación (Días, 2010, p. 8).

En cuanto a los esfuerzos que los países de Latinoamérica han realizado, para mejorar su dominio de una LE en este caso del inglés; en la república de Costa Rica, en el año 2008 el gobierno, instituyó el proyecto “Costa Rica Multilingüe que propone implementar la enseñanza de idiomas extranjeros en escuelas públicas y privadas, con la intención de que los estudiantes de diferentes clases sociales se expongan al aprendizaje y adquisición de conocimientos lingüísticos, en español y otras lenguas extranjeras para proveerlos con herramientas lingüísticas prácticas de apoyen su desarrollo intelectual las cuales propicien una mayor inserción laboral de dicha población (Bonilla, 2012, p. 2).

Mientras que, en general, el dominio del inglés en América Latina es bajo de acuerdo con los estándares internacionales, este patrón ya se ha observado en otras partes del mundo, como Alemania, Finlandia, Sudáfrica y Sri Lanka, entre otros; la mayoría de las naciones latinoamericanas, tal que dicha evidencia se presentan en las pruebas de dominio del idioma en las puntuaciones en escucha, expresión oral y escritura, lo que sugiere que el bajo nivel de dominio, aun así no se debe a una dificultad intrínseca por aprender por parte de los latinoamericanos (Cronquist y Fiszbein, 2017, p. 15).

1.2 Marco Educativo

La tendencia a nivel internacional en cuanto a las políticas lingüísticas, fomenta el estudio de una LE a edades tempranas, la mayoría de los países se orientan al plurilingüismo y la diversidad cultural, respaldado por organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura (**UNESCO**) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (**OCDE**) que promueven distintas acciones para la enseñanza de las lenguas en el mundo (Arrollo, 2012, p. 21).

Algunas de estas políticas han sido plasmadas en los documentos publicados en los años noventa como “Higher Education: The Lessons of Experience” IBM (1994) y “Policy Paper for Change and Development” UNESCO (1995) los cuales son una referencia obligada en cuanto a evolución de las políticas públicas en educación superior en el siglo XX, entre otras cosas encontraron las siguientes situaciones:

monto de las inversiones, estímulo al desarrollo de la enseñanza privada, prioridad a los aspectos comerciales, educacionales, la educación superior como objeto comercial, reglamentación de los sistemas de acuerdo con los principios del marco de la Organización Mundial de Comercio. (Díaz 2010, p. 5).

A partir de la Declaración de Bolonia en el año de 1999, se generó la creación y consolidación del Espacio Europeo de la Educación Superior (**EEES**), los objetivos planteados son: alcanzar una convergencia en grados y posgrados en Europa, facilitar la movilidad de estudiantes y docentes, adoptar el sistema de transferencia de créditos europeos, estimular la creación de procesos, para asegurar la calidad de las universidades, promover el aprendizaje a lo largo de la vida y encausar mundialmente el sistema europeo de universidades (Días, 2010, p. 13).

La movilidad estudiantil es una de las razones por la que las universidades integran en sus currículos el aprendizaje de una LE, su importancia se puede observar en los datos obtenidos por organizaciones como la consultoría del ranking de Shanghái (**Cuadro 4**), la cual realiza investigación en educación superior y publica anualmente el ranking mundial de universidades, en su edición 2019, llama la atención que todas las universidades pertenecientes al top 10 de este ranking, son de habla inglesa (ARWU, 2019).

1.2.1. Marco Común Europeo

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) fue publicado en el año 2001, forma parte del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, quienes consideran las necesidades lingüísticas de la comunidad europea, el documento presenta también un análisis de los factores que inciden en el aprendizaje, enseñanza y evaluación, aporta conceptos, propuestas teóricas y metodológicas para el aprendizaje y enseñanza de las lenguas, así como para futuros proyectos. (Cáceres, 2006, p. 271-273)

Cuadro 4. Investigación en educación superior y pública de acuerdo al Ranking de Shangái:
Clasificación Académica de Universidades del Mundo.

Ranking Mundial	Institución	País	Ranking Nacional	Total, de puntos
1	Harvard University	Estados Unidos	1	100
2	Stanford University	Estados Unidos	2	75.1
3	University of Cambridge	Reino Unido	1	72.3
4	Massachusetts Institute of Technology	Estados Unidos	3	69.0
5	University of California. Berkeley	Estados Unidos	4	67.9
6	Princeton University	Estados Unidos	5	60.0
7	University of Oxford	Reino Unido	2	59.7
8	Columbia University	Estados Unidos	6	59.1
9	California Institute of Technology	Estados Unidos	7	58.6
10	University of Chicago	Estados Unidos	8	55.1

Elaboración propia a partir de pág. WEB ARWU (2019).

La finalidad del MCER, es lograr que la enseñanza de lenguas se realice con coherencia y transparencia a través del currículum, involucrando a todos los países de la convergencia europea, en lo que concierne a las políticas educativas, estableciendo una base común para los programas de aprendizaje y planes de estudio de idiomas, las directrices, calificaciones, libros de texto, exámenes, está orientado a la acción para el aprendizaje y el uso del idioma (Broek, 2013, p. 4).

Actualmente existe una amplia gama de certificaciones y organismos certificadores, entre los que se encuentran los títulos emitidos por algunas universidades, lo que por mucho tiempo ocasionó problemas, para dar validez a estos títulos, la iniciativa de homologación MCER, instituye y valida las competencias en lenguas en los países que pertenecen a la Unión Europea (**Cuadro 5**), con el establecimiento de los niveles de comparación y homologación para todas las lenguas se facilita la movilidad educativa y profesional (Clouet, 2010, p. 73).

Cuadro 5. Principios generales y medidas establecidos por el Parlamento Europeo para la aplicación del MCER para las lenguas en los sistemas educativos europeos

1	Fomentar la cooperación entre las instituciones educativas y los estados miembros
2	Proporcionar el reconocimiento mutuo de las cualificaciones lingüísticas y la orientación para el aprendizaje de idiomas con el objetivo de mantener y desarrollar el plurilingüismo
3	Animar a los actores educativos a aplicar el enfoque hacia la acción y basado en las competencias que propone el MCER
4	Establecer las medidas específicas destinadas a la elaboración de políticas, planes de estudio y el desarrollo de libros de texto, la capacitación docente y la evaluación para garantizar el uso adecuado y coherente, la unidad de los objetivos lingüísticos y promover conciencia sobre el uso del lenguaje
5	La aplicación del MCER en el aula demanda que los profesores de LE modernas posean diferentes aptitudes

Elaboración propia a partir de Broek (2013, p. 4).

A su vez instituye las competencias comunicativas transversales, establece categorías descriptivas, contexto externo, contexto de uso, contexto cultura, contenidos, métodos, niveles de escalas, competencia idiomática eficaz, que se requieren para el aprendizaje y a lo largo de toda la vida (Montes, 2005, p. 10). Por otra parte, para la elaboración del MCER se buscó intercambiar información entre los responsables de la enseñanza de lenguas, considerando que existen distintos sistemas educativos, procesos de acreditación, métodos y materiales didácticos de Europa, con la intención de disminuir la brecha existente; en el caso de los países de Latinoamérica, se pueden observar esfuerzos por lograr la homologación en los distintos sistemas, especialmente en la educación superior.

Aun con todas las ventajas que se han mencionado, el proyecto del MCER que implica el consenso entre diversos organismos y abarca tantos ámbitos, afronta diversas críticas hacia sus objetivos, accesibilidad, descripción y clasificación de las competencias lingüísticas, el número de niveles de competencia y la aplicación a las pruebas de idiomas (Broek, 2013, p. 5). De acuerdo con el (Instituto Cervantes, 2002, p. 6), el MCER tiene los siguientes objetivos (**Cuadro 6**):

Cuadro 6. El MCER a partir de sus objetivos y descripciones, tienen que estar bien definidos y adaptarse a cada situación.

1. Fomentar en todas las personas relacionadas profesionalmente con la lengua, así como en los estudiantes la reflexión sobre las siguientes preguntas
¿Qué hacemos realmente cuando hablamos unos con otros o cuando nos escribimos? ¿Qué nos capacita para actuar de esta manera? ¿Cuáles de estas capacidades tenemos que aprender cuando intentamos utilizar una lengua nueva? ¿Cómo establecemos nuestros objetivos y evaluamos nuestro progreso en el camino que nos lleva a la total ignorancia al dominio eficaz de una lengua? ¿Cómo se realiza el aprendizaje de una lengua? ¿Qué podemos hacer para ayudarnos a nosotros mismos y ayudar a otras personas a aprender mejor una lengua?
2. Facilitar que los profesionales se comuniquen entre si e informen a sus clientes sobre los objetivos establecidos para los estudiantes y sobre como alcanzarlos
Elaboración propia a partir del Instituto Cervantes (2002, p. 10).

1.2.2. Marco Nacional

La constitución política de la república establece que el Estado Mexicano, está obligado a impartir educación básica, así como promover y atender todos los demás niveles y modalidades, distribuyendo su costo en la federación, los estados y municipios (Arriaga, 2006, p.227)

Actualmente se encuentran vigentes las siguientes leyes y reglamentos en torno a la educación: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículos 3º y 31º, Ley General de Educación, Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, en particular su Artículo 38º, Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, Reglamento Interior de la SEP, en lo que compete a la Educación Superior en lo particular, La Ley para la Coordinación de la Educación Superior (SEP, 2000, p.2)

El sistema educativo mexicano (**Cuadro 7**) se caracteriza por su gran tamaño, niveles educativos, complejidad, características geográficas del país, la dispersión territorial de una parte importante de la población, el multiculturalismo y los cambios

en la inserción económica del país implican que el sistema educativo mexicano se vea obligado a extender su oferta educativa (OECD, 2019, p.10-14)

Otro aspecto fundamental para tomar en cuenta es el conocido como federalización del sistema educativo, el cual inicio en el año de 1992 y consistió en transferir los servicios educativos del ámbito nacional a de las entidades federativas, lo que implicó la reestructuración de la administración educativa a nivel nacional y en cada uno de los estados (INEE, 2004, p.14)

México es un país, con una gran demanda de educación en todos los niveles debido al ritmo acelerado en el crecimiento de la población, esto se traduce en la insuficiente absorción y cobertura del sistema educativo de estos jóvenes que al concluir la educación media superior, no logran ingresar a las IES, actualmente esta problemática se presenta también en la educación media superior, debido a que el número de lugares disponibles para que los estudiantes ingresen es menor del número de aspirantes, lo que trae consigo la segmentación de la sociedad que se refleja en la falta de oportunidades (Rueda y Álvarez, 2018, p. 30).

La necesidad de aumentar la matrícula, trae consigo un fenómeno conocido como privatización de la educación dentro de las IES, que consiste en permitir que instituciones privadas impartan la educación superior, que el Estado no es capaz de proporcionar, de acuerdo con el reporte de la ANUIES en el año 2008, ya había mas de 300 escuelas particulares, de las cuales la mitad habían sido creadas en los últimos 10 años y solo 24 de estas forman parte en los últimos 10 años y sólo 24 de éstas forman parte de la ANUIES. (García, 2012, p. 40).

Cuadro 7. El sistema educativo mexicano y su diversidad.

Educación básica		Educación media superior	
Preescolar	Primaria	Secundaria	Bachillerato
Modalidades: General Comunitaria Indígena	Modalidades: General Comunitaria Indígena	Modalidades: General Técnica Telesecundaria Comunitaria Para trabajadores	Modalidades: General, tecnológica, Telebachillerato Colegio de bachilleres
			Educación profesional técnica
			Modalidades: Colegio nacional de educación profesional técnica (CONALEP), otras.

Elaboración propia a partir de OCDE (2012, p. 10-14).

La OCDE, 2012 refiere que, las IES en México han vivido una evolución -favorable en últimas tres décadas, pero en contradicción sólo 2 de cada 10 jóvenes en edad de ingresar pueden acceder a ella, el **(Cuadro 8)** pone en perspectiva la situación de México, en contraste con otros países de la OCDE, aunque tal vez la cifra más alarmante es que la tasa más alta de desempleo, se da entre los más educados 5%, contra 4% de tasa de desocupación entre personas con educación básica. (Magallanes *et al.*, 2016, p 126)

Cuadro 8. Distribución comparativa entre nivel educativo, edad y proporción entre México y la OCDE.

Tipo de Nivel Educativo	Edad de la población	Promedio	
		México	OCDE
Medio superior	Entre 25 y 64 años	19%	26%
Estudios superiores	Entre 25 y 64 años	17%	44%

OCDE (2012, p.17).

La cooperación y la movilidad universitaria son aspectos de gran importancia en este contexto, tanto a nivel regional como intercontinental, fomenta el desarrollo y promueve la cooperación e integración entre las IES, fortalece los procesos de formación y favorece el intercambio de capacidades académicas entre los estudiantes (UDG, 2007, p. 97). De esta manera, las principales tendencias en cuanto a la mejoría de las IES tanto públicas como privadas, están basadas en los

siguientes aspectos: crecimiento de matrícula, aumento del número de instituciones, desempeño académico de sus estudiantes, desempeño laboral de sus egresados y la percepción que tiene la sociedad en su conjunto (Sillas, 2005, p. 21-34).

1.2.3. Descripción del sistema educativo nacional y del idioma inglés

En cuanto a los modelos educativos en México, actualmente existe una preocupación por que, desde la educación básica hasta la educación superior, se incluya el inglés como LE en todos los niveles educativos.

Cabe mencionar que la revisión documental de la educación a nivel básico se realizó principalmente, con documentos referentes a lo que se denominó “El Nuevo Modelo Educativo 2017”, que elaboró una propuesta desde el preescolar hasta la educación media superior, principalmente se recurrió a estos documentos ya que hasta el momento no se cuenta con una propuesta concreta de la actual administración en torno al tema de las lenguas en la educación en México.

El programa mencionado refiere, tener el objetivo de que los niños aprendan a leer y comunicarse en inglés, para que puedan insertarse en un mundo globalizado y en la sociedad del conocimiento (**Cuadro 9**). Para lograrlo, propone las siguientes actividades concretas a corto y mediano plazo considera un punto fundamental los maestros de este idioma, empezando por la obtención de certificaciones entre la planta docente en las escuelas normales (SEP, 2017, p. 80).

Cuadro 9. El Nuevo Modelo Educativo 2017, para el desarrollo de la enseñanza y estrategias para la enseñanza del idioma inglés.

Actividades propuestas para el mejoramiento del inglés	Enfocadas al diseño curricular.
Alineación al MCER Estructuración de los programas de inglés en cuatro ciclos Desarrollo de la Certificación Nacional de Nivel del Idioma Inglés (CENNI-DGAIR) Desarrollo de un examen nacional de nivel de logro para estudiantes de 6° de primaria a 3° de secundaria Diseño curricular para la articulación de la educación básica con la educación media superior y la formación de las escuelas normales Contratación de docentes certificados para las escuelas normales (para la formación de nuevos docentes con dominio de didáctica en la enseñanza del inglés)	Enfocadas al fortalecimiento del dominio del idioma inglés de los docentes
Capacitación de profesores de enseñanza superior	

Elaboración propia a partir de SEP (2017, p. 80).

Con el establecimiento de estas acciones, se ubicó como una prioridad la enseñanza del inglés en el contenido de este currículo considerándolo una herramienta que facilita la interlocución en un mundo cada vez más interconectado, en el que se encuentran tanto docentes como estudiantes, el programa considera que los egresados de la educación obligatoria deben poder expresarse de manera correcta, asertiva, y eficaz de forma oral y escrita, en su lengua materna, también en una lengua indígena y en una lengua extranjera (SEP, 2017 p. 143).

Para lograr el impulso que se requiere para fortalecer la enseñanza del inglés tanto en la educación obligatoria y normal, se firmó un Convenio de Colaboración con la Universidad de Cambridge, para la actualización del diseño curricular de las materias de inglés como lengua extranjera (SEP, 2017, p. 18).

Con respecto a las acciones que fueron planteadas a corto y mediano plazo específicamente relacionadas con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, el Secretario de Educación Aurelio Nuño (2016) en entrevista con la Mtra. Gabriela Warketin, formuló las siguientes reflexiones sobre el modelo educativo propuesto:

Es así que se proyecta que para el año 2037, las escuelas públicas serán completamente bilingües. Actualmente la cifra de estudiantes en el sistema escolar es de 26 millones y sólo el 20% de las escuelas cuentan con un maestro de inglés en su plantilla docente. Además, entre las propuestas que enfrenta el Modelo Educativo 2017, para enfrentar el reto planteado, fueron mencionadas, las siguientes:

- Contar con un maestro de inglés por cada escuela.
- Que todos los maestros de la plantilla escolar dominen el idioma inglés.
- Las escuelas como una comunidad bilingüe
- Los maestros impartan materias como ciencias y matemáticas en idioma inglés.

Su propuesta, parte de plantear que los maestros de las escuelas normales, egresen con el dominio del idioma inglés, al terminar sus carreras profesionales, en el 2022. Lo que de acuerdo con sus planteamientos implica la contratación de 800 maestros de inglés, para atender a las necesidades de las escuelas normales y que comiencen a operar en el ciclo escolar 2018-2019. Siguiendo el ejemplo de las Universidades Tecnológicas Bilingües.

La mayor crítica hecha tanto en foros de discusión, como por expertos a este documento del Modelo Educativo 2017, es que no aclara en realidad como se van a desarrollar las acciones, para lograr las metas y los puntos antes mencionados por el Secretario de Educación, a este respecto Díaz Barriga, en una entrevista radiofónica en 2017, considera que el Modelo Educativo 2017, no es un documento terminado, ya que implica mucho trabajo para poder desarrollar cambios importantes y significativos.

Por otro lado, en el documento de la consulta realizada por el Centro de Investigación y Docencias Económicas (CIDE, 2016, p. 12) para la elaboración de este modelo, se reconocen los aciertos de la propuesta y la intención de la transformación del modelo educativo como buenas, pero refiere la necesidad de observar las condiciones de los centros escolares y de los docentes, hacer

diagnósticos, para saber cuántos planteles cuentan con las condiciones mínimas a fin de operar en cuanto a infraestructura, se refiere ésta al agua, luz, computadoras, internet, etc.

En general el documento fue formulado a partir de la consulta de 2016, esta fue realizada con el objeto de formular el modelo educativo de 2017, se observaban muchas inconsistencias en los textos que prevalecen, tanto en el documento del Modelo Educativo 2017, como en Ruta de Implementación, lo que generó dudas en cómo realmente se piensan llevar a cabo las acciones propuestas.

Los maestros se enfrentan al reto de prepararse, a fin de obtener buenos puntajes en las pruebas de certificación, pero al no estar formados para ser maestros de lenguas en específico, sino maestros de educación básica en el mejor de los casos, éstos constituyen un obstáculo, sino se reflexiona en cómo aplicar estos cambios que el modelo propone y al no contar con los apoyos necesarios, para lograr capacitarse en esta actividad.

1.2.4. Modelo y Marco normativo nacional para la educación superior

La educación superior en México ya incluye en la mayoría de sus programas de estudio el dominio del idioma inglés como LE, incluso algunas universidades incluyen dos lenguas adicionales a la lengua materna, como requisito de egreso de la licenciatura.

México, cuenta con un amplio panorama de IES, las cuales se encuentran clasificadas en seis subsistemas universidades públicas, educación tecnológica, universidades tecnológicas, instituciones particulares, educación normal, y otras instituciones públicas. p. 51-54)

Según el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (**CONACYT**) las 10 mejores universidades de México (Fuente Agencia Informativa CONACYT, página web) se muestran en el siguiente (**Cuadro 10**).

Es de vital importancia saber ¿Qué hacen las universidades para que los estudiantes egresen con el dominio de una LE? Ante los retos que le presenta la globalización, a este respecto puede plantearse la forma en que la universidad

responde a las demandas de un mundo cada vez más globalizado (Sequeira, 2002, p. 132).

Estas instituciones presentadas en el **Cuadro 10**, incluyen el idioma inglés, ya sea como materia obligatoria dentro de sus programas de estudio, o como requisito de egreso de la mayoría de sus licenciaturas. Cada una bajo los siguientes términos:

Cuadro 10. Ranking de las 10 mejores universidades de México de acuerdo con CONACYT.

Universidad	Posición nacional	Posición global
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	1	160
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)	2	238
Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)	3	551
Instituto Politécnico Nacional (IPN)	4	601
Universidad Anáhuac	5	651
Universidad de Guadalajara	6	651
Universidad Iberoamericana	7	651
Universidad Panamericana (UP)	8	651
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)	9	701
Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)	10	701

Fuente Agencia Informativa CONACYT, página web.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

En el 2012 se inició un proceso de Actualización Curricular, a nivel medio superior en la UNAM, en este proceso, propone ampliar la materia de inglés a seis semestres en el que los estudiantes adquieran los conocimientos habilidades y destrezas que se relacionan con la competencia comunicativa.

A nivel superior, cuenta con programas en los que incluye el aprendizaje del inglés en diferentes modalidades, ya sea como materia obligatoria, como en el caso de

Ingeniería Civil en la FES Acatlán, que incluye cinco materias obligatorias o Física Biomédica en la Facultad de Ciencias, que incorpora seis materias obligatorias, algunos otros programas, como el de Ingeniería en Computación, que se imparte en la Facultad de Ingeniería, solicitan a sus estudiantes acreditar al menos un idioma como requisito de titulación en cuanto que la carrera de Física, que se imparte en la Facultad de Ciencias está solicita a sus estudiantes como requisito de titulación acreditar la traducción (WEB UNAM, 2017)

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)

Ofrece a sus estudiantes de nivel medio superior, dos diferentes programas el programa bicultural, donde pueden adquirir o fortalecer el idioma inglés como LE en el que se imparte materias tanto en inglés como en español; el internacional, cuyo objetivo es que el alumno se exprese de manera correcta en su lengua materna y en otro idioma; en el programa internacional el estudiante tiene la oportunidad de experimentar vivencias académicas de investigación, así como cursar materias en el extranjero y multicultural, en donde el alumno que ya domina el idioma inglés tiene la oportunidad de aprender una tercera lengua e interactuar con otras culturas (WEB ITESM, 2017).

Instituto Politécnico Nacional (IPN)

El IPN como parte del fortalecimiento al desarrollo académico, establece que, propone lograr su internacionalización a partir de intercambio de profesores invitados, estancias de estudiantes en instituciones fuera del país, oferta de grados conjuntos y procesos de acreditación por terceros, entre otros, a través de los Centros de Lenguas Extranjeras.

Este objetivo de movilidad estudiantil queda de manifiesto en El Modelo Educativo del IPN, en donde se establecen los requerimientos referentes de idiomas, prácticas profesionales, y el nivel B2 de una LE, como requisito de titulación (Garduño *et al.*, 2017, p. 3).

Universidad Anáhuac

El idioma inglés se encuentra inserto como un requisito curricular, en los programas de estudio de las licenciaturas, los estudiantes inician su carrera ubicados en un nivel de inglés, a partir de ahí cursan seis niveles de inglés, en donde los estudiantes de las ingenierías para cumplir con el perfil de egreso además de acreditar requisito del idioma deben haber tomado dos materias en línea en el idioma inglés y en caso de los estudiantes de medicina, el nivel de inglés debe estar cursado antes de tomar las materias que corresponden a los ciclos clínicos (WEB, ANAHUAC, 2016).

Universidad de Guadalajara (U de G)

La U de G plasma en el documento “Modelo Educativo Siglo XXI”, que los estudiantes cuentan con la oportunidad de lograr el dominio de una lengua distinta a la materna, para esto las diferentes carreras tienen estándares que los estudiantes deben de cubrir como requisito de titulación, en el caso de la Licenciatura en Computación los estudiantes deben haber previamente acreditado la lecto-comprensión del idioma inglés que corresponde al nivel A2 del MCER, para iniciar sus trámites de titulación (UDG, 2007, p. 119).

Universidad Iberoamericana

En el caso de la Universidad Iberoamericana el inglés, se encuentra considerado en el perfil de egreso, es decir es un requisito de titulación, por lo que los estudiantes deben de cubrir el requisito de acreditar su nivel de inglés a través de una certificación internacional, en los tres primeros semestres de la licenciatura, para esto cuenta con distintos cursos optativos a los que los estudiantes pueden recurrir (WEB, IBERO, 2017).

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)

La BUAP ofrece en sus programas de estudio cuatro niveles de LE, considera que sus estudiantes deben poder convivir en un entorno globalizado y digital, en tanto que los egresados de la licenciatura en Administración Turística, deben de haber

cursado los cuatro niveles de inglés y dos materias de Tourism Management, los estudiantes que no tengan el inglés en sus programas curriculares deberán certificar su dominio de un idioma de acuerdo a los diferentes planes de estudios, en un nivel A2 del MCER acreditando examen estandarizado (WEB, BUAP, 2019).

Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)

Los estudiantes acreditan su nivel de inglés mediante El Examen de Competencia en Inglés (EXCI) certificación desarrollada por la UANL en conjunto con el Consejo Británico, este instrumento se implementó a partir del año 2002, cuando la Comisión Académica del H. Consejo Universitario lo aprobó como un instrumento válido para medir el conocimiento de una LE (WEB, UANL, 2016).

Ante la necesidad de establecer el manejo de al menos una LE, queda de manifiesto en los esfuerzos realizados por cada universidad, así como por las recomendaciones de la ANUIES (2018, p. 8-10) y ante la política pública, pero principalmente por las características del empleo que se pronostican, ante la bajas oportunidades de empleo en grandes empresas internacionales, la exigencia para los egresados de las IES, tal que su dominio y utilidad de la LE les permitan insertarse en el mercado laboral, en el futuro próximo.

Lo anterior puede complementarse con lo indicado por Sandoval (2008, p. 223) al manifestar la importancia de que los estudiantes de las IES, tengan un dominio del inglés, para favorecer la movilidad académica; pero además Padilla *et al.*, (2018, p. 794) plantean las exigencia de la LE por ejemplo el inglés, como características que los estudiantes abordan dentro del currículo, al ser una demanda de los egresados y una gran área de oportunidad, por su relevancia en la actualidad, al dominar dicho idioma.

Entre los retos para responder a los desafíos de lo que se denomina la educación 4.0, se encuentra fomentar entre los estudiantes el desarrollo de habilidades de pensamiento, que promuevan la creatividad, resolución de problemas complejos, que les permitan tomar decisiones, manejo de altos volúmenes de información y el

dominio de diferentes lenguas extranjeras, para aproximarse a los desafíos que presenta la sociedad del conocimiento (ANUIES, 2008, p. 42).

Entre los esfuerzos desarrollados para mejorar la evaluación y certificación de idiomas, sustentado en una línea de acción dentro del Programa Nacional de Educación 2001-2006, en el cual se emitieron las siguientes recomendaciones (SEP, 2015, p. 5), las cuales se muestran en el **Cuadro 11**.

1.3. Modelo y Marco Normativo en la UAEM.

La Ley de la Universidad Autónoma del Estado de México, establece en su artículo 1º que es un organismo público descentralizado del Estado de México, dotado de plena autonomía en todo lo concerniente a sus aspectos académicos, técnico, de gobierno administrativo y económico. Por otro lado, en **Cuadro 12**, se resume el contexto histórico de la Universidad Autónoma del Estado de México desde su fundación en 1828, cuando se constituyó como el Instituto Literario del Estado de México.

Cuadro 11. Recomendaciones no vinculantes en materia de la enseñanza del inglés.

Fortalecer la cantidad y contenidos de los distintos planes y programas de formación de docentes en lenguas extranjeras
Profesionalizar a los docentes en servicio
Fortalecer en el ámbito de la competencia de cada autoridad, institución educativa o agrupación profesional, la construcción de metas específicas de corto, mediano y largo plazo, en materia de niveles de aprendizaje y otros aspectos relacionados en la materia
Formar estudiantes con una visión humanitaria, integradora e intercultural a través de la diversidad lingüística y cultural, procurando enseñar no solamente otros idiomas, sino el contexto general e histórico de las culturas que los utilizan
Formar a los docentes en aspectos culturales relacionados con la nación o naciones que utilizan dicho idioma como lengua materna u oficial
Establecer un subsistema específico de generación de indicadores en materia de enseñanza de lenguas extranjeras

Elaboración a partir de SEP (2015, p. 5).

Mediante la Ley del 2005, se establecen sus principales funciones académicas, que son: docencia, investigación, difusión cultural y extensión universitaria. Además, de manifestar sus objetivos como IES, los cuales son:

Misión

“La comunidad universitaria genera, estudia, persevera transmite y extiende el conocimiento científico, artístico y humanístico, con el fin de contribuir a la formación de una ciudadanía universal, con conciencia humanista, ecológica y democrática, integrada por individuos responsables, libres y justos” (WEB, UAEMEX, 2016).

Visión

“La UAEM es una institución fortalecida en sus principios y valores originarios, que renueva constantemente sus funciones en la sociedad intensiva del conocimiento para mejorar su contribución a la humanidad” (WEB, UAEMEX, 2016).

Cuadro 12. Contexto histórico de la UAEM.	
3 de marzo de 1828	Establecimiento del Instituto Literario del Estado de México por decreto del Congreso
1830	El Instituto Literario es clausurado al trasladarse los poderes públicos a Toluca
1872	Fundación del Instituto la Escuela de Ingenieros y la carrera de Profesor de Instrucción Primaria
1882	Creación de la Escuela Normal de Profesores anexa al Instituto
1886	El Instituto Literario se transforma en Instituto Científico y Literario
1944	El Instituto obtiene oficialmente su autonomía el 15 de enero, gracias a la Ley Orgánica del Instituto Científico y Literario Autónomo del Estado de México
1956	Entra en vigor la ley que transforma al Instituto en Universidad Autónoma del Estado de México, inicia actividades con seis escuelas: Preparatoria, Medicina, Jurisprudencia, Comercio, Enfermería y Pedagogía Superior
1964	Inauguración de la Ciudad Universitaria de Toluca
1978	Comienza la impartición de estudios de posgrado
1984	Aprobación del Programa de Desconcentración de la Educación Superior. Se abren nuevos espacios en diversas regiones del estado
1992	Promulgación de la nueva Ley de la Universidad Autónoma del Estado de México
1996	Se promulga el Estatuto Universitario

Elaboración propia a partir de UAEM WEB 2019.

En cuanto al aprendizaje del idioma inglés en la UAEM, este se encuentra organizado por dos dependencias la Dirección de Aprendizaje de Lenguas (**DAL**) y el Centro de Enseñanza de Lenguas (CELe), que ofrecen distintas opciones para el aprendizaje de una LE a los universitarios.

Las cátedras de idiomas extranjeros en la universidad comenzaron el año de 1928, cuando a esta aún se le denominaba el Instituto Literario, actualmente, CELe cumple con la función de ofrecer cursos de 11 distintas lenguas, como son el: latín, náhuatl, otomí, inglés, alemán, portugués, francés, italiano, mandarín, ruso y japonés. En el **Cuadro 13**, se presenta una breve descripción del desarrollo de dicho centro.

Cuadro 13. Breve cronograma del CELe.	
1959	Departamento de lenguas extranjeras
1968	Laboratorios de idiomas
1971	Departamento de Lenguas extranjeras Laboratorios inalámbricos como recurso didáctico
1981	Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
1986	CELe impartir no sólo lenguas extranjeras, sino también lenguas nativas como Otomí, Mazahua, Náhuatl
1988	CELe Amecameca, Tenancingo
2001	Ampliación de los servicios de CELe a otros espacios académicos, Texcoco, Zumpango, Ecatepec, etc.

Elaboración propia a partir de WEB UAEMEX 2019

http://web.uaemex.mx/identidad/docs/cronicas/2019/TOMO_XVII/38.CRoNICA_DEL_CELe_2019.pdf

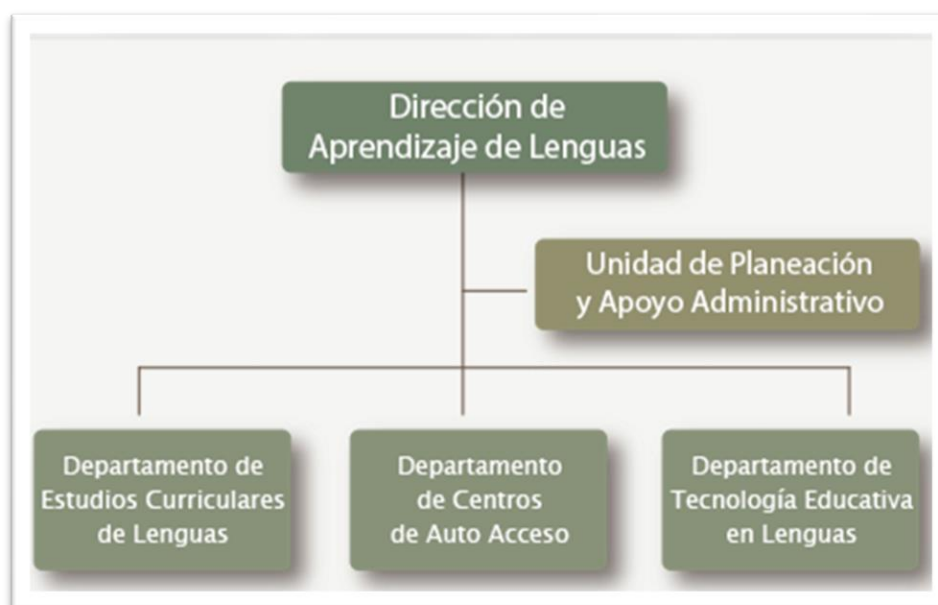
1.3.1. Descripción específica del idioma inglés en la CU UAEM Tex, en lo general y en lo particular a trabajar dentro del currículo.

Los cursos ofertados por el CELe, promueven la enseñanza integral de los idiomas, en donde se pretende apoyar a los estudiantes, a desarrollar las cuatro habilidades fundamentales: comprensión y expresión oral, producción y expresión escrita, y el uso de la lengua como lo determina el MCER.

En el CELe se pueden inscribir estudiantes del nivel medio superior y de licenciatura de la UAEM, así como estudiantes externos a los que se evalúa semestralmente, para poder completar los niveles, de igual manera, realiza la función de ser centro aplicador de exámenes como el TRINITY LONDON, CAMBRIDGE EXAMS (inglés)

y PLIDA (italiano) y busca ser aplicador de otros exámenes como los son DELF y DALF (francés) y el ZERTIFIKAT DEUTSCH (alemán).

Las funciones del DAL consisten en la homologación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, en lo que corresponde a los programas educativos curriculares de los niveles medio superior en la UAEM, con el fin de evaluar su calidad, impulsar el desarrollo profesional de los profesores de lenguas, proponer proyectos académicos, en general el fortalecimiento del aprendizaje de lenguas dentro de la universidad integrando el uso de las TIC. El **Diagrama 1** muestra el organigrama de la DAL:



Elaborado a partir de: <http://web.uaemex.mx/dal/>

Diagrama 1. Organigrama de la Dirección de Aprendizaje de Lenguas.

Así, la visión de la DAL es garantizar el logro de estándares del dominio de inglés en sus egresados de los niveles medio superior y superior, para esto propone el trabajo colegiado a través de la colaboración con las academias y coordinaciones de lenguas, con el objetivo de planificar, gestionar las estrategias, para fortalecer el aprendizaje curricular de lenguas en las distintas modalidades educativas de la universidad (WEB, UAEMEX, 2016).

1.3.2. Descripción específica del idioma inglés en la UAEM en las Licenciaturas: : Contabilidad, Turismo y Derecho

Los estudiantes de la CU UAEM Tex, tienen insertos en el currículo de la carrera las materias de inglés de acuerdo con los planes de estudio. En la Licenciatura en Contabilidad se resume brevemente el programa de estudio (**Cuadro 14**).

Cuadro 14. Características generales del plan de estudios de la Licenciatura en Contaduría.

Nombre de la carrera	Licenciatura en Contaduría
Título que otorga	Licenciatura (a) en Contaduría
Duración total de la carrera	9 periodos (cuatro años y medio)
Valor en créditos del plan de estudios	401 créditos (376 obligatorios y 25 optativos)
Área del conocimiento a la que se inscribe	Ciencias Sociales, Administración y Derecho
Calendario escolar y periodos para administrar las unidades de aprendizaje	Calendario escolar anual, con dos periodos regulares y un intensivo
Modalidad educativa en la que se imparte	Mixta: las unidades de aprendizaje además de impartirse en la modalidad escolarizada, dos o más de éstas se podrán ofrecer en forma no escolarizada
Administración del plan de estudios	Flexible

Elaborado a partir de (UAEMex, 2018, p.3)

Objetivo de la Licenciatura

Formar profesionales en Contaduría que generen, analicen e interpreten información financiera y administrativa, detecten y propongan soluciones a los problemas económicos y materiales de una organización y lograr la mejor toma de decisiones, con alto sentido de responsabilidad, de ética y de servicio para:

Generales

Ampliar su universo cultural para mejorar la comprensión del mundo y del entorno en que vive, para cuidar de la naturaleza y potenciar sus expectativas.

Reconocer la diversidad cultural y disfrutar de sus bienes y valores.

Ejercer el diálogo y el respeto como principios de la convivencia con sus semejantes, y de apertura al mundo.

Perfil de Egreso

Algunas de las características del perfil de egreso de la Licenciatura en Contaduría son: Diseño de sistemas de control y registro de operaciones económicas, elaborar y analizar estados e informes financieros, legales y fiscales

Evalúa información contable, financiera y administrativa dentro del marco normativo nacional e internacional

Audita estados contables y financieros para revisar si son precisos y probar que los sistemas de la empresa están funcionando como deberían. (Web UAEMex, 2019)

Las materias de inglés se encuentran enlistadas en el **Anexo 1**, como asignaturas obligatorias (Inglés 5, 6, 7 y 8) dentro del Núcleo Básico de materias de la licenciatura, los programas de estudios de estas materias fueron aprobadas en el 2019, por lo que es bastante reciente su ejecución. Las asignaturas son de tipo Curso/Taller, con un desarrollo teórico y práctico con tres y una hora por semana; en particular sólo se retoma las características del curso de Inglés 6 (**Cuadro 15**), como sigue:

Cuadro 15. Características del programa de la asignatura de: inglés 6.	
Horas: horas teóricas 2, prácticas 2	Total de horas: 4
Crédito:6	Carácter: Obligatorio
Tipo: Curso- taller	Periodo escolar: Tercero
Seriación:	Inglés 5 UA Antecedente; Inglés 7 UA Consecuente
Formación común:	Licenciatura en Contaduría, 2018 Licenciatura en Mercadotecnia, 2018 Licenciatura en Informática Administrativa, 2018

(UAEMex, 2018, p.3)

El programa de la asignatura se encuentra dividido en cuatro unidades de aprendizaje que se evalúan en dos exámenes parciales y un ordinario y que presentan los siguientes objetivos **Cuadro 16**:

Cuadro 16 Objetivos de la asignatura de: inglés 6.	
Unidad 1. Eventos pasados y futuros.	
Objetivo: Reforzar conocimientos y habilidades receptivas y productivas desarrolladas previamente al compartir eventos pasados, hablar de situaciones presentes y expresar planes y anhelos a futuro	
Unidad 2. Discurso indirecto	
Objetivo: Identificar y reportar información acerca de situaciones, eventos, hechos u opiniones emitidas por terceros	
Unidad 3. Procesos eventos y hechos descritos con voz pasiva	
Objetivos: Describir procesos, eventos y hechos haciendo énfasis en el objeto que recibe la acción y dejando en segundo plano un omitiendo al sujeto que la lleva a cabo.	
Unidad 4. Especulaciones de hechos presentes y pasados	
Objetivo: Identificar el tono especulativo en el discurso y especular acerca de eventos presentes y pasados.	
(UAEMeX, 2018 p. 9-10)	

Turismo

En el **Cuadro 17**, se muestra el programa de estudio en el caso de la Licenciatura en Turismo y después se resume brevemente las unidades de aprendizaje de la materia:

Cuadro 17. Características generales del plan de estudios de la Licenciatura en Turismo.	
Nombre de la Licenciatura	Licenciatura en Turismo
Título que otorga	Licenciado en Turismo
Duración total de la carrera	
Valor en créditos del plan de estudios	396 (366 obligatorios y 30 optativos)
Área del conocimiento a la que se inscribe	Área del conocimiento a la que se inscribe Ciencias Sociales, Administración y Derecho
Calendario escolar y períodos para administrar las unidades de aprendizaje	Calendario escolar y períodos para administrar las unidades de aprendizaje Calendario escolar anual, con dos períodos regulares y un intensivo
Modalidad educativa en la que se imparte	Mixta Sistema de enseñanza Combinación de los sistemas presencial, virtual, a distancia y/o abierto
Administración del plan de estudios	Flexible

Objetivo de la Licenciatura

Formar Licenciados en Turismo con alto sentido humanístico, ético, vocación de servicio y compromiso social, contará con las competencias y aprendizajes para: crear, gestionar operar e innovar emprendimientos, proyectos y organizaciones turísticas y recreativas competitivas, que contribuyan al aprovechamiento del tiempo libre, a la preservación del patrimonio natural y cultural, así como al desarrollo local regional, nacional e internacional, en un marco ético y de sustentabilidad.

Generales

Aplica conocimientos y metodologías para el estudio y comprensión del turismo a fin de profundizar sobre su ubicación contextual y sus explicaciones teóricas.

Perfil de Egreso

Entre las principales características de su perfil de egreso se encuentran: Elaborar diagnósticos turísticos que permiten la acertada toma de decisiones, propone estrategias competitivas al desarrollo sustentable que inciden en su entorno local, regional, nacional e internacional, aplica estrategias de aprendizaje autónomo para la toma de decisiones (Web UAEMex, 2019)

Las materias de inglés (5,6 y 7) se encuentran enlistadas en el **Anexo 2** como parte del Núcleo Básico de materias de la licenciatura, el programa de estudios de estas materias fue aprobado en la reestructuración del 2015. Y en el **Cuadro 18**, se describen las características de la asignatura de Inglés 6.

Cuadro 18. Características del programa de la asignatura de: Inglés 6.	
Horas teóricas 2 horas prácticas 2	Total de horas 4
Créditos: 6	Carácter: Obligatorio
Tipo: Curso- taller	Periodo escolar: Tercero
Seriación:	Inglés 5 UA Antecedente Inglés 7 UA Consecuente
Formación común	Ingeniero Agrónomo en Fitotecnia 2015 Ingeniero Agrónomo Industrial 2015 Médico Veterinario Zootecnista 2015
(UAEMex, 2025, p.3)	

El programa se encuentra dividido en cinco unidades de aprendizaje que se evalúan en dos exámenes parciales y un ordinario y que presentan los siguientes objetivos

Cuadro 19:

Cuadro 19: Objetivos de la asignatura de inglés 6
Objetivo: Comprender y explicar información en la que se describan hechos, hábitos, rutinas, acciones en progreso y se narren experiencias
Unidad 2. Especulaciones de hechos presentes y pasados.
Objetivo: Identificar el tono especulativo en el discurso y especular acerca de eventos presentes y pasados.
Unidad 3. La comparación.
Objetivo: Identificar y describir diferencias entre distintos objetos, personas, situaciones y lugares con el fin de emitir opiniones moderadas en las que se establezcan comparaciones
Unidad 4. Expresiones y en planes futuro.
Objetivo: comprender y expresar anhelos, proyectos y predicciones relacionadas con la experiencia y contexto personales y con situaciones de conocimiento común
Unidad 5. Obligación, prohibición y permiso.
Objetivo: comprender y describir reglas, instrucciones y grados de obligación, prohibición y permiso

(UAEMex, 2015, p. 9-10)

Derecho

En el caso de la Licenciatura en Derecho (**Cuadro 20**) a continuación se resume brevemente las características generales del plan de estudios:

Cuadro 20. Características generales del plan de estudios de la Licenciatura en Derecho.

Nombre de la carrera	Licenciatura en Derecho 2015
Título que otorga	Licenciatura en Derecho
Duración total de la carrera	
Valor en créditos del plan de estudios	415 (375 obligatorios y 40 optativos)
Área del conocimiento a la que se inscribe	Ciencias Sociales y Humanidades
Calendario escolar y períodos para administrar las unidades de aprendizaje	Calendario escolar anual, con dos períodos regulares y un intensivo
Modalidad educativa en la que se imparte	Escolarizada /Presencial
Administración del plan de estudios	Flexible
(UAEMex, 2015, p.3)	

Objetivo de la Carrera

Formar profesionales en Derecho capaces de desarrollar los conocimientos, aptitudes, habilidades y liderazgo, para responder a problemas jurídicos que demanda la sociedad, con una formación deontológica basada en el pensamiento lógico, crítico y valorativo, considerando el uso de medios alternos en la solución de conflictos en la búsqueda de justicia y equidad con responsabilidad social, en un contexto internacional, nacional, estatal y municipal.

Generales

Investigar, interpretar y aplicar la ciencia del Derecho para la solución de casos concretos, con ética, en forma leal, diligente y transparente, para la solución de problemas en la sociedad y así lograr la armonía y paz social.

Construir habilidades que permiten al estudiante y al egresado del Derecho expresarse oralmente con un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros, para tomar decisiones jurídicas razonadas.

Relacionar otras disciplinas con el Derecho que permitan el trabajo inter y multidisciplinario para la integración de este.

Perfil de Egreso

Algunas de las principales características del perfil de egreso de la Licenciatura en Derecho son: Representación de intereses de personas físicas o jurídico colectivas, investigación y docencia, investigación jurídica. (UAEMex, 2015, p.3)

Las materias de inglés (Inglés 5, 6, 7 y 8) se encuentran enlistadas en el **Anexo 3**, como parte del Núcleo Básico de materias de la licenciatura, el programa de estudios de estas materias fue aprobado en la reestructuración del 2015.

La asignatura de Inglés 6, a través de sus Unidades de Aprendizaje, está enfocada en proveer al alumno las competencias que le permitan alcanzar el nivel B1 de acuerdo con el MCER, para lo cual está organizada de acuerdo con la descripción del **Cuadro 21**, de la siguiente manera.

Cuadro 21. Características del programa de la asignatura de: Inglés 6.	
Horas teóricas 2 horas prácticas 2	Total de horas 4
Créditos	Carácter obligatorio
Tipo: Curso- taller	Periodo escolar: Tercero
Seriación:	Inglés 5 Inglés 7
Formación común:	X

(UAEMex, 2015, p.3)

El programa de la asignatura se encuentra dividido en cuatro unidades de aprendizaje que se evalúan en dos exámenes parciales y un ordinario y que presentan los siguientes objetivos **Cuadro 22**:

Cuadro 21. Objetivos de la asignatura en inglés 6
Unidad 1. Eventos presentes, pasados y futuros.
Objetivo: Reforzar conocimientos y habilidades receptivas y productivas desarrolladas previamente al compartir eventos pasados, hablar de situaciones presentes y expresar planes y anhelos a futuro.
Unidad 2. Discurso indirecto.
Objetivo: identificar y reportar información acerca de situaciones, eventos, hechos u opiniones emitidas por terceros.
Unidad 3. Procesos eventos y hechos descritos con voz pasiva.
Objetivos: Describir procesos, eventos y hechos haciendo énfasis en el objeto que recibe la acción y dejando en segundo plano un omitiendo al sujeto que la lleva a cabo.
Unidad 4. Especulaciones de hechos presentes y pasados.
Objetivo: Identificar el tono especulativo en el discurso y especular acerca de eventos presentes y pasados.
(UAEMex, 2015, p.3)

1.3.3. Marco general del programa del idioma inglés en los planes de estudio de las licenciaturas

En particular, la ubicación de la asignatura de Inglés 6, de acuerdo el marco curricular del plan de estudios de las tres licenciaturas se especifica en el periodo 3, para el caso de las licenciaturas relacionadas con el presente trabajo de investigación y, son: Licenciatura de Contabilidad (**Anexo 4**); Licenciatura de Turismo (**Anexo 5**) y; Licenciatura en Derecho 2015 (**Anexo 6**).

CAPÍTULO II.

TEORÍAS DE APRENDIZAJE

INTRODUCCION

En el presente capítulo se presenta una compilación de distintas teorías de aprendizaje, considerando las más relevantes y las que tienen especial importancia para el aprendizaje de LE, de acuerdo con (Shunk , 2012, p. 5) estas teorías se aproximan de manera distinta en la forma en que perciben el proceso de aprendizaje y, en los aspectos del aprendizaje que enfatizan, algunas de esas teorías están orientadas hacia el aprendizaje básico y otras hacia el aprendizaje aplicado y sus diferentes áreas de contenido otras destacan el papel que desempeña el desarrollo, o están vinculadas con la instrucción y otras con la motivación.

Las teorías que se analizarán en el presente capítulo se describen brevemente a continuación:

En particular, Piaget con su Teoría Psicogenética modificó por completo con bases filosóficas la forma en la que se percibía la educación, entendiendo el aprendizaje como un proceso, sus innegables aportes han contribuido a las ciencias como la: psicología, matemática, pedagogía, principalmente es reconocida como la fundamentación del movimiento constructivista (Saldarriaga *et al.*, 2016, p. 136).

Vygotsky con su Teoría del aprendizaje sociocultural: se caracteriza por sus aportes en reconocer la relación entre desarrollo y aprendizaje, lo que constituyó a un gran cambio de significado a nivel teórico y metodológico, mostrando la importancia que tienen las interacciones sociales para el aprendiz (Chaves, 2001, p. 61).

La teoría del aprendizaje significativo: percibe que el aprendizaje se da en el surgimiento de nuevos significados en los estudiantes al relacionar los conocimientos nuevos con lo que ya saben, lo que refleja la culminación de un proceso (Ausubel *et al.*, 2016, p. 48).

Teoría del aprendizaje del lenguaje de Bruner: establece una teoría del desarrollo intelectual, en la cual da importancia a las normas y al clima de estudio, sus investigaciones pusieron en evidencia el papel del aprendizaje, a través de interacciones interpersonales, la exploración de la información, y al significado o a escaso conocimiento que se produce. En su teoría da un lugar especial al lenguaje y lo define, como una tecnología que permite comunicarnos, pero a su vez indica que la lengua es un ente que favorece representar, codificar y transformar la realidad (Aramburu, 2004, p. 12).

Además, las estrategias de aprendizaje se definen como procedimientos, o pasos que los estudiantes utilizan, para que de manera intencional y consiente, puedan acercarse a sus objetivos de aprendizaje, el uso de estrategias les permite a su vez solucionar problemas (Díaz Barriga y Hernández, 2003, p. 118).

Durante el desarrollo del capítulo se analizan distintos tipos de estrategias de aprendizaje, entre éstas las metacognitivas, memoria, compensación, afectivas y sociales, también se abordará el diseño de estrategias de aprendizaje y los distintos estilos de aprendizaje, así como la importancia de la teoría de las inteligencias múltiples para el aprendizaje de LE y la autonomía y autorregulación del aprendizaje.

Aprendizaje

Aprender implica construir y modificar el conocimiento, así como nuestras habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas. Las personas aprenden habilidades cognoscitivas, lingüísticas, motoras y sociales, las cuales pueden adoptar muchas formas (Shunk, 2012, p. 3).

La adquisición de conocimientos no es meramente una transmisión de datos del profesor al estudiante. Al contrario, el aprendizaje incluye “a la totalidad de la persona, su experiencia y su entorno” (Martínez, 2005, p. 93).

Entender el proceso en el que se da el aprendizaje, es algo complejo tanto desde la perspectiva del estudiante como de los docentes, de acuerdo con Moreno (2005, p.

15) hay maestros que muestran entusiasmo, por entender este proceso y se animan a explorar alternativas para entenderlo, así también, hay maestros que están desalentados en la práctica, al no encontrar una forma de lograr un cambio. Además, existen estudiantes que se enfrentan a la situación de que las clases les parecen aburridas, difíciles o sin sentido, pero que en realidad no están conscientes de que es lo que les gustaría aprender o lo, que necesitan aprender de acuerdo con sus intereses a futuro.

La OCDE, 2003 sugiere que, el aprendizaje del estudiante es influido por muchos factores, estos pueden ser: las habilidades del estudiante, sus expectativas, motivación y comportamiento; los recursos familiares, actitudes y apoyo; habilidades de grupos afines, igualmente es influenciado por factores organizacionales, estructura, contenido curricular, recursos y clima escolar; habilidades del profesor, conocimiento actitudes y práctica (OCDE, 2003, p. 19).

En un estudio generado por el IICA (Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura) en 1986, refiriéndose a estos factores que influyen para que se lleve a cabo el aprendizaje de manera satisfactoria, indica algunos aspectos generales que intervienen en este proceso: el profesor; los programas de estudio; los métodos, el equipo y los materiales didácticos; los estudiantes; los métodos de evaluación y rendimiento y las condiciones institucionales que afectan la enseñanza (Díaz & Martínez, 1997, p. 374).

Concepto de Aprendizaje

El concepto de Hergenhahn (1976) refiere el aprendizaje como “un cambio relativamente permanente en la conducta ó en su potencialidad que se produce a partir de la experiencia y no puede ser atribuido a un estado temporal somático inducido por la enfermedad fatiga o drogas” (Freige, 2009, p.2)

“Aprender es una fuente de salud, prosperidad y felicidad. La educación es un camino, para la buena vida. Aprender reditúa y aprender otorga poder. El aprendizaje efectivo, que empieza al nacer y continúa hasta la

vejez, concede a cada individuo la mejor esperanza de una vida exitosa” (OCDE, 2003, p. 20).

Por otro lado, Pansza *et al.*, (1992, p. 33) señalan que, el aprendizaje es un proceso tan importante para el hombre, que se concibe como básico para su desarrollo en diversas áreas por ser de carácter individual y se le reconoce a través de las conductas que la persona manifiesta, aporta importancia al estudio del aprendizaje partiendo de la consideración del ser humano como una entidad bio-psíquica y social. Como lo afirma (Bigge, 2014, p.15), el aprendizaje, es un cambio a largo plazo en el individuo vivo, no afectado por su herencia genética.

El aprendizaje puede ser entendido desde tres aspectos (Alonso, 1997) como: producto, proceso y función, considerando que existen numerosos puntos de vista o posturas acerca de lo que se puede denominar aprendizaje y, su relación con el entorno. Este concepto permite acercarse a las características deseables del aprendizaje (Alonso, 1997, citado en Araiza, 2013, p. 1634).

En el **Cuadro 22** resume el aprendizaje desde la perspectiva de Shunk (2012, p. 3-4), quien lo considera como un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia.

Cuadro 22. Criterios de Aprendizaje	
Aprendizaje	
Implica un cambio	En la conducta o en la capacidad de conducirse En la capacidad para comportarse de cierta manera Se aprende cuando se adquiere la capacidad de hacer algo de forma diferente Es inferencial Se observa a través de resultados En ocasiones no se demuestra el cambio en conductas, habilidades, conocimientos y creencias en el momento en el que ocurre el aprendizaje

Perdura a lo largo del tiempo	Excluye los cambios temporales en la conducta provocados por factores como las drogas, el alcohol y la fatiga
Ocurre por medio de la experiencia	se adquiere practicando u observando a los demás La diferencia entre maduración y el aprendizaje no siempre es muy clara

Elaboración propia a partir de Shunk (2012, p. 3-4).

La denominada sociedad del conocimiento, considera que: aprender a conocer, aprender a querer y sentir, aprender a hacer aprender a convivir, aprender a ser, aprender sobre el conocer, el querer el sentir, son los aprendizajes (**Cuadro 23**) necesarios para toda la vida, igualmente existe un gran número de conocimientos y valores que se van generando en esta sociedad del conocimiento, su importancia radica en que se puedan aplicar a todos los contextos y el estudiante puede aplicarlos no sólo a un periodo de su vida, sino que puedan ser aplicados conforme sus exigencias profesionales y personales les demanden (Tedesco, 2005, p. 11-25).

Cuadro 23. Pilares de la educación.

Aprender a conocer	Conocimientos comunes de la vida cotidiana Conocimientos disciplinares, realidad natural y sociocultural (ciencia) Conocimientos sobre el conocimiento mismo(metacognición)
Aprender a querer y sentir	Proyectos formativo-personales Voluntad, esfuerzo, compromiso Interés, Motivación (interna, externa)
Aprender a hacer	Procedimientos practicas modos de hacer Demandas de la sociedad actual Adaptabilidad a los contextos cambiantes Conocimiento, comunicación, al asesoramiento, planificación, supervisión, relaciones interpersonales Exigencias de la nueva economía
Aprender a convivir	Conocimiento declarativo y procedimental Nivel escolar, laboral, sociocultural Comprender y valorar la personalidad de los demás Sociedad multicultural
Aprender a ser	Competencias y criterios que permitan comprender el mundo cambiante que le rodea y comportarse solidaria y responsablemente. Potencialidades intelectuales, afectivas, morales, estéticas y sociales Disponibilidad educativa constante (personal, saber, belleza, superación personal, autorrealización)
Aprender sobre el conocer, querer sentir y ser	Conocimientos sobre uno mismo y otras personas (comportamientos, pensamientos, sentimientos, motivaciones, afectos)

Elaboración propia a partir de Delors (1996, p. 93-95).

2.1 TEORÍAS DE APRENDIZAJE

Una aproximación al concepto que considera las teorías del aprendizaje, es la de Zabalza (1991, p. 173) quien considera las teorías, como un proceso didáctico, de acuerdo con esto el aprendizaje puede ser visto como constructo teórico, ¿Cómo se aprende?; como tarea del estudiante, ¿Cómo aprenden los estudiantes?; como tarea del profesor, ¿Cómo enseña a aprender?; considerando que a lo largo de la historia han existido diversas teorías, de las cuales solo se abordan más representativas.

Teorías Conductuales

La teoría conductual del aprendizaje tiene sus orígenes en las investigaciones realizadas por Pavlov en 1972, en las cuales realizó experimentos con animales. Estos experimentos permitieron el descubrimiento de los principios del aprendizaje, de la relación estímulo-respuesta los cuales se han utilizado para modificar el comportamiento humano. La terminología adoptada por varios autores dio origen al “conductismo” (Aranciba, et al, 2008, p.46) Dentro de los autores destacan los presentados en el **Cuadro 24**.

Teorías cognitivas

El aprendizaje, es definido como un proceso dialéctico, por medio del cual el individuo puede poner en juego todas sus potencialidades, mediante las cogniciones, que son operaciones mentales como la percepción, atención, memorización, lectura, escritura, comprensión, comunicación, etc., (Ormond, 2005, p. 6-9).

Algunas características de las teorías cognoscitivas son, la definición relativista de la percepción y la realidad; intencionalidad de la conducta, las cuales hacen hincapié en las funciones psicológicas, en las situaciones, principio de contemporaneidad, de acuerdo con esta teoría el aprendizaje, es un proceso dinámico por medio de cual, a través de una experiencia interactiva, se cambian los insights o las

estructuras cognoscitivas de los espacios vitales, de tal modo que lleguen a ser útiles como guías del futuro (Bigge, 2014, p. 235-250). De esta manera, son distintos autores los cuales manifestaron sus ideas y teorías en torno a este enfoque, los cuales son representados en el **Cuadro 25**.

Cuadro 24. Principales autores de las teorías conductuales.	
Thorndike (1911)	Teoría de enlace E-R o conexionismo. El aprendizaje es un proceso “de introducción de conexiones” en el sistema nervioso que no tenía nada que ver con “la comprensión”. (Mecanicista)
Watson (1919)	Plantea los hábitos manuales (aprendizaje y memoria)
Ivan Petrovich Pavlov (1927)	El aprendizaje es un proceso de constitución de reflejos condicionados, mediante la sustitución de un estímulo por otro.
B.F.Skinner (1938)	Condicionamiento operante, se produce el aprendizaje, mediante la modificación progresiva de las contingencias de reforzamiento en el sentido de la conducta deseada. La esencia del aprendizaje no es la sustitución del estímulo, si no la modificación de la respuesta.
K. W. Spence (1956)	El aprendizaje es una variable o una construcción hipotética, no observable, intermedia entre variables independientes y dependientes observables.
Clark. L. Hull (1952)	El aprendizaje es una relación de estímulos y respuestas, no simultáneos, El aprendizaje ésta de acuerdo con conexiones entre receptor y ejecutador y el reforzamiento en términos de reducción de una necesidad o un estímulo impulso.

Elaboración propia a partir de (Bigge, 2014, p. 23-35)

Cuadro 25. Principales autores de las teorías cognitivas	
Jean Piaget (1950)	Plantea el estudio del desarrollo procesos de asimilación y de acomodación.
Lev Vygotsky (1934)	Desarrollo el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo, en donde la formación de los conceptos de un niño, y el progreso alcanzado en cooperación de un adulto era un indicador mucho más sensible de las aptitudes intelectuales del niño.
J. S. Bruner (1960)	Distingue a la especie humana del resto de las especies de animales por su capacidad de educar. Y establece que la educación es la puerta de la cultura, se interesó en el aprendizaje mutuo, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje por descubrimiento.
David Ausubel (1963)	Plantea la teoría del aprendizaje significativo, al considera que la recepción involucra la adquisición de significados nuevos. Requiere tanto de una actitud de aprendizaje significativo como de la presentación al estudiante de material potencialmente significativo

Elaboración propia a partir de Arancibia *et al.*, (2008, p. 84-102).

Desde la neurociencia cognoscitiva (OCDE, 2003, p. 31) ésta ofrece la perspectiva de que el aprendizaje, ocurre en el cerebro, que es un grupo de estructuras que se asienta en lo más alto de la médula espinal; es alcanzado ya sea mediante el crecimiento de nuevas sinapsis o del fortalecimiento o debilitamiento de las existentes. De esta manera, el aprendizaje comprende cambios y conexiones: la liberación de neurotransmisores en la sinapsis puede alterarse, o las conexiones entre neuronas, pueden reforzarse o debilitarse. Sin embargo, la plasticidad del cerebro habilita aprendizajes a lo largo de la vida (De La Barrera y Donolo, 2009, p. 11).

Los datos que una persona acumula, su calidad y cantidad antes de enfrentar un nuevo aprendizaje son conocidos como funciones cognitivas (Francesco, 2004, p. 19). De aquí la importancia que dentro de la formación docente se incluya la alfabetización científica y en neurociencia cognitiva, lo cual su manejo puede favorecer el generar acciones adecuadas para incrementar el aprendizaje de sus estudiantes.

2.1.1 TEORÍA PSICOGENÉTICA DE PIAGET

Jean Piaget fue un investigador, biólogo de formación quien se interesó a través de su teoría, en dar respuestas a varias interrogantes epistemológicas relacionadas con el origen del conocimiento, en su teoría no se limita a descubrir cómo es que el aprendizaje es posible, sino que va más allá, tratando de dar respuesta a cuestiones sobre su evolución. Posteriormente realizó estudios en psicología, en los que plantea la epistemología genética, como una disciplina que se refiere a los procesos de cambio de los estados de menor conocimiento a los de conocimiento avanzado (Arias *et al.*, 2017, p. 835).

Como investigador de cuestiones filosóficas el interés inicial de Piaget, era de tipo epistemológico lo que derivó en la llamada epistemología piagetiana, que él consideraba como una teoría científica integrada, así su interés por descubrir como el conocimiento científico se diferencia de otros saberes, lo llevo a estudiar el

desarrollo cognitivo del niño, con la intención de saber cómo este va adquiriendo el conocimiento a lo largo de su vida (García, 2001, p. 181).

Sus estudios sobre la epistemología genética, son pioneros de lo que ulteriormente evolucionó en el constructivismo, incluyó factores: biológicos, afectivos, emocionales, sociales e intelectuales, las tesis de Piaget son de carácter empírico, enmarcan la comprensión de desarrollo humano y han contribuido a mejorar las prácticas pedagógicas enfocándose en comprender el proceso de aprendizaje (Cárdenas, 2011, p. 89 - 90).

El paradigma propuesto por Piaget, se enfoca en el desarrollo humano, especialmente encauza sus esfuerzos en observar como un ser individual progresivamente se transforma en un ser social, al establecer contacto con las personas de su entorno, lo que se identifica como desarrollo y manifiesta que se va dando, mediante la consolidación de estructuras o esquemas mentales de carácter dinámico a las que clasificó en las siguientes categorías: sensorio motrices, preoperacionales, concretas y abstractas, para que estas categorías se logren alcanzar requieren estar potencializadas por un ambiente social apropiado (Vielma, 2000, p. 33).

En su teoría considera el aprendizaje dentro de un proceso de adaptación de las estructuras mentales (**Cuadro 26**), que se da en tres etapas: asimilación, acomodación y equilibrio, el sujeto reacciona a su entorno, mediante los procesos de adaptación y asimilación que poseen una relación dialéctica, en los que el individuo se adapta a su entorno y modifica sus estructuras mentales, mediante procesos de diferenciación y generalización para ajustarse a él de manera equilibrada y compleja (Trilla, 2013, p. 182).

Cuadro 26. Conceptos importantes en la teoría de Piaget.

Asimilación	Consiste en ajustar la realidad externa a la estructura cognoscitiva existente (interpretar en términos de los esquemas existentes)
Acomodación	Los viejos esquemas son ajustados y se crean otros nuevos para producir una mejora en el ajuste con el entorno
Abstracción	Empírica y reflexiva
Generalización	Puede ser de carácter inductivo o extensional, es proceso que conduce a la constatación de hechos singulares repetidos a nociones, conceptos o leyes generales
Transducción	Relaciones entre las cosas y el organismo por la acción misma (por los movimientos del organismo), sin que esta acción sea consciente de sus propios procesos y sin que el pensamiento haya llegado a la toma de conciencia de su existencia
Analogía	El razonamiento se instala sobre la semejanza y los factores que la atraviesan, pero sin dejarla inmune
Equilibrio	Impulso biológico de producir un estado óptimo
Organización	Una vez construidas nuevas estructuras se reorganizan enlazándolas con otros esquemas de modo que se integren como un sistema cognitivo cohesionado

Elaboración propia a partir de García (2000, p. 103-104).

De esta manera Piaget, instauro el concepto de imagen mental, para explicar la relación entre el sujeto y su entorno, lo que se identifica como representación, la cual introduce un sistema de significados mediante las experiencias perceptivas, a partir de este concepto de Piaget, diversos autores utilizan este término (Navarro, 2012, p. 62).

Mece (2001) citado por Shunk (2012, p. 237) en sus observaciones, describe cuatro etapas del desarrollo infantil, con las siguientes características, las etapas siempre surgen de un orden fijo, son de carácter universal, el desarrollo está genéticamente determinado, aunque existen factores ambientales hereditarios, dichas etapas se muestran en el **Cuadro 27**.

Cuadro 27. Cuatro etapas del desarrollo infantil,

Etapa	Subetapas/ características
Sensorimotora (nacimiento-2 años)	Esquemas reflejos Reacciones circulares primarias Coordinación de las reacciones circulares secundarias Combinaciones mentales
Preoperacional (2 a 7 años)	Lenguaje y pensamiento Juego simbólico Pensamiento egocéntrico animista, mágico
Operaciones concretas (7-11 años)	Conservación Clasificación jerárquica Seriación operaciones espaciales
Etapa de operaciones formales (a partir de los 11 años)	Razonamiento hipotético deductivo Pensamiento proposicional Egocentrismo operacional formal

Elaboración propia a partir de Shunk (2012, p. 237).

El gran impacto de la teoría desarrollada por Piaget, no sólo se ve reflejado en cómo cambio la percepción del desarrollo infantil y sus contribuciones a la teoría psicológica, los conceptos que introdujo hasta ahora tienen repercusiones en diversas áreas científicas y especialmente en el área de la educación, se destacan tres principios fundamentales: el énfasis en aprender a descubrir, la sensibilidad hacia la disposición infantil a aprender y la adaptación de las diferencias individuales, las cuales han sido utilizadas, para desarrollar investigaciones enfocadas en el desarrollo cognitivo, propuestas pedagógicas, mejorar el diseño de la enseñanza y el planteamiento de estrategias didácticas entre otras aportaciones (Berk, 2001, p. 329).

La crítica a su teoría ha sido focalizada a la ambigüedad en la descripción de las etapas del desarrollo, ya que estos no se ajustan por completo, así como a la falta de sistematización en su teoría, lo que dio lugar a diversas interpretaciones y deja lugar a continuar la investigación y el análisis en este campo (Medina, 2000, p. 14).

2.1.2 TEORIA DEL APRENDIZAJE SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKY

Lev S. Vygotsky fue un abogado, psicólogo, filósofo, nacido en Bielorrusia, inicio su educación en casa y su educación superior en la Facultad de Medicina de la Universidad de Moscú, posteriormente paso a la Facultad de Derecho, Vygotsky realizó estudios de psicología y abogaba por la división de esta ciencia en diversas escuelas psicológicas, en pro de un análisis metapsicológico y epistemológicamente adecuado a lo que denominó psicología general. (Vygotsky y Tosaus, 2015, p. 9-15)

La teoría socio-constructivista de Vygotsky, enfatiza que para que una persona pueda adquirir un conocimiento, es necesario tener en cuenta dos aspectos: el nivel en que se encuentra la persona (su nivel de desarrollo de conocimientos) y su mundo social que lo rodea, porque desde el día en que nace, esta persona aprende, prospera y crece en relación con otros (Ackermann, 2004, p. 8).

Se considera esta teoría de carácter socio-cultural, al plantear que el aprendizaje se beneficia de la mediación o interacción con otros, los procesos mentales complejos tienen su origen en actividades sociales, lo que ocurre cuando el niño y el ambiente social colaboran en el moldeamiento de la cognición de forma culturalmente adaptativa. El juego simbólico es una Zona de Desarrollo Próximo (**ZDP**) muy influyente en la que los niños aprenden a medida que crean situaciones y considera al lenguaje como la base de todos los procesos cognitivos (Hernández, 2014. p. 202).

En la ZDP los adultos o niños más competentes, transmiten a los niños diversas maneras en las que la cultura interpreta el mundo, mediante conversaciones informales, el juego simbólico y la escolaridad formal, en su concepción el aprendizaje escolar, precede al desarrollo, las personas se construyen con lo que va aprendiendo a utilizar en el ámbito de sus relaciones sociales, para él, los niños pueden realizar tareas más complejas con ayuda de personas cognitivamente más competentes que éstos a lo que denominó andamiaje (Ledesma 2014, p. 39).

De acuerdo con Vygotsky, a medida que los niños establecen conversaciones e interactúan con objetos y situaciones, van construyendo lo que denominó

herramientas de la mente, las cuales amplían su capacidad mental, le permiten adaptarse al medio ambiente, dirigen la conducta y lo capacitan para planear anticipadamente y dar soluciones complejas a problemas, así como tener la posibilidad de trabajar en equipo (Shunk, 2011, p. 244).

Otro de sus postulados es que considera al lenguaje principal instrumento de la conciencia humana, le otorga un lugar primordial como parte importante de la cognición, ya que durante los primeros años de vida el pensamiento y el lenguaje, se van haciendo cada vez más interdependientes, el lenguaje en su función de herramienta mental hace al pensamiento más abstracto, flexible e independiente, permite manipular y crear nuevas ideas y compartirlas con otros, lo que permite saber que algo significa lo mismo, para nosotros que para los demás (Vielma, 2000, p. 32).

Para Vygotsky el lenguaje como una función superior (**Cuadro 28**), es una capacidad específicamente humana, el desarrollo del lenguaje ayuda al niño a proveerse de herramientas que le permiten expresar ideas, resolver tareas cada vez más complicadas, a vencer sus impulsos, solucionar problemas y dominar la conducta propia, es decir es indispensable para el desarrollo cognitivo (González y Criado del Pozo, 2011, p. 131).

Cuadro 28. Funciones del habla.	
Lenguaje social	Vehículo de comunicación entre los niños y los adultos lenguaje social
Habla privada	Es el tipo de habla que no es social, es considerada un habla para si
Habla interna	Pensamiento verbal encubierto que empleamos para guiar el comportamiento o buscar solución a nuestras actividades diarias.
Habla egocéntrica	Forma transicional entre el lenguaje entre el lenguaje externo e interno

Elaboración propia a partir de González y Criado del Pozo (2011, p. 131).

Establece la distinción entre aprendizaje y desarrollo y, los denomina procesos distintos, aunque relacionados de manera compleja, en su visión el aprendizaje acelera y motiva el desarrollo, considera que existen requisitos de maduración lo que permite explicar por qué es tan compleja la enseñanza. Ya que para que el estudiante pueda lograr un aprendizaje requiere de la madurez de ciertas funciones

(**Cuadro 29**), para Vygotsky el niño con mayor grado de desarrollo próximo obtendrá los mejores resultados en la escuela, para el logro de esto, estableció cuatro diferentes ámbitos del desarrollo (Vygotsky y Tosaus, 2015, p. 168-180).

Cuadro 29. Ámbitos del desarrollo.	
Filogenético	Funciones psicológicas exclusivas de la especie humana
Histórico sociocultural	Engendra sistemas artificiales complejos y arbitrarios que regulan la conducta social
Ontogenético	Representa el punto encuentro de la evolución biológica y sociocultural
Microgenético	Desarrollo de aspectos específicos del repertorio psicológico de los sujetos

Elaboración a partir de Carrera y Mazarella (2001, p. 42).

Las tareas difíciles promueven un desarrollo cognitivo máximo, por lo que en la realización de las actividades tomamos en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, las actividades que se relacionen con su vida diaria y actividades colectivas donde los estudiantes puedan interactuar con sus pares, para lograr esto se deben integrar varios aspectos, un contexto social integro, nivel interactivo inmediato en el momento de la interacción, nivel estructural, estructuras sociales como la familia y la escuela, un nivel cultural o social general y otros, como el lenguaje, tecnología y el sistema numérico (Ormond, 2005, p. 198).

La crítica a la teoría de Vygotsky principalmente se basa en que sus tesis no fueron terminadas, debido a su muerte prematura, los principales detractores afirman que estas no conforman una teoría, debido a que no están de manera coherente organizadas, incluso se enfoca a la gran importancia que este le da al lenguaje y al papel de los demás en el aprendizaje (Kozulin citado por Vygotsky y Tosaus, 2015, p. 31-40).

2.1.3 TEORIA DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE AUSUBEL

La teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel (1963) es considerada una teoría psicológica cognitiva del aprendizaje, propone identificar y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, de forma que este provoque un verdadero cambio auténtico en el sujeto, analiza las condiciones que se requieren, para que este se produzca en el aula, sus resultados y evaluación, con la intención de facilitar estos aprendizajes (Rodríguez, 2008, p. 7-9).

El aprendizaje significativo como concepto central de la teoría de Ausubel, se ocupa del proceso por el cual se producen la construcción de significados, para construir, laborar y asimilar conocimiento, se constituye en un marco teórico que favorece la labor educativa y apoya el diseño de técnicas educacionales coherentes (Rodríguez, 2014, p. 4).

Además, plantea que el aprendizaje del estudiante depende de la estructura cognitiva previa, en donde el componente más importante para que se logre el aprendizaje es lo que el estudiante ya sabe, en un determinado campo y como se relaciona con la nueva información, lo que a la larga facilita el almacenamiento y la recuperación de la información (Ormond, 2005, p. 252). De esta manera, existen diversas variables que pueden afectar el aprendizaje las cuales se clasifican como se muestra en el **Cuadro 30**.

Para que un aprendizaje se considere significativo, no sólo depende del material proporcionado al estudiante, también en gran medida de que este cumpla con ciertas características básicas: no arbitrario y sustantivo, la no arbitrariedad se refiera a que el material se relacione de forma no arbitraria con el conocimiento preexistente en la estructura cognitiva del estudiante, en otras palabras el aprendizaje significativo también es el proceso que conduce al mismo y está determinado por la interacción (Rodríguez, 2011, p. 32).

Para dar comprensión a su teoría Ausubel, manifiesta que la naturaleza del aprendizaje ha dado pie a reconocer diversos tipos de aprendizaje (**Cuadro 31**), que se identifican con distintos estímulos, condiciones en las que se genera el

aprendizaje, los cuales llevan al estudiante a obtener distintos tipos de capacidades, por lo que estableció la definición de los diferentes tipos de aprendizaje (**Figura 1**) de acuerdo con el proceso que se sigue para lograrlos (Ausubel *et al.*, 2016, p. 33).

Cuadro 30. Variables que afectan el aprendizaje.

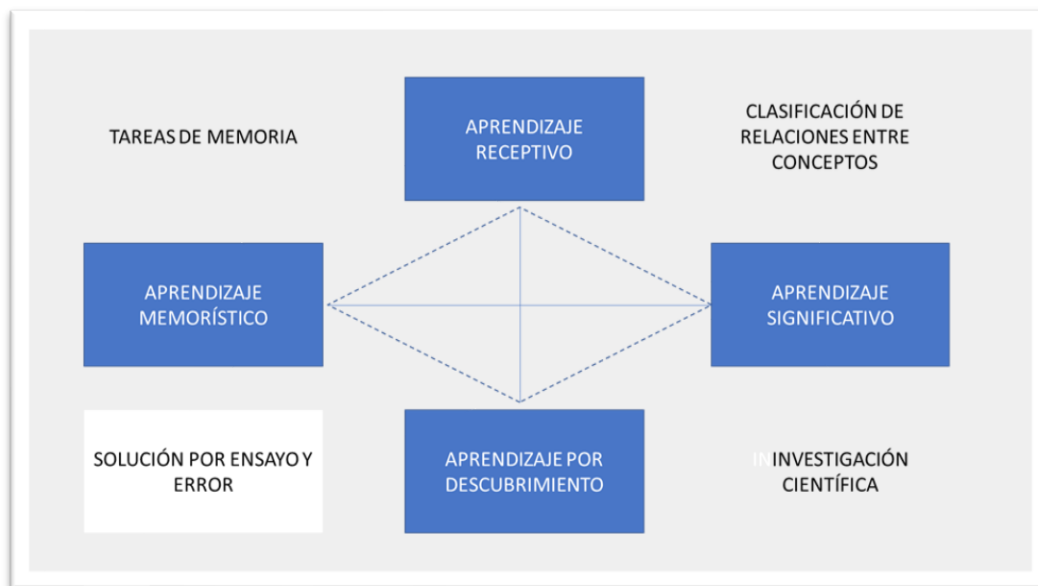
Categoría intrapersonal:	Incluye la estructura cognoscitiva, la etapa del desarrollo intelectual, la capacidad intelectual, los factores motivacionales y actitudinales, y los factores de personalidad.
Categoría situacional:	Contiene la práctica, el ordenamiento de los materiales de enseñanza, algunos factores sociales y de grupo, y las características del profesor.
Categoría cognoscitiva	Incluye la estructura cognoscitiva, el desarrollo cognoscitivo, la capacidad intelectual, la práctica y los materiales didácticos
Categoría afectivo-social	Considera variables motivacionales y actitudinales, factores sociales y de grupo, así como las características del profesor.

Elaboración propia a partir de Flores *et al.*, (2013, p. 44).

Cuadro 31. Tipos de aprendizaje.

Aprendizaje significativo	Es el proceso de relacionar el material nuevo con el conocimiento ya almacenado en la memoria a largo plazo
Aprendizaje memorístico	El estudiante asimila los conocimientos sin comprender o relacionar con otros conocimientos
Aprendizaje receptivo o por repetición	La tarea de aprendizaje no es significativa, ni convertida en significativa durante el proceso de internalización
Aprendizaje por descubrimiento	El estudiante reordena la información, integrarla con la estructura cognitiva y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el aprendizaje deseado
Aprendizaje por descubrimiento autónomo	Se produce primordialmente en la infancia, es de naturaleza nominalista o representativa.
Significado lógico	Hace referencia al sentido característico del propio material en sí

Elaboración propia a partir de Ausubel (2008, p. 12).



Elaborado a partir de González y Criado del Pozo (2011, p. 138).

Figura 1. Tipos de aprendizaje de acuerdo con Ausubel.

El aprendizaje significativo entonces ocurre cuando se producen dudas e interrogantes en el conocimiento del estudiante y este reacciona utilizando su experiencia, para buscar soluciones o la oportunidad de utilizar los nuevos conceptos, el aporte del profesor es sacar al estudiante de su estado de pasividad y lograr que ejerza un papel activo en la construcción de su propio aprendizaje (Flores, 2001, p. 44).

Se considera que el éxito de la teoría de Ausubel, es que los docentes se han sentido altamente identificados con ésta, a pesar de las dificultades y las oportunidades que ha dado a otros investigadores en seguir aportando a la teoría y ampliando ésta a otros ámbitos; por otro lado la crítica principal es la resistencia que pueden ofrecer los estudiantes a conectar con los conocimientos anteriores, a modificar sus ideas sobre cómo el conocimiento, debe ser adquirido o bien al modificar actitudes, sus detractores señalan principalmente el hecho de que más allá de identificar él para que el proceso de aprendizaje sea exitoso, deben ponerse

en juego los conocimientos previos del estudiante, pero no aporta respuestas sobre cuál es el modo adecuado de lograrlo (Moreira, citado por Rodríguez, 2008, p. 199).

2.1.4 TEORÍA DEL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE DE BRUNER

La teoría propuesta por Bruner (1956) es de tipo cognitivo, establece que para que se logre el aprendizaje la tarea del profesor es presentar a los estudiantes situaciones que le permitan a partir de la situación presentada hacer generalizaciones, propone dos aspectos clave (**Cuadro 32**) en los que el docente tiene que centrarse, para el desarrollo de su labor son los conceptos y los sistemas de codificación, tomando en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo del estudiante, para Bruner el aprendizaje va de lo simple a lo complejo y el docente es el encargado de guiarlo (Bara, 2001, p. 23).

Cuadro 32. Conceptos y sistemas de codificación para promover el nivel de desarrollo cognitivo.

Los conceptos	categorías de cosas agrupadas porque son semejantes (abstracciones)
Los sistemas de codificación	Las relaciones que se establecen entre los conceptos y que pueden ser aplicables a otras situaciones

Elaboración propia a partir de Bara (2001, p. 23).

Consideraba que para que un estudiante, pueda lograr cambios y las acciones e instrucciones que instaure el docente en la clase, deben estar sujetas a ajustes constantes, la labor del docente es guiar este proceso proponiendo cuestionamientos en el momento oportuno, a fin de que los estudiantes en el proceso logren implicarse en el pensamiento intuitivo y analítico. El docente es el encargado de guiar el proceso mediante una serie de preguntas de carácter orientador y estimulando a los estudiantes con información adicional en el momento oportuno. Es decir, para Bruner (1966) esto implica un desarrollo previo, que es la base para que el lenguaje comience a adquirirse (Silva, 2006, p. 12).

En el concepto de *scaffolding*, los estudiantes realizan las tareas en un principio dependiendo de su desarrollo cognitivo, con ayuda de un profesor, denominado

experto, pero ante esta situación los estudiantes, no son sujetos pasivos ellos mismos van desarrollando la actividad y el apoyo del experto se va reduciendo de manera gradual y aumentando el reto, para el estudiante hasta que es capaz de afrontar la tarea, este concepto de *scaffolding*, es principalmente utilizado en el aprendizaje de lenguas y se puede observar cuando un adulto (experto) apoya a un niño al desarrollo de su lengua (Díaz, 2006, p. 68).

Las críticas a su teoría van hacia que el planteamiento de aprendizaje por descubrimiento, que es bastante complejo de llevar a cabo en los sistemas educativos, donde los grupos de estudiantes son grandes y los estudiantes tienen alguna problemática; además de recurrir a gran cantidad de materiales y falta de investigación que compruebe su utilidad.

2.2 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Las estrategias de aprendizaje son las herramientas del docente, para contribuir al desarrollo de las competencias de los estudiantes, parte de la tarea del docente es que estas deben enseñarse dentro de las asignaturas, lo cual no exenta al estudiante de asumir un papel activo, que le permita poner en juego sus conocimientos y consolidar y automatizar hábitos permanentes de actuación mediante el ejercicio diario del estudio (Pimienta, 2012, p. 3).

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández, 2010 las estrategias de aprendizaje pueden definirse de la siguiente manera:

“Una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) y al mismo tiempo un instrumento psicológico que un estudiante adquiere y emplea intencionalmente como recurso flexible, para aprender significativamente y para solucionar problemas y demandas académicas” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 180).

Las estrategias de aprendizaje deben enseñarse dentro de las asignaturas, de este modo el estudiante puede ver la relación entre los principios del programa y el

estudio de las asignaturas, así el aprendizaje de las estrategias llegará a consolidarse y automatizarse en hábitos permanentes de actuación, como consecuencia del ejercicio diario del estudio. Es decir, existen diferentes variables que influyen para favorecer la metacognición, estas pueden ser: variables del aprendiz, variables de la tarea y variables de la estrategia (Burón, 1996, p. 132).

Las estrategias de aprendizaje, comprenden diversas fases en un inicio es importante el registro sensorial de la información en la memoria de trabajo, identificar la meta, aspectos relativos a la tarea, características personales y las técnicas de aprendizaje, que puedan ser útiles dependiendo de la asignación, a partir de ahí se debe de planear lo que se va a realizar y acordar los criterios a seguir, un siguiente paso es ejecutar las tácticas que permitan mejorar el aprendizaje, supervisar o evaluar el progreso obtenido, para determinar el funcionamiento de lo planeado, en dado caso que las tácticas no funcionen como se espera el estudiante, debe modificar las estrategias o de ser necesario el plan y finalmente debe ser capaz de dirigir la operación de los pasos que lo conduzcan a la meta, lo que se denomina conocimiento metacognitivo (Shunk, 2012, p. 418).

Para lograr el desarrollo integral de los estudiantes, se deben incorporar al proceso educativo estrategias de aprendizaje que, además del aspecto disciplinar, incluyan consideraciones de tipo emocional, este enfoque da importancia al aspecto emocional y al racional y, se sustenta en la inteligencia emocional, de acuerdo con esta perspectiva el acto educativo involucra emociones y sentimientos, tanto por parte del profesor como de sus estudiantes y esto requiere de que el profesor reflexione en cómo este influye en el rendimiento académico de sus estudiantes y en su bienestar psicológico (García, 2012, p. 5).

Llegar a comprender como un estudiante aprende, requiere tomar en cuenta diversos factores, así como percibir la filosofía empleada para la enseñanza, el estilo de enseñanza del profesor, las estrategias didácticas y de enseñanza empleadas las cuales pueden cumplir con distintas etapas y características, que serán utilizadas por el estudiante, además de desarrollarlas de manera adecuada y en

orden, el docente debe también poder dominarlas, por lo que se requiere de capacitación constante por parte del docente (Piñeiro y Navarro, 2014, p. 165).

El criterio para clasificar las estrategias de aprendizaje es muy variado, algunos autores coinciden en los criterios a considerar, en el **Cuadro 33** se enumeran algunas de estas clasificaciones:

Cuadro 33. Clasificación de las estrategias de aprendizaje.	
Oxford (1990)	Directas: De memorización, cognitivas, compensación Indirectas: metacognitivas, afectivas, sociales
Poso y Postigo (1994)	De adquisición, de interpretación, de análisis y razonamiento, de comprensión y organización
Meza y Lazarte (2007)	Generales: procesos afectivos y cognitivos, de matización afectiva, de procesamiento, atencionales, de elaboración verbal, de elaboración conceptual, de elaboración de imágenes, de ejecución, de recuperación, de generalización, de solución de problemas, de creatividad Situacionales: relacionadas con aprendizajes académicos
Mayer (2010)	Mnemotécnicas recordar contenidos: estructurales, con el objetivo de organizar los contenidos generativas: integrar contenidos nuevos con los conocimientos previos
Javaloyes (2015)	Por su: momento de aplicación, tipo de aprendizaje que favorecen, naturaleza, proceso, amplitud (generales)
Elaboración propia a partir de Díaz Barriga y Hernández (2010, p.); Javaloyes (2015, p. 14); y; (Meza, 2013, p. 203).	

2.2.1 COGNITIVAS

Estrategia cognitiva es un plan móvil de empleo flexible, que permite demostrar inteligencia cuando se utiliza creativamente al solucionar problemas.

2.2.2 METACOGNITIVAS

Se considera que conforme va evolucionando el sujeto el conocimiento que posee de las actividades mentales, se expande en tres formas distintas; el conocimiento de las capacidades cognitivas, conocimiento de las estrategias y de las variables de

la tarea y auto regulación definido como el proceso de controlar de manera continua el proceso hacia una meta (Berk, 2001, p. 384).

Según Shunk (2012, p. 39) la metacognición, comprende dos conjuntos de habilidades relacionadas. En primer lugar, se debe entender que habilidades, estrategias y recursos requiere cada tarea. En tanto que (Mayer, 1996, citado en Lastre & De la Rosa, 2016, p. 89.) define las estrategias de aprendizaje, de un modo general como “proceso cognitivo realizado por el estudiante durante el aprendizaje que se orienta a mejorar el aprendizaje” Se trata de un tipo de conocimiento, como lo serían los hechos, las actitudes o los procedimientos.

La metacognición incluye lo que se denomina conocimiento personal, conocimiento de la tarea y conocimiento de la estrategia; esto es las creencias que el estudiante tiene sobre sus propias habilidades cognitivas, la habilidad para entender que se puede dar diferentes estrategias de solución a tareas diferentes y la habilidad para elegir la estrategia adecuada, con el objeto de resolver cada problema, respectivamente (González y Criado del Pozo, 2011, p. 118).

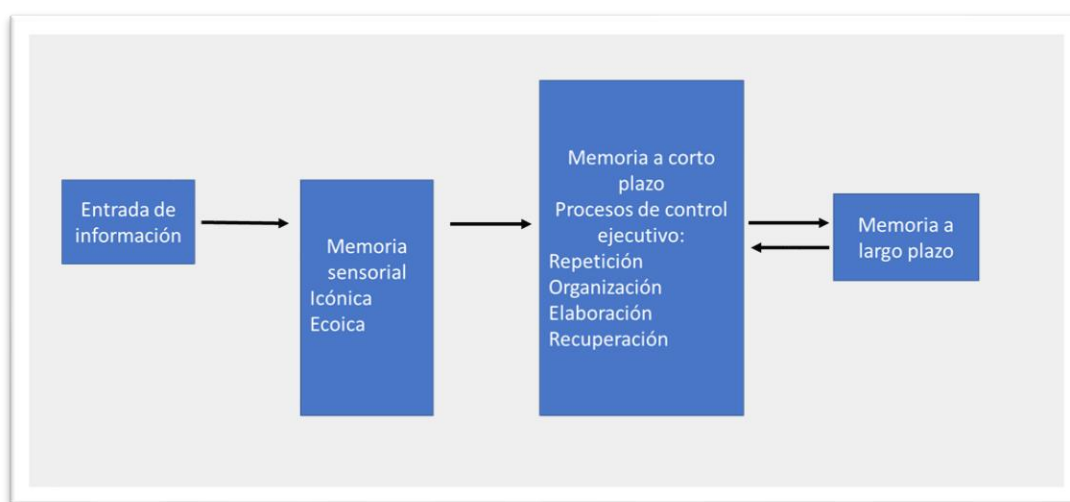
2.2.3 MEMORIA

Las estrategias de memoria, permiten almacenar y recuperar la información, cuando se requiere, considerando que se le llama memoria a la capacidad para recuperar información aprendida o almacenada en el cerebro, la cual se ha obtenido previamente; también se llama así al proceso de retener información durante cierto tiempo, en el modelo de James (1890) estableció tres componentes de la memoria una imagen inmediata, una memoria primaria y una memoria secundaria (Ormond, 2005, p. 213).

Subsecuentemente otros modelos de memoria, proponen dos tipos de memoria, de corto y largo plazo; la memoria de corto plazo es de carácter efímero, permite retener cosas que serán usadas de manera contigua, en tanto que la memoria de largo plazo, es de carácter estable y duradero, al favorecer recordar la información sobre nuestra persona, familia, profesión, en general la información sobre nuestra

vida, la memoria de largo plazo (Morgado, 2005, p. 222), puede ser implícita (episódica y semántica) y explícita (perceptual y representacional).

Atkinson y Schiffrin (1968) citado por González y Criado del Pozo (2011, p. 131) propusieron un modelo de la memoria humana, en donde se explican cómo fluye la información en lo que denominan almacenes, los cuales son innatos a todos los humanos, los almacenes tienen diferentes características de capacidad, organización y duración, en su modelo explican que la información (**Figura 2**) se codifica en el registro sensorial, lo que permanece o no en la memoria está determinado por la percepción, información se almacena en la memoria de largo plazo y se puede disponer de ella en cualquier momento y vuelve a la memoria de trabajo.



Fuente: González y Criado del Pozo (2011, p. 131).

Figura 2. Las fuentes de información y su relación con los tipos de memoria.

2.2.4 COMPENSACION

Las estrategias de compensación se usan de manera recurrente en el aprendizaje de una LE, éstas se consideran estrategias comunicativas, que, por medio de la suposición y la adivinación, permiten llenar los vacíos en la información que recibe el estudiante en distintas situaciones comunicativas (Palapanidi, 2016. p. 3).

Así, las estrategias compensatorias apoyan a los estudiantes a anticipar los contenidos, significados, a buscar alternativas e ideas, haciendo uso de los

aprendizajes previos, el estudiante utiliza claves que le permiten anticipar estos contenidos (Orrego, 2010, p. 112).

2.2.5 AFECTIVAS Y SOCIALES

En general los estudiantes se enfrentan a factores afectivos, al afrontar un nuevo aprendizaje, de tal manera que los factores afectivos pueden ser la ansiedad, autoestima, motivación, el uso de estrategias afectivas, lo que permite a los estudiantes reducir la ansiedad, animarse a sí mismo, experimentar, intentar, integrar grupos, controlar las emociones y cooperar (Sánchez, 2010, p. 9).

2.3 DISEÑO DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Para el diseño de estrategias de aprendizaje, es necesario considerar que enseñar a aprender, implica un cambio que surge de la necesidad de cambiar, de solucionar los problemas que se presentan en las aulas mediante la búsqueda de metodología que permitan llevar al cabo ese cambio (Burón, 1996, p. 8).

Esta necesidad afecta de forma directa la condición de motivación del alumno, que será capaz de aprovechar de mejor manera los recursos con los que cuenta, para lograr sus aprendizajes, el diseño de estrategias permite al docente acercarse de otra manera a estudiantes que por alguna razón no han sido capaces de lograr sus objetivos, es por esto que se considera que el diseño de actividades es una de las tareas más importantes del docente, ya que apoya a los estudiantes al desarrollo de sus propias estrategias y habilidades (Sánchez, 2010, p. 11).

Es importante que las estrategias propuestas por el docente consideren distintas opciones, para acercarse al aprendizaje a modo que los estudiantes de forma individual y colectiva puedan acceder a este, y se alcancen objetivos múltiples, las habilidades que el alumno logre adquirir le permitirán analizar y organizar de mejor manera, la información que reciban y el hacer uso de sus conocimientos previos, apoyándose en hábitos efectivos, un factor fundamental para el buen funcionamiento de las estrategia planteadas por el docente, es la actitud tanto del

docente como de los estudiantes y la disposición que tengan para el desarrollo de sus actividades de aprendizaje (Del Rio *et al.*, 2007, p. 433).

Aprender a aprender, es una característica de las estrategias de aprendizaje ya que implica que el alumno ponga en juego una serie de habilidades con las cuales potencializará su aprendizaje, entre éstas se encuentran la recolección, selección y uso del material, adquisición, uso y aprovechamiento de información que le permitan llegar a un proceso de metacognición, en tanto que al docente de hacer uso de estrategias de motivación, considerar estrategias de memoria, de razonamiento, y las estrategias de aprendizaje que sean inherentes a la materia (Camberos *et al.*, 2014).

Reflexionar sobre el aprendizaje, sus diferentes teorías y conceptos, puede contribuir a apoyar a los docentes al mejor entendimiento y a que en general los estudiantes, tengan un mejor desarrollo académico, en el caso del aprendizaje de LE, el asesoramiento sobre estrategias de aprendizaje, apoyar a los estudiantes a ser mejores aprendices, así como hacerlos consientes del ambiente en el que se está desarrollando el aprendizaje de LE (Oxford, 1999, p. 120).

La perspectiva metacognitiva sugiere que se debe empezar por capacitar a los profesores, para: tener una idea clara de lo que quieren que logre el alumno, cuando le piden una determinada tarea, saber cómo debe de trabajar el alumno a fin de conseguir ese objetivo, enseñarle a hacerlo, tener recursos para comprobar que el alumno sabe que hacer o como resolver lo que le han pedido. (Díaz Barriga, 2020, p. 187)

En tanto que Mayer (2010) define las estrategias de aprendizaje de un modo general como “proceso cognitivo realizado por el alumno durante el aprendizaje que se orienta a mejorar el aprendizaje”, pero además se debe entender que habilidades, estrategias y recursos se requieren en cada tarea (p. 30). Según Shunk (2012, p. 285) la metacognición, comprende dos conjuntos de habilidades relacionadas.

2.4 ESTILOS DE APRENDIZAJE

Los estilos de aprendizaje de los estudiantes (**Cuadro 34**) son otro factor que considerar por parte del docente en la planeación de estrategias de aprendizaje, ya que esto le dará la posibilidad de atender a las diferentes necesidades de los estudiantes y poder dar atención a las posibilidades individuales, lo que contribuye la mejora en el rendimiento académico y la motivación, son también conocidos como estilos cognitivos, es decir es la forma en que cada individuo logra sus aprendizajes, como el cerebro procesa la información que recibe, dependiendo de cómo se reciben, organizan e interpretan los estímulos ambientales (López y Morales, 2015, p. 37).

Tienen diversos componentes, biológicos, sociológicos, emocionales y fisiológicos, todos estos influyen en la forma en que los estudiantes se relacionan con sus entornos de aprendizaje, asimilan la nueva información, y la internalizan para poder acercarse al logro de sus aprendizajes (Castro y Guzmán, 2005, p. 86).

Mantienen una estrecha relación con la teoría constructivista, se debe considerar que los estudiantes no son todos igual y que las estrategias deben ser diversas, ya que en sus propias vidas los individuos aprenden de maneras distintas, empleando los métodos que de acuerdo con sus características les funcionan mejor, esta misma situación hace que diversos autores consideren distintas características a considerar en el diseño de estrategias para los diferentes estilos, como la edad, tipo de motivación, locus de control interno o externo (Aragón y Jiménez, 2009, p. 6).

A pesar de pertenecer a un mismo grupo los estudiantes, éstos aprenden a distintas velocidades y se puede observar que existen diferencias en los conocimientos que expresa cada uno, aunque todos hayan recibido la misma información e instrucción, lo cual se puede atribuir a los diferentes factores como la edad, o la motivación (García y Galán, 2009, p. 11).

Para poder desarrollar actividades que favorezcan la manera de procesar la información y adquirir hábitos de todos los estilos de aprendizaje en una clase el profesor debe ser capaz de identificarlos, para esto Kolb (1983) identifica los

siguientes estilos de alumno activo, reflexivo, teórico o pragmático (Fernández, 2007, p. 6).

Cuadro 34. Modelos de estilos de aprendizaje.		
Dewey	1897	Centrado en la teoría práctica, la vinculación de la experiencia con el proceso de aprendizaje.
Jung Funciones bipolares:	1923	Sensitivo/ Intuitivo y racional/emocional.
Bloom	1956	Recordar, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar
Dunn et ál.	1979	21 factores que influyen en el aprendizaje, clasificándolos en cinco canales: ambiental, fisiológico, psicológico, sociológico y emocional.
Modelo de los cuadrantes cerebrales de Herrmann	1988	Cortical izquierdo Cortical derecho Límbico izquierdo Límbico derecho
Modelo de Kolb	1983	Teórico, pragmático, reflexivo, activo
Modelo de las Inteligencias Múltiples de Gardner	1983	Inteligencia, intrapersonal, interpersonal, musical, espacial, corporal kinestésica, lógico matemática, lingüística,
Bilateralidad cerebral McCarthy	1987	Cuatro estilos de aprendizaje: divergente, asimilador, convergente y acomodador.
Modelo de Felder y Silverman	1988	Sensitivo-intuitivo Visual-verbal Inductivo-deductivo Secuencial-global Auditivo reflexivo
Modelo de los hemisferios cerebrales	1994	Izquierdo y derecho
Modelo de Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder	2007	Auditivo, visual y kinestésica

Elaborado a partir de Alonso *et al.*, (2013, p. 84-86) y Cisneros (2004, p. 5).

Existe gran cantidad de autores que han dado su aporte a los modelos de estilos de aprendizaje y los modelos propuestos (**Cuadro 34**) son tan amplios como los diferentes formas en las que aprendemos las personas, las propuestas de estos

autores, han dado lugar a la enseñanza centrada en el aprendizaje, lo que da otra visión del proceso de enseñanza y aprendizaje en la que es importante apreciar el potencial de cada persona, considerando sus diferentes estilos de aprendizaje, experiencias y conocimientos (Cisneros, 2004, p. 5).

2.5 TEORIA DE LAS INTELIGENCIAS MULTIPLES

La teoría de las inteligencias múltiples fue desarrollada por Howard Gardner quien define la inteligencia como “la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas”, esta definición va más allá de ver la inteligencia como un asunto meramente académico, para vida, de acuerdo con esta teoría se necesita poner en juego diferentes tipos de inteligencia (**Cuadro 35**) las cuales clasifica en ocho campos distintos (Gardner, 2004, p. 6).

Cuadro 35. Clasificación de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.

Lingüístico verbal	Es la inteligencia que tienen los escritores, los poetas y editores, periodistas. Para esto se utiliza ambos hemisferios
Lógico matemática	Es la inteligencia que tienen los científicos, se utiliza para resolver problemas de lógica y matemáticas, mediante procesos de categorización, clasificación, deducción, generalización, cálculo
Musical	Es la inteligencia que tienen naturalmente los cantantes, compositores, músicos, bailarines
Espacial	La inteligencia que tienen los marineros, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos, o los decoradores, consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones
Cinético-corporal	Es la inteligencia de los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines, kinestésica, o la capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas
Interpersonal	Es la inteligencia que nos permite entender a los demás, en general la encontramos en los vendedores, políticos, profesores o terapeutas
Intrapersonal	Es la inteligencia que nos permite entendernos a nosotros mismos. No se asociada a ninguna actividad concreta
Naturalista	Es la inteligencia con que cuentan los biólogos o los herbolarios es la que utilizamos al observar y estudiamos la naturaleza

Elaboración propia a partir de Armstrong (2000, p. 20-21).

Gardner basa su teoría, en evidencia científica cuestionando las visiones tradicionales de la inteligencia centradas primordialmente en los aspectos cognitivos, haciendo énfasis en las personas que sufren daño cerebral en donde se puede ver afectada de manera selectiva una inteligencia, mientras que las demás permanecieron intactas e incluso de desarrollan (González y Criado del Pozo, 2011, p. 221).

La teoría de Gardner, tiene un componente genético ya que reconoce que todos nacemos con ciertas potencialidades dadas por la genética, las cuales dependiendo del medio en el que se desarrolle la persona va a desarrollar en mayor o menor medida, dependiendo de las experiencias de vida, medio ambiente, educación, entre otras. (Maiz, Meza y Suarez, 2010, p. 84)

2.6 AUTONOMIA Y AUTO REGULACION DEL APRENDIZAJE

Díaz Barriga (2010) considera que, la autonomía está directamente relacionada con el nivel de participación e involucramiento en la responsabilidad de los estudiantes en la tarea de aprendizaje, para esto considera la importancia de que el profesor proporcione a los estudiantes diversas opciones, que faciliten su autonomía, como incluir iniciativas de los estudiantes que les permitan expresarse en distintas áreas de acuerdo a sus intereses, trabajar bajo el método de proyectos, solución de casos, fomentar la expresión creativa.

La auto regulación es la conciencia metacognoscitiva, que incluye el conocimiento de procedimientos o producciones que regulan la supervisión del aprendizaje propio lo que obliga al aprendiz a tomar decisiones sobre su aprendizaje, lo que incluye el conocimiento de las capacidades propias, lo que requiere tener el conocimiento de las tareas y de los contenidos a tratar (Shunk, 2012, p. 416).

Autorregulación nos lleva a controlar el progreso hacia las metas de aprendizaje, comprobando periódicamente los resultados y dejando de lado los esfuerzos

ineficaces, se desarrolla durante la infancia y la adolescencia y requiere de ser enseñada, para poder ser empleada en el ambiente académico (Berk, 2001, p. 285).

CAPITULO III.

APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

Introducción

Aprender una LE requiere de una serie de conocimientos, aptitudes, y actitudes que son necesarias para dominar la lengua, así como identificar diferentes teorías, métodos con el fin de aprender un idioma y a la vez diversas maneras en que los estudiantes se acercan al aprendizaje de idiomas, dependiendo de diversos factores como sus contextos sociales, políticos, planes y programas de estudios.

Es importante referir como término general a LE, estableciendo la distinción entre L2 como el segundo idioma, que se habla en el país del estudiante y LE, para representar a cualquier lengua distinta a la materna, que es el caso con nuestros estudiantes (Johnson, 2001, p. 33).

Este capítulo comienza con una aproximación conceptual y disciplinar al estudio de las LE, se hará una recopilación de las teorías de adquisición de segundas lenguas, las cuales se asignan en tres categorías básicas: la teoría innatista: de Chomsky y Krashen, teoría ambientalista (nativista): Schumann y Hymes, y la teoría interaccionista: Givón, Selinker y Cognitivas. La evolución de las diversas teorías, para el aprendizaje de lenguas muestra lo variadas que son en cuanto a sus características generales, principios metodológicos, técnicas y procedimientos.

También, se enumerarán las principales características de los métodos de enseñanza de una L2, los cuales se dividen en tres etapas en sus inicios el método de traducción gramatical y el método directo, de los 30's a 60's con los métodos de aproximación oral y enseñanza situacional, a partir de la llamada revolución cognitiva con los métodos audio lingual, método de respuesta física total, método bajo el enfoque de competencias y el método bajo el enfoque comunicativo.

Finalmente, la evaluación de LE centrada en tres conceptos clave, en el concepto de evaluación, en la definición del objeto de la evaluación que implica que tan competente es el estudiante en la lengua y que tan capaz es de comunicarse,

además se consideran las técnicas que se utilizan para la evaluación (Madrid, 1999, p. 30).

3.1. Teorías de la adquisición de una segunda lengua

Las teorías de la adquisición de LE y L2, han evolucionado a lo largo de los últimos siglos toman en cuenta múltiples factores de aprendizaje, tanto externos como internos del complejo proceso de aprendizaje de una lengua, estas teorías se apoyan con visiones multidisciplinarias en la lingüística, la sociología, antropología, neurología, psicología, lo que permite a los docentes y los interesados en la lengua entender el proceso de adquisición, considerando los múltiples factores sociales, lingüísticos y psicológicos que intervienen (Alexopoulou, 2012, p. 43).

Para su análisis se dividen principalmente en tres etapas: la primera con base en el conductismo que vio su auge en los años 30's y 40's, la segunda el innatismo basada en la teoría formulada por Noam Chomsky, en los años 60's y 70's, fundamentada en lo que denominó la Gramática Universal y Generativa y una tercera etapa, basada en teorías cognitivas que a partir de los aportes de Piaget y valiéndose de múltiples disciplinas, propone el aprendizaje como un proceso interno que consiste en una constante modificación del conocimiento (Fernández, 2009, p. 5) . Estas teorías principalmente se ven reflejadas en como la práctica docente ha evolucionado,

3.1.1. Teoría innatista: Chomsky y Krashen

La revisión de la teoría innatista: Chomsky y Krashen es una de las teorías más destacadas en la adquisición de lenguaje, es presentada en el año 1957 por el lingüista Noam Chomsky, quien presentó una teoría innatista que reconoce el lenguaje como un acto exclusivamente humano, esta teoría sobre adquisición de lenguas está basada en los postulados de la gramática generativa que contrasta con la perspectiva conductista (Berk, 2001, p. 463).

La teoría formulada sobre adquisición de lenguas por Chomsky, a principios de los años 60 quien argumenta que la forma tan eficiente en la que los niños adquieren una lengua, se debe a que cuentan con una habilidad innata, para entender las

reglas que rigen el lenguaje, lo que denominó Dispositivo de Adquisición de Lenguas (DAL), este dispositivo se activa cuando los adultos interactúan con el niño lo que aporta los datos lingüísticos primarios o input que el niño recibe, estos son procesados por el DAL, dando lugar a la generación de hipótesis por parte del niño de cómo funciona la lengua y las reglas gramaticales y su formación, presupone el conocimiento de reglas gramaticales que el aprendiz debe comprender.

Basado en las teorías de Chomsky, Krashen propone su modelo del monitor, el cual concibe la adquisición de una lengua como un proceso de evolución mental, personal e interior, de acuerdo con este modelo los aprendices como les denomina no necesitan hablar o escribir para aprender la lengua, el aprendizaje da lugar de manera automática, cuando los sujetos se exponen a la lengua esto es cuando la escuchan o leen y comprenden. Su modelo presenta las siguientes hipótesis sobre la adquisición del aprendizaje de lenguas, según el **Cuadro 36**.

3.1.2. Teoría ambientalista (nativista): Schumann y Hymes

La teoría ambientalista (nativista) de Schumann y Hymes, trata de explicar la adquisición de una L2, considerando el lenguaje como un producto social que se ubica en el cerebro de un individuo, por lo que tiene como principio básico, que el contexto social otorga importancia a las actitudes sociológicas y psicológicas, en las que se desarrolla el aprendizaje y los hábitos (lingüísticos del sujeto que le permiten establecer comunicación Escobar & Bernaus, 200, p. 2).

En 1975 Schumann, presenta una investigación enfocada en las personas y el entorno en el que se habla la lengua, en ella observó que a lo largo de varios meses de estudio un aprendiz mantenía un desarrollo muy pobre en el que producía una lengua simplificada o pidginización, su investigación describe las etapas en la adquisición de una lengua de este informante y propuso que el estancamiento en su aprendizaje (fosilización), se debía a la distancia social y psicológica que mantenía el hablante en relación con sus interlocutores. Esta distancia social, presenta ocho factores: dominio social, modelo de integración, acotamiento, cohesión, tamaño de grupo, concordancia cultural, actitud, tiempo de residencia que se pretende (Alexopoulou, 2012, p. 65).

Cuadro 36. Concepciones sobre la adquisición de aprendizaje de lenguas.

La distinción entre adquisición frente al aprendizaje.	La adquisición, tiene lugar al utilizar la lengua para comunicarse, es un proceso inconsciente, constituye la forma natural de desarrollar las habilidades lingüísticas. El aprendizaje ocurre cuando se reflexiona sobre la lengua se refiere al conocimiento explícito de las reglas formales de la lengua y a la capacidad de verbalizarlas.
Del orden natural de adquisición.	Las estructuras de la lengua son adquiridas en un orden predecible, incluso por hablantes con diferentes lenguas maternas.
Del monitor.	El aprendizaje consciente juega una función muy limitada en la actuación lingüística del aprendiz ya que sólo puede ser utilizado como monitor o corrector, lo que sucede sólo sí: el hablante tiene tiempo suficiente para reflexionar; el hablante está centrado en la forma; el hablante conoce la regla.
Del input comprensible.	Estipula que se adquiere (no se aprende) una lengua mediante la comprensión de mensajes que están ligeramente por encima del nivel actual de competencia adquirida que posee el adquirente, el llamado "input + uno" (I+1).
Del filtro emocional.	Los estudiantes motivados, seguros de sí mismos y con bajos niveles de ansiedad obtienen mejores resultados en el aprendizaje de lenguas.

Elaboración propia a partir de Jonhson (2008, p. 146).

Su teoría de aculturación asigna un lugar preponderante a las actitudes, hacia la sociedad que tienen relevancia para el aprendizaje de LE, de acuerdo con su teoría la impresión que los aprendices de la lengua tienen de los hablantes de esta, puede influir en éstos sí aprenden o no la lengua, se enfoca en aprendices que quieren vivir en el país en donde se habla la lengua, pero su modelo también se ha utilizado en las aulas, enfocándose en el aislamiento de las reglas y la corrección de los errores (Jonhson, 2008, p. 163-166).

Hymes en 1972, propone una teoría en la que acuñó el término de competencia comunicativa, que se incluye actualmente en los modelos de enseñanza de lenguas, define esta competencia en base a cuatro medidas: posibilidad, verosimilitud, propiedad, que suceda en la actuación (Bermúdez & González, 2011, p. 3).

3.1.3. Teoría interaccionista: Givón, Selinker y Cognitivas

Las teorías interaccionistas, se basan en factores innatos y ambientales para explicar el aprendizaje de la LE, consideran que los seres humanos aprendemos una lengua mediante interacciones, es decir, mediante la socialización con otros individuos con un objetivo comunicativo este modelo multidimensional, ofrece un rango de interacción e intersección entre la actividad lingüística, la actividad comunicativa y la actividad cognitiva (Cabré, 2003, p. 10).

La teoría funcional de Givón en (1979) propone un análisis funcional y tipológico de la sintaxis, sugiere los rasgos lingüísticos, por los que pasan los aprendices de una lengua y manifiesta que las condiciones de los aprendices se pueden explicar, mediante esquemas o modelos generales en los que considera los factores socio contextuales (Bes, 2006, p. 36).

Las teorías Cognitivas del aprendizaje, cuyo auge se dio en la época de los 70s, estudian el papel del lenguaje en el desarrollo cognitivo, consideran la inteligencia como un factor importante para el aprendizaje de una LE, Robert Gardner y Wallace Lambert en 1972, describen sus estudios donde analizan la correlación entre inteligencia y la aptitud, para el aprendizaje de lenguas, estos estudios realizados en Canadá, dieron lugar posteriormente a los primeros programas de inmersión en donde se dio el cambio de paradigma, con respecto al aprendizaje de lenguas y la inteligencia en los niños (Johnson, 2008, p. 191).

3.2. Métodos de enseñanza de lenguas de una segunda lengua

Los métodos para la enseñanza de una L2, tienen una importancia fundamental para este estudio, su evolución desde los primeros métodos de los años 50`s de corte constructivista y los siguientes en los años 70`s, basados en ejercicios de

repetición, hasta las corrientes psicológico lingüistas que proponen métodos en los que reconocen conocimientos previos, aprendizaje a partir de la relación docente estudiante y tareas significativas, lo que conlleva a desarrollo del currículo y pedagogías para el aprendizaje de lenguas (Muñoz, 2010, p. 83).

3.2.1. Método de traducción gramatical

Este método era uno de tipo tradicional, empleado para el aprendizaje de lenguas como el latín, que tuvo tanto auge durante el siglo XV, el cual tiene como objetivo el conocimiento de las palabras y reglas gramaticales de la lengua, busca llegar a la comprensión de palabras, reglas gramaticales y oraciones, que el docente explica al estudiante y este debe replicar (Alcalde, 2011, p. 12).

Este método tenía el propósito de desarrollar una disciplina, empleando oraciones con puntos gramaticales colocados en secuencias de preguntas y respuestas denominadas “interrogación frenética, en este método se iniciaba la clase con exposiciones gramaticales y posteriormente se ofrecían ejemplos, para la resolución de ejercicios en los que se utilizaba la traducción por lo que el uso de la L1 se muestra de manera frecuente. Además, se considera que es un método deductivo, aleatorio en el que no está involucrada particularmente alguna teoría del aprendizaje, entre los métodos más conocidos se encuentra el método Palmer, que utilizaba un patrón oracional asociado a una estructura gramatical (Jonhson, 2008, p. 267).

3.2.2. Método de aproximación oral y enseñanza situacional

Método de aproximación oral y enseñanza situacional, surgió en los años 30's, este método inductivo, está basado en el estructuralismo británico y centrado en el condicionamiento y emplea sólo la LE, para establecer las situaciones de clase, constituye un programa estructural que trata de fortalecer las cuatro destrezas, mediante listas de palabras, repetición, evitar hábitos incorrectos, situaciones planteadas por el docente, el cual constituye un modelo del habla (Fernández, 2009, p. 10).

3.2.3. Método directo

El método directo deja atrás las ideas del método gramatical, considera que una LE debe enseñarse de manera activa, fue creado por Berlitz en 1852 y consiste en estructuras de conversación, en las que con ayuda del profesor el estudiante se percibe en un ambiente relajado, en donde puede por medio de simulaciones lúdicas, comenzar a producir comunicación hablada (Romo, 2016, p. 45).

Las siguientes características describen el método directo, las clases son instruidas en la LE, los estudiantes se comunican y aprenden a pensar en la LE; se aprende el vocabulario y oraciones de la sesión, las habilidades orales son construidas de manera gradual, con el uso de ejercicios, de preguntas-respuestas entre el profesor y el alumno, el trabajo de clase se realiza en grupos pequeños e intensivos; la gramática es enseñada inductivamente, el nuevo vocabulario se introduce oralmente y es enseñado a través de demostraciones, objetos, imágenes; el vocabulario abstracto, se enseña mediante la asociación de ideas, la comunicación oral y la comprensión oral son instruidos, interés en la correcta pronunciación nativa (Lareki, 2014, p. 20).

3.2.4. Método audio lingual

En el método audio lingual, que tuvo un gran auge en el enfoque gramatical está enfocado en la formación de hábitos, lo cual queda expresado en el material de clase que ofrece al estudiante oraciones como referencia con ejercicios repetitivos, este método surge de la combinación de procedimientos audio-orales, la lingüística estructural, el análisis contrastivo y la psicología conductista (Cabrera, 2014, p. 18).

Este método está fundamentado en el estructuralismo lingüístico y con las teorías de Skinner, e investigación lingüística y psicológica, su periodo de auge fue en los años treinta en Estados Unidos, durante la Segunda Guerra Mundial, dada la necesidad del ejército de contar con personal que dominara distintas lenguas, dio como resultado un programa de inglés, en el que se formaban intérpretes al que se denominó “El army method”, en el que el aprendizaje se logra mediante la adquisición de hábitos, la práctica repetitiva, este método se continuo utilizando

hasta los años 60`s y 70`s, fuera de los Estados Unidos dentro de las reformas educativas de algunos países de Europa, con énfasis en la elaboración de materiales didácticos para el desarrollo de la clase (Alcalde, 2011, p. 14).

3.2.5. Método de respuesta física total

Es propuesto por Asher en 1965, está fundamentado en las teorías de Piaget, con énfasis en el desarrollo de la comprensión y las reacciones físicas, utiliza sólo la LE, para el trabajo en clase, una de sus características es el interés en reducir la ansiedad del alumno (Lareki, 2014, p. 21).

Este método tiene un enfoque humanista, se basa en la coordinación de la palabra y la acción; su objetivo es la enseñanza a nivel principiante, busca que los estudiantes se acerquen a la lengua, desde la temprana edad en donde la respuesta física es un factor importante, mediante el enfoque en habilidades de comprensión y tomando en cuenta aspectos afectivos y emocionales (**Cuadro 37**) para lo que considera existen tres procesos fundamentales (Cabrera, 2014, p. 23).

Cuadro 37. Procesos mentales del método de respuesta física

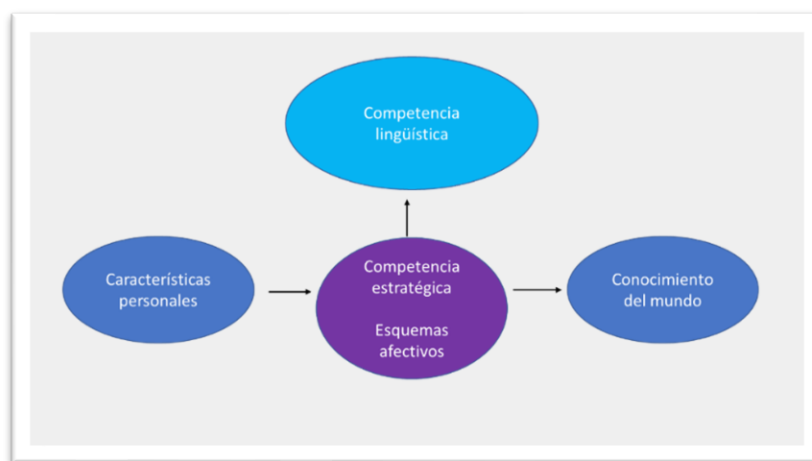
La competencia de escucha de desarrolla antes de la habilidad del habla
La adquisición de una L2 en edades muy temprana los niños pueden entender expresiones complejas que no pueden producir o imitar espontáneamente
La habilidad de los niños en cuanto a comprensión oral es adquirida por que los niños están preparados para responder físicamente al lenguaje hablado en forma de órdenes

Elaborado propia a partir de Lareki (2014, p. 22).

3.2.6. Método bajo el enfoque de competencias

El Método bajo el enfoque de competencias, se basa en las competencias que de acuerdo con el currículo fueron establecidas, el estudiante debe desarrollar éstas para completar su nivel educativo. Generalmente está enfocado en mejorar su competencia lingüístico-comunicativa y resalta tres áreas, en específico que

constituyen la habilidad comunicativa (**Figura 3**), mismas que son necesarias para la comprensión de discursos orales y escritos, así como la interpretación crítica de estos, para poder aplicarlo a diferentes situaciones comunicativas entrelazándose con otras competencias (Madrid, 1995, p. 260).



Elaboración propia a partir de Madrid (1995, p. 260).

Figura 3. Habilidad comunicativa.

La competencia definida como: “el término que la lingüística (**Cuadro 38**) emplea para describir a grandes rasgos lo que hasta ahora hemos llamado, con cierta torpeza, conocimientos y aptitudes” y explica el modelo propuesto por Canale y Swain en 1980 (Jonhson, 2008, p. 38).

3.2.7. Método bajo el enfoque comunicativo

Método bajo el enfoque propuesto por Wilkins, quien elaboró un método basado en la necesidad de métodos educativos, para estudiantes de lenguas extranjeras que presentaran los contenidos mediante unidades de aprendizaje, enfocadas en desarrollar el uso de la lengua, el conocimiento de los significados, formas lingüísticas y sus funciones, en este enfoque comunicativo el contexto social tiene una importancia esencial.

Cuadro 38 Competencia comunicativa.

Competencia sistémica	Competencia sociolingüística	Competencia estratégica
Pronunciación: fonética, y fonología Gramática: morfología y sintaxis Significado: semántica	Normas del discurso Cohesión y coherencia	Estrategias de comunicación Exposición a situaciones de comunicación

Elaboración propia a partir de Jonhson (2008, p. 36-70)

3.2.8. Estrategias de aprendizaje de una segunda lengua y su clasificación

Se considera que los estudiantes que son más exitosos al momento de aprender una LE, son aquellos que cuentan con un repertorio de estrategias de aprendizaje y pueden escoger entre éstas, la que más se adapte a su cometido, estas estrategias se clasifican incluyendo diferentes factores pedagógicos curriculares, didácticos, psicológicos y metodológicos (Anderson, 2005, p. 171).

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos que intervienen en el aprendizaje, no solamente son resultado de procesos mentales internos del individuo, sino en el caso del aprendizaje de una LE, la interacción social durante la enseñanza de la lengua es importante (Franco, 2004, p. 58).

Por otro lado, se define como estrategias de aprendizaje de lenguas, a aquellas acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que se utilizan de manera intencional, para desarrollar habilidades en una L2, las cuales facilitan la interiorización, almacenamiento, recuperación o uso del nuevo lenguaje Oxford, 2002, a su vez Oxford, 2003 establece la siguiente taxonomía (**Cuadro 39**) según García (2013, p. 54).

Cuadro 38. Estrategias Cognitivas.		
Tipo de estrategia	Apoyan a:	Actividades
Estrategias cognitivas	manipular los contenidos y material del lenguaje de maneras directas	el razonamiento, el análisis, tomar notas, hacer resúmenes o síntesis, hacer esquemas, practicar estructuras y sonidos de manera formal
Estrategias metacognitivas	se usan para administrar el proceso de aprendizaje como un todo Pensar – reflexionar sobre el aprender.	Identificar el estilo de aprendizaje propio, planear tareas de aprendizaje, recoger y organizar materiales, mantener un espacio y horarios de estudio, monitoreo de errores, evaluar el éxito en el proceso y evaluar el éxito de las estrategias de aprendizaje utilizadas.
Estrategias de memoria	relacionar o enlazar un tema o concepto en la segunda lengua con otro, aunque no necesariamente implica una comprensión profunda del tema, permiten al aprendiz memorizar y recuperar información en un orden determinado permiten este proceso a través de sonidos	usar acrónimos rimas imágenes (imagen mental de la palabra o su significado) combinación de ambas movimiento corporal (respuesta física total – TPR) medios mecánicos (flashcards) o ubicación (en una hoja o tablero)
Estrategias de compensación:	compensar el conocimiento que aún no ha adquirido	inferir la palabra por el contexto cuando se lee o escucha, usar sinónimos o definir la palabra que no se conoce (al hablar o al escribir) o usar gestos.
Estrategias afectivas:	identificar el ánimo o nivel de ansiedad propio	hablar sobre los sentimientos, recompensarse a sí mismo por el buen desempeño, respirar profundamente o tener auto-parloteo positivo.
Estrategias sociales:	trabajar con otros y a entender la cultura objetivo, así como el lenguaje	hacer preguntas para verificar entendimiento, pedir aclaraciones de un tema confuso, pedir ayuda para hacer una tarea de lenguaje, hablar con nativos, explorar normas sociales y culturales

Fuente: Oxford citado en Orrego y González (2003, p. 112-115).

3.3. La evaluación

La evaluación de los aprendizajes es un tema de relevancia en todas las áreas de estudio, en el caso del aprendizaje de lenguas, cobra importancia debido al poco desarrollo que aún se tiene y la falta de investigación en ésta, algunos autores coinciden en la importancia de asegurar la pertinencia y rigurosidad de la evaluación

(**Cuadro 40**), cuidando algunos aspectos, para el diseño de tareas evaluativas (Arias, *et al.*, 2012, p. 103-104).

A su vez existen distintos enfoques a considerar para la evaluación, de ésta manera se pueden destacar los siguientes: los enfoques centrados en el producto, modelo propuesto por Tyler, 1942, requieren de identificar lo que se va a evaluar, definir variables y objetivos; en tanto los enfoques centrados en el proceso Scriven, 1967 consideran la calidad de los procesos, a través de la evaluación formativa, por otra parte, la evaluación como toma de decisiones está al servicio de la generación de acciones para la toma de decisiones, al ser considerada como un proceso cíclico y continuo, que se debe aplicar de manera sistémica y que a su vez, implica: diseñar, obtener y suministrar datos. Además, la evaluación como proceso "interface" requiere una colaboración e intervención en equipo, en la evaluación formativa cuya característica es que sea continua durante el transcurso de los programas de enseñanza y aprendizaje y la evaluación sumativa, que se lleva a cabo al final de un periodo de instrucción determinado, y; la más reciente en donde Madrid y McLaren ,1995 centran sus propuestas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando la información disponible sobre el modo de aprender, dificultades, aspectos motivadores, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes (Madrid, 1995, p. 252- 255).

Cuadro 39. Criterios para el diseño de tareas evaluativas.

Validez de constructo:	pertinencia de las interpretaciones o inferencias que el evaluador hace de la competencia comunicativa del estudiante a partir de los resultados de las evaluaciones
Interactividad:	capacidad de la prueba de involucrar al evaluado comprometiendo su habilidad lingüística, conocimiento temático y esquemas afectivos
Autenticidad	relación entre las características de la tarea evaluativa y las situaciones cotidianas de comunicación
Confiabilidad	consistencia en los resultados de una prueba administrada en diferentes momentos a un mismo estudiante o grupo en condiciones similares, o valorada por distintos evaluadores
Viabilidad	relación entre los recursos disponibles (talento humano, espacios, materiales y tiempo) y los necesarios para el diseño, la administración y la calificación de una prueba
Impacto	repercusión de los resultados de una prueba en el ámbito educativo y personal del estudiante, y en las instituciones
Validez sistémica	relación de la prueba con el concepto de lengua inscrito en la propuesta pedagógica de una institución
Validez de contenido	representación de los contenidos y procedimientos del curso en la evaluación
Transparencia :	grado de claridad y precisión en la información de la prueba acerca de procedimientos, propósito, ponderación, calificación, tiempo, entre otros
Justicia:	se ocupa del bienestar del otro y se da en un contexto determinado; por lo tanto, busca procedimientos adecuados a los participantes, o sea, justicia procedimental
Democracia:	es un modo de vida en proyección colectiva basado en el respeto a la dignidad humana, a la libertad y a los derechos de todos los miembros de la comunidad. En la evaluación, la democracia exige diversos momentos de evaluación, variedad de tipos y formas de evaluación y negociación

Elaboración propia a partir de Arias *et al.*, (2012, p. 103-104).

CAPITULO IV

LAS ACTITUDES ASOCIADAS AL APRENDIZAJE

Introducción

En el presente capítulo se describen las definiciones de diversos autores, sobre el concepto de actitud, así las actitudes juegan un papel preponderante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, de la revisión sobre las teorías relacionadas a las actitudes como la Teoría de la congruencia, Teoría del equilibrio y Teoría Cognoscitiva, las cuales permiten explicar dicho concepto dentro del ámbito de la psicología y en particular dentro del aprendizaje; así la teoría de la congruencia basa su explicación en que las personas tratan de ver al mundo como algo ordenado y congruente, y que ajustan sus actitudes para conservar dicha congruencia. Y la teoría del equilibrio, considera que las personas tratan de evitar la inconsistencia y en su lugar buscan consistencia, equilibrio y armonía, pero además admite dos componentes de las actitudes (el afectivo y el cognitivo). En tanto que la teoría cognoscitiva, trata del aprendizaje que posee una persona a través del tiempo mediante la práctica, o interacción con los demás seres de su misma cultura u otra; es decir el ser humano utiliza sus propias experiencias, para obtener el nuevo aprendizaje y su actuación concreta, hacia el objeto de actitud, con tres tipos de relaciones: conformidad, disconformidad o irrelevancia.

En tal caso como lo señalan Escámez *et al.*, (2007, p. 43 – 46), las actitudes tienen la función de exaltar el concepto que la persona tiene de sí mismo, tal que si éste considera favorables los resultados de sus conductas, será cuando refuerzan sus esfuerzos y su propia valía ante él mismos o ante los demás y, por el contrario, huyen de aquello que le parece desfavorable, a tal situación. También, las actitudes protegen a las personas de los estados de ansiedad. Sin embargo, las teorías de las actitudes y la investigación sobre actitudes están marcada, por un lado, por diferentes concepciones y la ausencia de otras disciplinas en su estudio, para configurar la conceptualización del hombre.

En cuanto a las actitudes hacia una disciplina, se ha vuelto un tema de interés, los investigadores han explorado modelos de estudios en la psicología social, para saber cómo y por qué es que el individuo interactúa mejor con una u otra disciplina, con la intención de predecir comportamientos que lleven a apoyar en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Osborne *et al.*, 2003, p. 1051).

Asimismo, se analizan el concepto y los componentes de las actitudes lingüísticas, las cuales permiten observar cómo se construye la experiencia social a través de las cosas que las personas expresan y las manifestaciones valorativas, funciones y usos sociales (Castillo, 2006, p. 284).

En los años 70's, los estudios realizados por Robert Gardner y Wallace Lambert analizaron las actitudes en el contexto educativo de los estudiantes de L2, realizando numerosos estudios en diversas provincias de Canadá, Connecticut y Filipinas, en los que analizaron la función de las actitudes para el aprendizaje de idiomas.

La Teoría de las Representaciones Sociales (**TRS**) surge en Francia, como una alternativa al conductismo y la Psicología Cognitiva, trata de ser una teoría social sobre el “Conocimiento del sentido Común” (Álvarez, 2004, p. 29). También, será analizada sus conexiones con diferentes niveles y diversas disciplinas, como la sociología, la historia, política y la antropología, entre otras disciplinas sociales, esta teoría se constituye como un marco que permite estudiar las actitudes y sus causas, sus conceptos y fundamentos. Así como, identificar la importancia de su estudio en lo que respecta a la educación superior y cómo estas repercuten en los estudiantes de lenguas. Lo que favorecerá el poder realizar un recuento de las barreras a la adquisición de una L2 y lograr observar, cuales son aquellas dificultades con las que se enfrenta el aprendiz.

4.1. Definición

Desde el ámbito de la lengua española, se define como: la Actitud o manera de pensar, obrar o conducirse respecto de algo (RAE, 2014), sin embargo, también la

Actitud se delimita como un constructo hipotético, empleado para explicar la dirección y persistencia de la conducta humana y conlleva a seguir una tendencia frente a, en un sentido amplio con determinadas acciones (Baker, 1992, p.241)

4.2 Actitudes

Al igual que otros conceptos abstractos la actitud es una creación es decir un constructo, constituye una herramienta para observar orden y consistencia entre lo que la persona dice piensa y hace, de manera que analizando ciertos comportamientos, se pueden elaborar predicciones sobre comportamientos futuros (Henderson et al., 1987, p.9)

La actitud no se puede examinar y medir del mismo modo que los objetos, cosas o bien aspectos físicos como las pulsaciones en una persona, esta puede ser valorada o deducir que alguien tiene actitudes, mediante sus palabras y acciones, la actitud esta rodeada de diferencias semánticas y relativas a la generalidad o especificidad del concepto. Es decir, la actitud es lo que define la relación entre un sujeto y un objeto físico o social; pero a su vez estas son autodescripciones o autopercepciones con lo cual los individuos identifican sus actitudes al observar precisamente su propio comportamiento.

El estudio de las actitudes es motivo de análisis desde diversas ciencias, la mayor parte de la investigación que se realiza sobre este tema, emana del campo de la psicología la filosofía, hoy en día existe un interés creciente en su estudio desde otras ciencias sociales, como la sociología la antropología, la psicología, la lingüística, el psicoanálisis, la argumentación, las representaciones sociales, entre otros campos de estudio de gran importancia (Gutiérrez, 2014, p. 84-86)

Además, el concepto de actitud genera controversia, debido a que existen definiciones de diversos autores y su importancia, radica en que probablemente es el más distintivo e indispensable de la Psicología Social, debido a que es ampliamente empleado en la literatura tanto teórica como experimental. También,

al ser estudiada por la Psicología Social, por la Psicología, la Sociología, entre otras disciplinas científicas sociales (Fernández, 2014, p. 9-12).

Gordon Allport en 1935 sugería que, el concepto de actitud se ha vuelto un tema de estudio, tanto para psicólogos, sociólogos, como para psicólogos sociales, que reservan el término actitud a referirse a la evaluación de algo, en la que algo es considerado el objeto de actitud, el cual puede ser una persona, producto o grupo social (Fernández, 2014, p. 9). Por otro lado, los psicólogos sociales definen las actitudes como la tendencia hacia agradar o desagradar una actitud, objeto o comportamiento. Por lo cual las actitudes, son definidas como tendencias a evaluar objetos favorable o desfavorablemente (Ortiz, 2013, p.184).

Las ideologías que se manejan en distintos grupos poseen normas, valores e intereses comunes que de alguna manera los distinguen como grupos de otros sectores sociales y a su vez esos grupos, están compuestos de individuos, hombres y mujeres, todos estamos insertos en una sociedad con una historia y un fondo de conocimientos culturales; es decir todos vivimos insertos en una parcela de esa sociedad, que es el proceso de socialización, dentro del ámbito de la educación: primaria, secundaria..., van construyendo, una historia impregnada de emociones, afectos, símbolos, reminiscencias personales, procesos motivacionales, pulsiones, contenidos conscientes e inconscientes, manifiestos y latentes (Araya, 2002, p. 43).

4.3. Actitudes hacia una disciplina

Existen diversas razones de por qué los estudiantes, manifiestan ciertas actitudes o problemas con algunas disciplinas, por lo que se considera un tema de investigación, el interés en identificar estas actitudes, los cuales están basado especialmente en los estándares de logro y competitividad, que se requieren para el dominio de la disciplina, ya que las actitudes negativas hacia cualquier disciplina sitúan a las naciones en un serio problema de prosperidad, por estas razones la actitud, se ha vuelto un centro de interés los investigadores, quienes han explorado modelos de estudios, tanto en la psicología social, como la teoría de la acción

razonada, que concierne fundamentalmente en como predecir comportamientos hacia un objeto y actitudes, hacia algunas acciones específicas, a ser desarrolladas hacia ese objeto (Osborne *et. al*, 2003, p. 1050).

Las actitudes y creencias que los estudiantes manifiestan hacia una disciplina en particular, se relacionan con la naturaleza de la disciplina, los estereotipos que se crean sobre esta y que son transmitidos en los diferentes entornos del estudiante, ya sea escolar o familiar, las experiencias que este tenga durante su proceso de aprendizaje. Asimismo, la imagen social positiva o negativa que se tenga de la disciplina, el tener en cuenta todos estos aspectos permite plantear estrategias, para atender la problemática que enfrentan los estudiantes en el aprendizaje de la disciplina, esto implica considerar todos los aspectos en el planteamiento de tareas adecuadas de aprendizaje (Gamboa, 2016, p. 28).

4.3.1. Actitudes lingüísticas: Concepto y componentes

El concepto de actitud lingüística, es una manifestación de la actitud social de los individuos, esta se distingue por centrarse y referirse a la lengua entiéndase esta como cualquier tipo de variedad lingüística, así como al uso que de ésta se hace en sociedad (Moreno, 1998 p. 16).

La Psicología Social del lenguaje es un área que se ocupa del estudio de las actitudes frente a las variedades de la lengua, además de la investigación social y la manera en que los hablantes interaccionan recíprocamente, a través de la conversación. Es así como uno de los orígenes de información importante sobre el estatus y estigma de las variedades lingüística, se encuentra en su trato público. (Ryan *et al.*, 1988, p. 123) indican que, estudiar las actitudes por sí mismas, carecería del interés, sólo se vuelven útiles cuando se utilizan como herramienta y son incluidas en las decisiones de instituciones y administraciones educativas, en relación con tomar medidas lingüísticas, sólo así es cuando realmente adquieren la importancia que les corresponde Fishman (1972, p. 54).

Además, en la adquisición de una L2, juega un papel importante las actitudes que se desarrollan frente a esa lengua y de cara a su comunidad de hablantes, lo

extranjero en general, la experiencia de aprendizaje y los profesores implicados en la misma Gardner (1985, p. 11). En particular, a la luz de postulados de Abric (2001, p. 5) los individuos identifican la realidad, mediante las explicaciones que surgen en los procesos de comunicación del pensamiento social y del fondo de conocimientos culturales, en el que se ven insertos. De ahí que, analizar las RS, permiten entender la dinámica de las interacciones y las prácticas sociales, ya que la representación, el discurso y la practica son mutuamente incluyentes.

Estudiar el pensamiento social, confirma que las actitudes estarían determinadas por nuestras creencias y estas a su vez son producto de nuestras experiencias, conocimientos y de la información disponible, lo cual ayuda a entender cómo es que un saber instituido del sentido común, puede generar atribuciones y actitudes como producto de la participación en la vida social, y como estos a su vez, permiten a los individuos aprehender orientarse en el mundo de la vida cotidiana (Materan, 2008, p. 244).

Por consiguiente, es posible observar que el principal interés de los investigadores que sitúan sus trabajos de actitudes hacia el idioma inglés, apoyados en la TRS, se orientan en plantear estrategias focales, para la aprehensión del inglés desde un docente capaz de transformar y elaborar otras representaciones sociales en los estudiantes, que favorezcan otros sentires y actitudes positivas (Velasco, 2016, p. 68). Sin embargo, las actitudes también han sido clasificadas, de forma general, como positivas, negativas o neutras.

Tal que, en la adquisición de una L2, las actitudes son importantes porque no influyen de manera directa en el logro, pero sí configuran un soporte motivacional. Gardner y Lambert, 1972, así, una actitud positiva puede favorecer el desarrollo de las actividades comunicativa. (Dabbagh & Khajehpour, 2011, p. 1210).

Desde otro enfoque, las actitudes están organizadas por tres componentes: a) Cognoscitivo: incluye las percepciones y creencias hacia un objeto; por lo cual es

posible recurrir a emplearlo en las personas motivadas y que saben bien lo que desean. Esta es una forma muy útil, si se llega a producir este cambio de actitudes durante mucho tiempo; b) Afectivo: recoge el sentimiento a favor o en contra de un objeto; esta forma de cambio no es tan clara como la cognitiva, sino que intenta producir un cambio mediante la incidencia en el componente sentimental. Y si se llega a producir este cambio, parece ser más temporal, c) Conductual: tendencia a reaccionar frente a un objeto de una manera determinada. En todo caso las actitudes tienen un componente social, el cual precisa identificar la naturaleza de éstas, por lo que es muy útil reconocerlas, especialmente si se quiere llegar a incidir en éstas (Huerta, 2008, p. 9).

Las actitudes, se perciben como manifestaciones de valor hacia las cosas que las personas realizan, dicen y construyen mediante la experiencia social, la cuestión sobre si lo que se dice puede o no ser algo cierto, manifiesta la forma en que una persona percibe a los demás y es mediante las actitudes, que es posible reconocer la valoración que expresa hacia grupos diferentes (Castillo, 2006, p. 284).

Un mecanismo que es explicado precisamente por la TRS, según Moscovici, es el anclaje, en donde las innovaciones son asimiladas por pensamiento social, a través de un proceso de reducción a los esquemas que ya están establecidos en dicho pensamiento, se tiende a utilizar el concepto de actitud como aproximación al concepto de TRS (Araya, 2002, p. 36).

“Toda representación social es representación de algo y de alguien. Así, no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto. Sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación” (Jodelet, citado por Ortiz, 2013, 187).

La actitud constituye el aspecto afectivo de la representación, es la reacción emocional hacia el objeto o el hecho. Se considera el elemento más primitivo y resistente de la representación y se encuentra siempre presente, aunque otros elementos no lo estén. Es decir, una persona o grupo de personas pueden tener

una reacción emocional, sin necesidad de tener más información sobre un hecho en particular (Araya, 2002, p. 40).

Cuando uno estudia las actitudes, estudia las relaciones entre el pensamiento y los objetos, que se expresan al tener una actitud hacia un objeto, el cual ya es parte de uno mismo, en un sentido. Es decir, una persona puede tener una actitud hacia un objeto cuando tiene una representación asociada a ese objeto. Las actitudes constituyen un sentimiento primario general respecto de algo de lo que establecemos una representación. Tener una actitud al respecto de algo, es como hacer una proporción de forma actitudinal, es decir uno expresa una actitud hacia su propia representación de ese objeto (Moscovici, citado por Marková, 2003, p. 8).

Referente a las actitudes Singery, citado por Abric (2004, p. 90), resume las representaciones sociales, como el conjunto de definiciones, evaluaciones y prescripciones que un individuo asocia al referente de la dimensión, en términos de posición en esa dimensión. Esta posición se puede expresar en términos evaluativos y estaremos entonces cerca de un modelo actitudinal.

La importancia del estudio de las actitudes hacia el aprendizaje de una L2, está relacionada con diversos conceptos, por un lado, hablaríamos de conciencia lingüística (la disposición sobre el propio sistema, sobre otros o sobre la particular relación que se establece entre diferentes lenguas); también se apuntan cuestiones de prestigio, nociones socioculturales, económicas e incluso políticas que trascienden al sistema y que afectan a quienes lo usan, propios o extraños (González, 2008, p. 230).

“Las actitudes, opiniones y creencias de la gente; por ejemplo, de los maestros acerca de la enseñanza y los estudiantes y de los estudiantes acerca de los maestros, la escuela, la enseñanza, sus compañeros, el futuro”; las interrelaciones que se verifican en esta experiencia, al involucrar estudiantes participantes y docentes informantes (Velasco, 2016, p. 66).

Las normas y marcas culturales de un grupo se transmiten o enfatizan, por medio de la lengua, son capaces de transmitir significados o connotaciones sociales, además y valores sentimentales, la actitud ante la lengua y su uso se vuelven esencialmente atractivos de observar, cuando se aprecian no sólo como portadoras de unas formas y unos atributos lingüísticos determinados (Moreno, 2005, p. 23).

En cuanto a los significados que los grupos sociales dan al mundo en el que viven mediante sus prácticas y la lengua, quien interpreta se debe convertir en un interlocutor, que adopta una actitud más allá de la reproducción de la lengua del otro o de la traducción de los significados de la lengua o la cultura, su actitud debe permitir la comparación de sus propios métodos de vida con los del otro y tratar a este como alguien que brinda posibilidades alternativas vinculadas a constantes humanas, logrando establecer un dialogo de respeto con estas (González, 2010, p. 78).

Surgen significaciones, interpretaciones o actitudes creadas que obstaculizan el proceso de aprendizaje, ya sea por consecuencias de experiencias o carencias que alteran la concepción de su realidad, por lo que dejar ver algunas representaciones sociales y develar su asociación con las actitudes, sentires en conjunto con las expectativas del estudiante. (Velasco, 2016, p. 68).

Otros aspectos a considerar, son los factores sociales y culturales, los cuales cobran relevancia, ya que pueden incidir de forma negativa o positiva en el aprendizaje, como se observa en la investigación conducida por Odorica, 2010, quien señala que, la enseñanza y aprendizaje de una LE involucra a un objeto de estudio, actores y una serie de circunstancias que deben organizar, enmarcar y facilitar todo el sistema educativo, el planeamiento curricular, el ambiente sociocultural y los recursos físicos y materiales (Odorica, 2010, p. 21).

De igual manera Palomino (2013, p. 23) considera en su investigación que, las creencias sobre las propias capacidades, sobre el aprendizaje de una lengua, la

representación del mundo al que pertenecen esa lengua y sus hablantes, las actitudes del alumno y de su entorno, influyen hacia el aprendizaje de idiomas.

La investigación titulada, Percepciones de estudiantes y profesores acerca de la dificultad del aprendizaje de estructuras gramaticales complejas en estudiantes de pedagogía en inglés, realizada por Orrego, concluye que los resultados de este tipo de estudios pueden ser utilizadas como guía en la elaboración de materiales didácticos, éstas se basan en los factores que subyacen la complejidad asociada a determinadas estructuras y abre la posibilidad, para continuar explorando el universo de las representaciones que los estudiantes tienen y cómo esto influye en su proceso de aprendizaje (Orrego, 2017, p. 421).

En el estado actual de la enseñanza de la LE, en la formación académica universitaria, se hace necesario revelar las RS de los estudiantes, con relación a la inclusión del aprendizaje de Idiomas Instrumentales en su formación de grado, con el propósito de desarrollar habilidades que permitan, a los futuros egresados, la lecto-comprensión de textos disciplinares producidos en la lengua objeto de estudio (Nelly, 2009, p. 54).

Desde una perspectiva socioeducativa, puede considerarse necesario definir un paradigma que permita identificar las actitudes, percepciones y creencias de los estudiantes, en donde uno de los apoyos sea el enfoque cognitivo, utilizando las RS y su perspectiva, como mecanismo de análisis y construcción de la realidad social. Sobre todo, porque los estudiantes están totalmente influenciados por los estímulos del entorno y, por tanto, dicho contexto puede configurar parte de su aprendizaje social. Sin embargo, es pertinente, tener presente que la Representación Social (**RS**), abarcan diferentes aspectos del pensamiento y posicionamiento de las personas, las cuales presiden la conducta ante una determinada situación: persona, objeto, disciplina o ciencia, otorgándole cada persona un sentido a las concepciones y acciones de un grupo, esto a través de la información que posee el alumno, campo

de representación y la actitud, en donde se configuran los valores, las opiniones, actitudes, creencias, motivaciones, entre otros.

A partir de la enseñanza de una L2, es preciso configurar el ámbito en donde acontece la enseñanza y cómo aprende el estudiante; porque tal como lo indica Jodelet (1986) esa RS concebida como sustituto, no requiere concebir al objeto representante como una mera adecuación, o copia del objeto representado derivado de otros contextos (Jodelet, 2000, p. 25). Las RS constituyen un espacio importante para la reflexión teórica en la investigación social y en particular dentro del ámbito de la educación y el modo en que éstas intervienen con el objeto pertinente para la investigación.

En referencia al proceso de enseñanza de las LE y de manera específica, sobre el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, en donde estas acciones se afectan por la calidad de los modelos o patrones con que cuentan los estudiantes, Moscovici (1986) propone reconocer la dinámica del conocimiento desde la forma de convertirlo en algo visible y de lograr comprender en el ámbito de lo social, dando paso al proceso de anclaje, el cual posibilita el pasar del conocimiento adquirido, a una forma de conocimientos y actitudes que habilitan al estudiante para el hacer (Díaz Pérez, 2009, p. 492).

4.3.2. Actitudes en el modelo socioeducativo de R.C, Gardner

Gardner, inicia sus investigaciones realizando un trabajo cuya hipótesis principal plantea que, para poder aprender una lengua de manera correcta los estudiantes deben de tener algunas razones para hacerlo que se involucre a la comunidad hablante del lenguaje meta, dichas razones constituirán su actitud hacia la comunidad hablante de la lengua, su motivación, qué tanto se identifican o no con aspectos culturales (Gardner, 2009, p. 1).

En sus estudios analiza la motivación integrativa e instrumental de los estudiantes de lenguas, para este efecto en el año de 1985, desarrollo un test al que denomino The Attitude/Motivation Test Battery, el cual puede ser utilizado como instrumento

primario, para desarrollar investigación en cuanto actitudes y motivación hacia el aprendizaje de lenguas (Zangar, 2012, p. 7).

Su modelo socio educativo, establece el aprendizaje integrativo e instrumental como una dualidad la cual es inherente al proceso de aprendizaje de LE, es decir los estudiantes puede querer aprender una lengua por razones personales o sociales, o debido a razones prácticas, como la búsqueda de un mejor empleo, destaca a aquellos que no están aprendiendo una lengua con intención de integrarse a la comunidad hablante de LE (Precosky, 2011, p. 4).

El denominado modelo socioeducativo de adquisición de L2 propone que, la motivación integrativa es multi dimensional, e incluye componentes afectivos, de comportamiento, cognitivos, y también involucra variables de actitudes hacia la situación de aprendizaje (Gardner, 2010, p. 2017).

Su modelo refiere que pueden establecerse dos diferencias fundamentales entre los estudiantes, la habilidad y la motivación, propone que aquellos individuos con mayor nivel de habilidad o inteligencia y aquellos con mayor nivel de motivación, son más exitosos al enfrentarse al aprendizaje de una lengua, que aquellos con bajos niveles de motivación y habilidad. En su modelo ambas características se encuentran relacionadas y así también, con el contexto formal e informal en el que se sitúe el aprendizaje (Lobato, 2011, p. 2).

4.4. Teoría de las Representaciones Sociales

Las RS que motivan y dan acción a las interacciones humanas, las cuales emergen de los problemas de los sujetos en la vida diaria, en tanto que la TRS, constituye una de las más importantes de los últimos cincuenta años, en el campo de la Psicología Social contemporánea, considera que nos coloca en la posibilidad de construir un cambio real de la perspectiva psicosocial, ya que analiza y da sentido a las representaciones (Romero, 2004, p. 14).

Es reconocido por diversos autores, que la TRS, ha sido formulada a partir del concepto de representaciones colectivas de Durkheim, en el que funda la existencia de ciertas entidades espirituales, llamadas representaciones, que forman parte tanto la vida mental de los individuos y la vida colectiva de las sociedades, y a su

vez asigna a la Psicología Social, la tarea de estudiar las leyes de la ideación colectiva (De Alba, 2004, p. 57– 61).

“El estudio de las RS, su objeto de análisis y sus presupuestos teóricos han planteado interrogantes, respecto a su relación con las representaciones individuales y el estatuto –sea individual o social– del sujeto: productor de RS. Lo cual se hace evidente en el concepto de representación colectiva o social, tal que ésta va construyéndose en diferentes épocas desde Durkeim (1895) Moscovici (1961-1975) y los estudios posteriores a dichos autores” (Ortiz, 2013, p. 184).

Es importante mencionar que esta teoría debe su origen, fundamentalmente al trabajo de Piaget y Vygotsky, en su psicología del desarrollo, debido al aporte de ambos al vincular la cultura con la psicología. Incluso a pesar de la discrepancia entre sus respectivas teorías, sin embargo, Jaramillo y Jaramillo (2009, p. 139) plantean que, la interrelación, desde la forma de pensamiento cuya génesis es el resultado de la biología, evolución del aporte teórico de Piaget y lo referente a las interacciones sociales de la teoría de Vygotsky.

Desde el modelo sociogenético, la noción de RS formulada por Moscovici en 1961, corresponde al renacimiento del interés por los fenómenos colectivos y más precisamente por las reglas que rigen el pensamiento social (Abric, 2004, p. 15).

“En cuanto al enfoque de las RS, este tomó en cuenta la incidencia que las relaciones sociales concretas en una colectividad dada, pueden tener sobre la construcción del conocimiento, relacionando el contenido y funcionamiento de este conocimiento, no sólo a interacciones sociales, sino también a relaciones entre grupos distintos (clase social, color, etnia, etc.) y a relaciones de poder (político, religioso, de género, etc.) que repiten las dimensiones propiamente culturales y, bien entendido, incluyen la historia” (Jodelet, 2000, p. 23).

Moscovici (1993) considera las RS, como un proceso activo donde se transforman los objetos, de tal manera que, son convertidos en signos y en símbolos y estructuras de pensamiento, ubicándolos y referenciándolos en una realidad grupal específica, su realidad está presente en su propio contexto. De acuerdo con esta

visión, la aproximación a las RS, permite aprehender las formas y los contenidos de la construcción colectiva de la realidad social, aparece como una mediación para dar una visión global de lo que es el hombre y su mundo de objetos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas, gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integra en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Jaramillo, 2009, p. 132-137).

“La perspectiva de las representaciones sociales, es amplia y está en permanente transformación”, por lo que puede decirse, que una RS, es un conjunto de conocimientos, actitudes y creencias concernientes a un objeto dado (Romero, 2004, 18 – 19).

Entre los principales autores que basan su investigación en la TRS, especialmente en el modelo sociogenético, se encuentran los trabajos de Denise Jodelet (1989/1992), cabe recalcar que: “Esta corriente se dedica al estudio descriptivo de las RS, en tanto que sistemas de significación que expresan la relación que los individuos y los grupos tienen en su contexto” (Rateau y Lo Mónaco, 2013, p. 37).

Al considerar otra definición de Jodelet (2000), incluye conceptos que describen las RS, como la experiencia cotidiana, programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, guías para la acción, instrumentos de lectura de la realidad, sistemas de significaciones. En tanto que la definición de RS, de Jean Claude Abric, representante junto con Ahs y Claude Flament de las investigaciones basadas en el modelo estructural de la TRS. Coincide en que es una forma de conocimiento elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico, que concurre, a la construcción de una realidad común para un conjunto social. Esta corriente ha contribuido a clarificar la lógica sociocognitiva que sostiene la organización general de las RS (Rateau y Lo Mónaco, 2013, p. 30).

El conocimiento cotidiano que se denomina RS, ostenta dos significados y particularidades específicas: a) el carácter social de su génesis; b) el hecho de que es compartido ampliamente y distribuido dentro de una colectividad y; c) la estructura interna y los procesos implicados. Esta doble significación a la que hace

mención, se atribuye a que, por una parte, se refiere a los procesos y por otra al producto final de este proceso (Morales, 1996, p. 817).

En las investigaciones de Markovà (2003) desarrolla los nexos entre dialogicidad y las RS, en tanto que Rateau y Lo Mónaco (2013, p. 28) afirma que, el concepto más importante de la TRS, es el de sentido común, debido a que hemos nacido insertos en la sociedad y cultura, además hemos nacido en un entorno de sentido de conocimiento común, el cual también a su vez está ligado a diversas formas de pensamiento, conocimiento y comunicación, creencias, mitos, entendimiento de las relaciones interpersonales, que guían a la humanidad por la vida dirigiendo su atención hacia el peligro, así como a la extensión y satisfacción de la vida y constituyen una fuente de conocimiento científico (Markovà, 2003, p. 8).

Volviendo al concepto de sentido común, del modelo sociogenético de la TRS planteado por Moscovici, postula que las RS, se caracterizan por dos procesos: Objetivación y Anclaje. Según Alarcón (2004) a través de estos dos procesos, puede explicarse como el pensamiento social se transforma en una representación y, a su vez, como ésta se transfigura en lo social, “Así como, la objetivación muestra como los elementos representados de una ciencia se integran en una realidad social, el anclaje permite capturar la manera en que contribuyen a modelar las relaciones sociales y como las expresan. Además, la sociedad se transforma, el sujeto también lo hace” (Moscovici, citado por Alarcón, 2004, 137-139).

Morín, (2001, p. 52) hace mención en que, las RS son construidas y reforzadas por y para las prácticas en las que los sujetos están socialmente insertos mediante los fenómenos de anclaje, objetivación y personificación. Y por otro lado, una definición que permite clarificar estos fenómenos es la De Alba (2004) haciendo referencia a Moscovici 1961 (De Alba, 2004, p. 16).

Objetivación: este proceso vuelve concreto lo que es abstracto; consiste en la transformación de un esquema conceptual en un esquema figurativo real. Los conceptos materializados, podemos comunicarlos, utilizarlos en nuestra práctica cotidiana para comprender o resolver problemas.

Anclaje: es el proceso que hace que un objeto extraño, sea asociado a formas ya conocidas, a través de las cuales es interpretado. Este proceso conlleva una reestructuración del sistema de conceptos y preceptos, que se encuentran ya asociados, estos son separados, para que el elemento nuevo sea integrado en las categorías ya establecidas. Es un proceso necesario ya que todo es interpretado en función de paradigmas antiguos y, de esta manera, se corroboran en permanentes creencias y sistemas de interpretación preexistentes. Lo que reduce la incertidumbre ante lo desconocido.

El campo de representación designa al saber de sentido común, cuyos contenidos hacen manifiesta la operación de ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social. Por lo tanto, se hace alusión a una forma de pensamiento social. Este campo de la representación está organizado en torno al esquema figurativo o núcleo figurativo, que es construido en el proceso de objetivación. El núcleo central constituye la parte más sólida y estable de la representación ejerce una función organizadora para el conjunto de la representación, es el que confiere su significado a todos los demás elementos que están presentes en el campo de la representación (Araya, 2002, p.43)

El origen de la noción del núcleo central (**Cuadro 41**) situado en el modelo estructural, para superar el marco originario del concepto del núcleo figurativo, tiene su origen en considerar que, en el conjunto de elementos cognitivos que constituyen la representación, algunos van a jugar un rol diferente a los demás. Los cuales fueron nombrados elementos centrales, que están agrupados en una estructura llamada núcleo central, que cumple dos funciones, es generadora de sentido y a su vez desempeña una función organizadora (Rateau y Lo Mónaco, 2013, p. 31).

Cuadro 41. Desarrollo de la noción del núcleo central.

Año	Autor	Contexto
1927	F. Heider	Fenómenos de atribución las personas tienen tendencia a atribuir los eventos que sobrevienen en su entorno a núcleos unitarios condicionados de forma interna, y que son, de algún modo, los centros de textura causal del mundo
1946	Ash	Refuerza la idea de organización centralizada. La jerarquía entre los elementos produce y favorece la centralidad de uno de ellos. La transformación de este elemento central ocasiona un cambio radical en la (percepción) impresión.
1961	Moscovici	Es la objetivación lo que permite pasar de la teoría científica a lo que se denomina un modelo figurativo o núcleo figurativo.
1976-1987	Abric	Toda representación está organizada a partir de un núcleo central, el cual determina la significación y organización de la representación y garantiza sus funciones esenciales. (generadora y organizadora)

Elaboración propia, a partir de Abric (2004. p. 10 –17).

Como se mencionó las RS, son construidas y reforzadas por y para las prácticas en las que los sujetos se ven inmersos, según Moscovici (1961) constituyen sistemas de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios, para orientarse en su contexto social y material y así dominarlo, usarlo como medio a fin de lograr sus intercambios y como código para denominar y clasificar con claridad las partes de su mundo, de su historia individual o colectiva (Morín, 2001, p. 60).

Las RS y las prácticas, no son algo independiente, por el contrario, existen relaciones de interdependencia, las RS además de que son inseparables de los valores y de las prácticas, ya que son conocimientos que hablan desde un lugar social, que están anclados en determinado orden social y cultural que se constituye como matriz, desde la cual se interpreta el mundo y está cargado de valores y de afectividad. Es decir, condicionan la producción, circulación y modificación de las RS (Rouquette, 2000, p. 136).

Las prácticas cotidianas y los sentidos atribuidos a las mismas se organizan en ciertas RS, que se anclan de manera diferente en función de la pertenencia social, y de las significaciones subjetivas que emergen de las experiencias vividas.; los grupos se definen por esquemas específicos en los que construyen sus conocimientos, los cuales están condicionadas y a su vez condicionan la particularidad de las prácticas (Seidmann *et. al.*, 2012, p. 608).

Para llevar a cabo el análisis de las RS y Prácticas, Abric (2004, p. 32) considera que todo estudio de RS, debe tomar en cuenta, dos formas capitales de actualización, los discursos y los actos, además plantea tres hipótesis sobre la relación representación-prácticas.

Por situar un ejemplo de cómo se analizan las prácticas sociales a través de las representaciones, puede señalarse que, en el campo educativo la importancia en el estudio de las RS radica en hacer posible la aprehensión del carácter social e histórico (H1, H2 y H3), a su vez es subjetivo de la realidad social contempla al actor como sujeto activo, su papel es dar forma a lo proveniente del exterior. **(Cuadro 42)** Las RS pueden ser usadas, por ejemplo, para comprender las transformaciones sociales, las políticas públicas, influyen los pensamientos, emociones y practicas de los autores (Mireles, 2014, p.13)

Cuadro 42. Carácter social e histórico de las prácticas sociales a través de las representaciones.

H1:	Las representaciones determinan las prácticas sociales en las situaciones en que la carga afectiva es fuerte y donde la referencia explícita o no a la memoria colectiva, es necesaria para mantener o justificar la identidad, la existencia o las prácticas del grupo.
H2:	Las representaciones juegan igualmente un papel determinante en las prácticas y en las situaciones, en que el actor dispone de autonomía -aún relativa- respeto de las obligaciones derivadas de la situación o de aquellas que resultan de las relaciones de poder.
H3:	En las situaciones de fuerte compromiso social o material, las prácticas sociales y las representaciones están en interacción en esas situaciones, el establecimiento de ciertas prácticas susceptible de ocasionar transformaciones completas de las representaciones.

Elaboración propia, a partir de Abric, (2001, p. 105).

Debido en parte a las duras críticas a las que la TRS han sido sometidas, las investigaciones en RS, recurren a la aplicación de una metodología específica de recolección y análisis, que permitan de acuerdo con el planteamiento de Moscovici el empleo de la hipótesis del núcleo central, al observar la organización de una representación, así como los elementos que le dan significado (Abric, 2004, p. 30). Referente a las investigaciones variadas en RS, se considera que la mayor parte de los investigadores que se interesan en las representaciones sociales, están de acuerdo en estos elementos de definición y el hecho de que existan diversas orientaciones teóricas y su abordaje plurimetodológico, está relacionado con que han sido desarrolladas en diversos campos de la investigación de la vida social, política, salud y educación, en cuestiones relativas al género y sexualidad, violencia, con jóvenes, adultos, niños, grupos vulnerables, minorías, etc.,(Rateau y Lo Mónaco, 2013. p. 25).

Cabe señalar que la teoría de las RS, ha originado también críticas, algunas más fundadas y constructivas que otras como lo señala Morales (1996, p. 840) debido a su conceptualización teórica, y que finalmente, es una teoría que se ocupa de la controversia del pensamiento, por lo que hace las siguientes recomendaciones: a) debe definir de manera clara lo que es y no es una RS; b) cómo establecer las conexiones pertinentes entre el concepto de RS y otros conceptos relacionados entre RS y la experiencia individual, desde una perspectiva más social; c) clarificar el uso de instrumentos técnicos que permitan diferenciar grados o tipos de estructuración de las representaciones, que permitan delimitar qué es y qué no es una RS (Morales, 1996, p. 840).

De aquí la relevancia de retomar la TRS de Moscovici, quien realizó la articulación formal como teoría y método, asociada a la percepción del individuo, quien depende de su marco de referencia, por lo que es preciso averiguar cuáles son estos marcos de referencia, para lograr delimitar la construcción de las estrategias didácticas. Además, que se encuentren asociadas a las actitudes hacia la cultura que representa el lenguaje, en particular las actitudes favorables hacia una actividad y esfuerzo, para el aprendizaje de una LE, al identificar ¿qué factores influyen sobre

las actitudes y cómo se manifiestan estas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje? (Abric, 2004, p. 13).

4.4.1. Representación social de la educación superior y los idiomas

Actualmente las IES en el mundo, se enfrentan al reto de atender la necesidad de una mayor interacción y retroalimentación, entre los sectores productivos y la sociedad en general, para identificar cuáles son los nuevos conocimientos, habilidades y actitudes que se deben desarrollar en los estudiantes, para enfrentar con éxito el mercado laboral (ANUIES, 2018, p. 77). Estas nuevas necesidades educativas y económicas, son generadas por las transformaciones que trae consigo el fenómeno de la globalización, razón por la cual los gobiernos deben replantear sus metas en todos los niveles educativos (Días, 2010, p. 8).

Las IES, se encuentran en la transición hacia la sociedad del conocimiento, lo que según su perspectiva se enfrentan a un proceso complejo, inestable y turbulento, en el cual las IES, tendrán que incrementar su capacidad de adaptación y creatividad, lo que, a su vez, requiere de procesos colectivos de enseñanza y aprendizaje en sus comunidades para desarrollar nuevas competencias y capacidades institucionales (Fernández, 2016, p. 88).

Es así, que se debe tomar en cuenta cuestiones como la opinión que tienen los estudiantes, sobre el desempeño de sus profesores, opiniones, críticas acerca de las opciones curriculares, o bien sobre el uso de los servicios universitarios de carácter escolar, lo que puede apoyar para la construcción de perfiles, que muestren las características de los jóvenes universitarios, así como las prácticas desarrolladas en el transcurso de sus estudios, a fin de diseñar e implementar políticas específicas para atender a las múltiples necesidades (De Garay, citado por Muñoz, 2014, p. 50).

Considerar las opiniones de los estudiantes es indispensable, ya que son estos los que en un futuro próximo enfrentarán la situación de tener que competir por sus empleos, en donde el elemento decisivo será la cualificación del trabajador, para enfrentar situaciones como el constante desplazamiento de trabajadores alrededor del mundo, lo que enfrenta a los estudiantes a un mercado de trabajo global, como

ya se observa en los países europeos y en Norte América hacia Estados Unidos y Canadá (Fernández, 2016, p. 114).

Poder enfrentarse a esta situación cambiante, requiere por parte de las autoridades conceder alta prioridad a la educación superior, la ciencia, la tecnología y la innovación, como lo indica la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (**ANUIES**) (2018, p. 18), lo que exige el establecimiento de una política de estado en materia educativa, para enfrentar las demandas de la llamada cuarta Revolución Industrial (WEF, 2018, pag. web) que ha acelerado la convergencia de las tecnologías digitales, físicas y biológicas, dando paso a nuevos desarrollos en los campos de la inteligencia artificial, la automatización, la comunicación y el trabajo, pero a su vez, transformando las necesidades de aprendizaje y las habilidades cognitivas y socioemocionales que requieren los egresados de la educación superior.

Dentro de las habilidades que requieren los egresados, el contar, con la ventaja competitiva que representa el dominio de una LE permite a los egresados desarrollarse en ámbitos profesionales y académicos, así como acceder a un empleo y participar de intercambios recreativos y culturales, ante esto, surge la necesidad de plantearse la pregunta ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen, frente al aprendizaje de una lengua como el inglés o alguna otra lengua extranjera, los estudiantes de las IES?. Para identificar de primera mano sus actitudes, es necesario analizar la relación que existe entre el idioma inglés y sus habilidades y actitudes en el subsistema de educación superior.

Dominar un idioma es una herramienta utilizada por muchas naciones para el fomento de sus economías, la capacitación lingüística de los habitantes otorga una ventaja competitiva para quien consiga desarrollarse en estas redes comunicativas (Bonilla, 2012, p. 8).

La importancia de dichas redes, radica en el hecho de intercambiar bienes, compartir experiencias y cultura y, de este modo enriquecer la experiencia personal, lo anterior es referido por la Universidad de Guadalajara, en su documento Modelo Educativo Siglo 21, en el cual asevera, la lengua nos antecede, nos trasciende y

nos permite, ver al otro, incluso, advertirnos cómo podríamos haber sido, mediante el uso de la lengua del otro, es posible adentrarnos en su cultura y a su vez, es un camino para identificarse a sí mismo (U de G, 2007, p. 128).

Por su parte la Comisión Europea, estableció en el año de 1995, en el documento denominado “Teaching and Learning-Towards the Learning Society” en su cuarto objetivo general la competencia en tres idiomas comunitarios, para que los ciudadanos puedan adaptarse a los ambientes de vida y trabajo de manera favorable, considera a las lenguas como la llave, para el conocimiento de otras personas y el entendimiento entre ciudadanos.

De acuerdo con el MCER para el aprendizaje de lenguas, existen metas fundamentales para apoyar a los estudiantes jóvenes y adultos a desarrollar, conocimientos, estrategias y habilidades que les permitan aprender una lengua. “Una vez establecidas estas metas fundamentales el Consejo propone a todas las personas, que se ocupan de la organización del aprendizaje de idiomas, que basen su trabajo en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los estudiantes” (Marco Común de Referencia Europeo, 2002, p. XII).

De manera similar la ANUIES, en el documento “Visión y Acción 2030, propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México”, en su “Objetivo específico 4 para el 2030: Impulsar la innovación educativa, en la cual propone diversificar las opciones y facilitar el acceso de los estudiantes al aprendizaje de una segunda lengua, de manera particular el inglés (ANUIES, 2018, p. 31).

Para cubrir la demanda del aprendizaje en el inglés, como *lingua franca*: existen un sin número de ofertas, aprendizaje directo, especialmente en el sector privado , certificadoras como Trinity, Cambridge, TOEFL, estancias de corta duración en el extranjero, recursos digitales (Duolingo, Fluenz, BBC) de forma escolarizada colegios internacionales y los dobles títulos universitarios y programas bilingües o multiculturales.(Fernández, 2016, p. 213).

A pesar de los esfuerzos realizados por las autoridades educativas, la ANUIES considera necesario centrarse en la labor del docente como un actor fundamental, para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE, quien deberá fortalecer sus

conocimientos en la disciplina, utilizar métodos y didácticas innovadoras, con capacidad de adaptarse al nuevo contexto educativo en el que está inmerso, responder a los retos de la globalización de la educación superior, e incluir dentro de sus estrategias pedagógicas las nuevas tecnologías de la información y comunicación en sus clases (ANUIES, 2015, p. 13).

La actividad del profesor, de acuerdo con lo antes mencionado no se limita solamente a la transmisión del conocimiento y sus métodos, también debe tomar en cuenta las actitudes de los estudiantes, sus prácticas, las instituciones, los recursos, sus habilidades expectativas e incluso la motivación que estos puedan tener. (OCDE, 2008, p. 153)

CAPÍTULO V.

MOTIVACIÓN

Introducción

La motivación es definida como la capacidad de entusiasmarse, es tan importante que se requiere, para conservar un buen estado de salud, física y psíquica, la motivación suele estar fuertemente relacionada con los sentimientos de las personas, los objetivos que persigue y aún más allá se relaciona con sus valores expectativas, autodeterminación, auto regulación, entre otros factores. (Ormond, 2005, p. 533-553)

Este capítulo iniciará por abordar los factores afectivos que influyen en la enseñanza y aprendizaje, las distintas concepciones de la motivación dan un marco de referencia de la motivación en general. Se analizarán los factores de extraversión e intraversión, la autoestima y el autoconcepto, una breve reseña del desarrollo histórico de la motivación, Teorías de la motivación, empezando por las teorías de contenido, la Teoría de la pirámide de las necesidades. (A. Maslow), Teoría “X” y Teoría “Y” (Douglas McGregor). Teoría de la Motivación – Higiene (F. Herzberg) y sus factores motivacionales y de higiene, Teoría: Existencia, Relación y Crecimiento (E.R.G., Clayton Alderfer), Teoría de tres factores de las necesidades (D. McClelland).

Se continuará con las Teorías de proceso más representativas, Teoría de las Expectativas (V. Vroom), Teoría de la Equidad (S. Adams), Teoría de la Modificación de la Conducta (B. F. Skinner), Teoría de logro (Atkinson), Teoría Atribucional de la Motivación (B. Weiner), Teoría de las atribuciones y desempeño académico, Modelo socioeducativo (R.C. Gardner), El modelo del constructivismo social (Williams y Burden),

También, se revisará la función de la motivación en el proceso de aprendizaje, en distintos niveles: del lenguaje, del estudiante, del maestro y del grupo. En tanto que, en referencia a la motivación y la enseñanza del inglés, se analizarán ciertos conceptos, de motivación y estrategias de aprendizaje, estrategias para iniciar,

mantener y proteger la motivación, el componente motivacional de valor, el valor de la tarea, metas académicas.

En cuanto a la revisión de aspectos relacionados con la medición de la motivación, se analizaron instrumentos para medir la motivación, como la Escala de Motivación Académica (**EMA**), el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM), la Escala de Motivación Escolar (**EME**), la Escala de Motivaciones (**EM1, McClelland**), el Modelo (**MAM-CEI**) de Motivación Consciente para el Aprendizaje, la Escala Atribucional de Motivación de Logro (**EAML**), el Cuestionario de Metas de Logro Académico (**CM-LA**) y Cuestionario de Metas Académicas (**CMA.**)

5.1. Factores afectivos en la enseñanza y aprendizaje

De acuerdo con Spratt (2007), “la motivación son los pensamientos y sentimientos que tenemos que nos permiten hacer algo, continuar queriendo hacerlo y cambiar nuestros deseos en acciones. Además, de manifestar que la motivación es muy importante en el aprendizaje de una lengua”. Y destaca los aspectos siguientes: (Spratt, 2007, p. 53)

- ¿Por qué la gente decide hacer algo?
- ¿Qué tan lejos quieren ir para hacerlo?
- ¿Qué tanto están preparados para trabajar para alcanzarlo?

Los motivos que las personas tienen para realizar ciertas actividades y no otras, son de carácter complejo e incluso pueden ser contradictorios, las motivaciones reflejan los deseos y algunas recompensas o incentivos, pueden agudizar este impulso por satisfacerlos, el ambiente en el que la persona se desarrolla, también puede contribuir a aumentar, mantener o perder la motivación. La investigación en esta área busca identificar qué es lo que influye en la conducta de una persona, que determina que factores son motivadores o no para apoyar a las personas a desempeñarse de un modo eficaz que le permita mantener la motivación (Koontz, 2012, p. 464).

Un aspecto de importancia a observar tiene que ver con los objetivos de aprendizaje de los alumnos que por lo regular no coinciden con los del docente o de las instituciones educativas, debido a que los jóvenes se han fijado otros objetivos como tejer redes de amigos, aprender sobre sus temas de interés o hablar de sus relaciones de pareja, estos objetivos de carácter personal son cruciales en los procesos de motivación cuando se define su contenido, su dirección y su intensidad (Boekaerts, 2006, p. 349).

Los elementos afectivo-motivacionales, son fundamentales para el estudio de la motivación, incluso se han desarrollado instrumentos que analizan tanto la parte cognitiva como la motivacional, para entender cómo es que la motivación influye en el rendimiento académico de los estudiantes, mediante sus actitudes, conductas, con la intención de proponer estrategias (Garrote, 2016, p. 28)

5.1.1. Extraversión e intraversión

Por mucho tiempo se consideró que las personas con características de extroversión, son personas sociales, habladoras, participativas, que buscan oportunidades de interactuar con otros y en el caso de los estudiantes de idiomas con facilidad y que buscan las oportunidades para practicar, mientras que a los introvertidos de acuerdo con esta visión, se les consideraría menos dotados para el aprendizaje de lenguas, las nuevas investigaciones muestran la extraversión ligada a la necesidad de que otros enaltezcan el ego, la autoestima y el sentimiento de integridad. En tanto que la introversión, describe individuos que cuentan con sus propios recursos, que no carecen de personalidad interior y poseen una alta empatía, lo que sí es útil en el aprendizaje de idiomas (Arnold, 2000, p. 265).

5.1.2. La autoestima y el autoconcepto

La autoestima puede considerarse como un indicador del bienestar, es principalmente una consecuencia de la acumulación de éxitos y fracaso relacionados con logros, es decir la autoestima y el logro tienen una relación positiva entre sí, el beneficio principal de mantener una alta autoestima, es que esta sirve de barrera contra la afectividad negativa, en tanto que las personas con conceptos

inflados de auto estima, son más tendientes a manifestar etapas de agresividad cuando la autoestima se ve amenazada (Reeve, 2010, p. 199).

El auto concepto positivo, es la base del adecuado desarrollo, personal, social y profesional, por el contrario, el autoconcepto negativo es uno de los signos de disfunción de la personalidad y del comportamiento de un individuo, el auto concepto (**Cuadro 43**), también cumple con ciertas funciones que se enumeran a continuación (González y Criado del Pozo, 2011, p. 190).

Cuadro 43. Funciones del autoconcepto.	
Filtrar la realidad de cada uno	Filtra la realidad que cada uno interpreta la realidad de modo consistente con sus propias percepciones
Facilita satisfacer la necesidad de la autoestima	La autoestima es una necesidad con independencia del sexo, edad, cultura, el pensamiento positivo que tenemos de nosotros mismos
Mantiene la consistencia interna	Aporta la sensación de productividad, relaciona las nuevas experiencias a la luz de las ideas de la autopercepción
Influye en las expectativas	El grado de autoconcepto empuja al sujeto a proponerse unas expectativas y objetivos más o menos elevados.

Elaboración propia a partir de González y Criado del Pozo (2011, p. 190 – 191).

5.1.3. La motivación

La motivación puede verse como el producto de dos fuerzas principales: las expectativas que tiene el individuo de alcanzar una meta, y el valor que esta meta representa para él. Bajo esta perspectiva, el esfuerzo, el éxito, el resultado y el valor atribuido al resultado son considerados de relevancia (Woolfolk, 2010, p. 411).

Constituye un constructo complejo difícil de explicar, puede contar con diferentes atribuciones dependiendo del sujeto, estudiante, profesor, profesionista, etc. A partir de los años 90's, tuvo un gran auge, por el surgimiento de nuevas teorías, la investigación sobre temas de motivación las cuales tiene lugar en diversas disciplinas, como la psicología, administración, pero a su vez es relevante en el hogar, los deportes, la salud y por supuesto es ampliamente estudiada en su relación con la educación (Reeve, 2010, p. XVII).

La motivación nos acerca a la explicación de la conducta humana, al entendimiento de que determina que una persona inicie y mantenga una acción, entre las distintas definiciones de motivación por diversos autores, es que consideran que una de sus características más importantes es que la motivación es un proceso (Naranjo, 2009, p. 158).

La importancia de la motivación, no es solamente de tipo disciplinar o laboral, se considera que es significativo que los individuos sepan motivarse en diversas áreas, para que la motivación que recibe el individuo sea positiva existen ciertas consideraciones, como desafiarse a uno mismo, tener en cuenta la duración de la tarea a realizar, organización, dividir la tarea en pasos, lo que varía dependiendo de la capacidad del sujeto, para entusiasmarse con la tarea (Pérsico, 2019, p. 165).

Se considera que los motivos humanos se traducen en deseos y necesidades, las cuales pueden ser consientes o inconscientes, estas pueden ser primarias como lo son las fisiológicas, o secundarias como la autoestima, afiliación posición social, las personas que buscan motivar a otras, lo hacen mediante la búsqueda de la satisfacción de estos deseos, buscando introducir a las personas el actuar de la manera deseada (Koontz, 2012, p. 463).

5.2. Concepto de motivación

Los conceptos de motivación son tan diversos como las teorías, algunos de estos se enfocan más a la parte psicológica, como en el caso de las emociones o dependiendo del uso que se pretenda darles, o bien a distintas áreas como los recursos humanos, el aprendizaje, o incluso el desarrollo personal. Las acciones motivadas incluyen opciones de tareas, esfuerzo (físico y mental), perseverancia y logro (Benito, 2014, p. 6).

El término motivación se deriva del verbo latino mover, que significa moverse poner en movimiento o estar listo para la acción. La palabra motivación hace referencia global a todos los motivos que llevan a una persona a actuar para el logro de un objetivo, se expresa de muchas maneras, como fuerza de voluntad, amor propio, espíritu de lucha o ambición (Díaz Barriga, 2010, p. 53).

La motivación suele ser definida por los psicólogos, como el conjunto de procesos que implican despertar, dirigir y mantener el comportamiento (la conducta). Para el estudio de la motivación se deben tener las siguientes consideraciones, su carácter hipotético, es decir sólo se observa la conducta y únicamente es posible describir su comportamiento, cuando el individuo actúa de manera recíproca con su entorno, la motivación es un elemento más de los que determinan el comportamiento y no el único. La conducta del profesor y ciertas formas de organizar las clases, producen cambios en la motivación, el estudio de la motivación empieza y acaba con el estudio del comportamiento (Madrid, 1999, p. 10).

Las necesidades de los seres humanos son importantes para el estudio de la motivación, estos motivos se basan en necesidades, que pueden ser conscientes o inconscientes. Algunas son necesidades primarias, como los requerimientos fisiológicos de agua, aire, alimentos, sueño y vivienda, las cuales dan lugar a deseos o metas que se buscan, lo cual ocasiona tensiones; es decir deseos no satisfechos, que provocan acciones para alcanzar las metas, y finalmente satisfacer los deseos (Rodríguez, 2009, p. 8).

Cuando una persona desarrolla un estado de tensión resultante de las necesidades no satisfechas, se dice que se siente motivada. La motivación, puede proceder de necesidades muy diversas que van desde las que son principalmente de naturaleza fisiológica, hasta primordial de tipo psicológico como las originadas por un conflicto en las creencias religiosas (Bigge, 2014, p. 326).

5.3. Desarrollo histórico de la motivación

La motivación ha sido tema de estudio desde la antigüedad, al respecto Aristóteles (384-322 a.C.), que es considerado por algunos autores como el padre de la psicología, hace referencia al alma como principio biológico inseparable del cuerpo, en cambio Platón (427-348 a.C.), tiene una postura distante en la que sitúa a él alma como un aspecto racional, distinto del cuerpo, a partir de estas posturas muchos otros pensadores se han ocupado de las cuestiones de la mente, en el caso de la teología, el objeto de estudio de San Agustín (354-430) eran las relaciones entre la mente y el cuerpo, en tanto que Epicuro (341-270 a.C.) hace la distinción entre tres

tipos de deseos naturales y necesarios, naturales y no necesarios y vanos y vacíos. Incluso Charles Darwin (1809-1882), argumenta que la relación con el ambiente influye en el proceso de mejorar la adaptación de los sujetos (Palmero, *et, al*, 2008 p. 147-149).

Se piensa que el filósofo francés René Descartes (1596-1650), propuso la primer gran teoría de la motivación, Descartes consideraba que es necesario comprender la voluntad, para desarrollar un entendimiento de la motivación, razón por la cual por mucho tiempo estos dos conceptos se creyeron sinónimos, en su perspectiva la voluntad es una facultad de la mente a fin de “controlar los apetitos y pasiones corporales en beneficio de la virtud y la salvación mediante el ejercicio de su poder de elección (Revee, 2010, p. 20).

“El origen de las especies” y “Expresión de las emociones en el hombre y los animales”, son las obras representativas de Charles Darwin (1809-1882), en sus obras explica como mediante el concepto conocido como selección natural, el ambiente influye en la evolución y los cambios genéticos responsables de esta, de su teoría se desprenden los conceptos de esfuerzo y conflicto, con los cuales explica la relación entre empeño y esfuerzo, en las actividades de los miembros de cualquier especie, para conseguir satisfacer sus necesidades, lo que coloca al sujeto en una situación de conflicto con su entorno y otros seres de su especie (Palmero, 2003, p. 4).

El estudio de la motivación y el aprendizaje han tenido un desarrollo a las distintas teorías, las cuales dan origen entre éstos, a los estudios conductuales, que fueron realizadas por Pavlov (1849-1936), principalmente con animales, mediante distintos experimentos en los que utilizaba estímulos, para obtener respuestas que a la larga fueron útiles, también lograr entender el comportamiento humano (Bigge, 2014, p. 73).

Partiendo de la importancia de predecir dichas conductas consideradas como no deseadas. En las investigaciones hechas a partir de estos estudios con animales, Watson (1878-1958) asoció el ruido de una campanilla (estímulo neutro) a la comida (estímulo incondicionado) de un perro, y logró que el perro salivara (lo que se

transformó en un estímulo condicionado) al escuchar la campanilla (Burón, 1997, p. 21).

El estudio de la motivación está segmentado en dos dominios, el primero comprende los estudios sobre la motivación que tienen una base biológica, y el segundo los estudios sociocognitivos de la motivación, entre estos la neurociencia cognitiva, la cual busca construir una teoría de la mente, mediante el establecimiento de una relación entre los procesos psicológicos y la actividad cerebral, haciendo uso de técnicas como la resonancia magnética, encefalografías en conjunto con las actuales teorías psicológicas (Aguado, 2005, p. 14).

A continuación, se analizan brevemente el desarrollo histórico de las principales teorías de la motivación, la perspectiva histórica (**Cuadro 44**) permite observar las diversas corrientes que fundaron los conceptos y como es que se ha transformado, para buscar respuestas sobre la conducta humana y como es que esta varía en su intensidad (Shunk, 2012, p. 346).

5.4. Teorías de la motivación

Las investigaciones sobre motivación son muy amplias en general se puede decir que está divididas en tres corrientes principales, conductista, humanista y cognitiva, cada enfoque analiza desde diferente perspectiva el concepto y brinda aportes que orientan para comprender el comportamiento humano, en áreas tan importantes como la educativa, laboral y personal (Naranjo, 2019, p. 153).

Otra clasificación de las teorías de motivación, se establecen como teorías de contenido y teorías de proceso, las primeras tienen como representantes a Maslow, Alderfer, McClelland, Herzberg y McGregor, de acuerdo con esta clasificación las éstas tienen como principal característica, el interés en saber qué es lo que motiva a las personas; mientras que las teorías de proceso, son las que analizan el proceso de pensamiento por el cual las personas se motivan (Araya y Pedreros, 2013, p. 47).

Cuadro 43. Desarrollo histórico de la motivación.

Teoría	Autor (es)	Argumentos
De la pulsión	Woodworth (1918)	Conductas dirigidas hacia metas inmediatas
	Hull (1943)	
Del condicionamiento	Skinner (1953)	Las personas realizan actividades porque creen que serán reforzadas y porque valoran el reforzamiento
	Bandura (1986)	
De la congruencia cognoscitiva	Heider (1946)	Teoría del equilibrio: La motivación es el resultado de la interacción entre cogniciones y conductas.
	Festinger (1957)	Disonancia cognoscitiva, los individuos tratan de mantener relaciones congruentes entre sus creencias, actitudes, opiniones y conductas
Humanista	Weiner (1992)	El estudio de las personas es holístico Las elecciones, la creatividad y la autorregulación humana como áreas de estudio
	Maslow (1968-1970)	Las acciones humanas son unificadas por el hecho de que se dirigen a la obtención de metas
	Rogers (1963)	Tendencia a la realización El ambiente influye en la tendencia hacia la realización
De las expectativas y el valor	Atkinson (1957)	La conducta depende de la expectativa que tiene la persona de obtener un resultado particular
	Vroom (1964)	La motivación tiene tres factores: la expectativa, la instrumentalidad y la valencia
De la valía personal	Covington (1983)	Combina las emociones con las cogniciones, supone que el éxito es valorado y que el fracaso, o la creencia de que se ha fallado, se debe evitar porque implica poca capacidad
De la valía personal	Covington (1983)	Combina las emociones con las cogniciones, destaca la percepción de la propia capacidad como la principal influencia motivacional
De la atribución	Weiner (1985-2004)	Explica cómo ven las personas las causas de su conducta y la conducta de los demás
De la atribución del logro	Weiner <i>et al.</i> , (1971)	Los estudiantes atribuyen su éxitos y fracasos académicos a su capacidad y esfuerzo, así como la dificultad de la tarea y la suerte
Cognoscitiva social	Bandura (1986)	Considera las metas y las expectativas como mecanismos de aprendizaje importante
De la meta	Anderman y Wolters (2006); Elliot (2005)	Esta teoría permite predecir y explicar las conductas de logro de los estudiantes, diferentes tipos de meta pueden influir en la conducta en situaciones de logro

Elaboración propia a partir de Shunk (2012, p. 347-398)

Las teorías de motivación conductista, surgieron en los años 60's y 70's del siglo pasado, especialmente en disciplinas como la psicología y la educación, buscaban ser efectivas, para corregir conductas no deseadas, según la perspectiva conductista, entender la motivación del alumno, la cual inicia con un análisis cuidadoso de los incentivos y las recompensas que están presentes en el salón de clases. Una recompensa es una situación o un objeto atractivo, que se suministra como consecuencia de una conducta específica. Un incentivo, es un objeto o situación que alienta o desalienta la conducta (Woolfolk, 2010, p. 375).

Basado en una concepción hedonista del hombre, el conductismo, reduce el estudio psicológico al análisis de la conducta externa, se basa en los conceptos, básicos de estímulo respuesta y extinción considera la conducta como resultado de una

experiencia del aprendizaje, propone que lo que lo mueve a actuar es la búsqueda de placer o la huida del dolor, en la que define como placer cualquier sensación agradable causado por un estímulo y como dolor todo lo que resulte desagradable al individuo”, de hecho, se considera que el conductismo, es más un estudio de la motivación que del aprendizaje (Búron, 1997, p. 17).

Las teorías humanistas, analizan la motivación desde la perspectiva del ser humano con emociones, actitudes, valores, capacidad para hacer elecciones, ejercer su libertad y elegir su destino, esta teoría está fundamentada en valores filosóficos, Abraham Maslow en 1968, desarrolló una teoría basada en cinco tipos de necesidades de la persona, los cuales forman una jerarquía, una característica que es importante resaltar de esta teoría, es que es la primera en considerar la necesidad de estima (Ormond, 2005, p. 489).

La Teoría Cognitivo Social de Albert Bandura, plantea que, la mayoría de las conductas es controlada por fuerzas ambientales, más que las internas, como lo esbozaban los conductistas más clásicos, rescata los aportes del conductismo, agrega el estudio del procesamiento de la información implicado en el aprendizaje, su modelo es de corte cognoscitivo social, de expectativa-valor de la motivación, propone cuatro variables cognitivas con efectos motivacionales, agrupadas en dos macro categorías: la autoeficacia, las expectativas de resultados, y las intenciones de meta, a las que denominó conjuntamente como pensamiento prospectivo, y las atribuciones causales, denominadas como pensamiento retrospectivo (Villamarín, 1999, p. 66).

El interés por comprender ciertos aspectos de la motivación, ha llevado a los investigadores a estudios sobre las cogniciones y la motivación humana, a partir de 1960, Miller, Galanter y Pribam, pioneros en este tipo de investigación, quienes se enfocaron en estudiar los modos de pensamiento y creencias de las personas, sobre los estados ideales de su comportamiento, y cómo funciona el mecanismo cognitivo a través del cual se energiza y dirige la conducta (Revee, 2010, p. 154, 155).

Las teorías cognoscitivas sociales de la motivación, constituyen la integración de los modelos conductista y cognoscitivo, integran conceptos como la aptitud,

autodeterminación, autorregulación, conjuntan el interés de los teóricos conductistas por las consecuencias de la conducta y el interés de los teóricos cognoscitivos, por las consecuencias de estas creencias y expectativas individuales (Woolfolk, 2010, p. 412).

Las teorías cognoscitivas de la motivación, surgieron como una reacción ante las perspectivas conductistas, con la afirmación de que el comportamiento está determinado por nuestro pensamiento, y no sólo por el hecho de haber sido recompensados o castigados por ese comportamiento en el pasado. Una característica de estos enfoques, es que las personas son consideradas como seres activos y curiosos, que por sí mismos buscan información que consideren relevante para resolver los problemas a los que se enfrentan. Los teóricos cognoscitivos llaman a esto motivación intrínseca.

5.4.1. Teorías de contenido

Se considera que las teorías de contenido son aquellas con enfoque holístico, consideran todo aquello que puede motivar a las personas. Básicamente analizan las necesidades humanas, las cuales se dividen en dos grupos, necesidades básicas (alimentación, sed, abrigo, vivienda), y necesidades secundarias (sociales, ego, etc.), considera que las personas pueden vivir satisfaciendo sólo sus necesidades básicas sin la satisfacción de las necesidades secundarias, con grado menor de placer, entre los principales exponentes se encuentran Maslow, Herzberg, Alderfer, y McClelland (Araya y Pedrero, 2013, p. 47).

5.4.1.1. Teoría de la pirámide de las necesidades (A. Maslow)

Una de las principales teorías humanistas, es la teoría de la jerarquía de las necesidades de Abraham Maslow (1968), que sitúa el interés de la psicología en las personas felices y sanas, en su teoría ordenó las necesidades humanas en un orden de importancia ascendente, define una necesidad como la exigencia biológica o psicológica, que motiva a una persona a emprender la acción hacia una meta. Identificó dos tipos de necesidad las de carencia o déficit y en base a estas planteó

cinco categorías básicas en las que simplificaba la relación entre las necesidades y la conducta (Koontz, 2012, p. 468).

Ubica al ser humano en la categoría de agente consciente, a que le atribuye la característica de buscar la realización mediante la experimentación y la toma de decisiones sobre su propia conducta, más allá de la satisfacción biológica y pulsiones, considera que la naturaleza humana, tiende hacia la autorrealización y posee parámetros definidos y que en condiciones favorables las personas exhibirán rasgos como bondad, generosidad y amistad (Kunc, 1992, p.27). En la **Figura 4**, se presenta una descripción general de la pirámide de las necesidades de Maslow planteada por Koontz (2012, p .468).



Fuente: Koontz (2012, p .468).

Figura 4. Pirámide de las necesidades de A. Maslow.

Por otro lado, Maslow advierte que la mayoría de las personas, dejan de desarrollarse únicamente después de que han alcanzado un alto nivel de estima y, de no lograrlo, nunca llegan a autorrealizarse, la pirámide de Maslow (**Figura 4**) propone que cuando un individuo tiene totalmente satisfechas las necesidades en un nivel, no se vuelve apático, por el contrario, intenta satisfacer las necesidades del siguiente nivel. Además, de considerar que la mayoría de nuestros

comportamientos son el resultado de múltiples motivaciones, de acuerdo con esta idea el **Cuadro 45** describe las necesidades (Pérsico, 2019, p. 166-167) en orden de importancia de la siguiente manera:

Cuadro 45. Necesidades de acuerdo con la teoría de Maslow.	
Fisiológicas	Relacionadas con la supervivencia, constituyen la prioridad más alta del individuo (comer, beber, descansar, sexo)
De seguridad	Mantiene un estado de orden y seguridad en su entorno (estabilidad y protección)
Sociales	Prioridades sociales (compañía, afecto, comunicación, comunidad, aceptación)
De reconocimiento	Necesidades del ego o de la auto estima (aprecio, prestigio, auto valoración, respeto)
De autorrealización	Motivación para aprender nuevas cosas y superarse a sí mismo

Elaboración propia a partir de Pérsico (2019, p. 166-167).

5.4.1.2. Teoría “X” y Teoría “Y” (Douglas McGregor)

La teoría X y la teoría Y de Douglas McGregor, está basada en dos tipos de suposiciones, él seleccionó estos términos para referirse de manera neutral a la connotación de bueno y malo, de acuerdo con su visión (**Cuadro 46**), la teoría X tiene la característica de ser estática y rígida, mientras que la teoría Y es optimista, dinámica y flexible (Koontz, 2012, p. 466-467).

Cuadro 46: Suposiciones de la teoría X y teoría Y de Douglas Mc. Gregor

Suposiciones de la teoría X	Los seres humanos promedio sienten un desagrado inherente hacia el trabajo y si pueden lo evitarán
	Debido a esta característica humana la mayoría de las personas deben ser obligadas, dirigidas y amenazadas con castigos, para que dediquen el esfuerzo adecuado al logro
	Los seres humanos promedio, prefieren que se les dirija, desean evitar responsabilidades, tiene pocas ambiciones sobre todo desean seguridad.
Suposiciones de la teoría Y	El gasto en esfuerzo físico y mental en el trabajo es tan natural como jugar o descansar
	El control externo y la amenaza de castigo no son los únicos medios para producir esfuerzo en la obtención de los objetivos. Las personas aplicaran la autodirección y el auto control para alcanzar los objetivos con los que se han comprometido
	El nivel de compromiso es proporcional a la magnitud de las recompensas asociadas a su logro
	Bajo las condiciones apropiadas los seres humanos promedios no solo aprenden a aceptar sino también a buscar responsabilidad
	La capacidad de ejercer un nivel relativamente alto de imaginación, ingenio creatividad para la solución de problemas está ampliamente distribuida entre la población
	Dadas las condiciones de la vida moderna, las posibilidades intelectuales del ser humano promedio se utilizan solo en forma parcial

Elaboración propia a partir de Koontz (2012, p. 466-467).

5.4.1.3. Teoría de la Motivación – Higiene (F. Herzberg)

Herzberg contribuyó con sus primeras investigaciones sobre psicología con su trabajo denominado “Attitudes a Review or research and opinión” en 1957 y “Motivation at work“, las cuales fueron realizadas en entornos laborales, encontrando que la motivación laboral es derivada de factores independientes y específicos, relacionados al puesto de trabajo negativos o de insatisfacción que se les denomina factores de higiene y los relacionados a la satisfacción, realización personal o reconocimiento, que se les denomina factores motivadores (**Cuadro 47**). En sus investigaciones además encontró que al elevar la motivación de los trabajadores trae consigo un desempeño superior (Manso, 2002, p. 81).

Cuadro 47. Ideas clave de la teoría de Herzberg.

1.- Satisfacción laboral, constituyen dos dimensiones distintas e independientes
2- Las condiciones laborales son más importantes para el trabajador que el salario en sí

Fuente: Manso, (2002, p. 81).

5.4.1.4. Factores de motivación (intrínsecos)

La motivación Intrínseca, se define como la propensión natural del ser humano a perseguir y vencer retos, conforme buscamos la satisfacción de intereses personales y ejercitar la capacidad, entre los factores de motivación encontramos la posibilidad de un desarrollo pleno de la personalidad, el sentimiento de auto realización, reconocimiento de la labor realizada, el factor de logro y responsabilidad (Woolfolk, 2010, p. 413).

Es la que ocurre cuando la fuente de motivación proviene del individuo y de la tarea, involucra percepciones de competencia que se dan cuando el aprendizaje tiene una relación positiva con el procesamiento cognoscitivo, también se relaciona con la percepción de competencia y control interno, presenta un gran número de ventajas ante la motivación extrínseca como implicarse cognitivamente en la tarea, la información se aprende de manera significativa, el individuo demuestra un alto rendimiento, persistencia, creatividad y nivel de disfrute, se considera que las situaciones escolares la motivación intrínseca, es el estado óptimo dentro de la clase (Ormond, 2005, p. 482).

5.4.1.5. Factores de higiene (extrínsecos)

Los factores de higiene (**Figura 5**) por su naturaleza extrínseca, ocurren fuera del individuo y de la tarea a realizar, por factores como la seguridad, sociales, de categoría, de entorno, ocurren si hacemos algo para obtener una calificación, evitar un castigo, agradar al profesor o por cualquier otra razón que tenga muy poco que ver con la propia tarea, se produce cuando la tensión se encuentra en el hecho de llegar a dominar la tarea de aprendizaje, el material aprendido proporciona por sí mismo la recompensa (Ormond, 2005, p. 482).

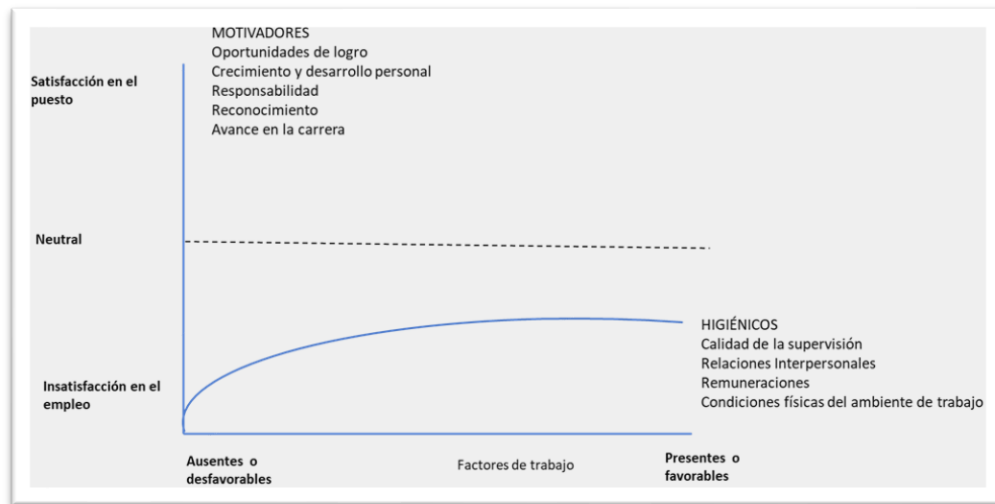


Figura 5. Factores de higiene de Herzberg.

5.4.1.6. Teoría: Existencia, Relación y Crecimiento (E.R.G., Clayton Alderfer)

Basada en la teoría de las jerarquías de las necesidades de Maslow, la teoría de existencia relación y crecimiento de Alderfer (1969), plantea un modelo basado en necesidades e introduce los conceptos (Naranjo, 2009, p. 168) de satisfacción progresiva, frustración y frustración regresiva y, propone tres niveles de necesidades las cuales se muestran en la **Cuadro 48**. Las cuales no se satisfacen en niveles, las personas pueden al momento de tener una necesidad tratar de satisfacerla, aun sin haber cubierto por completo las necesidades del nivel anterior, en este modelo considera que la jerarquía de necesidades, no es estrictamente en orden ascendente las personas pueden retroceder en la jerarquía con el objetivo de satisfacer una necesidad ya satisfecha (Araya y Pedreros, 2009, p. 48),

Cuadro 48. Clasificación de las necesidades en la Teoría existencia, relación y crecimiento.

Existencia: necesidades básicas y materiales que se satisfacen mediante factores externos y corresponden a las necesidades fisiológicas y de seguridad.
Relación: satisfacción de las relaciones interpersonales y de pertenencia a un grupo.
Crecimiento: necesidades de desarrollo personal, reconocimiento autoestima y autorrealización.

Elaboración propia a partir de Araya y Pedreros (2009, p. 48).

5.4.1.7. Teoría de tres factores de las necesidades (D. McClelland)

La teoría de tres factores de McClelland, identifica tres tipos de necesidades básicas, de las cuales se han conducido diversas investigaciones para probar la relación entre estos tres tipos de necesidades, las cuales se basan especialmente en encontrar patrones de motivación (**Cuadro 49**), enfocado en la necesidad de logro (Koontz, 2012, p. 475 – 476).

Cuadro 49. Necesidades de MacClelland.

Necesidad de poder	Las personas con una elevada necesidad de poder, sienten gran preocupación por ejercer control, presentan ciertas características como: son energéticos, francos, obstinados, facilidad para hablar en público y enseñar
Necesidad de afiliación	Satisfacción al sentirse amados, tendencia a evitar el dolor de ser rechazados, preocupación por tener relaciones sociales agradables, disfruta la interacción con otras personas
Necesidad de logro	Intenso deseo de alcanzar el éxito, intenso temor al fracaso por igual, tendencia a la evaluación de problemas, responsabilidad personal, busca retroalimentación sobre su desempeño, trabajadores, inquietos

Elaboración propia a partir de Koontz (2012, p. 475 – 476).

5.4.2. Teorías de proceso

Las teorías de proceso, son aquellas que buscan explicar el proceso necesario para la motivación en las personas y existen distintas teorías entre las cuales analizaremos las siguientes: Teoría de las Expectativas. (V. Vroom), Teoría de la Equidad (S. Adams), Teoría de la Modificación de la Conducta (B. F. Skinner), Teoría de logro (Atkinson), Teoría Atribucional de la Motivación (B. Weiner), Teoría de las atribuciones y desempeño académico.

5.4.2.1. Teoría de las Expectativas. (V. Vroom)

La teoría de motivación de Vroom, establece que para realizar una actividad las personas estarán determinadas por el valor que le asignen a esta, de esto depende su desempeño y el esfuerzo que pongan por concretar la actividad, a lo que denominó valencia, por otro lado, considera las expectativas que son aquellas creencias que el individuo tiene sobre la probabilidad del resultado dependiendo de sus actos. En otras palabras, si una persona no se siente capaz de realizar una actividad, considera que no logrará la tarea y pierde la motivación para realizarla (Hellreiegel, *et, al*, 2005, p. 395).

Reconoce la importancia de las necesidades motivacionales individuales, al considerar que las personas tienen metas personales y que sus percepciones de valor, varían de persona a persona dependiendo de momentos y situaciones distintas, la principal crítica al modelo de Vroom, es que es difícil de llevar a la práctica debido a necesidad de diseñar los ambientes para que la motivación suceda (Koontz, 2012, p. 473).

5.4.2.2. Teoría de la Equidad. (S. Adams)

La teoría de la equidad, pretende que los individuos perciban las recompensas que reciben como justas, en relación a diversos factores como experiencia, educación, esfuerzo, considera debe existir un balance entre los resultados y los insumos de una persona en relación con otra, ya que si las personas consideran que se les valora y recompensa justamente por sus esfuerzos, consideran mantener el mismo nivel de empeño, en tanto que si la recompensa es mayor a lo considerado equitativo, su desempeño será mejor, por otro lado si la persona considera que la recompensa no corresponde con su nivel de compromiso, el sentimiento de inequidad provoca reacciones violentas (Koontz, 2010, p. 474).

Propone que los individuos están motivados por ser tratados equitativamente, en relación con compañeros de trabajo y establece tres dimensiones de la justicia organizacional: la de procedimientos que consta de justicia de políticas y normas usadas en la toma de decisiones; la interaccional o interpersonal justicia de los jefes;

y la distributiva justicia en la distribución de recursos (Alviter y Littlewood, 2011, p .4).

5.4.2.3. Teoría de la Modificación de la Conducta (B. F. Skinner)

El condicionamiento operante es una teoría desarrollada por Skinner (1904 – 1990), en la que explica que la conducta (ya sea esta la de un animal, una persona adulta o un niño pequeño), puede ser controlada, debido a que los principios que rigen su conducta son los mismos. Sostenía que la clave para enseñar de manera eficaz a pensar, así como cualquier otra conducta, es la retroalimentación inmediata, esta teoría considera la motivación como la fuerza instigadora de la conducta, el apremio de actuar (Bigge, 2014, p. 101).

Esta teoría busca las causas de la conducta en el ambiente inmediato del individuo, omitiendo los elementos cognoscitivos, pretende explicar la motivación en términos de estímulos, los cuales ocurren cuando se provoca una respuesta condicionada o la ausencia de estímulo, no es un proceso que ocurra de manera automática, sino que depende que el individuo reciba cierta información sobre la probabilidad de que ocurra (Shunk, 2012, p. 348).

5.4.2.4 Teoría de logro (Atkinson)

John Atkinson, propone un modelo en que considera que las personas experimentan estándares de excelencia, que por un lado les producen sentimientos de emoción y esperanza al lograr la meta y al mismo tiempo se experimentan sentimientos de vergüenza, temor al fracaso, en su argumento explica el logro, solo predice la conducta de manera parcial, propone cuatro variables de conducta de logro y tres factores de predicción (Revee, 2010, p. 132) los cuales expresa de la siguiente manera:

$$Te = Me \times Pe \times Ie$$

Te: fuerza de la necesidad de logro

Me: motivo de éxito

Pe: probabilidad percibida de éxito

Ie: valor incentivo del éxito

La motivación de logro es un rasgo característico de los individuos que se esfuerzan por alcanzar el éxito, ya que reciben un mayor incentivo al esforzarse en tareas difíciles en las que experimentan un sentimiento de orgullo, su predicción es que los estudiantes que tienen mayor motivación de logro son aquellos que eligen tareas con dificultad intermedia para mantener el sentido de evitando las tareas difíciles y las que consideren demasiado simples (Shunk, 2012, p. 359).

5.4.2.5. Teoría Atribucional de logro: Causal (Bernard, Weiner)

Bernard Weiner a partir de 1979, propone que es posible distinguir las causas en función de tres dimensiones bipolares: estabilidad, controlabilidad y locus de control. Además, que plantea las atribuciones internas (capacidad/estable; esfuerzo/inestable; trabaja de manera diligente/otras holgazanea) y externas (dificultad de la tarea/estable; suerte/inestable), incluso el cómo las personas las utilizan. De esta manera, el valor de la teoría reside en manifestarla como parte de la motivación de logro desde el punto de vista cognitivo, así Weiner (Shunk, 2012, p. 368 – 370), impulsa dichos conceptos y los integra al proceso de la motivación. Su interés radica en la búsqueda de una explicación de la causa, de los resultados al realizar una tarea o bien conseguir una meta. Es indudable que éstas pueden ser incontables, sin embargo, todas ellas se ubican en tres dimensiones causales.

Asimismo, explica como perciben las personas su propia conducta y la conducta de las demás (Weiner, 1985) al suponer que las personas hacen atribuciones mediante la búsqueda de información. Tal que los estudiantes atribuyen en buena medida sus éxitos y fracasos académicos a su capacidad y su esfuerzo, incluso ante la dificultad

de la tarea y la suerte. Pero también, otras atribuciones, se identifican con otras personas como profesores, compañeros y otros estudiantes, el estado de ánimo, la fatiga, la enfermedad, la personalidad y la apariencia física.

5.5. Teoría de las atribuciones y desempeño académico

Esta teoría considera que las personas realizan atribuciones de causalidad (**Cuadro 50**) con efectos sobre las emociones, el pensamiento y la motivación y, a su vez estas atribuciones inciden en sus expectativas de éxito, su modelo establece cuatro tipos de estilo atributivo (Naranjo 2009, p. 164).

Cuadro 50. Tipos de estilo atributivo.	
Externalista	Los éxitos y los fracasos se atribuyen a causas externas como el ambiente
Internalista	Los éxitos y los fracasos se atribuyen a causas internas de la persona
Egoísta	Los éxitos se atribuyen a causas internas y los fracasos a causas externas
Depresivo	Los éxitos se atribuyen a causas externas y los fracasos a causas internas

Elaboración propia a partir de Naranjo (2009, p. 164).

5.6. Modelo socioeducativo (R, C. Gardner)

Gardner define la motivación, como la elección de una acción en particular, la persistencia y el esfuerzo hacia ella, sus estudios realizados en el campo de la psicología han identificado diferentes tipos de motivación como intrínseca, extrínseca, instrumental e integrativa. Sus estudios consideran la influencia del aspecto social en la motivación, para el aprendizaje de lenguas lo que demanda un entendimiento cercano de la interrelación entre motivación y las identidades sociales emergentes, logrando ser analizada en dos dimensiones la individual y la social (Assis, 2012, p. 44).

En particular, Gardner (2005, p. 3) expresa que, una definición más acertada del concepto de motivación refiriéndose al aprendizaje de lenguas, debe incluir los siguientes aspectos: no sólo la orientación sino también la motivación (actitudes

hacia el aprendizaje del lenguaje, adicionalmente deseo e intensidad motivacional) y un número de actitudes y variables que envuelven la comunidad de la otra lengua, otros grupos en general y el contexto en el que se da el aprendizaje de la lengua.

Bajo este enfoque querer integrarse a una comunidad de hablantes, usando el lenguaje o por una razón instrumental, en su visión la motivación es una fuerza dinámica que involucra, factores afectivos, sociales, actitudes, expectativas, esfuerzo, intereses, necesidades, placer, valores, que no son algo fijo si no que están en constante fluctuación, porque provienen de varias fuentes, internas y externa o ambas, para el estudiante, y para el profesor incluso puede variar en el tiempo y ser distinta en ciertos momentos de la clase e incluso de la vida (Menezes de Oliveira, 2011, p. 63).

La teoría de motivación de R.C, Gardner, durante décadas ha sido profundamente influyente en el campo de la motivación de L2/LE. El autor la motivación, incluye tres elementos: esfuerzo por aprender el idioma; deseo de querer lograr un objetivo y afecto positivo, disfrutar de la tarea de aprendizaje de la lengua. El papel de orientaciones, que RC, Gardner plantea se refiere a como una "meta" tiene como objetivo despertar la motivación y dirigirla a alcanzar los objetivos (Sosa, 2013, p. 162).

En su teoría la motivación e identidad están ligadas, mediante una conexión entre los comportamientos orientados al logro de la meta y las identidades, que persiguen mediante las actividades en las que participan en los grupos sociales, con los que se quieran identificar es la relación entre lo que la persona hace y el tipo de persona que quiere llegar a ser (Ushidoa, 2011, p. 19).

El planteamiento de su modelo denominado de adquisición y desarrollo de un segundo idioma (**Cuadro 51**), plantea que existen por lo menos cuatro etapas en el proceso de aprendizaje de L1, que son identificables y comparables con el proceso de adquisición de L2 o LE (Gardner 2006, p. 5).

Cuadro 51. Etapas en la adquisición de una LE en el modelo de RC Gardner.

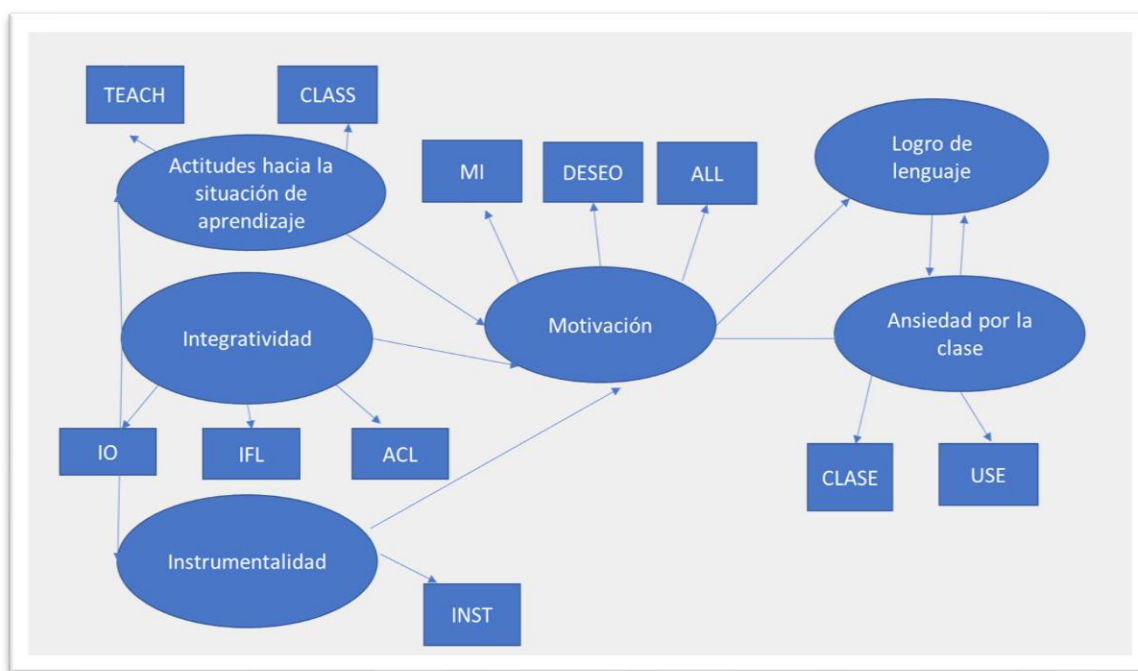
Primera etapa	la persona aprende conceptos básicos, lenguaje, vocabulario, gramática, etc.
Segunda etapa	consolidación en donde los elementos del lenguaje se integran y se logra tener familiaridad con el idioma y se reconoce que el idioma es un sistema
Tercera etapa	la persona es consciente de expresión es decir puede usar el lenguaje meta, pero le requiere mucho esfuerzo comunicar sus pensamientos e ideas, por lo que requiere de ayuda para expresar sus ideas correctamente
Cuarta etapa	el lenguaje y los pensamientos del sujeto se fusionan y se vuelven automáticos en la mayoría de los contextos en los que se desarrolla en esta fase se considera que deja de pensar en el idioma en sí y pasa a una fase en donde sus pensamientos son el idioma extranjero

Elaboración propia a partir de Gardner (2006, p. 5)-

Los modelos como el planteado por R.C. Gardner, que toman en cuenta la identidad social están basados en visiones post estructurales de la década de los 90`s, proponen que la motivación para aprender una lengua, puede ser influenciada por la identidad con un grupo étnico, identificación con algún grupo social, o comunidad que pueda ser percibida como transcendental, la identidad de una persona se concibe como un rasgo estable, compartido en gran medida desde el nacimiento y la estructuración de las experiencias de la vida temprana, este modelo es el primero enfocado las futuras identidades esto es lo que una persona aprendiz de una lengua quiere llegar a ser (Lamb, 2011, p. 177).

El Modelo Socio-Educacional de R.C. Gardner, considerado como un nuevo paradigma (**Figura 6**), en un inicio integra la motivación como variable independiente sobre resultados formales de inglés, ya que sus primeras investigaciones se realizaron con hablantes francófonos en Canadá y aprendices del inglés. Este modelo permite muchas generalizaciones respecto del contexto de aprendizaje, entre sus aportaciones en comparación a los modelos anteriores, basados en la inteligencia, que considera las variables afectivas como la actitud, la

motivación y la ansiedad, a partir de ahí se han propuesto nuevos modelos y realizado múltiples investigaciones (Roldan, 2013, p. 164).



Elaboración propia a partir de Roldan (2013, p. 164).

Figura 6. Modelo Socio Educativo de RC, Gardner.

5.7. El modelo del constructivismo social (Williams y Burden)

El modelo de Williams y Burden, ha contribuido a la investigación en las aproximaciones socio psicológicas de la motivación, su modelo describe las orientaciones motivacionales, como motivación integrativa, instrumental intrínseca y extrínseca y variables como la autoeficacia, atribución o expectativas, además de incluir dimensiones políticas, feministas y post estructuralistas (Cowie & Sakui 2011, p. 212).

Estos investigadores, dividieron en proceso en dos fases, pre y post decisionales, e implementaron el concepto de motivación sostenida, a través de programas de educación a distancia, en donde la motivación puede ser difícil de mantener, lo que

actualmente es de gran importancia debido al gran número de personas que se embarcan en la tarea de tomar cursos a distancia (Murphy, 2011, p. 108).

Las críticas a este modelo consideran que la decisión de hacer algo, no es suficiente en si misma debe haber una transferencia de los comportamientos motivacionales, para que la necesidad se convierta en una motivación sostenida, lo que es importante resaltar de este modelo es que los profesores pueden identificar la motivación de los estudiantes y, consideran la importancia de que los profesores reconozcan más los esfuerzos de lo que los estudiantes realmente hacen más de lo piensan que son capaces de hacer (Cowie & Sakui 2011, p. 212).

5.8. Función de la motivación en el proceso de aprendizaje

La función de las emociones es un tema de estudio desde las investigaciones realizadas por Charles Darwin en 1872, quien afirmaba que estas principalmente cumplen la función de apoyar en la adaptación al entorno de los seres vivos, por lo que las considera parte de la selección natural, estas facilitan la adaptación a los ambientes físicos y sociales cambiantes, desde este punto de vista pueden cubrir las siguientes funciones: protección, destrucción, reproducción, reunión, afiliación, rechazo, exploración, orientación (Revee, 2010, p. 236).

De acuerdo con las aproximaciones que se han revisado, la motivación ya no se percibe solamente como un reflejo de fuerzas internas o en términos de comportamiento, la motivación es un constructo enfocado en los individuos en sus pensamientos y emociones transformadas en acción, durante el proceso de aprendizaje, cumple con la función analizar cómo estos procesos se involucran y permiten al estudiante alcanzar su nivel óptimo (Dörnyei, 2009, p. 118).

En el proceso de aprendizaje de LE, la motivación tiene una función fundamental, porque puede incluir un gran rango de distintas motivaciones a considerar, las cuales están presentes en los estudiantes, es un fenómeno multifacético, que incluye actitudes creencias, metas, involucramiento, ambiente, desempeño, e incluso características demográficas (Oxford, 1999, p. 144)

5.8.1. A nivel del lenguaje

La etapa post-accional comienza con una formación de atribuciones causales sobre la fase de acción, que puede haber finalizado con éxito, el logro de un objetivo, o percibir que ha sido terminado. Luego, uno puede evaluar sus estándares y estrategias internas, y utilizar su experiencia para juzgar cómo continuar o mejorar su éxito en el aprendizaje de idiomas. El paso final en cualquier proceso de aprendizaje de idiomas, es descartar las intenciones asociadas con el proceso completado, y posiblemente pasar a una nueva etapa pre-accional (Dornyei 2016, p. 126).

5.8.2. A nivel del estudiante

Las experiencias de aprendizaje de una LE, pueden ser tan variadas como motivaciones presenta el alumno que enfrenta el reto, los estudiantes en una clase se enfrentan todos al mismo maestro, material, y condiciones ambientales, para el logro de su meta de aprendizaje, como hemos visto existen diversas variables que acentúan estas diferencias individuales: variables cognitivas, afectivas y de la personalidad (Johnson, 2008, p. 196).

En cuanto al aprendizaje de una LE, la motivación puede cumplir la función (**Cuadro 52**) de dirigir la atención e influir en la manera de procesar la información, mantener cierto grado de confianza, independencia y autonomía, e incluso generar un sentimiento de logro al sentirse exitoso en la tarea emprendida de aprender una LE (Spratt, 2012, p. 53),

5.8.3. A nivel del maestro

Para el docente dado el grado de responsabilidad que se tiene sobre la motivación que sus estudiantes, con el objeto de éstos que puedan mejorar sus habilidades de comunicación en la LE es fundamental, el considerar que los estudiantes tienen múltiples razones, para aprender una lengua. Los docentes pueden considerar tres principales fuentes de motivación: el curso y sus componentes motivacionales específicos, como pueden ser el programa, los materiales, el método de enseñanza;

los componentes motivacionales específicos del maestro, que están relacionados con la forma de conducirse del profesor, personalidad y estilo de enseñanza y los componentes específicos de motivación del grupo, que están relacionados con las dinámicas de aprendizaje del grupo (Dörnyei, 1999, p. 76).

Cuadro 52: Funciones de la motivación en el aprendizaje de LE.		
Etapa preacción/ elección de motivación	Etapa acción/ motivación ejecutiva	Etapa post acción/ retrospección motivacional
Funciones motivacionales:		
1. Establecer metas 2. Formar intenciones 3. Acción de lanzamiento	1. Generar y realizar subtarear 2. Evaluación continua (del rendimiento de uno) 3. Control de acción (autorregulación)	1. Formar atribuciones causales 2. Elaboración de normas. y estrategias 3. Desestimar la intención y planificación adicional
Elaboración propia a partir de Dörnyei (2005, citado en Preckosky (2011, p. 8.)		

5.8.4. A nivel del grupo

A nivel del grupo, la motivación cumple con diversas funciones sociales entre las cuales están las que permite comunicar sentimientos, influye en la interacción con otras personas , invitan y facilitan la interacción social, crean, mantienen y disuelven relaciones (Revee, 2010, p. 238).

En el ámbito social la motivación cumple con la función de modelar estrategias de pensamiento eficaces, ya que la interacción entre los estudiantes puede mostrar distintas formas de abordar, interpretar, argumentar e interactuar con el lenguaje, abre los horizontes mentales de los estudiantes y los lleva a una producción compleja que individualmente no se lograría (Flores, 2001, p. 106).

5.8.5. Motivación y la enseñanza del inglés

La investigación sobre motivación para la enseñanza del lenguas, ha tenido un largo recorrido, en el que la psicología social ha jugado un papel fundamental, las investigaciones sobre la integratividad y las actitudes hacia el aprendizaje de lenguas han dado lugar a un gran abanico de posibilidades, para la investigación de

la motivación, autores como Gardner, Oxford y Dörnyei, quienes han trabajado sobre las bases de la motivación integrativa, que es especialmente analizada en investigaciones de sociolingüística y la motivación instrumental, analizada en investigaciones multifactoriales. Sin embargo, actualmente se continúa con investigaciones empíricas en el campo de la psicología social, añadiendo nuevas contribuciones de otros campos de la psicología, la lingüística y la educación (Oxford, 1999, p. 8).

5.8.6. Motivación y estrategias de aprendizaje

En el caso de las estrategias de aprendizaje, para el aprendizaje de LE, en los años 80`s y 90`s, se realizaron un gran número de investigaciones al respecto, especialmente las realizadas por Oxford, quien considera que las estrategias de aprendizaje son “acciones específicas que el aprendiz toma para hacer el aprendizaje más fácil, más rápido, más disfrutable, más autodirigido, más efectivo y transferible a situaciones nuevas” (Johnson, 2008, p. 238).

Entre las bondades del entrenamiento en estrategias de aprendizaje, se considera que este desarrolla ciertas capacidades en el alumno que mejoran y mantienen la motivación basándose en estrategias cognitivas, meta cognitivas, afectivas y sociales, como son; la capacidad de trazarse objetivos, monitorear y evaluar el aprendizaje, aprender nuevas estructuras, control de la ansiedad y búsqueda de interacción en la lengua meta; ya que contribuye a mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes para aprendizaje de LE (García, 2010, p. 1).

5.8.6.1. Estrategias para generar la motivación inicial, mantener y proteger la motivación

En cuanto a diseñar estrategias que permitan a los estudiantes mantener la motivación, Dörnyei & Czizèr (1998) citado en Spratt (2012, p. 55) analizaron múltiples factores, por los que la motivación puede variar en un estudiante, como son la edad, el género, incluso puede haber estudiantes no motivados y desmotivados o bien, su motivación puede variar a lo largo del curso o dependiendo

del profesor que imparta la materia, a este respecto propone diez áreas de influencia y las estrategias, para iniciar, mantener y proteger la motivación de los estudiantes (**Cuadro 53**).

Cuadro 53: Estrategias de motivación en las diez áreas de influencia de Dörnyei & Czizér (1998).	
El maestro	Dar ejemplo mostrando compromiso y motivación Mostrar un comportamiento natural Ser tan sensible y tolerante como sea posible
El ambiente de clase	Crear una atmosfera placentera de seguridad y calma en clase Mantener el buen humor, y la risa.
La tarea	Dar instrucciones claras Acentuar el propósito y utilidad de cada tarea
La relación	Tartar a cada estudiante como un individuo
Auto confianza	Brindar retroalimentación positiva y elogio Asegurarse de que los estudiantes experimenten logro Aceptar los errores como parte natural del aprendizaje
Interés	Seleccionar actividades interesantes Ofrecer variedad de materiales y actividades Hacer las actividades desafiantes Usar los intereses de los estudiantes en vez de las pruebas para animarlos a aprender
Autonomía	fomentar las ideas creativas e imaginativas fomentar preguntas y otras contribuciones de los estudiantes compartir la responsabilidad de organizar el proceso de aprendizaje con los estudiantes tanto como sea posible
Relevancia personal	Tratar de personalizar las actividades para hacerlas pertinentes
Meta	Establecer varias metas de aprendizaje especifico Animar a los estudiantes a establecer metas y trabajo hacia ellos Elaborar un análisis de las metas y necesidades de los estudiantes
Cultura	Familiarizar a los estudiantes con antecedentes de la cultura de la lengua que están aprendiendo Invitar a hablantes nativos a algunas clases Encontrar amigos por correspondencia para los estudiantes

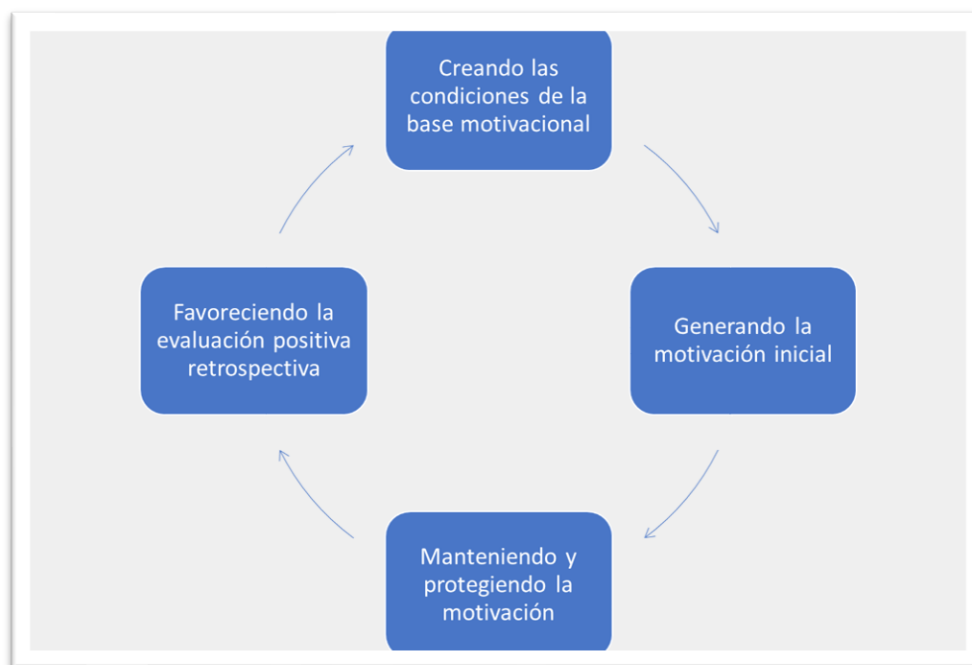
Elaboración propia a partir de Dörnyei & Czizér (1998) citado en Spratt (2012, p. 55).

Dörnyei (2009, p. 524) en sus estudios, propone un ciclo de prácticas educativas motivadoras (**Figura 7**), para iniciar, mantener y proteger la motivación, basado en tres principios fundamentales:

Existen muchas más estrategias que ofrecer castigos y recompensas.

Generar la motivación de los estudiantes no es suficiente en sí mismo, esta debe ser mantenida y protegida.

Es la calidad no la cantidad de las estrategias motivacionales lo que cuenta.



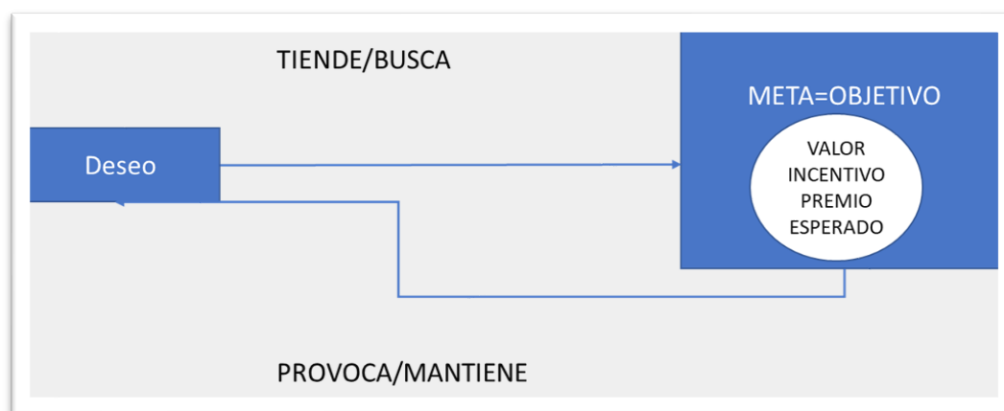
Elaborado a partir de Dörnyei (2009, p. 524).

Figura 7. Ciclo de prácticas educativas para mantener la motivación.

5.9. Componente motivacional de valor

La motivación cuenta con un componente de valor, este componente, se refiere a aquello que es atractivo para una persona que dirige su atención y esfuerzo (**Figura 8**) hacia ello, responde a la pregunta ¿Tiene una forma, un contenido, valioso? lo

que lleva a una persona a persistir en su decisión, el valor es una cualidad, física, estética, económica, moral, que transforma en algo valioso para las personas (Marina, 2011, p. 23,24 y 25).



Elaboración propia a partir de Marina (2011, p. 23,24 y 25).

Figura 8. Componente motivacional de valor.

5.9.1. Valor de la tarea

De acuerdo con Madrid (1999, p. 35), la hipótesis planteada por Corno y Rohrkemper (1985) al respecto de la tarea de clase, refiere que su potencial gratificador y de retroalimentación, posee un gran impacto en los procesos de autoevaluación, especialmente en lo que tiene que ver con la motivación intrínseca, en las atribuciones internas de los estudiantes que las ejecutan, de manera primordial en el compromiso para aprender y en la autorregulación del aprendizaje.

La tarea, refleja a su vez el carácter prospectivo y retrospectivo de las emociones positivas, que se experimentan en ella, si la emoción se experimenta antes o después, no se puede decir que sus efectos sobre el procesamiento de la información como el uso de estrategias, consiga tener una influencia directa sobre la realización. Pero, por el contrario, se han observado efectos indirectos sobre la realización influenciada por el impacto de las emociones en la motivación. Por

ejemplo, la emoción experimentada antes de comenzar una tarea puede influir positivamente en la motivación y por tanto en la conducta y en su realización, el aburrimiento puede ser un gran ejemplo, ya que lleva a reducir la motivación intrínseca y a escapar cognitivamente de la tarea, lo que ocasiona un descenso en la motivación extrínseca.

5.9.2. Metas académicas

Están relacionada al desempeño, dirigen la atención en aspectos del aprendizaje, valiéndose de variables que provienen de otras teorías, plantea relaciones entre metas expectativas y atribuciones y tiene por objetivo ayudar a predecir las conductas de logro de los estudiantes, lo que permite ofrecer a los estudiantes retroalimentación sobre sus esfuerzos, que los oriente al logro de la meta, las cuales influyen en la forma en la que estudian y aprenden los estudiantes (Shunk, 2012, p. 378).

Las metas de aprendizaje, son también llamadas metas de dominio, en estas influye fuertemente la motivación extrínseca, o los muchos diferentes motivos provenientes del exterior que un alumno pueda tener, entre estas metas orientadas a la obtención de recompensas están las que son internas al estudiante, metas orientadas a la tarea o actividad, las definidas por la autovaloración; metas externas al aprendiz incluyen la búsqueda de la valoración social, interés por la obtención de recompensas externas (Díaz Barriga, 2010, p. 61).

5.9.3. La medición de la motivación

El interés por evaluar otros aspectos de la clase puede llevar al docente a evaluar aspectos como el esfuerzo que sus estudiantes ponen en clase o la motivación, lo cual es posible hacer de diferentes maneras, mediante la observación, mediante la socialización y verbalización de los aspectos que los estudiantes consideran motivadores de la clase, o con la aplicación de ciertos instrumentos que permitan conocerla (Spratt, 2012, p. 149).

Existe un gran número de instrumentos, para la medición de la motivación se realiza mediante entrevistas, observación, encuestas registros etc., en el caso de la motivación, para el aprendizaje de lenguas principalmente provenientes de la psicología y la psicología social, que involucran al análisis multifactorial (Castillo, *et al*, 2011, p. XII).

5.10. Instrumentos para medir la motivación

Al respecto de la medición de la motivación en LE, esta ha tenido un gran número de investigaciones, al respecto en general estas involucran una visión multifactorial de la motivación, algunas de las cuales se muestran a continuación en el (**Cuadro 54**).

5.10.1. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM)

El instrumento CEAM II, es un cuestionario consta de 81 ítems, 31 de motivación y 50 de estrategias de aprendizaje, agrupa los ítems en seis escalas motivacionales y nueve de estrategias cognitivas, el cuestionario mide la motivación en tres dimensiones que se describen en el (**Cuadro 55**).

5.10.2. Escala de Motivación Escolar (EME)

La escala de motivación EME, está basada en la teoría de Deci y Ryan, quiénes analizan la motivación desde la Motivación Intrínseca (MI) la cual define como “un prototipo de la conducta auto determinada”, la cual consta de tres tipos de motivación: al conocimiento, al logro, a las experiencias estimulantes y; la Motivación Extrínseca (**ME**) “participación en una actividad con el objetivo de obtener una recompensa”, que consta de regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada; introduce el concepto de amotivación la cual sucede cuando el sujeto no percibe contingencias entre las acciones y sus consecuencias (Nuñez, 2006, p. 185-192).

Cuadro 54: Instrumentos para medir la motivación de LE y sus variables.

Crookes y Schmidt	Interés en la LE Relevancia del aprendizaje de LE Expectativa de éxito o fracaso Decisión de participar del aprendizaje de LE Perseverancia y persistencia Mantenimiento de un algo nivel de actividad
Dòrnyei	Recompensas intrínsecas y extrínsecas Establecimiento de metas Teoría de la atribución Auto eficacia Auto confianza Necesidad de logro
RC: Gardner	Naturaleza de la orientación motivacional (meta) Actitud hacia la comunidad de LE (integratividad) Grado de interés in lenguas y cultura (integratividad) Actitudes hacia el aprendizaje actual de LE (hacia el maestro, curso, material, métodos, etc.) Esfuerzo (intensidad motivacional) Actitud hacia el aprendizaje de LE
Teorías de las necesidades	Grado de necesidad de logro Grado de evitamiento del éxito Presencia de elementos de satisfacción del estudiante Importancia de las actividades de autonomía y retroalimentación
Variables de la teoría sociocultural	Claridad de las metas del estudiante Valor percibido de las metas de aprendizaje Grado en el que el estudiante se interesa por las metas Grado da asistencia del maestro u otros ayudantes hacia la zona de desarrollo próximo

Elaboración propia a partir de Oxford (1999, p. 141-143).

Cuadro 55: Dimensiones del cuestionario CEAM II.

Estrategias de motivación:	
Componentes de expectativas:	creencias de control autoeficacia
Componentes de valor:	metas intrínsecas, metas extrínsecas, valor de la tarea
Componentes afectivos:	ansiedad en los exámenes
Estrategias de aprendizaje:	
Estrategias cognitivas y metacognitivas:	repetición, elaboración, organización, pensamiento crítico, metacognición
Estrategias de manejo de recursos:	tiempo y lugar de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje con otros, búsqueda de ayuda

Elaboración propia a partir de Roces *et al.*, (1995, p.4.).

5.10.3. Escala de Motivaciones (EM1, McClelland)

La teoría de McClelland, se considera como parte de las teorías hedonistas de la motivación, concibe la motivación como “una reactivación de un estado emotivo anterior, suscitado por la presencia de un indicio asociado a dicho estado”. Esta teoría está basada en estudios experimentales, que han contribuido a la psicología de la motivación, estableciendo una relación entre motivación y rendimiento académico, el cuestionario busca establecer una relación entre tipo de motivación y características (Sánchez, 2012, p. 60).

La Escala de Motivaciones EM1, basado en el modelo motivacional de Mc Clelland 1985, consta de un listado de los 62 ítems, que se evalúan de acuerdo con criterios de: extensión, concreción, léxico, gramática, sintaxis; y en los aspectos de fondo: pertinencia teórica, la afinidad del ítem con el enfoque motivacional clasificados en cuatro dimensiones motivacionales: motivación de logro, con 28 ítems; la de poder, con 4 ítems, la de filiación, con 13 ítems y la de reconocimiento con 6 ítems. (Alvares, 2012, p. 132)

5.10.4. Enfoques humanistas de la motivación Carl Rogers

A partir de 1940 surgieron nuevas teorías que constituyen los enfoques humanistas de la motivación, los partidarios de la psicología humanista, como Carl Rogers (1959), argumentaban que ninguna de las escuelas dominantes de la psicología, conductista o freudiana, explicaban de forma adecuada por qué la gente actúa como lo hace, a fin de apoyar las tendencia que actualizan su crecimiento en lugar de aquellas que no las favorecen (Méndez, L.M. 2016, p. 4). Así, las interpretaciones humanistas de la motivación hacen hincapié en las fuentes intrínsecas de la motivación como las necesidades de “autorrealización” (Rogers, 2014, p. 117), además de que el ser humano posee un sistema motivacional/impulsor que energiza la conducta, al cual Rogers denomina sistema Tendencia Actualizante o Tendencia a la Actualización.

Rogers (2014, p. 117) considera que, las personas tienen una marcada tendencia hacia la realización, en la que el ambiente juega un papel fundamental, mediante lo

que denominó la experiencia de sí mismo, en donde el individuo toma conciencia de su propio ser, desarrollando lo que se le denomina la autoconsciencia, que a su vez se traduce en la necesidad de consideración positiva (respeto, agrado, calidez, compasión), la consideración positiva puede a su vez ser condicional, o incondicional como en el amor filial (Shunk, 2012, p. 356).

La teoría de Rogers, es considerada una teoría de tipo fenomenológico, ésta se ha utilizado tanto en la psicología como en la educación y, su interés principal es apoyar al individuo en el desarrollo de su potencial, afirma que las valoraciones que las personas reciben del exterior desde su desarrollo aportan positiva o negativamente al desarrollo de la autoestima, lo que influye en la manera de actuar de las personas y de presentarse al mundo, aunque se reconocen sus aportaciones al campo educativo y al ámbito terapéutico, a su vez ha generado diversas críticas ya por la falta de claridad de sus conceptos (Rodríguez, 2018, p. 7).

CAPÍTULO VI

MÉTODO

6.1 Métodos

Este capítulo presenta los métodos y procedimientos usados en esta investigación, la cual busca determinar los factores motivacionales de los estudiantes que se encuentran cursando el primer y último nivel del idioma inglés, dentro de tres programas de licenciatura.

Es una investigación cuasiexperimental (tomando en cuenta que los diseños cuasiexperimentales, también se denominan diseños causales comparativos) en la que se pretende realizar un diagnóstico con un enfoque cuantitativo y cualitativo (Hernández, *et al.*, 2010. p. 148, 162), que permita identificar las variables relacionadas a la motivación en el aprendizaje del inglés como LE, de los estudiantes del CU UAEM, Tex, Estado de México.

Por otro lado, como lo plantean White y Sabarwal (2014, p. 1), este tipo de diseño permite identificar un grupo de comparación lo más parecido posible al grupo al cual se les aplicara el instrumento de diagnóstico, en cuanto a las características del estudio de base (previas a la intervención).

6.2 Instrumentos

A continuación, se describen los instrumentos utilizados, para la realización de este estudio:

La información primaria se recopiló en el periodo enero de 2016 a enero de 2017, mediante un cuestionario que integra dos preguntas abiertas, ¿Qué te motiva para aprender inglés? y ¿Qué te desmotiva para aprender inglés? la población encuestada constituyó de 225 estudiantes del CU UAEM Tex. El 47% de los estudiantes pertenecientes a la Licenciatura de Derecho, 29% a la Licenciatura Informática Administrativa y el 24% a la Licenciatura de Turismo; dichas preguntas

se categorizaron de acuerdo con un criterio de frecuencia, con la intención de depurarlas, obteniéndose categorías en las que se analizaron los datos (Hernández, *et al.*, 2010, p. 260). Así, el análisis de contenidos es una técnica que describe objetiva, sistemática y cualitativamente el contenido manifestado en la comunicación.

La recolección de la información espontánea permite el enriquecimiento del informe definitivo (mediante la inclusión de las respuestas que se consideren significativas), en particular su utilidad permite explicar y comprender la respuesta asociada a un fenómeno; además proporciona información acerca de la opinión de un grupo de personas. Es decir, el análisis de contenidos es el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendientes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de la descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos (Cáceres, 2003, p. 54).

Cuestionario de Actitudes y Motivación Adaptado por Alemán en 2017 de la versión en español de Sandoval (2011, p. 78).

Se elaboró un cuestionario adaptado al contexto de los estudiantes de inglés en el CU UAEM Tex, mediante la adaptación del cuestionario, este considera variables como las actitudes hacia los hablantes del inglés, interés en los idiomas extranjeros, deseo por aprender inglés, orientación instrumental, intensidad motivacional, evaluación del profesor de inglés (Sandoval, 2016, p. 79).

El cuestionario ADAPTED ATTITUDE/MOTIVATION TEST BATTERY (SPANISH VERSION) de Angélica Sandoval-Pineda, es la versión adaptada al español del cuestionario ATTITUDE/MOTIVATION TEST BATTERY, INTERNATIONAL AMT RESEACH PROJECT (2004). Por otro lado, el cuestionario de Gardner fue inicialmente utilizado con hablantes de francés y estudiantes de inglés en Canadá, quien basa sus investigaciones en cuatro constructos: integratividad, actitudes hacia la situación de aprendizaje, ansiedad por la lengua e instrumentalidad (**Cuadro 56**); los ítems del cuestionario fueron propuestos para estudiantes de secundaria en el contexto canadiense, pero a partir de su publicación se ha adaptado y utilizado en múltiples investigaciones a nivel internacional, entre éstas Gardner, menciona las hechas en Brasil, Croacia, Japón, Polonia y España, cada investigación ha

modificado los ítems de acuerdo a sus necesidades y contexto. (Gardner, 2004, p. 1). El cuestionario ha sido usado en diferentes maneras, los ítems fueron contruidos de manera positiva, algunas modificaciones de este cuestionario fueron hechas por Gliksman (1981) y Lalonde (1982), las cuales se usaron en investigaciones dentro del ámbito universitario, dependiendo del contexto de la investigación, Gardner propone que sea modificado para el propósito de su uso (Gardner, 2009, p. 2),

Cuadro 56. Constructos y escalas del cuestionario de RC Gardner AMTB (1985).

Constructo	Motivación
Integratividad	Orientación integrativa Interés en los lenguajes extranjeros Actitudes hacia la comunidad meta
Actitudes hacia la situación de aprendizaje	Evaluación del maestro de lenguas Evaluación del curso de lenguas
Ansiedad por la lengua	Ansiedad por la clase Ansiedad por el uso del lenguaje
Instrumentalidad	Orientación instrumental

Fuente: Gardner (2009, p. 4).

La siguiente es una descripción detallada de las variables del cuestionario (Alemán 2017), el cual se encuentra en el **Anexo 7**, éste se encuentra dividido en nueve subescalas, en cada subescala (**Cuadro 57**), se indica el ítem que se evalúa, como se puede observar los ítems están distribuidos en el cuestionario de forma aleatoria para no inducir al estudiante ningún patrón en particular y poder obtener las respuestas lo más fielmente posible al sentir de estos. Además, en el **Anexo 2**, se muestra el cuestionario aplicado, en el cual se ilustran los ítems que se integraron, dentro de cada subescala.

Cuadro 57. Variables del cuestionario.

Subescalas	Ítem y Apartado
Interés en las lenguas extranjeras (IFL)	I.1, I.10, I.19, I.29 Part 2, I.33 Part 2, I.37 Part 2, I.41 Part 2
Intensidad motivacional (MI)	I.2, I.15, I.26, I.35 Part 2, I.42 Part 2, 10.2P
Orientación Integrativa (IO)	I.5, I.12, I.13, I.23, 1.2P
Motivación instrumental (INST)	I.3, I.7, I.21, I.31Part 2, I.39Part 2, I.46 Part 2, 5.2P
Actitud hacia el aprendizaje de inglés (ALL)	I.3, I.7, I.21, I.31Part 2, I.39Part, I.46 Part 2, 5.2P
Deseo (D)	I.6, I.14, I.24, I.34Part 2, 3.2P, 4.2P
Evaluación del curso de inglés (curso)	I.9, I.18, I.28 Part 2, I.43 Part 2, I.45 Part 2, 8.2P
Actitud hacia los hablantes de inglés (AEC)	I.4, I.17, I.22, I.25, I.32Part 2, I.40 Part 2, I.44 Part 2, 2.2P
Evaluación del maestro de inglés (enseñar)	I.11, I.20, I.30 Part 2, I.38 Part 2, 6.2P

Elaboración propia.

Interés en las lenguas extranjeras (IFL)

Orientación Integrativa (IO)

Intensidad motivacional (MI)

Motivación Instrumental (INST)

Actitud hacia el aprendizaje del inglés (ALL)

Deseo (D)

Evaluación del curso de inglés (curso)

Actitudes hacia los angloparlantes (AEC)

Evaluación del profesor de inglés (enseñar)

Índices

1. Integratividad. Este índice refleja las reacciones afectivas del individuo, hacia los hablantes del inglés, su deseo de aprender inglés por razones integradoras (o sociales) y su interés general en otros idiomas. El objetivo es evaluar las reacciones de actitud, aplicables al aprendizaje de un segundo idioma, que involucre a la comunidad lingüística u otros grupos en general. Comprende la suma de los puntajes en las siguientes escalas: Actitudes hacia los hablantes del inglés, Orientación Integrativa e Interés en idiomas extranjeros.
2. La motivación. Este es un índice de la motivación del individuo, para aprender inglés. Incorpora la concepción de tres partes de la motivación que consiste en el esfuerzo empleado en aprender inglés, el deseo de aprender inglés y las reacciones afectivas hacia el aprendizaje del inglés. El índice es la suma de las puntuaciones en intensidad motivacional, deseo de aprender inglés y actitudes hacia el aprendizaje de inglés.
3. Actitudes hacia la situación de aprendizaje. Este es un índice de las reacciones del estudiante al contexto del aprendizaje de idiomas. Su objetivo es evaluar las actitudes de los estudiantes, hacia el contexto en el que se enseñan los idiomas y es la suma de las evaluaciones de los estudiantes del profesor de inglés y el interés por las lenguas extranjeras.
4. Índice de Actitud / Motivación (IAM). Este índice incluye todos los elementos de los tres índices anteriores, más calificaciones de una Orientación Instrumental. Este puntaje compuesto se usa para producir un número que incorpora lo que actualmente, parecen ser las principales características de actitud / motivación asociadas con la competencia en un segundo idioma.

Aplicación del Cuestionario

Se realizó una aplicación previa del cuestionario ADAPTED ATTITUDE/MOTIVATION TEST BATTERY (SPANISH VERSION) de Angélica Sandoval-Pineda, con el objeto de validar el instrumento; de manera aleatoria se aplicó a 126 estudiantes que aceptaron participar en la revisión del cuestionario, se

les solicitó contestar de la manera más honesta posible, notificando cualquier dificultad encontrada al momento de contestar el cuestionario y hacer observaciones sobre la claridad de las preguntas y el vocabulario utilizado.

Al hacer la revisión de los cuestionarios los estudiantes hicieron referencia a que desconocían algunos términos, por tal motivo se buscó sinónimos de estos términos en la modificación formal del instrumento, igualmente se encontró que algunas preguntas causaban confusión debido a su redacción, la pregunta 13.- *La mayoría de los hablantes nativos del inglés son tan amistosos y es tan fácil de llevarse bien con ellos que siento que somos muy afortunados de tenerlos como vecinos*, correspondiente al cuestionario de Sandoval Pineda, esta fue eliminada, debido a que los estudiantes manifestaron no tener relación personal alguna con hablantes nativos del inglés, por lo que el 83% de los estudiantes dejó la respuesta en blanco. Otra modificación importante al cuestionario tiene que ver con la escala (Likert, 1932, citado en Gardner, 2009, p. 2) que en el cuestionario original consta de siete alternativas de respuesta, se modificó a cinco que presentan las siguientes alternativas, como se muestra en el **(Cuadro 58)**.

Cuadro 58. Alternativas de respuesta cuestionario.

En total desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Sin opinión	Medianamente de acuerdo	En total acuerdo
1	2	3	4	5
0	25	50	75	100

Fuente: Alemán (2017).

El empleo definitivo del instrumento se realizó en los meses de noviembre y diciembre de 2019, su aplicación fue manera presencial a los estudiantes, durante sus horas de clase en los grupos de tercero y séptimo semestre, se eligió este método de recolección de la información, para evitar que dejaran preguntas sin contestar y al mismo tiempo resolver alguna duda.

6.2.1. Población y muestra

La población escogida para este estudio es perteneciente CU UAEM Tex, del Estado de México, cuya población total en el semestre 2019-B, consta según datos de control escolar de cerca de 3,800 estudiantes en las siete licenciaturas que oferta.

Para elegir esta muestra se consideró el siguiente criterio, basado en el supuesto de que una muestra se determina con base en los objetivos del estudio y el esquema de la investigación (Hernández, *et al.*, 2010, p. 176).

Inglés como parte del currículo de la licenciatura.

Disponibilidad de grupos matutinos y vespertinos de 3er y 7º semestre tomando la materia de inglés como parte de sus asignaturas curriculares

Disponibilidad para la aplicación del cuestionario

Por lo que se eligió trabajar con los estudiantes de las carreras de Derecho, Contabilidad y Turismo, que durante ese semestre cubrían este perfil.

6.3.. Supuestos del muestreo

Con base en las características anteriores la muestra elegida, para la realización de esta investigación constituye una muestra dirigida ya que la elección de los sujetos de estudio, depende del criterio del investigador (Hernández, *et al.*, 2003, p. 177, 518).

Los estudiantes son pertenecientes al CU UAEM, Tex, Estado de México.

Pertenecientes a las licenciaturas de Derecho, Turismo y Contabilidad

Cursando 3er semestre y 7º semestre

Toman la clase de la asignatura de inglés como parte de sus programas curriculares

6.3.1. Participantes

El cuestionario modificado se aplicó a 170 estudiantes de las licenciaturas de Contabilidad, Turismo y Derecho, con el fin de identificar cuáles de estas variables afectan el aprendizaje de LE de los estudiantes, en los dos niveles a analizar, dichos estudiantes se encontraban cursando el tercer y séptimo semestre de sus licenciaturas respectivamente. 59.9% de los encuestados son de sexo femenino,

mientras que el 40.1% son de sexo masculino y, se encuentran en un rango de edad de entre 18 y 43 años, con una media de 21.8 años, el 29.3% de estos estudiantes pertenece a la licenciatura de Contabilidad, 21% Derecho y 49.7% Turismo.

6.4 Análisis de Resultados

A partir del cuestionario aplicado a los estudiantes, los resultados los cuales delimitan el campo de estudio y garantizando la identidad de todos los estudiantes participantes. De esta manera, el análisis de los resultados (Pérez, 2003) derivados del instrumento se llevó acabo, empleando los estadísticos básicos, la prueba t de Student y las correlaciones entre las nueve dimensiones según las Pruebas de Pearson y Spearman. Así, el análisis combinó la estadística descriptiva e inferencial; en el tratamiento y análisis de datos (Pérez, 2003, p. 190, 257, 503 y; Pardo y Ruiz, 2005, p. 254, 324), los datos fueron procesados mediante el programa estadístico SPSS, versión 22 para Windows.

CAPITULO VII

RESULTADOS

Resultados

A continuación, se muestran los resultados de la aplicación del cuestionario AMTB, Alemán (2017), para el análisis de los resultados como se mencionó, al utilizar el método estadístico que permite determinar los estadísticos básicos, la prueba t de Student y las correlaciones entre las nueve dimensiones según las Pruebas de Pearson, así combinando la estadística descriptiva e inferencial fue posible el tratamiento y análisis de datos.

En particular, la Prueba t de *Student* determina los límites de confiabilidad para varios valores de probabilidades, a la probabilidad deseada en confiabilidad y los tamaños de muestra expresados como grados de libertad $n-1$ (Alarcón, 2005, p. 295), con el objeto de poder realizar la comparación de medias (**Cuadro 59**).

El coeficiente de correlación de Pearson es una prueba estadística para analizar la relación entre variables medidas en un nivel por intervalos o de razón (Hernández, *et al.*, 2010, p. 532), para su interpretación el coeficiente r de Pearson, *puede variar de -1.00 a +1.00*, donde para el propósito de esta investigación se consideran valores significativos por arriba de + 0.70.

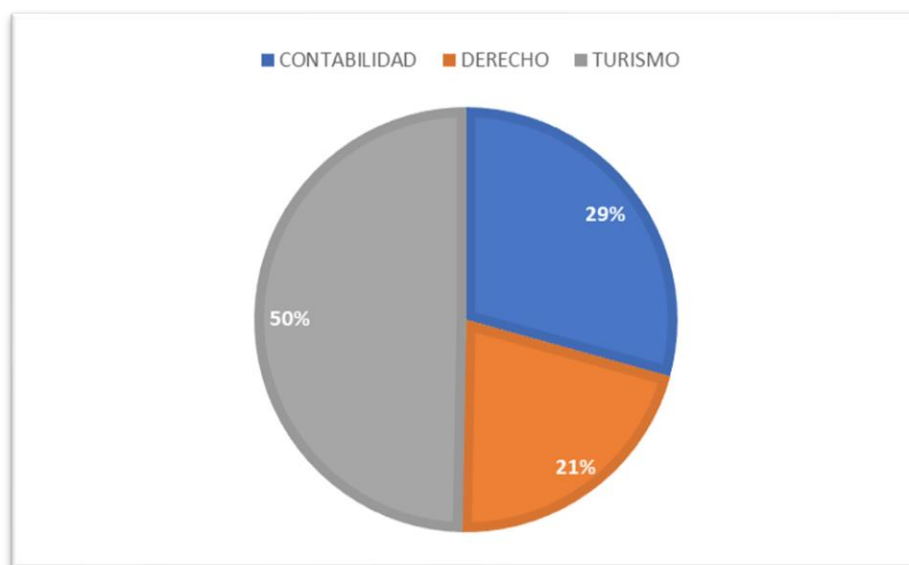
Prueba de Spearman, permite correlacionar dos variables por rangos, en lugar de medir el rendimiento separado en cada una de éstas, expresa el grado de asociación entre dos variables, ésta se puede clasificar según el sentido de la relación en lineal, positiva, negativa o funcional (Mondragon, 2014, p. 99).

El cuestionario permite la obtención de información estadística de interés para el estudio como son la edad, sexo, grado académico de los estudiantes y tipo de licenciatura a la que pertenecen, a continuación se presenta los datos obtenidos. La **Grafica 1**, muestra la distribución de los estudiantes en las distintas licenciaturas encuestadas, en donde se puede observar que el 50% de los estudiantes pertenecen a la Licenciatura de Turismo, en tanto que para las dos siguientes la distribución es similar.

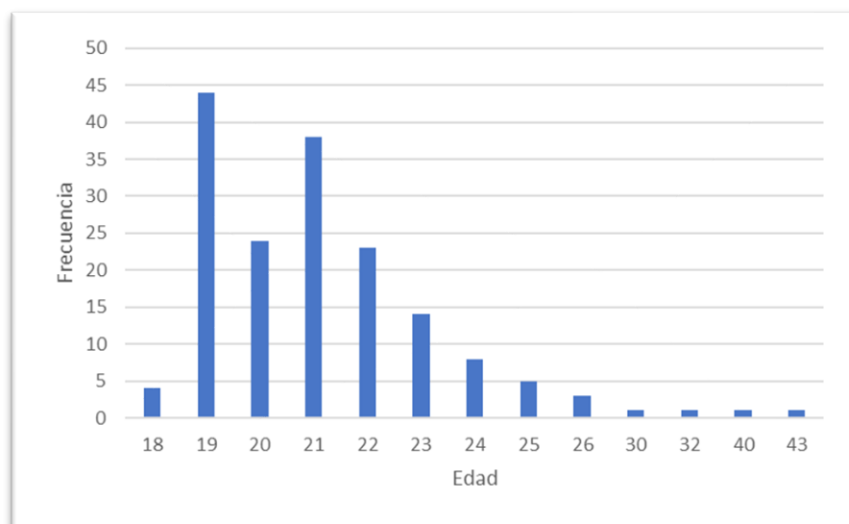
En la **Gráfica 1, Gráfica 2 y Gráfica 3**, se presentan las distribuciones de las frecuencias y los porcentajes de las variables sociodemográficas, edad y sexo, respectivamente. En el primer caso las edades fluctúan de 18 a 43 años de edad, mostrando una mayor frecuencia los de edades de 19 y 21 años. En relación al sexo, la mayor proporción es del sexo femenino.

Cuadro 59: Conceptos básicos de estadística.

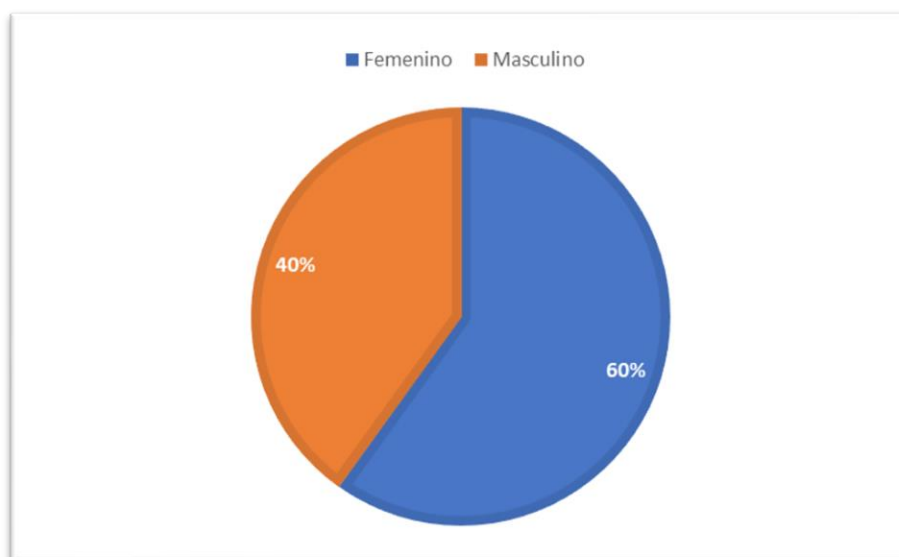
Media	Es un valor medio, de modo que, si a cada término se le da ese mismo valor, resulta una suma igual a la de los valores de los términos de la serie dada
Moda	Es el valor que se repite más veces en la serie
Mediana	Es el valor del término central de la serie ordenada conforme a los valores crecientes o decrecientes de sus términos
Elaborada a partir de Alarcón (2005, p. 77, 78, 82).	



Gráfica 1. Porcentaje de estudiantes pertenecientes a cada licenciatura que respondieron el cuestionario

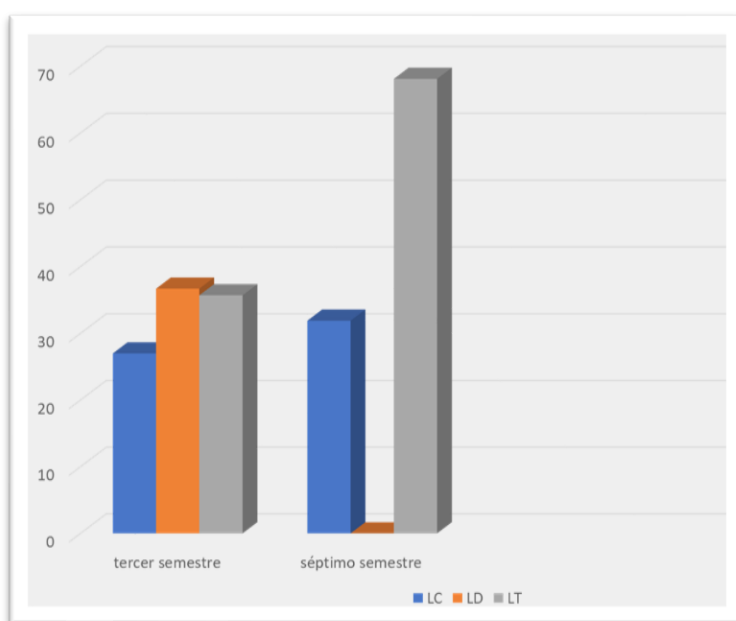


Gráfica 2. Frecuencia de la edad de los estudiantes que respondieron el cuestionario.



Gráfica 3. Porcentaje por sexo de los estudiantes que respondieron el cuestionario.

En la **Gráfica 4**, se representan los porcentajes de los estudiantes por tipo de licenciatura y semestre (tercer y séptimo) en la cual cursaron la asignatura de inglés, como se puede observar los de la Licenciatura de Turismo y la Licenciatura de Derecho, cursan el tercer semestre en un 35 y 36%, respectivamente; en tanto que los del séptimo semestre, corresponde a la Licenciatura de Turismo y la Licenciatura de Contabilidad, en donde se evidencia que la mayor frecuencia, es para la primera licenciatura con el 47%.



Gráfica 4. Frecuencia y porcentaje de los estudiantes de diferentes licenciaturas en el tercer y séptimo semestre

A continuación, se muestran los estadísticos básicos y la comparación de medias mediante la prueba t de Student, para las nueve dimensiones integradas en este instrumento, se incluyen los ítems dentro de cada cuadro, para manifestar que es lo que se está evaluando en cada dimensión, el número de estudiantes la media y la desviación estándar para cada uno.

Dimensión Orientación Integrativa (IO)

La dimensión orientación integrativa de acuerdo con el modelo socio educativo de Gardner, es un complejo integrado por una serie de atributos actitudinales dirigidos a motivaciones y objetivos, en el que las actitudes son vistas como parte importante de la motivación, pero la motivación es la responsable del logro en el aprendizaje de una LE. El **Cuadro 60**, muestra los estadísticos, media y desviación estándar para las variables de la dimensión IO de acuerdo con la prueba de t de Student, con una diferencia de medias significativa con $\alpha = 0.05$. En particular, esto se manifiesta en las preguntas relacionadas con “*Estudiar el idioma inglés...*” y “*Siento que estudiar inglés es importante...*”, en comparación con las restantes preguntas.

Cuadro 60. Estadísticos para las variables de la dimensión IO.			
Variable	Núm.	Media	Desviación Estándar
Estudiar el idioma inglés es importante porque me permitirá sentirme cómodo al relacionarme con personas que hablan inglés	167	89.07 *	20.266
Realmente disfruto aprender inglés	167	69.16	28.245
Siento que estudiar inglés es importante porque me permitirá comunicarme con un número mayor de personas y culturas	167	88.47 *	19.548
La motivación que tengo para aprender inglés con el objetivo de comunicarme con gente que habla esa lengua es	167	73.05	27.440
Estudiar inglés es importante porque me permitirá entender y apreciar mejor la cultura angloparlante	167	77.26	24.052

* Diferencia de medias significativa con $\alpha = 0.05$, de acuerdo con la prueba de t de Student.

Dimensión Actitud hacia el aprendizaje de inglés (ALL)

Esta dimensión busca evaluar las actitudes de los estudiantes hacia el contexto en el que se desarrolla la enseñanza, (Gardner, 2005, p. 4), el aprendizaje, su atención, programa de estudio, disposición hacia el aprendizaje, el **Cuadro 61** presenta los estadísticos, media y desviación estándar, para las variables de la dimensión ALL de acuerdo con la prueba de t de Student, con diferencias de medias significativa

con $\alpha = 0.05$. En este caso de siete preguntas, únicamente dos muestran diferencias con respecto al resto y estas son las asociadas con “La clase de inglés es una parte muy importante,...” y “Quiero aprender tanto inglés,...”, respectivamente.

Cuadro 61. Estadísticos para las variables de la dimensión ALL.			
Variable	Núm.	Media	Desviación Estándar
Pongo mucha atención para tratar de entender todo el inglés que veo y escucho	167	76.198	24.0495
La clase de inglés es una parte muy importante del programa de estudios en mi carrera	167	79.940 *	27.1984
Quiero aprender tanto inglés como sea posible	167	82.784 *	23.4303
Me encanta aprender inglés	167	72.156	28.9655
Tengo facilidad para aprender inglés	167	51.647	35.2634
Estudiar inglés es fabuloso	167	66.641	28.5436
La actitud que tengo hacia mi clase de inglés es	167	71.856	25.4744

* Diferencia de medias significativa con $\alpha = 0.05$, de acuerdo con la prueba de t de Student.

Dimensión Intensidad motivacional (MI)

La dimensión intensidad motivacional, está relacionada con el esfuerzo que realizan los estudiantes por aprender la LE, la intensidad con la que buscan el objetivo y se mantienen en la tarea de aprendizaje (Sosa, 2008, p. 172), el siguiente, muestra los estadísticos, media y desviación estándar para las variables de la dimensión MI de acuerdo con la prueba de t de Student, existen diferencias de medias significativa con $\alpha = 0.05$. De esta manera de cinco ítems, dos de estos (**Cuadro 62**) manifiestan una media mayor las cuales resultaros ser significativas, entre estas se encuentran, a: “Yo realmente pongo mucho empeño en aprender inglés” y “Cuando estoy estudiando inglés ignoro las distracciones”.

DIMENSION Deseo (D)

La dimensión deseo expresa la intensidad con la que los estudiantes se declaran en el aprendizaje de LE, su deseo por continuar el estudio está más allá de la clase. El **Cuadro 63** muestra los estadísticos, media y desviación estándar para las

variables de la dimensión D, de acuerdo con la prueba de t de Student, existen diferencias de medias significativa con $\alpha = 0.05$. Así, es posible ver dos ítems, que muestran ser significativas con respecto al resto de preguntas (cuatro), como lo son: “*Me gustaría aprender tanto inglés,...*” y “*El deseo que tengo por aprender inglés,...*”.

Cuadro 62. Estadísticos para las variables de la dimensión MI.

Variable	Núm.	Media	Desviación Estándar
Me gusta mucho ir a mi clase de inglés porque mi maestro es muy bueno para enseñar su materia	167	60.030	32.7067
Me mantengo al corriente con mi clase de inglés trabajando a diario en ella	167	64.222	27.5067
Cuando tengo problemas para entender algo en mi clase de inglés, siempre le pido ayuda a mi maestro	167	58.234	33.6579
Yo realmente pongo mucho empeño en aprender inglés	167	73.204 *	26.5440
Cuando estoy estudiando inglés ignoro las distracciones y le pongo atención a la actividad que estoy realizando	167	68.263 *	27.2258

*Diferencia de medias significativa con $\alpha = 0.05$, de acuerdo con la prueba de t de Student.

Cuadro 63. Estadísticos para las variables de la dimensión D.

Variable	Núm.	Media	Desviación Estándar
Si por mi fuera, invertiría más tiempo en aprender inglés	167	76.946	27.9837
Siento un fuerte deseo por comprender ciertos aspectos de la lengua inglesa	167	82.335	23.4956
Quiero aprender inglés muy bien de modo que parezca mi lengua materna	167	75.000	26.4632
Me gustaría aprender tanto inglés como sea posible	167	85.778*	22.7080
El interés que tengo en las lenguas extranjeras es	167	79.641	25.0936
El deseo que tengo por aprender inglés es:	167	84.731*	22.2679

*Diferencia de medias significativa con $\alpha = 0.05$, de acuerdo con la prueba de t de Student.

DIMENSION. Actitud hacia los hablantes de inglés (AEC)

La dimensión Actitud hacia los hablantes de inglés, expresa como su nombre lo dice las actitudes de los estudiantes hacia los hablantes de la lengua meta, un puntaje alto en esta dimensión expresa una actitud positiva hacia los hablantes del inglés, (Gardner, 2005. p. 2). El **Cuadro 64** muestra los estadísticos, media y desviación estándar, para las variables de la dimensión AEC, en donde dos ítems que son: “*Desearía tener como amigos muchos,...*” y “*Me gustaría conocer a,...*”, su diferencia de medias resultaron ser significativa con $\alpha = 0.05$, de acuerdo con la prueba de t de Student, de un total de ocho preguntas.

Cuadro 64. Estadísticos para las variables de la dimensión AEC.

Variable	Núm.	Media	Desviación Estándar
Si mi país no tuviera contacto con países de habla inglesa sería una gran pérdida	167	68.868	34.0930
Desearía tener como amigos muchos hablantes nativos del inglés	167	78.293 *	25.3813
Los hablantes nativos del inglés son muy amables y sociables	167	60.030	28.1267
Los hablantes nativos del inglés tienen mucho de que sentirse orgullosos porque han hecho contribuciones valiosas para el mundo	167	60.778	28.0489
Me gustaría conocer a más hablantes nativos del inglés	167	77.994 *	26.1487
Entre más conozco personas angloparlantes más me agradan	167	66.168	28.6595
Siempre puedes confiar en los hablantes nativos del inglés	167	51.647	31.3042
La actitud que tengo hacia los angloparlantes es	167	62.575	27.4238

*Diferencia de medias significativa con $\alpha = 0.05$, de acuerdo con la prueba de t de Student.

DIMENSION Interés en las lenguas extranjeras (IFL)

La dimensión interés en las lenguas extranjeras IFL, pertenece al interés que el estudiante tiene por la interacción con el idioma meta y con otros idiomas extranjeros. En el **Cuadro 65** se presentan los estadísticos, media y desviación estándar para las variables de la dimensión IFL, de acuerdo con la prueba de t de

Student, existen diferencias de medias significativa con $\alpha = 0.05$. Esto se puede observar que de ocho preguntas, tres de estas son significativas, como lo son: “*Si yo tuviera planes de vivir en otro país...*”, “*Me gustaría aprender...*” y “*Es importante estudiar inglés...*”.

Cuadro 65. Estadísticos para las variables de la dimensión IFL, de acuerdo con la prueba de t de Student.

Variable	Núm.	Media	Desviación Estándar
Me gustaría hablar muchos idiomas perfectamente	167	86.377	21.9025
Si yo tuviera planes de vivir en otro país, trataría de aprender la lengua que se habla ahí	167	89.401*	19.9231
Desearía poder leer periódicos, libros y revistas en muchas otras lenguas	167	80.240	26.0086
Me gustaría aprender otras lenguas extranjeras	167	88.323 *	22.7586
Es importante estudiar inglés por que tendré la oportunidad de interactuar más fácilmente con gente que habla esa lengua	167	86.826 *	21.9210
Me gustaría aprender inglés tanto como sea posible	167	77.695	29.0448
Me gustaría dominar el inglés	167	83.084	25.4876

*Diferencia de medias significativa con $\alpha = 0.05$, de acuerdo con la prueba de t de Student.

DIMENSION Motivación instrumental (INST)

La dimensión INST, corresponde al interés del estudiante de aprender una lengua, por razones prácticas como el desempeño profesional o laboral. Así, el **Cuadro 66**, muestra los estadísticos, media y desviación estándar para las variables de la dimensión INST, de acuerdo con la prueba de t de Student, existen diferencias de medias significativa con $\alpha = 0.05$. Destacando dos ítems, como son: “*Estudiar inglés es importante porque lo necesitaré*” y “*Estudiar inglés es importante porque me será útil*”.

DIMENSION. Evaluación del curso de inglés (Curso)

La dimensión evaluación del Curso de inglés, corresponde a los aspectos relacionados con la clase para el aprendizaje de LE, que pueden incluir, los compañeros de clase, el material, actividades extra curriculares, por mencionar

algunas (Gardner, 2009, p.4). Los estadísticos, media y desviación estándar para las variables de la dimensión Curso (**Cuadro 67**) de acuerdo con la prueba de t de Student, manifiesta una diferencia de medias significativa con $\alpha = 0.05$, en donde dos de las medias resultan ser diferentes y significativa con respecto a las otras tres: En particular, esto es evidente para las preguntas, siguientes: “Me gusta tanto la clase de inglés,...” y “La actitud que tengo hacia mi clase,...”.

Cuadro 66. Estadísticos para las variables de la dimensión INST.

Variable	Núm.	Media	Desviación Estándar
Estudiar inglés es importante porque lo necesitare en mi desempeño profesional	167	90.120 *	18.8043
Estudiar inglés es importante porque es indispensable para ser reconocido como una persona con educación	167	62.725	31.8681
Estudiar inglés es importante porque me será útil para conseguir un buen empleo	167	85.778 *	21.5161
Estudiar inglés es importante porque la gente me respetará más si domino esta lengua	167	58.982	33.0687
La motivación que tengo por aprender inglés con propósitos prácticos como obtener un buen empleo, mejor, salario, es	167	85.030	22.8041

*Diferencia de medias significativa con $\alpha = 0.05$, de acuerdo con la prueba de t de Student.

Cuadro 67. Estadísticos para las variables de la dimensión COURSE.

Variable	Núm.	Media	Desviación Estándar
Preferiría pasar más tiempo en mi clase de inglés que en otras clases	167	60.030	30.1926
Disfruto de las actividades de mi clase de inglés más que de las otras clases	167	57.784	29.7965
Me gusta tanto la clase de inglés que quiero seguir estudiando esta lengua en el futuro	167	74.701*	27.5763
Disfruto de mis clases de inglés	167	59.581	32.0880
La clase de inglés es una de mis favoritas	167	58.533	31.2602
La actitud que tengo hacia mi clase de inglés es:	167	67.814 *	29.1834

*Diferencia de medias significativa con $\alpha = 0.05$, de acuerdo con la prueba de t de Student.

DIMENSION Evaluación del maestro de inglés (Enseñar)

La dimensión evaluación del maestro de inglés, está relacionada con las evaluaciones generales que los estudiantes hacen de sus profesores de inglés, apoyo y dirección del profesor. Los estadísticos, media y desviación estándar (**Cuadro 68**) para las variables de la dimensión (Enseñar) de acuerdo con la prueba de t de Student, existe diferencias de medias significativa con $\alpha = 0.05$, la cual se evidencio en el ítem, “La motivación que tengo por aprender inglés,..”.

Cuadro 68. Estadísticos para las variables de la dimensión TEACH.

Variable	Núm.	Media	Desviación Estándar
Mi maestro de inglés es tan buen maestro como cualquiera de mis maestros	167	69.162	79.3396
Mi maestro de inglés tiene un estilo de enseñanza dinámico e interesante	167	62.425	32.8003
Mi maestro de inglés es una gran fuente de admiración para mi	167	56.138	32.6384
Me cae muy bien mi maestro de inglés	167	67.964	34.0409
La opinión que tengo hacia mi maestro de inglés es	167	61.677	33.9188
La motivación que tengo por aprender inglés es:	167	80.090*	24.9305

*Diferencia de medias significativa con $\alpha = 0.05$, de acuerdo con la prueba de t de Student.

Resultado de la sumatoria de las variables en cada dimensión

A continuación, se muestran los resultados de la sumatoria de las variables entre las nueve dimensiones (**Cuadro 69**), el número de estudiantes, con sus respectivas Media, Mediana y Moda, el análisis de resultados corresponden a la comparación de medias con la aplicación de la prueba t de Student, de esta manera se observa que existe una diferencia de medias significativa con $\alpha = 0.05$, en donde tres de estas sumatorias (SUMALL, SUMAEC y SUMIFL) manifiestan el mayor valor de la media superior a 500, dentro de las nueve dimensiones.

En el **Cuadro 70**, se presentan las correlaciones dentro de las nueve dimensiones, en donde ocho de estas son significativas al $\alpha = 0.01$, pero además de cumplir con

la condición de que el coeficiente de Correlación de Pearson es mayor e igual a 0.7: Cabe indicar que otras comparaciones entre dimensiones también manifiestan una correlación con un valor menor, pero para el presente estudio, únicamente se consideraron aquellas que cumplen dicho criterio (≥ 0.7). Además, se desatacan tres dimensiones (SUMIO, SUMALL y SUMDD) cada una con tres posibles correlaciones significativa, en las otras cinco dimensiones solo se observa que manifiestan una o dos correlaciones con un valor mayor a 0.7, no así en el caso de la dimensión SUMTEAC, la cual no muestra ninguna bajo el criterio definido.

Cuadro 69. Sumatoria de las variables de las nueve dimensiones: Estadísticos básicos de cada dimensión y diferencias de medias.									
Estadísticos	SUMIO	SUMALL	SUMMI	SUMDD	SUMAEC	SUMIFL	SUMIST	SUMCOUR	SUMENS
Núm.	167	167	167	167	167	167	167	167	167
Media	397.006	501.222*	323.952	484.431	526.353*	591.946*	382.635	378.443	397.455
Mediana	425.000	525.000	325.000	500.000	525.000	625.000	400.000	375.000	400.000
Moda	475.0	550.0 ^a	300.0	600.0	500.0 ^a	700.0	400.0	375.0	300.0

*Diferencia de medias significativa con $\alpha = 0.05$, de acuerdo con la prueba de t de Student.

En el **Cuadro 70**, se resumen de los resultados de la regresión a partir de un modelo lineal dentro de las nueve dimensiones, en donde es posible observar que en ocho comparaciones existe significancia con $\alpha = 0.05$, además el Coeficiente de Regresión (r), en todos los casos es ≥ 0.7 .

La **Gráfica 5**, ilustra los resultados de las medias, para cada una de las nueve dimensiones por semestre, en donde se puede observar los valores más altos para tres dimensiones en los dos semestres analizados, las dimensiones por semestre, son: Tercer semestre, Interés en lenguas extranjeras (SUMIFL, Media 591.946), Actitud hacia los angloparlantes (SUMAEC, Media 528.837) y, Actitud hacia el aprendizaje del inglés (SUMALL, Media 496.214) y; Séptimo Semestre, Interés en lenguas extranjeras (SUMIFL, Media 592.464), Actitud hacia los angloparlantes (SUMAEC, Media 522.82) y, Actitud hacia el aprendizaje del inglés (SUMALL, Media 508.336).

Cuadro 70. Correlaciones entre las nueve dimensiones.

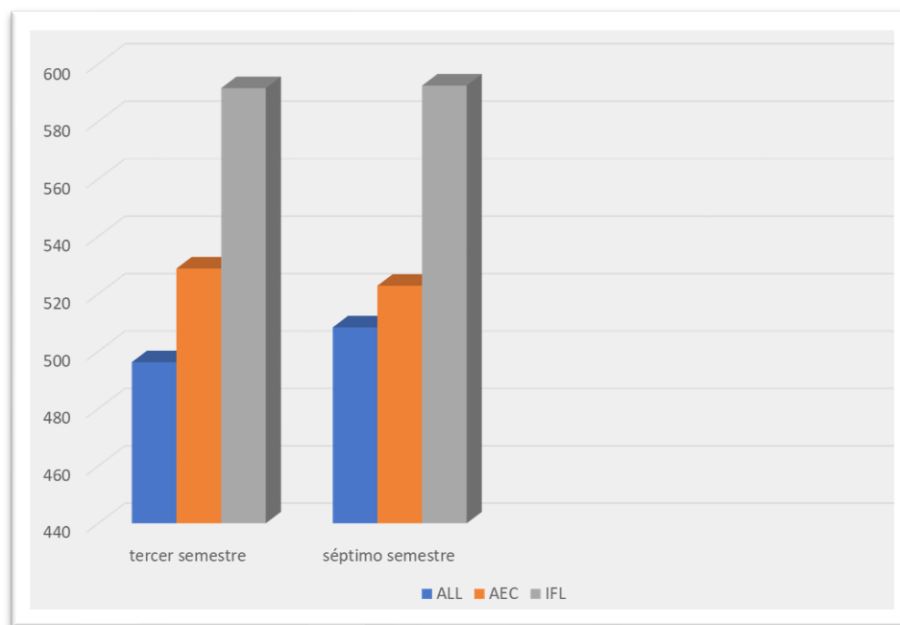
Dimensión	Estadístico/ Prueba	SUMIO	SUMALL	SUMMI	SUMDD	SUMAEC	SUMIFL	SUMIST	SUMCOUR	SUMTEAC
SUMIO	Correlación de Pearson	1	.753**	.564**	.714**	.702**	.660**	.672**	.656**	.373**
SUMALL	Correlación de Pearson	.753**	1	.661**	.773**	.698**	.691**	.642**	.778**	.415**
SUMMI	Correlación de Pearson	.564**	.661**	1	.472**	.646**	.423**	.576**	.763**	.530**
SUMDD	Correlación de Pearson	.714**	.773**	.472**	1	.627**	.747**	.648**	.629**	.345**
SUMAEC	Correlación de Pearson	.702**	.698**	.646**	.627**	1	.575**	.736**	.697**	.355**
SUMIFL	Correlación de Pearson	.660**	.691**	.423**	.747**	.575**	1	.580**	.556**	.362**
SUMIST	Correlación de Pearson	.672**	.642**	.576**	.648**	.736**	.580**	1	.651**	.427**
SUMCUR	Correlación de Pearson	.656**	.778**	.763**	.629**	.697**	.556**	.651**	1	.563**
SUMTEAC H	Correlación de Pearson	.373**	.415**	.530**	.345**	.355**	.362**	.427**	.563**	1

** Correlación significativa con $\alpha = 0.01$, de acuerdo con la Prueba de Pearson.

Cuadro 71. Resumen de los resultados del modelo lineal dentro de las dimensiones, con significancia.

Variables por Dimensión		B₁	B₀	R	Error Estándar
Independiente	Dependiente				
SUMALL	SUMIO	.473	159.713	.753 [*]	55.4754
SUMDD	SUMIO	.560	125.944	.714 [*]	59.0016
SUMAEC	SUMIO	.408	182.428	.702 [*]	60.0450
SUMDD	SUMALL	.963	34.548	.773 [*]	85.0123
SUMCOUR	SUMALL	.803	197.512	.778 [*]	84.2135
SUMCOUR	SUMMI	.599	97.203	.763 [*]	66.0110
SUMIFL	SUMDD	.722	57.042	.747 [*]	71.5766
SUMIST	SUMAEC	1.236	53.240	.736 [*]	98.2325

*Coeficiente de regresión significativa con $\alpha = 0.05$.



Gráfica .5, Resultados de las medias, para cada una de las nueve dimensiones por semestre

CAPÍTULO VIII

DISCUSION

Discusión

En este capítulo se muestra la discusión de los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario AMTB (Alemán, 2017), la discusión se centra en analizar los factores motivacionales de los estudiantes que cursan el idioma de inglés en el CU UAEM Tex, que se encuentran cursando el primer y último nivel, dentro de tres programas de licenciatura Derecho, Turismo y Contabilidad.

Esta discusión se realiza tomando en cuenta los resultados de las nueve variables objeto de estudio como son la Orientación Integrativa, Interés en Lenguas Extranjeras, Intensidad Motivacional, Motivación Instrumental, Actitud Hacia el Aprendizaje del Inglés, Deseo, Evaluación del Curso, Actitud Hacia los Angloparlantes y Evaluación del Profesor.

Para cubrir estas pretensiones se combinó la estadística descriptiva e inferencial, los datos presentados en el apartado de resultados, se analizaron con las pruebas t de Student y las correlaciones entre las nueve dimensiones mediante la Prueba de Pearson.

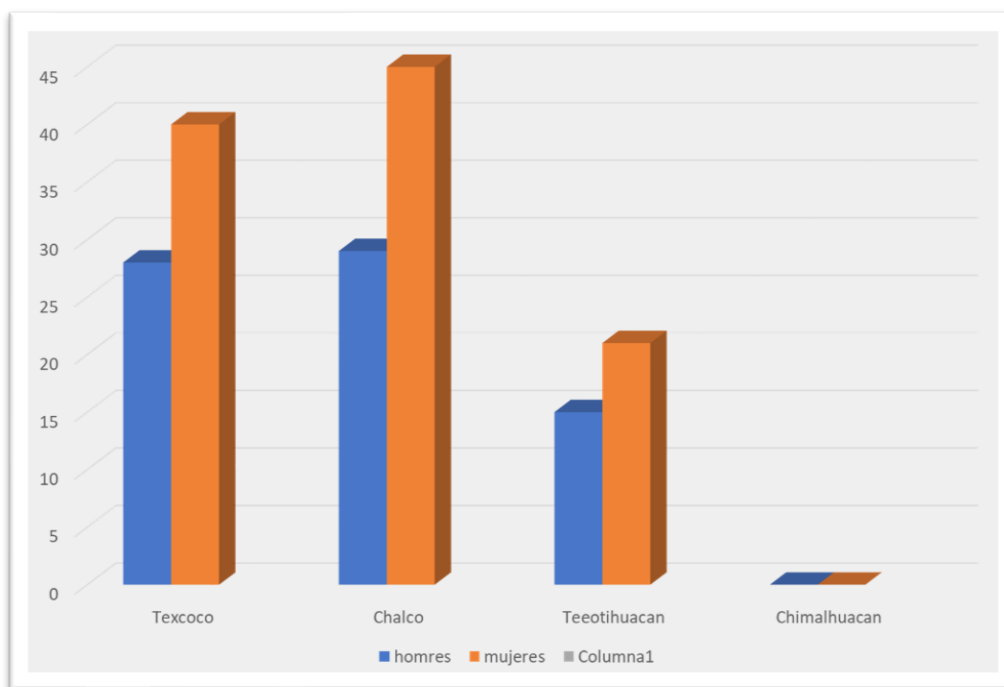
En los resultados se observan los componentes que Gardner en 1985 considera como clave, para la enseñanza de lenguas que son: la Motivación Integrativa y la instrumental, los cuales benefician o dificultan el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Carmona, 2011, p. 3- 4).

Como resultados generales encontramos: Frecuencia y porcentaje de los estudiantes de diferentes licenciaturas en el tercer semestre, edad, sexo.

En cuanto al porcentaje de estudiantes que respondieron el cuestionario por programa educativo el 29.3% de los estudiantes encuestados pertenece a la Licenciatura en Contabilidad, el 21%, de los estudiantes pertenecen a la licenciatura de Derecho y el 49.7% son pertenecientes a la Licenciatura de Turismo

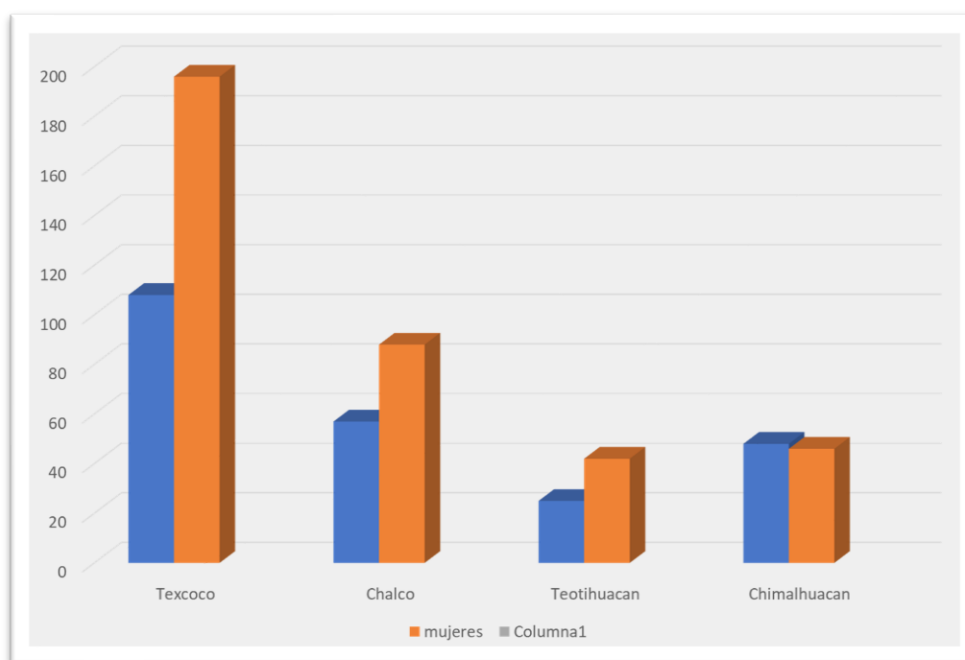
En tanto que la distribución en otros centros universitarios de programas afines pertenecientes a la UAEM encontramos la siguiente información: correspondiente a la frecuencia de estudiantes inscritos en las tres licenciaturas analizadas inscritos en el tercer semestre (AGENDA ESTADÍSTICA UAEM, 2018.2019). Las siguientes gráficas muestran la frecuencia de estudiantes inscritos en cuatro diferentes planteles pertenecientes al UAEM, en la zona oriente del Estado de México, estos planteles son C.U Texcoco, C.U. Teotihuacan, C. U. Valle de Chalco, C.U. Chimalhuacán.

En la **Gráfica 6** se observa la frecuencia de estudiantes inscritos en el tercer semestre de la Licenciatura de Contabilidad, en los cuatro planteles C.U Texcoco, 28 hombres, 40 mujeres; C.U. Teotihuacán, 15 hombres, 21 mujeres; C. U. Valle de Chalco, 29 hombres, 45 mujeres; C.U. Chimalhuacán, no oferta la Licenciatura.



Grafica. 6 Frecuencias de estudiantes inscritos en el tercer semestre de la Licenciatura de Contabilidad

En la **Gráfica 7** se observa la frecuencia de estudiantes inscritos en el tercer semestre de la Licenciatura en Derecho, en los cuatro planteles C.U Texcoco, 108 hombres, 196 mujeres; C.U. Teotihuacán, 25 hombres, 42 mujeres; C. U. Valle de Chalco, 57 hombres, 88 mujeres; C.U. Chimalhuacán,48 hombres, 46 mujeres.

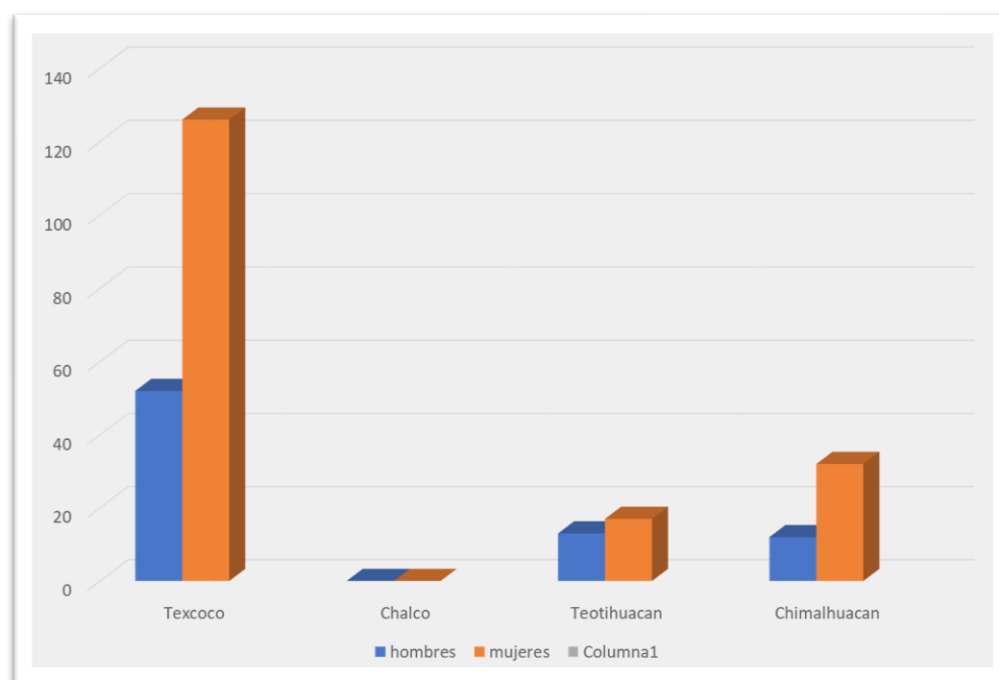


Gráfica. 7 Frecuencia de estudiantes inscritos en el tercer semestre de la Licenciatura en Derecho

La **Gráfica 8** muestra la frecuencia de estudiantes inscritos en el tercer semestre de la Licenciatura en Turismo, en los cuatro planteles C.U Texcoco, 52 hombres, 126 mujeres; C.U. Teotihuacán, 13 hombres, 17 mujeres; C. U. Valle de Chalco, no oferta la licenciatura; C.U. Chimalhuacán,12 hombres, 32 mujeres.

Los estudiantes que participaron dentro de la presente investigación, los tres programas educativos del nivel de licenciatura (Derecho, Turismo y Contabilidad), pertenecen al área de las Ciencias Sociales, Administración y Derecho (Instituto

Nacional de Estadística y Geografía, 2012, p. 31 – 38). En donde es posible observar que independientemente de la utilidad del idioma inglés, desde el ámbito como futuro profesional es una condición indispensable de sus tareas como sucede en la Licenciatura en Turismo, en el caso de la Licenciatura en Derecho, la visión del derecho desde distintas lenguas, en tanto que para la Licenciatura en Contabilidad apertura a nuevas expectativas de desarrollo profesional, pero en todos los casos el nivel de idioma dentro de su plan de estudios es similar.



Gráfica. 8 Frecuencia de estudiantes inscritos en el tercer semestre de la Licenciatura en Turismo

Para la dimensión OI, los resultados (**Cuadro 60**) mostraron que la media más baja de esta dimensión es de 69.16, que corresponde al ítem *Realmente disfruto aprender inglés*, aun cuando el valor corresponde a la media más baja de la dimensión, cerca del 70% de los estudiantes muestran un disfrute más allá del cumplimiento de la materia, mientras que las medias más altas corresponden a los ítems, *Estudiar el idioma inglés es importante porque me permitirá sentirme cómodo al relacionarme con personas que hablan inglés* (89.07) y *Siento que estudiar inglés*

es importante porque me permitirá comunicarme con un número mayor de personas y culturas, con una media (88.47), esto corresponde a la importancia que los estudiantes otorgan al aprendizaje del inglés, con la intención de acceder interacción social con hablantes del inglés (Gardner, 2005, p. 2).

Los resultados de la dimensión IFL (**Cuadro 65**), se observan dos medias con valor más alto que permiten apreciar la relación de los estudiantes con el contexto en el que se desarrolla la actividad de aprendizaje, por un lado, una de la media más alta corresponde al ítem, *Quiero aprender tanto inglés como sea posible (82.78)*; mientras que la media más baja corresponde al reconocimiento de la actitud con la que los estudiantes enfrentan en el aprendizaje de lenguas, partiendo de la percepción de sus propias capacidades, lo que se refleja en la media del ítem, *Tengo facilidad para aprender inglés con una media de 51.64.*

Las actitudes como se ha mencionado son base para la obtención de buenos resultados en el aprendizaje de lenguas, la actitud positiva o negativa que estos tengan hacia la lengua condiciona el aprendizaje, como lo menciona Krahsnen, 1981, los factores actitudinales, se constituyen como predictores de la adquisición del idioma (Soza, 2013, p. 216).

Para las variables de la dimensión MI (**Cuadro 62**), mostró resultados reveladores en el sentido en que la media más alta y baja están relacionadas con el empeño que el estudiante pone en clase y con la manera en que resuelve las situaciones que se presentan durante la clase, la media más alta es de 73.20 y corresponde al ítem *“Yo realmente pongo mucho empeño en aprender inglés*, la media más baja es de 58.23 que corresponde al ítem *“Cuando tengo problemas para entender algo en mi clase de inglés siempre le pido ayuda a mi maestro”*.

Se puede percibir que en general los estudiantes, que son capaces de desarrollar destrezas para ejercer control sobre su aprendizaje son aquellos, que lo pueden percibir más allá de la materia inglés como tal y que son capaces de entrar en el ciclo metacognitivo e involucrarse de lleno en la planeación, selección de material,

así como monitoreo y evaluación de su experiencia de aprendizaje (Anderson, 2005, p. 173).

Las medias obtenidas son relativamente altas en todos los ítems, dentro de la dimensión Deseo (**Cuadro 63**), la media más alta corresponde al ítem “*Me gustaría aprender tanto inglés como sea posible*”, en tanto que la media más baja es de 75.00 (“Quiero aprender inglés muy bien de modo que corresponda a mi lengua materna”).

El deseo por el aprendizaje de la lengua, es uno de los componentes de la intensidad motivacional, de acuerdo con el dicho de Gardner, 1985, la motivación es el motor central que subsume el esfuerzo, la cognición y el disfrute por las tareas de aprendizaje, en sus investigaciones encontró que los estudiantes realmente motivados hacen uso de estos tres mecanismos, o una mezcla de ellos, de hecho considera el deseo como una medida de la dirección del individuo hacia el logro de la acción y mucho más allá del mantenimiento del comportamiento motivado (Dörnyei, 2009, p. 122).

En la dimensión AEC (**Cuadro 64**) los resultados observados muestran que la media más alta corresponde al ítem “*Desearía tener como amigos muchos hablantes nativos del inglés*”, con media de 78.29, mientras que media más baja es 51.65 que pertenece al ítem, “*Siempre puedes confiar en los hablantes nativos del inglés*”.

Dichos resultados corresponden a la motivación integrativa, que ocurre cuando el estudiante se identifica con la lengua meta más allá de un fin práctico, aunque como se puede apreciar, existe cierta falta de congruencia, resultados similares se presentaron también en la investigación de (Masgoret & Gardner, 2003, citado por Sandoval, 2011, p. 47) encontraron que los estudiantes con un nivel más alto de motivación integrativa demuestran tener un grado más alto de identificación con la comunidad de aprendizaje de LE, a pesar de eso este modelo ha sido altamente discutido en otras investigaciones como Schmidt que concluye, que esto no puede ser asumido en todos los contextos, especialmente en los ámbitos en donde los estudiantes tienen una limitada interacción con hablantes nativos (Schmidt, 1999, p. 13).

Los resultados para la dimensión IFL (**Cuadro 65**), presenta que tres de los ítems manifestaron ser significativas ($\alpha = 0.05$) y además la media más alta fue de 89.40, la cual corresponde a el ítem “Si yo tuviera planes de vivir en otro país, trataría de aprender la lengua que se habla ahí”, mientras que la media más baja con 77.69 corresponde al ítem “*Me gustaría aprender inglés tanto como sea posible*”. Ambas reflejan un profundo interés en la comunidad de LE, a este respecto otras investigaciones han encontrado que el interés que los estudiantes que muestran actitudes positivas hacia el aprendizaje de lenguas, presentan más motivación integradora que los demás estudiantes, que se muestra directamente relacionado con poseer una motivación intrínseca muy elevada, es decir parten de un interés propio les gustan las lenguas, tienen planes a futuro, o su visión del mundo es más extensa que la de los demás estudiantes (Cristòfol, 2015, p. 46).

Las medias para la dimensión INST (**Cuadro 66**) se puede observar que la media más alta fue de 90.12 y corresponde a las aspiraciones profesionales del estudiante con el ítem “*Estudiar inglés es importante porque lo necesitare en mi desempeño profesional*”; en tanto que la media más baja de 58.98 fue para el ítem “*Estudiar inglés es importante porque la gente me respetará más si domino esta lengua*”, en ambas casos corresponden a los hallazgos de Gardner (2010, p. 127) quien menciona que las variables de esta dimensión corresponden más a razones prácticas que a implicaciones sociales.

Aquí es importante retomar dos visiones que corresponden a la esta afirmación en cuanto a las razones instrumentales del alumno, tanto las formulaciones de Dörnyei que dan un papel fundamental a la figura del “yo” o la visión que el estudiante construye de sí mismo y la cual constituye su sistema motivacional, lo que se traduce en conductas que con la orientación del profesor se convierten en una auto-imagen futura deseada y lo que en la Teoría de las Expectativas, corresponde a los objetivos que solo se tornan realidad cuando el sujeto se mantiene trabajando en esa dirección (Castro, 2015, p. 2017–2019).

Los resultados para la dimensión Curso (**Cuadro 67**), muestran que la media más baja corresponde a 57.78 en el ítem “*Disfruto las actividades de mi clase de inglés*”

más que de las otras clases”, en tanto que la media más alta es de 74.70, que corresponde al ítem *“Me gusta tanto la clase de inglés que quiero seguir estudiando esta lengua en el futuro”*, si bien ambas las medias permiten brindar una idea del interés por un curso de inglés, en muchas ocasiones dicho aspecto no se refleja en el desempeño de los estudiantes. De esta manera, interés por un curso de inglés y su motivación, involucra no solo al alumno en la toma de sus propias decisiones, implica su compromiso, éste último incluye a otros actores institucionales.

Según Dickinson (1987, p. 32), esto también provoca que el alumno construya, o bien al menos mantenga, su autoestima, y, en consecuencia es probable que un curso de inglés lo hace sentir bien – importante – lo motive a aprender más que uno que lo hace sentir tonto o inferior. Para Ordorica (2010, p. 29) un curso de lengua extranjera, aun cuando éste no fuera obligatorio, su integración a un curso indica que existe una motivación instrumental, aunque no es la más deseada, sin embargo en la mayoría de los casos impulsa al estudiante universitario a seguir adelante. Pero el profesor, no debe olvidar que ésta obligado a dar apoyo académico: durante el curso, ofrecer material didáctico o asesorías, entre otros aspectos.

Investigaciones basadas en este modelo (Dörnyei, 2001, Rivers, 1983, Corno, 1993, Brown, 2000) han observado que la influencia que las creencias que el estudiante pueda tener pueden constituir un choque con las metodologías del curso o del profesor, lo que puede obstaculizar la motivación de los estudiantes, por lo que identificar estas creencias puede contribuir al desarrollo de actitudes favorables que se mantengan a lo largo del curso hacia el docente, la clase, las evaluaciones y la búsqueda de oportunidades para practicar la lengua, con creencias más realistas (Pourhosein *et al.*, 2012, p. 9).

Los resultados para la dimensión Enseñar (**Cuadro 68**) demuestran que la percepción de la instrucción recibida por los estudiantes de lenguas, en donde la media más alta es de 80.09 para el ítem *“La motivación que tengo por aprender inglés es:”*, mientras que la media más baja dentro de la dimensión fue 56.14 la cual corresponde al ítem *“Mi maestro de inglés es una gran fuente de admiración para*

mi”. Como se puede observar en ambas respuestas está implícito el cómo el maestro, puede influir dentro del aprendizaje del estudiante, dentro de los distintos ámbitos: el método de actuación que el docente mantiene en la hora de clase, el material, el grado de comunicación en clase, una buena imagen del profesor, y, por otra parte, el tipo de interacción y relación que mantenga con el alumno.

El éxito en el aprendizaje de LE, está condicionado por diversos factores principalmente la relación entre el docente y los estudiantes, el conocimiento que estos tengan de diferentes estilos de las motivaciones y los diferentes estilos de aprendizaje, que permitan a los docentes adaptar sus clases a las necesidades de los estudiantes, pero también a los estudiantes el desarrollo de habilidades de estudio y la administración del tiempo (Hernández *et al.*, 2018, p. 93).

A este respecto Carmona (2011) observa que las diferentes dificultades que un docente puede enfrentar en el aula de lenguas lo ponen en el camino de desarrollar su docencia de forma más eficaz, sin olvidar que la relación docente estudiante es única en cada caso, que depende del contexto, sus experiencias previas en el aprendizaje de lenguas, su cultura y la sociedad en la que vive, pero que a su vez esta relación condiciona la manera en que cada cual interviene en el proceso de aprendizaje (Carmona, 2011, p. 2).

Los resultados (**Cuadro 69**) muestran que las medias más altas para las sumas en las nueve dimensiones corresponden a las siguientes tres dimensiones; Interés en las lenguas extranjeras (SUMIFL, Media 591.94), Actitud hacia los angloparlantes (SUMAEC, Media 526.35) donde se observa que aun cuando inicialmente los estudiantes refirieron tener poco o nulo contacto con hablantes nativos del inglés estos no poseen una actitud desfavorable hacia ellos, Actitud hacia el aprendizaje del inglés (SUMALL, Media 501.22), en tanto que la dimensión Intensidad Motivacional (SUMMI, media 323.952) manifestó el menor valor.

Por los resultados se puede observar, que los puntajes más altos corresponden a la orientación integrativa, a las actitudes hacia la situación de aprendizaje y la motivación, como sigue en general los estudiantes tienen buena reacción a los factores involucrados con la situación de aprendizaje, lo que (Gardner, 2005, p. 4–5)

refiere como las actitudes de los estudiantes hacia el contexto en el que reciben la instrucción, seguido de un puntaje elevado en las actitudes correspondientes al aprendizaje que involucran a los hablantes del inglés, lo que denominó como integratividad y por último pero no menos importante, se observó que la motivación de los estudiantes es bastante elevada lo que se manifiesta en el deseo de aprender inglés y las reacciones afectivas hacia el aprendizaje de la lengua, de manera particular como se observó en los resultados obtenidos de las nueve dimensiones analizadas.

Resultados similares a los encontrados por Tennant & Gardner (2004) que encontraron a la motivación fuertemente relacionada con la integratividad y las Actitudes hacia la situación de aprendizaje, lo que además de confirmar la validez inicial del cuestionario describe los factores que más afectan a los estudiantes en mayor o menor medida, dependiendo de la relación existente entre estas tres variables (Tennant & Gardner, 2004, p. 258).

En el **Cuadro 70**, se presentaron las correlaciones (significativas $\alpha = 0.01$) de las nueve dimensiones, en donde tres dimensiones como lo son: SUMIO, SUMALL y SUMDD, manifiestan el mayor número de asociaciones cada una con tres, pero en todos los casos el grado de asociación es mayor e igual a 0.7 (Correlación de Pearson). También, dentro de dicha asociación encontramos las dimensiones SUMAEC y SUMCOUR, conformando así las ocho combinaciones. Similares resultados se presentaron para la regresión en las nueve dimensiones (**Cuadro 71**), al considerar un comportamiento lineal, observando que en ocho de las comparaciones el Coeficiente de Regresión (r), fue ≥ 0.7 (significancia $\alpha = 0.05$).

Esto significa que la consistencia entre cinco de las dimensiones estudiadas, con un índice de correlación y regresión alta, permite determinar que éstas influyen unas con otras en el proceso de motivación por aprender una LE y su consiguiente logro como sucede en el aprendizaje del idioma inglés. En particular Gardner y MacIntyre, (1992, p. 214 – 215) mostraron que, algunas habilidades específicas se correlacionan con la facilidad para aprender un idioma, dentro de las cuales están:

habilidad para la codificación fonética, sensibilidad gramatical, memoria, aprendizaje inductivo. De aquí la importancia de valorar las relaciones entre las actitudes y la motivación con la adquisición de una lengua (Gardner, 1985, p. 17). En particular, es importante resaltar los resultados de la **Gráfica 5**, la cual ilustra los resultados de las medias, para cada una de las nueve dimensiones por semestre, en donde se puede observar los valores más altos para tres dimensiones en los dos semestres analizados, las dimensiones por semestre, son: Tercer semestre, Interés en lenguas extranjeras (SUMIFL, Media 591.946), Actitud hacia los angloparlantes (SUMAEC, Media 528.837) y, Actitud hacia el aprendizaje del inglés (SUMALL, Media 496.214) y; Séptimo Semestre, Interés en lenguas extranjeras (SUMIFL, Media 592.464), Actitud hacia los angloparlantes (SUMAEC, Media 522.82) y, Actitud hacia el aprendizaje del inglés (SUMALL, Media 508.336).

CÁPITULO IX

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el presente capítulo se plantean las conclusiones de la investigación realizada, a partir de la aplicación del Cuestionario de Actitudes y Motivación aplicado en tres licenciaturas del CU UAEM Tex, así como algunas recomendaciones a observar.

1. La modificación de acuerdo con el contexto y la posterior aplicación del cuestionario permitió llevar a cabo el diagnóstico de los estudiantes participantes, en las nueve dimensiones del cuestionario.
2. De acuerdo con los resultados es preciso prestar atención a que la motivación es muy alta en la mayoría de las dimensiones analizadas, existiendo el Interés en Lenguas Extranjeras que fue la dimensión con los puntajes más elevados.
3. Los estudiantes encuestados manifiestan una motivación positiva, hacia los idiomas extranjeros, lo que se ve reflejado en su Interés por el Estudio de Lenguas Extranjeras de manera especial en el inglés, así como el reconocimiento de la importancia que otorgan a la comunicación en lengua extranjera con personas de otras culturas.
4. En lo que corresponde al interés del alumno, por las materias de inglés o en el curso de inglés, lo que se refleja en el disfrute que manifiestan tener por las actividades de clase.
5. El deseo por aprender un idioma es positivamente alto en los estudiantes, lo que se refleja en su aspiración de aprender tanto inglés como sea posible y de lograr una pronunciación lo más cercana a los hablantes nativos.
6. La puntuación obtenida tanto en la Orientación Integrativa como la Motivación Instrumental, muestran que los estudiantes mantienen una motivación relativamente alta, lo que manifiesta en la importancia que los estudiantes le dan al valor utilitario de aprender una LE.
7. En general los estudiantes reportan contar con una buena actitud hacia su clase de inglés, lo que se refleja en su deseo por aprender inglés o la atención

durante la clase, aun cuando manifiestan no tener una especial facilidad por el inglés.

8. En cuanto a la actitud de los estudiantes hacia los angloparlantes estos manifiestan un alto interés por conocer y hacer amistad con personas que hablen el inglés. Sin embargo, existe cierta desconfianza porque a su vez se contradicen, cuando señalan que no pueden confiar en los hablantes nativos ni tienen una buena imagen de ellos.
9. Los estudiantes encuestados mostraron tener buena actitud hacia la situación en la que se da el aprendizaje del inglés, lo que se manifiesta en la atención que ponen en su clase de inglés y la consideración que tienen de esta, como parte importante de su programa de estudios, estos puntajes corresponden a la evaluación que los estudiantes hacen del curso y de los profesores en general, si bien estos no corresponden a los puntajes más altos.
10. Como se observó en el análisis de correlación de las dimensiones estas influyen unas con otras, de manera que tanto la motivación como las actitudes, son influyentes en el proceso de aprendizaje del inglés, sin olvidar las habilidades específicas.
11. En cuanto a las limitantes de este tipo de investigación esta el contar con los grupos de estudiantes disponibles en los dos niveles a observar, algunas veces por los cambios en los programas de estudios o por la falta de estudiantes en el nivel a observar.
12. Podemos observar en el diagnóstico realizado que aunque gran parte de la motivación de los estudiantes por aprender una LE se encuentra fuera de las aulas, principalmente en los puntajes elevados obtenidos tanto en las dimensiones Deseo como Interés en los Idiomas Extranjeros, el profesor tiene un papel esencial en mantener, proteger y mejorar la motivación de los estudiantes lo que es fundamental para que encuentren el ¿Por qué estudiar una LE?, y ¿Cómo esto va a contribuir en el logro de sus metas?

Recomendaciones

Con base a los resultados y las conclusiones, es posible plantear las siguientes recomendaciones, las cuales tienen como intención hacer una propuesta para el fortalecimiento del aprendizaje y la enseñanza de las asignaturas de inglés, tomando en cuenta la identificación de los factores motivacionales, que afectan a los estudiantes de las tres licenciaturas, en las cuales se llevó a cabo la presente investigación, asimismo sin olvidar a los estudiantes y su participación en la construcción de su propio proceso de aprendizaje.

1. Aplicación del Test AMB al inicio del curso académico (pre test) para la identificación de los factores motivacionales de los estudiantes, además de la aplicación del post test AMTB, previo a concluir el curso escolar, con el objeto de identificar el posible cambio en las motivaciones de los estudiantes.
2. Reconocer la importancia que tienen las actitudes y la motivación de los estudiantes, en el aprendizaje de la lengua más allá del uso de la gramática, fonética y las reglas de uso que las acompañan.
3. Elaboración de material didáctico que ayude a mantener y proteger la motivación de los estudiantes, por sus clases de inglés, acorde a los programas de estudio de sus licenciaturas y lograr ampliar su interés.
4. Instruir a los estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje específico del inglés, que les ayuden a mantener niveles de motivación elevados, para seguir estudiando el inglés fuera de la clase.
5. Revisión de los programas de estudio, y asimilación de estos a los contenidos de los programas de estudio propios de la licenciatura.
6. Fortalecimiento de la academia de inglés dentro del CU. UAEM Tex., para el análisis de los programas de estudio, material, didáctico, e implementación de cursos enfocados en las necesidades de los estudiantes y los docentes.
7. Se considera que se cumple el objetivo de determinar cuales de los factores motivacionales influyen de mayor manera en los estudiantes del C.U. UAEM Tex., para el aprendizaje de LE, de los tres programas de licenciatura, en

cuanto a los objetivos específicos se identifican las características de los estudiantes de manera clara.

8. Se extiende a través de este trabajo de investigación una invitación a continuar indagando en las motivaciones de los estudiantes dependiendo de su contexto de estudio de LE, en los diferentes niveles educativos.

ANEXOS

Anexo 1. Listado de materias de inglés dentro del núcleo básico

NÚCLEO BÁSICO							
OBLIGATORIAS							
No.	UNIDAD DE APRENDIZAJE	TIPO	HT	HP	TH	CR	ÁREA CURRICULAR
1	Competencias humanas y ejecutivas	Curso	3	1	4	7	Administración
2	Contabilidad	Curso	3	1	4	7	Contaduría
3	Contabilidad de sociedades	Curso	3	1	4	7	Contaduría
4	Derecho	Curso	3	1	4	7	Derecho
5	Derecho mercantil	Curso	4	0	4	8	Derecho
6	Habilidades y pensamiento creativo	Curso	3	1	4	7	Administración
7	Inglés 5	Curso-taller	2	2	4	6	Idiomas
8	Inglés 6	Curso-taller	2	2	4	6	Idiomas
9	Inglés 7	Curso-taller	2	2	4	6	Idiomas
10	Inglés 8	Curso-taller	2	2	4	6	Idiomas
11	Macroeconomía	Curso	3	1	4	7	Economía y finanzas
12	Matemáticas	Curso	3	1	4	7	Economía y finanzas
13	Matemáticas financieras	Curso	3	1	4	7	Economía y finanzas
14	Métodos cuantitativos para negocios	Curso	3	1	4	7	Economía y finanzas
15	Microeconomía	Curso	3	1	4	7	Economía y finanzas
16	Normas de Información financiera I	Curso	3	1	4	7	Contaduría
17	Responsabilidad social corporativa y sustentabilidad	Curso	3	1	4	7	Administración
17	TOTAL		48	20	68	116	

Anexo 2. Listado de materias de inglés dentro del núcleo básico

NÚCLEO BÁSICO							
OBLIGATORIAS							
NO.	UNIDAD DE APRENDIZAJE	TIPO	HT	HP	TH	CR	ÁREA CURRICULAR
1	Métodos y Técnicas de Investigación	Curso-Taller	2	4	6	8	Turismo como Objeto de Estudio
2	Sociología	Curso	4	0	4	8	Turismo como Objeto de Estudio
3	Psicología	Curso	3	1	4	7	Turismo como Objeto de Estudio
4	Estadística	Curso-Taller	3	3	6	9	Turismo como Objeto de Estudio
5	Pensamiento Universitario	Curso-taller	2	2	4	6	Desarrollo Humano y Profesional
6	Comprensión de Textos Académicos	Curso-Taller	2	2	4	6	Desarrollo Humano y Profesional
7	Argumentación y Comunicación Académica	Curso-Taller	2	2	4	6	Desarrollo Humano y Profesional
8	Geografía	Curso-Taller	2	2	4	6	Desarrollo Turístico Sustentable
9	Economía	Curso	4	0	4	8	Innovación y Competitividad en las Organizaciones Turísticas
10	Administración	Curso-Taller	3	3	6	9	Innovación y Competitividad en las Organizaciones Turísticas
11	Mercadotecnia	Curso-Taller	3	3	6	9	Innovación y Competitividad en las Organizaciones Turísticas
12	Contabilidad	Curso-Taller	2	2	4	6	Innovación y Competitividad en las Organizaciones Turísticas
13	Finanzas	Curso-Taller	2	4	6	8	Innovación y Competitividad en las Organizaciones Turísticas
14	Sociedad y naturaleza	Curso	2	2	4	6	Gestión Turística del Patrimonio
15	Inglés 5	Curso-taller	2	2	4	6	Desarrollo Humano y Profesional
16	Inglés 6	Curso-taller	2	2	4	6	Desarrollo Humano y Profesional
17	Inglés 7	Curso-Taller	2	2	4	6	Desarrollo Humano y Profesional
TOTAL DEL NÚCLEO BÁSICO			42	36	76	126	

Anexo 3. Listado de materias de inglés dentro del núcleo básico

ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS							
NÚCLEO BÁSICO							
OBLIGATORIAS							
NO.	UNIDAD DE APRENDIZAJE	TIPO	HT	HP	TH	CR	AREA CURRICULAR
1	Derechos de las personas y la familia	Curso	3	1	4	7	Derecho Civil
2	Derecho Romano	Curso	3	1	4	7	Derecho Civil
3	Filosofía del derecho	Curso	3	1	4	7	Teoría y Filosofía del Derecho
4	Historia del Derecho	Curso	3	1	4	7	Disciplinas Auxiliares
5	Inglés 5	Curso-Taller	2	2	4	6	Inglés
6	Inglés 6	Curso-Taller	2	2	4	6	Inglés
7	Inglés 7	Curso-Taller	2	2	4	6	Inglés
8	Inglés 8	Curso-Taller	2	2	4	6	Inglés
9	Introducción al Estudio del Derecho	Curso	4	2	6	10	Teoría y Filosofía del Derecho
10	Lógica Jurídica	Curso-Taller	2	2	4	6	Teoría y Filosofía del Derecho
11	Problemas Contemporáneos de la Realidad Mexicana	Curso	3	1	4	7	Teoría y Filosofía del Derecho
12	Problemas de la Civilización Contemporánea	Curso	3	1	4	7	Teoría y Filosofía del Derecho
13	Teoría del Estado	Curso	3	1	4	7	Derecho Constitucional, Municipal y Electoral
14	Tecnologías de la Información y la Comunicación	Curso-Taller	2	2	4	6	Disciplinas Auxiliares
SUBTOTAL			37	21	58	95	

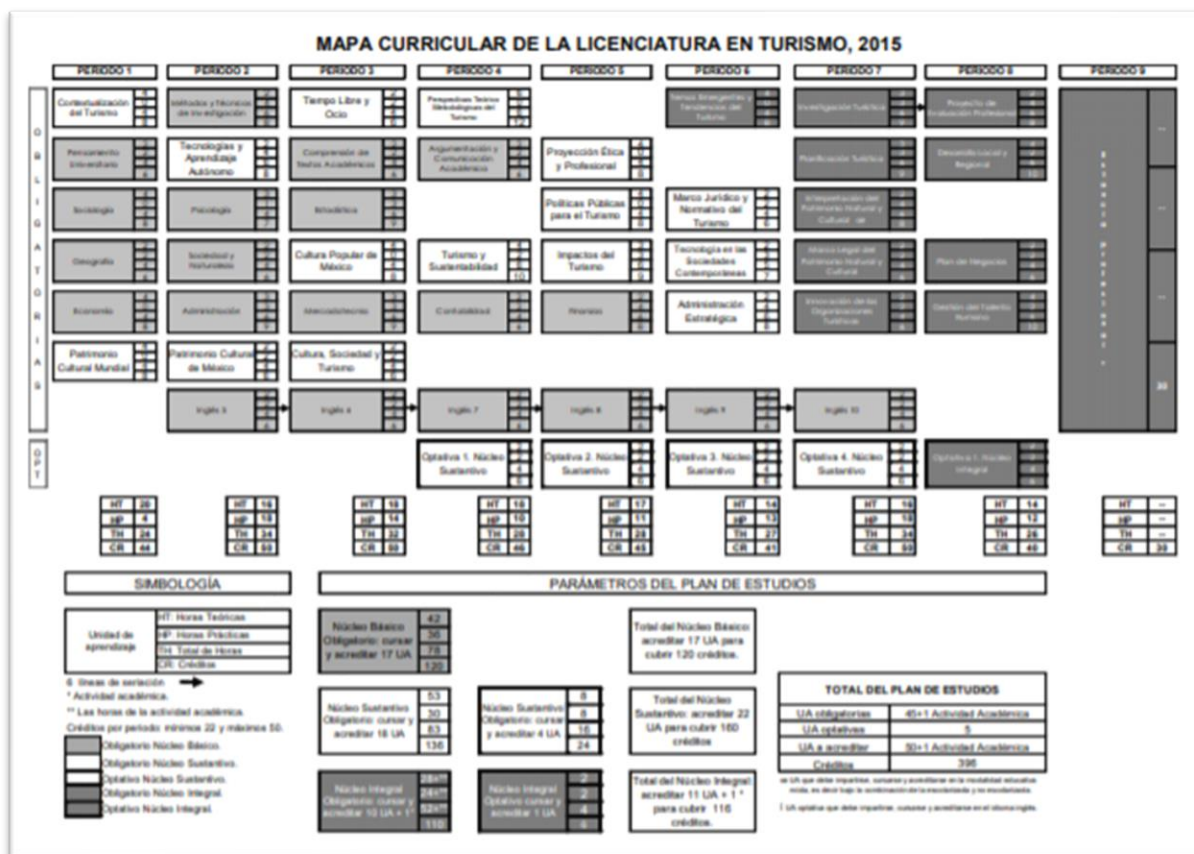
III. Ubicación de la unidad de aprendizaje en el mapa curricular

The curricular map is organized into columns for Periodos 1 through 9. The 'Unidad de Aprendizaje' is highlighted in red in the 'Inglés 6' box. The map also includes a vertical axis for 'Grado' (Grades) and a horizontal axis for 'Semestre' (Semesters).

	PERIODO 1	PERIODO 2	PERIODO 3	PERIODO 4	PERIODO 5	PERIODO 6	PERIODO 7	PERIODO 8	PERIODO 9
Contabilidad	Contabilidad	Normas de Información financiera I	Normas de Información financiera II	Normas de Información financiera III	Normas de Información financiera IV	Contabilidad aplicada	Contabilidad Internacional	Investigación contable	
Habilidades y pensamiento creativo		Contabilidad de sociedades	Contabilidad de costos históricos	Contabilidad de costos predeterminados	Proyecto de inversión	Costos y presupuestos aplicados	Contabilidad	Auditoría interna	
Macroeconomía		Microeconomía	Presupuestos	Código Fiscal de la Federación	Impuesto sobre la renta de las personas físicas	Impuesto sobre la renta de las personas morales	Impuestos locales	Seguridad social e impuestos relacionados	
Matemáticas	Matemáticas financieras	Matemáticas financieras	Estadística	Análisis y planeación financiera	Mercados financieros	Auditoría de estados financieros	Auditoría aplicada	Finanzas corporativas	
Derecho	Derecho mercantil	Derecho laboral	Derecho laboral	Gestión de recursos humanos	Estrategias para desarrollo y gestión de empresas	Finanzas públicas	Auditoría gubernamental	Ética profesional	
Competencias humanas y egresivas	Métodos cuantitativos para negocios	Administración de las pymes empresa familiar	Paquetaría contable	Impuestos indirectos	Contabilidad gubernamental	Integrativa profesional*			
Responsabilidad social corporativa y sustentabilidad									
	Inglés 5	Inglés 6	Inglés 7	Inglés 8					
						Optativa 1	Optativa 3	Optativa 5	
						Optativa 2	Optativa 4		

* Integrativa profesional: Incluye la asignatura de Inglés 6 y la asignatura de Inglés 7.

Anexo 5. Ubicación de la materia en el marco curricular de la Licenciatura en Turismo 2015.



[illegible]

ANEXO 7

CUESTIONARIO DE ACTITUDES Y MOTIVACIÓN

Adaptado por Alemán (2017) de la versión en español de (Sandoval, 2011)

Primera parte

Instrucciones

Nos gustaría que expreses tu opinión acerca de cada una de las siguientes preguntas.

En total desacuerdo	Moderadamente En desacuerdo	Sin opinión	medianamente de acuerdo	En total acuerdo
1	2	3	4	5
0	25	50	75	100

1	Me gustaría hablar muchos idiomas perfectamente	1	2	3	4	5
2	Me gusta mucho ir a mi clase de inglés porque mi maestro es muy bueno para enseñar su materia	1	2	3	4	5
3	Estudiar inglés es fabuloso	1	2	3	4	5
4	Si mi país no tuviera contacto con países de habla inglesa sería una gran pérdida	1	2	3	4	5
5	Estudiar el idioma inglés es importante, porque me permitirá sentirme cómodo al relacionarme con personas que hablan inglés	1	2	3	4	5
6	Siento un fuerte deseo por comprender ciertos aspectos de la lengua inglesa	1	2	3	4	5
7	Pongo mucha atención para tratar de entender todo el inglés que veo y escucho	1	2	3	4	5
8	Estudiar inglés es importante porque lo necesitaré en mi desempeño profesional	1	2	3	4	5
9	Preferiría pasar más tiempo en mi clase de inglés que en otras clases	1	2	3	4	5
10	Desearía poder leer periódicos, libros y revistas en muchas otras lenguas	1	2	3	4	5
11	Mi maestro de inglés es tan buen maestro como cualquiera de mis maestros	1	2	3	4	5
12	Realmente disfruto aprender inglés	1	2	3	4	5
13	Siento que estudiar inglés es importante porque me permitirá comunicarme con un número mayor de personas y culturas	1	2	3	4	5
14	Si por mi fuera, invertiría más tiempo en aprender inglés	1	2	3	4	5
15	Me mantengo al corriente con mi clase de inglés trabajando a diario en ella	1	2	3	4	5
16	Estudiar inglés es importante porque es indispensable para ser reconocido como una persona con educación	1	2	3	4	5
17	Desearía tener como amigos a muchos hablantes nativos de inglés	1	2	3	4	5
18	Disfruto las actividades de mi clase de inglés más que las de otras clases	1	2	3	4	5
19	Me gustaría aprender otras lenguas extranjeras	1	2	3	4	5
20	Mi maestro de inglés tiene un estilo de enseñanza dinámico e interesante	1	2	3	4	5
21	La clase de inglés es una parte muy importante del programa de estudios en mi carrera	1	2	3	4	5
22	Los hablantes nativos del inglés son muy amables y sociables	1	2	3	4	5
23	Estudiar inglés es importante porque me permitirá entender y apreciar mejor la cultura angloparlante	1	2	3	4	5
24	Quiero aprender inglés muy bien de modo que parezca mi lengua materna	1	2	3	4	5
25	Los hablantes nativos del inglés tienen mucho de que sentirse orgullosos porque han hecho contribuciones valiosas para el mundo	1	2	3	4	5
26	Cuando tengo problemas para entender algo en mi clase de inglés, siempre le pido ayuda a mi maestro	1	2	3	4	5
27	Estudiar inglés es importante porque me será útil para obtener un buen empleo	1	2	3	4	5

CUESTIONARIO DE ACTITUDES Y MOTIVACIÓN

(Adaptado en español)

Segunda parte

28	Me gusta tanto la clase de inglés que quiero seguir estudiando esta lengua en el futuro	1	2	3	4	5
29	Si yo tuviera planes de vivir en otro país, trataría de aprender la lengua que se habla ahí	1	2	3	4	5
30	Mi maestro de inglés es una gran fuente de admiración para mí	1	2	3	4	5
31	Quiero aprender tanto inglés como sea posible	1	2	3	4	5
32	Me gustaría conocer a más hablantes nativos de inglés	1	2	3	4	5
33	Es importante estudiar inglés porque tendré la oportunidad de interactuar más fácilmente con gente que habla esa lengua	1	2	3	4	5
34	Me gustaría aprender tanto inglés como sea posible	1	2	3	4	5
35	Yo realmente pongo mucho empeño en aprender inglés	1	2	3	4	5
36	Estudiar inglés es importante porque la gente me respetará más si domino esta lengua	1	2	3	4	5
37	Disfruto mis clases de inglés	1	2	3	4	5
38	Me gustaría aprender inglés tanto como sea posible	1	2	3	4	5
39	Me cae muy bien mi maestro de inglés	1	2	3	4	5
40	Me encanta aprender inglés	1	2	3	4	5
41	Entre más conozco a personas angloparlantes, más me agradan	1	2	3	4	5
42	Me gustaría dominar el inglés	1	2	3	4	5
43	Cuando estoy estudiando inglés ignoro las distracciones y le pongo atención a la actividad que estoy realizando	1	2	3	4	5
44	La clase de inglés es una de mis favoritas	1	2	3	4	5
45	Siempre se puede confiar en los hablantes nativos del inglés	1	2	3	4	5
46	Tengo facilidad para aprender inglés	1	2	3	4	5

El propósito de esta sección del cuestionario es el de determinar cuál es tu manera de pensar en cuanto a los temas referidos. Nos gustaría que evaluaras cada uno de los enunciados en base a tu apreciación. A cada enunciado le sigue una escala del 1 al 5 para cada enunciado, por favor encierra en un círculo el número que mejor describa tu manera de pensar

1	La motivación que tengo para aprender inglés con el objetivo de comunicarme con gente que hable esa lengua es	Baja	1	2	3	4	5	Alta
2	La actitud que tengo hacia los angloparlantes es	Desfavorable	1	2	3	4	5	Favorable
3	El interés que tengo en las lenguas extranjeras es	Baja	1	2	3	4	5	Alta
4	El deseo que tengo por aprender inglés es	Baja	1	2	3	4	5	Alta
5	La actitud que tengo hacia el aprendizaje del inglés	Desfavorable	1	2	3	4	5	Favorable
6	La opinión que tengo hacia mi maestro de inglés es	Desfavorable	1	2	3	4	5	Favorable
	La motivación que tengo por aprender inglés con propósitos prácticos como obtener un buen empleo, mejor salario etc. es	Baja	1	2	3	4	5	Alta
8	La actitud que tengo hacia mi clase de inglés es	Desfavorable	1	2	3	4	5	Favorable
9	La motivación que tengo por aprender inglés es	Baja	1	2	3	4	5	Alta

BIBLIOGRAFÍA

Abric, J.C. (1994). *Pratiques et représentations sociales*. Paris. Ed. PUF.

Abric, J.C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales, En,

Abric, J.C. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. México, Ed. Ediciones Coyoacán. S. A. de C.V.

Academic ranking of world universities 2019. En:
<http://www.shanghairanking.com/ARWU2019.html> Consultado el 23 de septiembre de 2019.

Aicega, D. (2007). Los libros de texto para la enseñanza de inglés: Una mirada crítica. *Puertas Abiertas*, 3 (3), 99-102. *Memoria Académica*. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4582/pr.4582.pdf.
Consultado el 8 de noviembre de 2019.

Alcalde, M.N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. 6: 9-24. ISSN 1886-2438.
<https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/12409/878-1831-3-PB.pdf?sequence=1> Consultado 12 de agosto de 2019.

Álvarez, B.J. (2004). El contexto social y teórico del surgimiento de la teoría de las representaciones sociales. En, Romero, R.E (Ed.), *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas*. México. Ed. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Álvarez, R.L.Y. (2012). Escala de motivación adolescente (EM1) basada en el Modelo Motivacional de McClelland. Tesis Psicológica. 7: enero-junio: 128-143. Fundación Universitaria Los Libertadores Bogotá, Colombia.

Alviter, R.L.E., y Littlewood, Z.H.F. (2011). La teoría de equidad de Adams desde el punto de vista del abusivo. Capítulo 16. *Procesos de cambio y desarrollo organizacional*. XV. Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas. Veracruz, Veracruz.

<https://studylib.es/doc/6588988/la-teor%C3%ADa-de-equidad-de-adams-desde-el-punto-de-vista-del>

Anderson, N.J. (2005). Estrategias para el aprendizaje de una lengua extranjera. *Káñina, Rev. Artes y Letras, Univ. Costa Rica*. XXIX: (1 y 2): 171-174. ISSN: 0378-0473.

ANUIES. (2018). Visión y acción 2030 Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional. Ed. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Aragón, G.M., y Jiménez, G.Y.I. (2009). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: Estrategia docente para elevar la calidad educativa. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 9: julio-diciembre: 1. ISSN 1870-5308. Recuperado el [septiembre de 2019], de: https://www.uv.mx/cpue/num9/inves/completos/aragon_estilos_aprendizaje.pdf

Araiza, M.J., Pérez, T., Dörfer, C., Jardines, F.J., Catillo, R., y Vázquez, B. (2013). Influencia en los estilos de aprendizaje en estudiantes de primer año de licenciatura en una universidad pública. 1er. Congreso Internacional de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Nuevo León. 28, 29 y 30 de agosto, Monterey, México. [online] researchgate. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/264118151> [Accessed 25 May 2020].
Aramburu, O.M. (2004). Jerome Seymour Bruner: De la percepción al lenguaje. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(1), 1-19.
<https://doi.org/10.35362/rie3412902> Consultado 19 de agosto de 2019.

Araya, C.L., y Pedreros, G.M. (2013). Análisis de las teorías de motivación de contenido: una aplicación al mercado laboral de Chile del año 2009, *Rev. Ciencias Sociales* 142: 45-61. ISSN: 0482-5276, Departamento de Administración, Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/download/14301/13574/>

Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Ed. FLACSO, Costa Rica.

Arias. A. (2017). Análisis de la Teoría de Psico-genética de Jean Piaget: Un aporte a la discusión. *Dom. Cien.*, 3: 3: 833-845. ISSN: 2477-8818.

Arias, I., Maturana, L., y Restrepo, M.I. (2012). Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas Universidad de Antioquia Fundación universitaria Luis Amigó Medellín, Colombia. Lenguaje, 40 (1), 99-126. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v40n1/v40n1a05.pdf> Consultado 2 de agosto de 2019.

Armstrong, T. (2006). Multiple intelligences in the classroom (2nd edition), de Publicado originalmente en inglés, en 2006, por ASCD, Alexandria, Virginia, EE. UU.

Arnold, J. (Ed.). (1999). Affect in language learning. Cambridge. Ed. Cambridge University Press.

Arnold, J. (Ed.). (2000). La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Madrid; Ed. Akal, Traducción al Español.

Arroyo, P., J., Vázquez, A.E., Rodríguez, G.F., Arias, B.R., y Vale, V.P. (2015). La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Curso escolar 2012/13. Ed. Ministerio de Educación.

ARWU. (2019). Ranking de Shanghái: Clasificación Académica de Universidades del Mundo. <http://www.shanghairanking.com/>

Ayala, R.A.H., y Scartascini, S.G (Coords.). (2007). Lenguas en un contexto globalizado. Ed. Universidad de Guadalajara, México.

Báez, I.C., y Cabeza, MC. (2005). Algunas reflexiones sobre el status de la lengua de señas de los sordos en el contexto de la globalización. Universidad Mario Vilela. 277. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4565.pdf>

Baker, C. (1992). Attitudes and language. Clevedon. Ed. Multilingual Matters.

Benito, Á.P. (2014). Los factores afectivos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Trabajo de Fin de Grado Primaria (Mención de inglés). D. Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social.

Bermúdez, L, y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones QUÓRUM ACADÉMICO, Vol. 8, Nº 15, enero-junio 2011, Pp. 95 – 110. Universidad del Zulia. ISSN 1690-7582 En: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3998947.pdf>

Bes Izuel M.A. (2006). La interacción en el proceso de instrucción formal en grupos multilingües de español/ L2 de nivel principiante Dirección: Dra. Esteve Ruescas Ed. Departamento de Traducció i Filologia Universitat Pompeu Fabra DL B.39547-2007 ISBN: 978-84-690-8307-9.

Blanco, P.J.A. (2007). Bilingüismo: La lengua materna ante la globalización. Education and Learning Research Journal, 1: 39-48. ISSN-e 1692-5777.

Bonilla, A., y Rojas, R. (2012). El aprendizaje de lenguas extranjeras como herramienta para el desarrollo humano. Memorias Congreso Iberoamericano de Lenguas En La Educación y En La Cultura.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6745597>. Consultado 6 agosto de 2019.

Bravo, M.P., y Varguillas, C.C.S. (2015). Estrategias didácticas para la enseñanza de la asignatura Técnicas de Estudio en la Universidad Nacional de Chimborazo Sophia, Colección de Filosofía de la Educación. 19: 271-290. Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador.

British Council. Año. Nivel de inglés C2. [Fecha de consulta: 16 de noviembre de 2017] Disponible en: <https://www.britishcouncil.es/ingles/niveles/c2>.

Broek. S. y Van den Ende, I. (2013). La aplicación del marco común europeo de referencia para las lenguas en los sistemas educativos europeos. Ed. Comisión de Educación y Cultura del Parlamento Europeo.
[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes//2013/495871/IPOL-CULT_ET\(2013\)495871\(SUM01\)_ES.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes//2013/495871/IPOL-CULT_ET(2013)495871(SUM01)_ES.pdf)

Brunner, J.J. (2010). Globalización de la educación superior: crítica de su figura ideológica. Revista Iberoamericana de Educación Superior, México, ISSUE-UNAM/ Universia. I. 2: 75 –83. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/279677305_Globalizacion_de_la_educacion_superior_critica_de_su_figura_ideologica/link/56731f8008aedbbb3f9f81ee/download Consultado: [05/05/2017]

Cabrera. M. M. (2014). Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras Alumno. España. Ed. Universidad de Jaén.

Cáceres., P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. Escuela de Psicología. Facultad de Filosofía y Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Revista Psicoperspectivas. II: 53 – 82. Consultada Mayo 15, 2020.

Cancino, R. (2005). El español y la globalización lingüística. Ed. Aalborg Universitet. Published in: Sociedad y discurso, AAU Publication.

Cárdenas, P.A. (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y Educación. Revista Colombiana de Educación. 60: Primer semestre: 71 – 91. Carmona, C.A.B. (2011). Factores afectivos en el aprendizaje de idiomas: La actitud. Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza. No. 16. Septiembre 2011.

Castillo. M. (2006). El estudio de las actitudes lingüísticas en el contexto sociocultural: el caso del mexicano de Cuetzalan. Anales de Antropología, 40: 1.

Castorina. J.A. (2008). El Significado del marco epistémico en la Teoría de las Representaciones Sociales. Cultura y representaciones sociales. 11: 22, Buenos Aires.

Castro, V.F. (2015). Motivación y esfuerzo en la adquisición de lenguas extranjeras En, Morimoto, Y., Pavón, L.M.V., y Santamaría, M.R. (Edit.). La enseñanza de ELE centrada en el alumno, XXV Congreso Internacional ASELE. P.p. 213 – 220. ISBN 978-84-608-5228-5.

<http://habilis.udg.edu/~lidiagc/DifusionDeLaInvestigacionLinguistica/Articulos/Motivaci%C3%B3n%20y%20esfuerzo%20en.pdf>

Chaves, S.A.L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky Educación. 25: 2: septiembre: 59 – 65 Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica

Chomsky, N. (2008). The essential Chomsky. Great Britain. Ed. Bodley Head.

Cíceres, L. (2006). Una Aproximación al MCER: Principales contenidos, aportaciones y consecuencias prácticas. ACTAS XLI (AEPE). Centro Virtual Cervantes. Pp. 271– 282.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_41/congreso_41_26.pdf

CIDE. (2016). Consulta sobre el Modelo -Educativo 2016. Ed. CIDE.
https://framework-gb.cdn.gob.mx/happenings/modelo-educativo-sep/05_Informe_ME2016.pdf

CIENCIAMX. (2015-2016). Agencia Informativa CONACYT, top 10, mejores universidades de México <http://www.cienciamx.com/index.php/diez-mas/6453-top-10-mejores-universidades-de-mexico-2015-2016>

Cisneros, A. (2004). Manual de estilos de aprendizaje. Ed. SEP, Subsecretaria de Educación Media Superior.
http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx/cepse/files/cisneros_a_2004_manual_estilos_de_aprendizaje.pdf

Clouet, R. (2010). El enfoque del marco común europeo de referencia para las lenguas: unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de traducción e interpretación en España. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48 (2), II Sem: 71-92.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832010000200004. Versión On-line ISSN 0718-4883.

CONACYT. (2017). Top 10: Mejores universidades de México 2015-2016.
<http://www.cienciamx.com/index.php/diez-mas/6453-top-10-mejores-universidades-de-mexico-2015-2016>

Cristofol, G.B. (2015). Estudio de la motivación, actitud, estrategias y personalidad de los estudiantes de español como lengua extranjera, Máster oficial en la Enseñanza de Español y Catalán como Lenguas Extranjeras. Ed. Universitat de Girona.
https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/11665/CristofolGarciaBlanca_Treball.pdf?sequence=1

Cronquist, K. (2017). El aprendizaje del inglés en américa latina. Ed. Pearson.

Cronquist, K., y Fiszbein, A. (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina. El dialogo. Liderazgo para las Américas. Ed. Pearson.
<https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>

De Allba. M.A. (2004). El Método ALCESTE y su aplicación al estudio de las representaciones sociales del espacio urbano: El caso de la ciudad de México. Papers on Social Representations Textes su les représentations sociales. 13: 1.1-1.20. ISSN 1021-5573.

De La Barrera, M.L., y Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. Revista Digital Universitaria. 10: 4: 10 de abril: 1 – 18. ISSN: 1067-6079.

Del Río, O.F., Candelas, C.M.G., y Farrand, R.J. (2007). Diseño de estrategias de aprendizaje con enfoque en el proceso administrativo. Revista Mexicana de Agronegocios, vol. XI, núm. 21, julio-diciembre, pp. 425-434. Sociedad Mexicana de Administración Agropecuaria A.C. Torreón, México

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En, UNESCO. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid, España. Ed. Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Días, M.A.R. (2010). ¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad. Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), México, ISSUE-UNAM/ Universia. I: 2: 3 –19.

<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/62/educacion>

Díaz, B.J., y Martins, P.A. (1997). Estrategia de enseñanza y aprendizaje. San José (Costa Rica). Ed. IICA.

Díaz Barriga, F., y Hernández, R.G. (2003). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. Ed. Mc. Graw Hill.

Díaz Barriga. A. (2017). Entrevista radiofónica. Programa, Así las cosas. http://wradio.com.mx/programa/2017/03/14/asi_las_cosas/1489503803_550811.html
<https://doi.org/10.1093/applin/amv039>

Díaz, P. J.C. (2009). Principios de aplicación de las técnicas de la voz y la ortofonía en la corrección del español para extranjeros. Madrid. Ed. Universidad Complutense.

Díaz, P.E.R. (2009). Estudio sobre las inteligencias Inter- e intrapersonales como instrumentos de desarrollo de la disposición a comunicarse en el aula. Tesis

Doctoral. Universidad de Huelva, Departamento de Filología Inglesa. ISBN: 978-84-92679-81-2 D.L.: HU 18-2009.

Dörnyei, Z. (1998, 2009). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*. 31(3): 117-135. doi:10.1017/S026144480001315X. Online: 12 June 2009.

<https://pdfs.semanticscholar.org/ca98/8d115e3ba77a2a9bb75cfb56a8f4df674e37.pdf>

Durán. F.A. (2008). Modelo de unidad didáctica y estrategias de aprendizaje para la enseñanza del inglés a través de contenidos. España. Ed. Universidad Autónoma de Madrid. pp. 61-72. ISSN: 0213-0610,

Dickinson, L. (1987) ¿. Self – instruction in language learning. Ed. Cambridge University Press.

Escámez, J., García, L.R., Pérez, P.C., y Llopis, A. (2007). El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica. Ed. Octaedro y OEI. ISBN: 978 84 8063 910 1.

Escobar Urmeneta, C., & Bernaus, M. (2001). El aprendizaje de lenguas en medio escolar. En: Nussbaum, L. y Bernaus, M. (Eds.). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*. Madrid. Síntesis: 39-77. Federación de Enseñanza de C:C:O:O de Andalucía. ISSN: 1989-4023. Dep. Leg: GR2786-2008. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=8637&s=>

Fabián, C.E. (2004). De Durkheim a Moscovici antecedentes sociológicos en la Teoría de las representaciones Sociales. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Fernández, N. (2007). Diferencias de estilos de aprendizaje entre jóvenes y adultos. Consideraciones andragógicas para la educación continua y a distancia, basadas en la investigación. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de AMECYD Redes de Cooperación, Tijuana, B. C., México. ISBN 970-735-086-5.

Fernández. G.R. (2014). Actitudes y comportamiento social. Ed. Universitat de Jaume. España.

http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/106155/TFG_2014_FERNANDEZGARCIA.pdf?sequence=1

Fernández. G.R. (2014). Actitudes y comportamiento social. Ed. Universitat de Jaume. España.

http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/106155/TFG_2014_FERNANDEZ%20GARCIA.pdf?sequence=1

Fernández. M.P. (2009) La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras. Universidad Complutense de Madrid. Marco ELE. Revista de Didáctica ELE. 8: 1 – 33. ISSN 1885-2211.

Fishman, J.A. (1972). Domains and the relationship between Micro and Macrosociolinguistics. In, Gumperz, J. (Edit.), Directions in sociolinguistics. Ed. The Hague, Mouton.

Flores. J.P., Concesa, C.M., y Moreira, M.A. (2013). Una interpretación de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel en el contexto del laboratorio didáctico de ciencias. Aprendizagem Significativa em Revista/ Meaningful Learning Review. 3(3): 41-54.

Flores. O. (2001). Evaluación pedagógica y cognición. Colombia. Ed. Mc Graw Hill.

García, A., y Jiménez, G.M. (2009). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: Estrategia docente para elevar la calidad educativa CPU-e, Revista de Investigación Educativa. núm. 9, julio-diciembre, pp. 1 – 21 Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México

García, G.J.R. (2012). Evaluación de las políticas hacia la educación superior en México. Ilusiones Y Desencantos (1990 - 2010), Ed. Ediciones Diaz De Santos. Materia Planeación y Gestión Educativa. ISBN: 9788499692128.

García, R. (2001). El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos. Barcelona. Ed. Gedisa; 2000.

García, S.C.Á. (2017) Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco Común europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación.

García, S.J. (2010) Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado. Revista Nebrija de Lingüística a la Enseñanza de la Lenguas. 8: 1 – 23.

<https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/140/112>

Gardner, H. (2004). Audiences for the theory of multiple intelligences. *Teachers College Record*, 106: 212-220.

Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning. The roles of attitudes and motivation*. London. Ed. Edward Arnold.

Gardner, R. (2005) *Integrative Motivation and Second Language Acquisition*. London: TheUniversity of Western Ontario: Department of Psychology

Gardner, R.C., and Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. New York (USA). Ed. Newbury House Publishers.

Gardner, R.C., and MacIntyre, P.D. (1992). A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables. *Language Teaching*. 25: 4: 211–220.

<https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/students-contributions-to-second-language-learning-part-i-cognitive-variables/9BCA1B3F715C75F0664F5EA8DA2570C0>

Garduño. M., y López. G.J.L. (2018). La sobrecarga académica en los planes de estudio vigentes en la UPIICSA y sus repercusiones. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación Currículum 2017 /Año 3, No. 3/ Septiembre de 2017 a Agosto de 2018*.

González, S. (2010). Seis mil millones de otros. En, Chardon, M.C (Coord.). *Recrear las representaciones sociales. Apuntes de evaluación. Serie Digital 9*. Buenos Aires: Ed. Universidad Nacional de Quilmes.

González, P.J., y Criado del Pozo, M.J. (2011). *Psicología de la educación para una enseñanza práctica*. Editorial CCS.

González. M.J. (2008). *Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas*. Ed. Universitat Rovira i Virgili. ISBN: 84-8081-053-X. Publicación electrónica en: <http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/>

Guerrero, J.D. (2000). *Develando la cultura*. México. Ed. UNAM.

Gutiérrez, S.; Arbesú M.I.; Piña, J.M. (2014). Emociones y representaciones sociales. El caso de los estímulos académicos. En, Mireles, V.O (Coord.).

Representaciones sociales: Emociones, significados y prácticas en la educación superior. México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (Colección Educación Superior). Pp. 19 -50. ISBN 978-607-02-3343-2

Hamel, R.E. (2008). La Globalización de las lenguas en el siglo XXI. J Entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística. En, da Hora, D., y Marques de Lucena, R (Orgs.). Política lingüística de América Latina. Ed. Joao Pessoa: Ideiai Editora Universitaria. pp. 45-77.

Henderson, M.E., Morris, L.L., and Fitz Gibbon, C.T. (1987). How to measure attitudes. London. Ed. SAGE Publications.

Hernández, S.R., Fernández, C.C., y Baptista, L.M.P. (2010). Metodología de la investigación. Ed. Mc Graw-Hill. Garrote, R.D., Garrote, R.C., y Jiménez, F.S. 2016. Factores influyentes en motivación y estrategias de aprendizaje en los estudiantes de grado. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 14: 2: 31-44.

Huerta, P.J.M. (2008). Actitudes humanas, Actitudes sociales. Ed. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid, España.

IMCO. (2015). Inglés es posible: Propuesta de una agenda nacional. Ed. Siglo XXI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2012). Clasificación mexicana de programas de estudio por campos de formación académica 2011: Educación superior y media superior. Ed. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). Reforma educativa. Marco normativo, Ed. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión e Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Jaramillo, M.R., y Jaramillo, P.M. (2009). Vínculos entre representaciones sociales, pensamiento, lenguaje y la conciencia. Psychologia. Avances de la Disciplina. 3: 2: Julio – Diciembre: 131. Colombia.

Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómeno, concepto y teoría. En, Moscovici, S (Comp.). Psicología social II. España. Ed. Paidós.

Jodelet, D., y Guerrero, A (Coords.). (2000). Develando la cultura. Estudios en Representaciones Sociales. México. Ed. UNAM, Facultad de Psicología

Johnson. K., y Álvarez, K.B. (2008). Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Una introducción. Ed. Fondo de Cultura Económica. México

Kunc, N. (1992). The need to belong: Rediscovering Maslow's hierarchy of needs. In, Villa, R.A., Thousand, S.J., Stainback, W., & Stainback, S (Eds.), Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools. Ed. Paul H. Brookes Publishing. p. 25–39.
<https://psycnet.apa.org/record/1992-97650-001>

Lastre K. S, De la Rosa B.L.G. (2016). Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica primaria. Encuentros. ISSSN 1692-5858. Vol. 14 No.01. Enero/Junio de 2016. P 87.101. <https://scielo.org.com/pdf/encu/v14n1/v14n1a06.pdf>

López, A.C. y Matesanz del Barrio, M. (2009). Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad. Madrid. Ed. Biblioteca Nueva. pp. 21-44.

López, B.A.A., y Morales, M.K.A. (2015). Estilos de aprendizaje y su transformación a lo largo de la trayectoria escolar. Enseñanza e Investigación en Psicología. 20 (1): enero-abril, pp. 36-47. ISSN: 0185-1594.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=292/29242798007>

Madrid, D. (1997). La evaluación del área curricular de la lengua extranjera. En, Salmerón, H (Ed.). Evaluación educativa: Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento, pp. 252-290. Granada. Ed. Grupo Editorial Universitario.
http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Evaluacion%20LE_I_Honorio.pdf

Markova. I. (2003). Dialogicality and social representations. The dynamics of mind. Cambridge. Ed. Cambridge University Press.
<http://www.cambridge.org/fk/academic/subjects/psychology/social-psychology/dialogicality-and-social-representations-dynamics-mind>

Martínez. M. (2005). Nuevas perspectivas en la enseñanza aprendizaje de ELE para japoneses: La concienciación formal. Madrid. Ed. Universidad Complutense de Madrid. Consultado el 04 de noviembre del 2018 en:
<https://eprints.ucm.es/4338/1/T25559.pdf>

Materan, A. (2008). Las representaciones sociales un referente teórico para la investigación educativa. Geoenseñanza, vol 13. Núm

Mazzitelli, C.A. (2018). Estilos de enseñanza y representaciones sobre evaluación y aprendizaje. Teaching Styles and Representations about Evaluation and Learning. Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales – Argentina, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) – Argentina Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 11: 1: 57. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.004>

McNamara, T. (2015) Applied linguistics: The challenge of theory. Applied Linguistics. 36(4): September: 466–477. Oxford University Press. School Languages and Linguistics. The University of Melbourne. <https://doi.org/10.1093/applin/amv042>

MCRE. (2002). Marco Común de Referencia Europeo. Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment Council for Cultural Cooperation Education Committee Language Policy Division. Publicación en inglés y francés [versión electrónica en español]; recuperado el 02 de octubre de 2017 de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Medina, C.A.J. (2000) El legado de Piaget. Educere. 3: 9: junio: 11-15. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630903>

Méndez, L.M. (2016). La Teoría de la Personalidad de Carl Rogers. Apunte de Cátedra: Postítulo en Psicoterapia Humanista Transpersonal. Ed. Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales.

Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. Propósitos y Representaciones, 1 (2), 193-213. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.48>

Mitchell, R., & Myles, F. (2004). Second language learning theories, London. Ed. Hodder Arnold.

Morales, F. (1996). Psicología Social. México. Ed. Mc. Graw Hill.

Moreno, F.F. (2005). Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje, Barcelona. Ed. Ariel.

Morgado, B.I. (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria CIC. Cuadernos de Información y Comunicación. 10: 221-233. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

Morín. M. (2001). Capítulo V. Entre representaciones y prácticas: El sida, la prevención y los jóvenes, En, Abric, J.C. Prácticas sociales y representaciones, México. Ed. Ambassade de France-CCC IFAL. Ediciones Coyoacán, S. A. de C. V. Filosofía Contemporánea. No. 16.

Moscovici, S. (1981). L'ère des représentations sociales. En, Romero, R.E 2004. Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas. Ed. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Moscovici, S. (1986). Psicología social II. Barcelona. Ed. Paidós

Muñoz. R.A.P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. Revista Universidad EAFIT. 46:159: 71-85.

Naranjo. P.M.L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito Educativo. Revista Educación. 33(2), 153-170. ISSN: 0379-7082. Universidad de Costa Rica.

Navarro, C.O.E. (2012). De la cognición al pensamiento social: El rol de “lo social” en la generación del conocimiento. En, Navarro, C.O.E (Comp.). Psicología social: Temas, teorías y compromiso social. Ed. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Psicología, Universidad de Antioquia. pp. 37 68.

Nelly. L. Atencio, B., Basile, M., Figueredo, N., Flores, S., Formento, C., Martín, C., Méndez, S., Sanabria, Del P., y Yamasiro, G. (2009). Las representaciones sociales de los estudiantes en relación con la incidencia de la enseñanza de idiomas extranjeros en la formación de grado universitario en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la UNaM– EIRS - 16H-254. Comisión N° 7: Escritura Científica e Idiomas en la Universidad. REDINE –Red de Investigación Educativa 2009.pp. 1 – 6.

<http://www.fceqyn.unam.edu.ar/redine/files/Encuentros/III%20Encuentro%20Regional%20y%20I%20Regional%20de%20Investigaci%C3%B3n%20Educativa%202010/Las%20representaciones%20sociales%20de%20los%20estudiantes%20e%20relaci%C3%B3n%20con%20la%20incidencia%20de%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20idiomas%20extranjeros%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20de%20grado%20universitario .pdf>

Núñez, A.J.L. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Interamerican Journal of Psychology*. 40(2): 185-192.

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v40n2/v40n2a06.pdf>

OCDE (2012). Revisiones de la OCDE sobre la evaluación de la educación en México. En: <http://www.oecd.org/education/school/Revisiones-OCDE-evaluacion-educacion-Mexico.pdf>

OECD (2019). Higher education in Mexico: Labour market relevance and outcomes, higher. Ed. OCDE.

Ordorica, S.D. (2010). Motivación de los estudiantes universitarios para estudiar inglés como lengua extranjera. Leaa. *Lenguas en Aprendizaje Auto dirigido*. Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM. México: UNAM, CELE. 3: 1 – 41, [consulta: 10 de junio, 2018] Disponible en Internet: <http://cad.cele.unam.mx/leaa/cnt/ano03/num02/0302a04.pdf>

Orrego, L.M., y Díaz, M.A.E. (2010) Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: Inglés y francés. Íkala. *Revista de Lenguaje y Cultura*. 15: 24: enero-abril: 105 –142.

Orrego, R., Singer, N., Úbeda, R., Yáñez, S. (2017). Percepciones de estudiantes y profesores acerca de la dificultad de aprendizaje de estructuras gramaticales complejas en estudiantes de pedagogía en inglés. *Literatura y Lingüística*. 35: mayo: 419 - 438. Universidad Católica Silva Henríquez Santiago, Chile. ISN 0716 – 5811.

Ortiz C. E. (2013). Las representaciones sociales: Un marco teórico apropiado para abordar la investigación social educativa. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*. XIX: 1: enero-marzo: 183-193. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.

Osborne. J., and Simon. S. (2003): Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25: 9: 1049-1079. To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/0950069032000032199>

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Ed. Rowley, Newbury House.

Padilla., M.A., García, M.J., y Hernández, R.L. (2018). La adquisición de competencias profesionales del licenciado en administración. En, Ramírez, M.G

(Coord., Gral.). Las Organizaciones en América Latina. Construcción del Desarrollo Territorial y Regional ante los Nuevos Entornos Internacionales. Tomo I. Ed. Grupo Editorial Hess, S.A., de C.V.

Palmero, F., Gómez. C., Carpi, A., y Guerrero, C. (2008). Perspectiva histórica de la psicología de la motivación. Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá (Colombia). 26(2): julio-diciembre: 145-170. ISSN1794-4724.

Palomino. H.C. (2013). Creencias, actitudes y motivación hacia el aprendizaje de ELE por parte de adolescentes sicilianos. Tesis Máster en lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español. Ed. Universidad de Jaén en Colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER)

Pansza, G.M., Pérez, J.E.C., y Morán, O.P. (1992). Fundamentos de la didáctica. Ed. Gernika.

Pardo, M.A., y Ruiz, D.M.A. 2005. Guía para el análisis de datos. Ed. Mc Graw Hill.

Pérez, C. 2003. Técnicas estadísticas con SPSS. Ed. Prentice Hall.

Pérez. R.J. (2010) Los profesores de lenguas extranjeras ante el reto de la globalización. Centro Virtual Cervantes. XLV Congreso El Camino de Santiago: Encrucijada de lenguas y culturas (La Coruña).

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/congreso_45.htm

Piña O.J.M., y Cuevas, C.Y. 2004. La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. Perfiles Educativos. Tercera época. XXVI: 105-106: 107.

Piñeiro, R.M., y Navarro, R.D. (2014). Procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés de la región de occidente: Fortalezas y limitaciones en didáctica, estrategias de evaluación y destrezas lingüísticas y comunicativas. Diálogos Revista Electrónica de Historia. 15 especial: octubre: 163-183. Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. ISSN: 1409 - 469X.

Pourhosein, G.A., Leong, L., and Banou, S.N. (2012). A study on the role of motivation in foreign language learning and teaching. I.J. Modern Education and Computer Science. 7: 9-16. <http://www.mecs-press.org/ijmecs/ijmecs-v4-n7/IJMECS-V4-N7-2.pdf>

Preckosky K. (2011). Language teachers and L2 learning motivation: To what extent can teachers improve levels of motivation? Module 2 Assessment. Task SLA/11/11.Ed. University of Birmingham.

<https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/secondlanguage/PreckoskyKristaSLAMay2011.pdf>

RAE. (2014). Diccionario de la Academia Española. 23ª edición. Ed, Real Academia Española. <https://dle.rae.es/?id=TnRDF3S>

Ramírez. G., Pérez, M., y Lara. V. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. Revista de Cooperación.com. 12: junio: 15–21. Revista cuatrimestral - ISSN 2308-1953. <https://www.revistadecooperacion.com/numero12/012-02.pdf>

Rangel, D.M.C., Lechuga, M.A., y Olivo, P.A.S. (2014). Diseño de estrategias de aprendizaje creativas en la enseñanza del idioma inglés en estudiantes de bachillerato en Cd. Juárez Chihuahua. *Revista de Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey*, 4(8): 10-15. <http://riege.tecvirtual.mx/> Consultado: [20/08/2019].

Rateau, P., y Lo Mónaco, G. (2013). La teoría de las representaciones sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y método. CES Psicología. 6: 1: enero-junio: 22 – 42. Universidad CES Medellín, Colombia.

Roces, C., Tourón, J., y González, T.M.C. 1995. Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II). *Psicológica*, 16(3): 347– 366. Universidad de Navarra. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/19176/1/Validaci%c3%b3n%20preliminar%20del%20CEAM%20II.pdf>

Rodríguez, A.W.C. (2003). Interacción social y mediación semiótica: Herramientas para reconceptualizar la relación desarrollo-aprendizaje. *Educere*. 6: 20: enero-marzo: 369 – 379. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela

Rodríguez, P.M.L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: Una revisión aplicable a la escuela actual. IN. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*. 3: 1: 29 – 50. ISSN: 1989- 0966. http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html

Rogers, C.R. (2014) *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Ed. Nueva Visión. ISBN: 978-950-602-373-7.

Romo, S.F (2016) *Un estudio cognitivista de las preposiciones espaciales del español y su aplicación a la enseñanza de ELE*. Tesis Doctoral. Depto. de Filología Española. Universidad de Barcelona.

Root, E. (1999). *Motivation and learning strategies in a foreign language setting: A look at a learner of Korean*. Ed. Department of English as a Second Language University of Minnesota.

Rouquette, M.L. (2000). *Représentations et pratiques sociales: Une analyse théorique*. In Garnier, C., e Rouquette, M.L. (Eds), *Représentations sociales et education*. Montréal: Editions Nouvelles. Pp.133-142.

Rueda, B.M., y Álvarez, A. L. (Coords.). (2018). *Propuestas para transformar el Sistema Educativo Mexicano*. Ed. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México.

Ryan, B., Giles, H., and Hewstone, M. (1988). *The measurement of language attitudes*», In, Ammon, U., Dittmar, N., and Mattheier, K.J. (Edit). *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*. Vol. 2. Berlin: Ed. Walter de Gruyter.

Saldarriaga-Zambrano, P.J., Bravo-Cedeño, G.R., & Llor-Rivadeneira, M.R. (2016). *La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea*. Dominio de las Ciencias, 2: Especial: 127-137. ISSN: 2477-8818.

Sánchez, B.G. (2010). *Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico marco ELE*. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera. 11: julio-diciembre: 1 – 68.

Sandoval, I.J.L. (2008). *Seis profesiones en cuatro ejes*. En, UEALC. *Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina*. Informe final del Proyecto 6x4.Tomo I. Ed. UEALC, ASCUN, México, Colombia. <http://www.6x4uealc.org/site2008/p01/13.pdf>

SEMS (2008) *Reforma integral de la educación media superior en México: La creación de un Sistema nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, SEMS, México.

SEP. (2017). Modelo Educativo 2017. Para la educación obligatoria. Ed. Secretaria de Educación Pública.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf

SEP. (2017). Ruta para la implementación del modelo educativo. Ed. Secretaria de Educación Pública.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/232636/10_Ruta_de_implementacion_del_modelo_educativo_DIGITAL_re_FINAL_2017.pdf

Sequeira, R.A. (2002). La globalización y su incidencia en la educación superior. *Educación*. 26: 2: 125 – 136. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

Siguán. M. (2010). El futuro de las lenguas. Madrid. Ed. Alianza.

Silva, R.M.T. (2006). La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: El uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico. Tesis Doctoral. Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana. Ed. Taillefer de Haya Málaga.

Smyth, J. (2006). Researching teachers working with young adolescents: Implications for ethnographic research. *Ethnography and Education*. 1: 1: March: 31 – 51. ISSN 1745-7823 (print).

Soza, R.M.S. (2013). AMTB Chile. Informe técnico Inacap Temuco 2008: Motivación y notas en inglés REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 12: 24: agosto-diciembre: 161-179. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

https://www.academia.edu/22154277/AMTB_CHILE_INFORME_T%C3%89CNICO_INACAP_TEMUCO_2008_MOTIVACION_Y_NOTAS_EN_INGL%C3%89S

Suárez, J., Maiz, F., y Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: Una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. *Investigación y Postgrado*. 25: 1: 81-94.

Tedesco, J.C. (2005). Los pilares de la educación del futuro. *Revista Colombiana de Sociología*. 25: julio-diciembre: 11-23. Universidad Nacional de Colombia Bogotá, Colombia. ISSN 01 20-159X.

Tennant, J., and Gardner. R.C. (2004). The computerized Mini-AMTB. *CALICO Journal*. 21: 2: Jan: 245 – 263.

Trilla, B.J. (Coord.). (2013). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Barcelona. Ed. Graó.

UAEM. (2017). Autonomía UAEM 75 ANIVERSARIO. Historia de la UAEM. <https://www.uaemex.mx/mi-universidad/bienvenido-a-la-uaem/historia.html>

UAEM. (2017). Misión y Visión. <https://www.uaemex.mx/mi-universidad/bienvenido-a-la-uaem/mision-vision.html>

UAEM. (2018) Agenda estadística. 2018. <http://planeacion.uaemex.mx/docs/AE/2019/AE2019.pdf>

UNAM. (2018). Oferta UNAM. Facultades, Escuelas, Centros e Institutos. Ed. Universidad Autónoma de México. <http://oferta.unam.mx/escuelas-facultades.html>

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). Journal of Behavioural Science. 21(3): 323–349. http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1989_VallerandBlaisBrierePelletier_CJBSRCSC.pdf

Velasco, M.L.M. (2016). Representaciones sociales sobre el aprendizaje en inglés elemental en estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad de Ibagué. Revista de Investigaciones UCM. 16: 27: 66.

Vielma, V.E., y Salas, M.L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo Educere. 3: 9: junio: 30 – 37. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.

Villamarín. C.F. (1999). Motivación con bases cognitivas La propuesta de la Teoría Cognitivo Social. Revista de psicología social aplicada.9: 1: 65-84. ISSN 1131-6225.

Vygotskiĭ. L.S., y Tosaus. A.P.J. (2015). Pensamiento y lenguaje. Barcelona. Ed. Booket.

White, H., y Sabarwal, S. (2014). Diseño y métodos cuasiexperimentales. Síntesis metodológicas. Sinopsis de la evaluación de impacto Núm., 8. Ed.

Centro de Investigaciones del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Yule, G. (2008). El lenguaje. Ed. AKAL. España.

Zabalza, B.M.A. (1991). Fundamentos de la didáctica y del conocimiento didáctico. En, Medina, A., Sevillano, M.L. El currículo. Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Educación. Madrid, España. Ed. Universidad Nacional de Educación a Distancia.