



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO “RAFAEL RANGEL”
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN**

**EL PAR
MOTIVACIÓN/DESMOTIVACIÓN
Y EL USO DE LAS TICs EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

**Trabajo de Grado presentado a la ilustre Universidad de los Andes,
Núcleo Universitario “Rafael Rangel” como requisito para optar al Título
de Licenciada en Educación Mención: Lenguas Extranjeras.**

Autor:

Br. Merlin Bastidas

C.I: 17596552

Tutor:

Prof. Eduardo Zuleta

C.I: 3.212.954

TRUJILLO DE 2010



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO "RAFAEL RANGEL"
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN**

**EL PAR
MOTIVACIÓN/DESMOTIVACIÓN
Y EL USO DE LAS TICs EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

**Trabajo de Grado presentado a la ilustre Universidad de los Andes,
Núcleo Universitario "Rafael Rangel" como requisito para optar al Título
de Licenciada en Educación Mención: Lenguas Extranjeras.**

Autor:

Br. Merlin Bastidas

C.I: 17596552

Tutor:

Prof. Eduardo Zuleta

C.I: 3.212.954

TRUJILLO DE 2010

Al Dios Fiel que siempre ha permanecido a mi lado dándome las fuerzas que tanto he necesitado, a ti Señor porque te amo y no puedo vivir sin ti y a esos padres maravillosos que me diste, Clemente y Violeta, a ustedes por sobre todas las cosas dedico este trabajo con todo mi amor y agradecimiento.

AGRADECIMIENTO

A mi Dios Creador y Salvador, mi amigo y refugio, a ti porque eres el único que realmente conoce mi vida y corazón, gracias Señor por haberme dado la fortaleza necesaria para realizar todo lo que he hecho hasta ahora, gracias por todo lo que has permitido en mi vida, Dios te amo.

A mi inigualable papá Clemente, sin duda alguna tú te has encargado de despertar en mi el deseo de luchar para lograr todas mis metas, siempre pendiente de todo, tan lindo, tus palabras son medicina a mi espíritu, te necesito mucho, cuídate por favor.

A Violeta mi mamá, eres mi heroína, siempre dispuesta a todo con tal de darme lo necesario, esposa y madre abnegada, mujer virtuosa, Dios te recompense por todo tu sacrificio yo trataré de darte lo mejor de mí.

A mis hermanos Abner, Joel, Eli y Abigail, con ustedes he aprendido a convivir y amar a pesar de las diferencias jaja, los quiero y bueno recuerden que todos debemos ser profesionales, adelante hermanos.

A mi novio Dany, llegaste a mi cuando más te necesitaba, alegraste mi vida como no te lo imaginas, ya son casi tres años amándote y parece toda una vida, Dios bendiga nuestra relación, TE AMO mi bebe.

A mi sobrina hermosa Joeglis, la consentida de la casa, nuestra alegría.

A mi abuelos José Luis y Teresa por engendrar y traer a este mundo a mi mamá y a todos esos tíos maravillosos que con su ejemplo y consejos nos

han estimulado a alcanzar nuestras metas, Tío Jesús sin duda eres el mejor, todos te amamos gracias.

A mis primas Kristel, Erika y Eunice las quiero muchísimo y les deseo lo mejor, a Carlos Luis mi primo y hermano sigue adelante.

A mis amigos del alma, Rodolfo (mi sol), Karin, Johan, Freddy, Rafa, Jhon Luchini, Melany, Darío, Juan Pedro, Wiston, Josué, Kabir, y a todos con los que he podido compartir parte de mi vida.

A Eduardo Zuleta, gracias por concederme el honor de tener como Tutor a uno de los mejores y más excelentes profesores de la ULA, gracias Doctor.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
EL PROBLEMA	4
Planteamiento y Formulación del Problema	4
Objetivos de la Investigación	9
Objetivo General	9
Objetivos Específicos	9
Justificación e Importancia	10
Delimitación	11
Participantes	12
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	13
Antecedentes	13
Bases Teóricas	24
La Motivación	24
Evolución del Concepto de Motivación	26
Perspectivas de la Motivación	29
Motivos y Relaciones Sociales	32
Tipos de Motivación	33
Desmotivación	35
Motivación/Desmotivación	36
Motivación de los Estudiantes de Lenguas Extranjeras	37
El Uso de TICs y la Motivación	41
Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs)	43
Fundamentación de las TICs	43
Enfoque Educativo sobre el Uso de las TICs	43

CAPÍTULO III

BASES METODOLÓGICAS	50
Tipo de Investigación	50
Diseño de la Investigación	52
Población	53
Muestra	53
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información	54
Técnicas	54
Validez y Confiabilidad	58

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	61
---	----

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	90
Conclusiones	90
Recomendaciones	95

REFERENCIAS BIBLIGRÁFICAS	97
--	----

ANEXOS

Anexo 1	101
Anexo 2	102
Anexo 3	103

ÍNDICE DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1	63
Cuadro 2	65
Cuadro 3	67
Cuadro 4	69
Cuadro 5	71
Cuadro 6	73
Cuadro 7	85
Cuadro 8	90

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1	64
Gráfico 2	66
Gráfico 3	68
Gráfico 4	70
Gráfico 5	72
Gráfico 6	74
Gráfico 7	76
Gráfico 8	77
Gráfico 9	78
Gráfico 10	80
Gráfico 11	81
Gráfico 12	82
Gráfico 13	84
Gráfico 14	88

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO “RAFAEL RANGEL”
DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN**

**EL PAR MOTIVACIÓN-DESMOTIVACIÓN Y EL USO DE LAS TICS EN EL
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA**

BR. MERLIN BASTIDAS

C.I: 17596552

RESUMEN

La presente investigación determinó por medio de entrevistas un alto nivel de motivación del docente del área de inglés por tratar de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma haciendo uso de las TICs y al mismo tiempo un alto nivel de desmotivación hacia el estudio del inglés en la mayoría de los estudiantes entrevistados de la sección “C” del 1er año del Ciclo Diversificado del Liceo Bolivariano “Julio Sánchez Vivas” ubicado en el Municipio San Rafael de Carvajal. En un intento por mejorar el nivel de motivación de los estudiantes se realizó una clase en la sala de computación haciendo uso de una presentación Power Point, donde el docente logró captar la atención de sus estudiantes y mantener la disciplina y concentración durante la clase. Los resultados del cuestionario aplicado después de la clase fueron bastantes positivos para los estudiantes quienes manifestaron su interés en seguir estudiando inglés haciendo uso de estas herramientas tecnológicas.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de las últimas décadas, el concepto de motivación ha ido evolucionando según las opiniones de diferentes autores y las diversas perspectivas de la psicología humana.

La perspectiva conductual enfatiza las “recompensas externas” y los “castigos” como claves en la determinación de la motivación de un alumno. La perspectiva humanista, asociada con la creencia de Abraham Maslow; resalta la capacidad del estudiante para su “crecimiento” personal, libertad para elegir su destino y cualidades positivas. Finalmente, en la perspectiva cognitiva los pensamientos de los alumnos guían su motivación, Santrock (2003).

El estudio de la motivación es el intento de averiguar, desde el punto de vista psicológico, a qué obedecen todas las necesidades, deseos y actividades que sentimos y realizamos a lo largo del día; es decir, investiga la explicación de las propias acciones humanas: ¿Qué es lo que motiva a alguien a hacer algo? ¿Cuáles son los determinantes que le incitan? Se trata de estudiar los impulsos, tendencias y estímulos que impelen constantemente nuestra vida y nuestro organismo y que nos llevan queramos o no a la acción, Pérez (2006).

La motivación es una de las condiciones más importantes para el aprendizaje. Gardner (1947, citado en Pérez 2006) conceptualiza la motivación como el nombre general que se da a los actos de un organismo que están, en parte, determinados por su propia naturaleza o por su estructura interna, y en 1985 es el primero en incluir en la definición el término de motivo integrativo y además llega a distinguir entre “motivación

integrativa” y “motivación instrumental”; es decir, entre el deseo de hablar una lengua derivado del afecto positivo hacia una comunidad de hablantes y el deseo de aprender una lengua para acceder a una carrera, un trabajo o aumentar el salario.

Así como se estudiaron a través de investigaciones los tipos de motivación que tienen los estudiantes para el aprendizaje de lenguas extranjeras, surge el concepto de desmotivación que según Deci y Ryan (1985, citado en Noels, Pelletier, Clément, y Vallerand 2000) es la situación en la cual la gente no haya relación entre sus acciones y las consecuencias de éstas acciones surgen como resultado de factores que están más allá de su control.

Para Santrock (2003) la motivación de un estudiante en el salón de clase involucra la causa por la que él o ella se comportan de una forma particular y el grado en que su comportamiento es vigoroso, dirigido y sostenido. Si un alumno no completa una tarea porque está aburrido la falta de motivación o la desmotivación está involucrada.

Martínez (2004, p. 26) sostiene que la motivación o “deseo de aprender” es un factor fundamental en el aprendizaje; y que se puede considerar como uno de los aspectos más importantes en el proceso educativo. Se trata de un factor psicológico que pone de manifiesto el éxito de los estudiantes a la hora de aprender una lengua extranjera. Se atreve a afirmar que los alumnos con un alto grado de motivación aprenden antes y obtienen mejores resultados en el aprendizaje, por el contrario el trabajo con estudiantes desmotivados será mucho más arduo.

Pérez (2006), sugiere que los docentes deben lograr que los estudiantes estén motivados para aprender el idioma, porque nadie aprende si no quiere, y hay que seducirlos con temas sugerentes y necesarios y

hacerles ver su utilidad a través de las metodologías y materiales más motivadores, que estén acorde a los diferentes niveles de los alumnos y de sus ritmos de aprendizaje y, presenta el uso de las TICs como la opción más acorde a la era tecnológica que estamos viviendo.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) para Salazar (2007) son soportes fundamentales de la educación dada la estrecha relación entre la información, el conocimiento, la comunicación y el intercambio de ideas.

Gallardo (2000, citado en Salazar, 2000), afirma que las tecnologías de la información están cambiando las organizaciones en función de lograr una mayor producción. En este orden de ideas, nuestras instituciones educativas y universidades deben adaptarse a estos nuevos cambios en procura de una mejor educación y de su masificación. En el desarrollo y aplicación de las telecomunicaciones, la videoconferencia, al igual que Internet, la Web y el correo electrónico, propician la utilización de los mismos, como medios de comunicación instruccional para la educación. La “videoconferencia”, en particular, tiene grandes posibilidades educativas, puesto que permite una interacción e interactividad permanente y sincrónica, con imagen, sonido y datos Ribas (1998, citado en Salazar, 2007, p. 13).

Mencionados ya los conceptos claves que guiarán esta investigación, se presenta a continuación la formulación y planteamiento del problema.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento y formulación del problema

Muchas investigaciones sobre motivación y desmotivación se han realizado en el área de Lenguas Extranjeras (LE) para evaluar los efectos de estas dos variables en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Dörnyei, 1990 y Gardner y Lambert, 1959). Tanto a profesores, como alumnos se les han aplicado diferentes instrumentos: tests, cuestionarios, entrevistas y, en diferentes niveles de educación tanto Universitario, como Básico-Diversificado y, han demostrado que no hay motivación en los estudiantes por aprender la lengua extranjera y, en otras ocasiones, ni siquiera la hay en los profesores para favorecer su aprendizaje, (Noels, Pelletier, Clément, y Vallerand, 2000).

Lo que se puede deducir acerca de la motivación, en el ámbito psicológico, tratando de dar respuesta a esta problemática, es que los alumnos no están motivados en aprender otro idioma porque no saben para qué lo están haciendo, en Inglés se entiende con el término “Amotivation”, según Deci y Ryan (1985, citado en Noels y otros, 2002), es la “situación en la cual la gente no haya relación entre sus acciones y las consecuencias surgen como resultado de factores que están más allá de su control. En tal situación, las personas no tienen razón intrínseca o extrínseca, para realizar una actividad y esperan a que ésta termine lo antes posible”.

Se supone, entonces, que la “desmotivación” es el problema. Pero ¿qué podemos hacer para que esta situación cambie?, ¿será necesario

revisar sí las estrategias que el profesor está utilizando favorecen o no el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de observar el ambiente en el que se desarrolla la clase para precisar lo que se debe y puede hacer?.

Por tanto, sería pertinente entrevistar tanto a los alumnos, como al profesor para conocer qué causas le atribuyen a esta problemática. O, mejor aún, hacer posible que tanto el profesor, como los estudiantes puedan llegar a comprender el problema de manera tal que quieran intentar buscar soluciones y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma. Asimismo, no se puede dejar por fuera el rol que cumplen los padres y representantes para propiciar la motivación en sus hijos hacia el estudio de las diferentes disciplinas. A todas estas interrogantes se buscó hallarle respuesta en la medida en que por medio de la “Investigación-Acción” se pudo desarrollar una “observación participante” donde se buscó mediar entre el profesor y los estudiantes para de esta forma ejecutar el “plan de acción” que intentó mejorar la situación-problema.

En el Estado Trujillo, las investigaciones sobre motivación en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera se han realizado en su mayoría en ambientes universitarios, a estudiantes de lenguas extranjeras. Entre ellas se pueden mencionar la de Flores y Gómez (2003) que tiene como título “Efecto de la Ansiedad y la Motivación en la Intención de Comunicarse Oralmente los Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera”. Ferreira (2006), “Nivel de Motivación para la Lectura en Inglés como Lengua Extranjera”, entre otras. La pregunta sería entonces sí se está prestando más atención al ambiente universitario, ¿qué pasará con el problema en los niveles Básico y Diversificado?, ¿seguirán los estudiantes de estos niveles perdiendo su tiempo al presenciar una clase de lengua extranjera que no le está aportando conocimientos significativos?. Claro está que los problemas motivacionales no sólo están presentes en el área del aprendizaje de un

idioma, sino también existen en muchas otras disciplinas, pero nuestro principal objetivo como docentes de esta área es garantizar que los conocimientos impartidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera puedan servirle al estudiante para hacer uso de ésta, no sólo en el ambiente de clase, sino en otros escenarios de socialización y así asegurarle un nivel académico con el que pueda lograr sus metas.

Se ha tomado el modelo de la “investigación-acción” para desarrollar este estudio en atención a lo propuesto por Elliott (2000), cuando afirma que “la investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores y, no con los problemas teóricos”. La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea en el profesor o en los estudiantes, es responsabilidad mayor de los docentes. Por lo general, los estudiantes no tienen la culpa de no sentirse motivados a aprender algo. Cuando ésto ocurre, los docentes deben revisar sus estrategias, su forma de llevar la clase y, tratar de conocer la situación familiar de los estudiantes desmotivados. Es aquí donde se cumple otro principio propuesto por Elliott de que “es necesario profundizar la comprensión que tenemos de la situación, de lo que ocurre, desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema”.

Además de los elementos mencionados anteriormente existen ventajas y/o desventajas que proporcionarían en el contexto educativo las herramientas con las que cuenta (sala de computación, televisores, radios, libros, revistas, juegos) y el apoyo que se reciba por parte de los directivos en cuanto a charlas, eventos culturales enfocados en la importancia que tiene conocer las diferentes lenguas entre otros. En cuanto al alumno se refiere hay que observar su entorno social, su relación con los profesores, con el grupo de estudio y sobre todo con su familia.

En esta investigación se busca conocer la situación de una clase en particular, toda la recolección de datos se hará por medio de la “observación participante”, las “entrevistas” y el “registro de notas de campo”. Pero, una vez que se hayan recolectados, y analizados los datos, se presentará un informe a los participantes con el fin de que comprendan la situación-problema y al mismo tiempo darles a conocer el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), como herramientas que pueden aplicarse para estudiar un tema en particular y que mejorarán los niveles de motivación tanto en los estudiantes, como en los profesores del área de Inglés.

En busca de las estrategias para mejorar la motivación en el aula se han hecho numerosos planteamientos en diferentes investigaciones, pero lo más importante es saber que en el contexto escolar no es infrecuente encontrarse con una falta de motivación que supone un desafío para los profesores de idiomas en su intento por ayudar a los alumnos a que aprendan y progresen. Se hace por ello necesario que los profesores de Lenguas Extranjeras aporten, actividades y propuestas que inciten a utilizar el idioma. Un buen conocimiento de las estrategias de aprendizaje y de los diferentes estilos de aprendizaje en los alumnos es fundamental para lograr mantenerlos motivados, al margen de la edad que éstos puedan tener. La era que estamos viviendo es una era principalmente tecnológica y es por ello que se está implementando alrededor del mundo el uso de las TICs para dejar a un lado las clases de pizarra y tiza y estar a la vanguardia (Pérez, 2006). Se propone el uso de las TICs como factor importante para propiciar la motivación en los alumnos pero primero hay que saber, dónde están sus principales debilidades que le hacen desmotivarse si es que en realidad

están desmotivados o cómo se puede ayudar a incrementar su motivación para un mejor desempeño.

Es muy importante hacer énfasis en la participación de los estudiantes, que son los más afectados, en la solución del problema. Los investigadores han encontrado que la “motivación interna” de los alumnos y el “interés intrínseco” en las tareas escolares, aumentan cuando los alumnos tienen alguna posibilidad de elección y algunas oportunidades de tomar la responsabilidad personal de su aprendizaje (Stipek, 1996). Asimismo, es necesario recalcar que los estudiantes deben conocer las razones por las cuales están aprendiendo un idioma, tener conciencia de la importancia que tiene la adquisición de una lengua extranjera y puedan estar motivados intrínsecamente hacia el aprendizaje.

Habiendo planteado la situación problema, se dará inicio a la investigación que buscará dar respuesta a las siguientes interrogantes:

- ¿Qué nivel de motivación/desmotivación tiene el docente para favorecer el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera?
- ¿Qué nivel de motivación/desmotivación tienen los estudiantes para el aprendizaje del Inglés como una lengua extranjera?
- ¿Qué efectos genera el ambiente familiar en la motivación del estudiante para el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera?
- ¿Qué efectos genera la implementación del uso de las TIC en una clase de Inglés como lengua extranjera para incrementar los niveles de motivación tanto en los estudiantes como en los profesores?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Determinar el nivel de “motivación/desmotivación” que tienen el docente y sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés como lengua extranjera en el Ciclo Diversificado y el efecto que tiene el ambiente familiar del estudiante y la implementación de las TICs para incrementar la motivación hacia el aprendizaje del idioma.

Objetivos Específicos

1. Examinar el nivel de motivación/desmotivación del docente para la enseñanza del Inglés como una lengua extranjera.
2. Examinar el nivel de motivación/desmotivación que tienen los estudiantes del 1er año del Ciclo Diversificado por el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera.
3. Evaluar sí el ambiente familiar del estudiante tiene alguna repercusión en su motivación para el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera?.

4. Evaluar sí la implementación de las TICs en una clase de lengua extranjera produce efectos positivos para incrementar la motivación hacia el aprendizaje del idioma.

Justificación e importancia

Si los docentes de lenguas extranjeras saben que es imprescindible la motivación tanto del estudiante como de ellos mismos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es su deber realizar constantes investigaciones donde se alcance determinar los niveles de motivación/desmotivación en la clase. Como el proceso involucra tanto a estudiantes, padres y representantes, profesores y directivos del plantel, las alternativas para mejorar cada día más estos niveles deben encontrarse con la participación de todas las partes, sabiendo que sus opiniones e ideas son igualmente importantes para la consecución de los objetivos.

Esta investigación propone utilizar la “investigación-acción” como medio para alcanzar el propósito antes descrito, ya que el objetivo principal es que se logre comprender el problema y buscar soluciones y no sólo enterarse de que lo que se está haciendo no está proporcionando los resultados adecuados. Que es lo que ha pasado en investigaciones anteriores, se mide el nivel de motivación, se dan algunas causas, pero en muy pocas se aplican estrategias para mejorar la situación. (Estrategias de enseñanza-aprendizaje que proporcionen a los estudiantes oportunidades de autodeterminación y elección).

Muchas veces los docentes escogen las estrategias que mejor le parecen sin tener en cuenta las necesidades, intereses y expectativas de sus estudiantes. En esta investigación después de conocer la situación real de la clase escogida, se propondrá el uso de las TICs y se buscará dialogar tanto con profesores como alumnos, para que conjuntamente seleccionen la más adecuada y, posteriormente, evaluar sí su implementación produce efectos positivos para incrementar la motivación en ambos agentes. Lo que se quiere y se espera de estudios como éstos es que puedan beneficiar a los participantes de la investigación.

Todos los esfuerzos e intentos que se hagan por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos están ya de por sí justificados. No deben cesar estas investigaciones pues cada vez saldrán a la luz más interrogantes. Ante tal demanda, se sugiere la investigación-acción como la opción más práctica para dar respuestas a esas interrogantes.

Delimitación

El presente estudio se desarrolló en el 1er año sección “C” del Ciclo Diversificado del Liceo Bolivariano “Julio Sánchez Vivas”, ubicado en el municipio San Rafael de Carvajal del Estado Trujillo. La investigación se efectuó durante el tercer lapso del año escolar 2009.

Participantes

La muestra utilizada en este estudio está compuesta por una docente del Área de Lenguas Extranjeras, egresada del Núcleo Universitario “Rafael

Rangel”, en la Licenciatura de Educación, Mención Inglés-Francés, la cual fue seleccionada por haber presenciado el curso de las TICs organizado por el Municipio Escolar. Asimismo, participarán en esta investigación 28 estudiantes del 1er año del Ciclo Diversificado de una clase de Inglés del Liceo Bolivariano “Julio Sánchez Vivas”, sección “C” que fue seleccionada de manera aleatoria simple.

Se seleccionó el primer año del Ciclo Diversificado, teniendo en cuenta que a este nivel los estudiantes deberían estar proyectándose a los estudios universitarios, y después de esta experiencia que se espera sea productiva, podrían aprovechar al máximo el tiempo que les queda para estudiar inglés antes de terminar los estudios para optar al título de bachiller. Al mismo tiempo tomando en cuenta su edad y experiencia ellos pueden tener un mejor conocimiento del uso de las tecnologías en comparación con los estudiantes del Nivel de Educación Básica, y de no tenerlo pues comenzarían a experimentar la utilidad que estos medios ofrecen.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes de la investigación

Un gran número de investigadores durante años se han interesado en estudiar la motivación y relacionarla con diferentes variables en los ambientes donde se desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera o un segundo idioma. Algunos de estos estudios han sido incluidos en la revisión de literatura llevada a cabo en esta investigación.

La motivación fue relacionada con la “distancia cultural” en un estudio de Svanes (1987), que trataba sobre la adquisición de Noruego por estudiantes extranjeros en la universidad de Bergen. El autor se refiere al término “Distancia Cultural” para referirse a la interacción entre el conocimiento o familiaridad de los estudiantes con la cultura del idioma en estudio y la diferencia entre la lengua materna y la lengua extranjera, considerando que los estudiantes pertenecían a 27 países. Se aplicó un cuestionario para medir la motivación a 167 estudiantes extranjeros del nivel 2. Se encontró que los estudiantes europeos y americanos estuvieron más motivados para integrarse a la comunidad del idioma en estudio que los del medio este, los estudiantes africanos y asiáticos, quienes estuvieron más instrumentalmente motivados (estudiando el idioma para lograr metas tales como un buen trabajo o reconocimiento social) que los estudiantes del oeste. Además, se encontró una diferencia significativa en las evaluaciones; los europeos tenían las mejores a diferencia de los asiáticos. Sin embargo, cuando la motivación y las notas fueron analizadas dentro de cada grupo se

halló que no hay correlación positiva entre las notas y la motivación integrativa. Cuando la “distancia cultural” fue introducida dentro de un “análisis de regresión múltiple” en adición a dos variables de motivación, los resultados indicaron que las variables de la motivación explicaron muy poco de la “varianza” en la competencia del lenguaje. El mejor predictor de varianza en grupos de estudiantes con varios idiomas y raíces culturales fue la “distancia cultural”.

En un esfuerzo por distinguir las motivaciones de los estudiantes que escogen continuar o no con el estudio de una lengua extranjera después del límite de los dos años estándar, Ramage (1990) estudió la “habilidad predictiva” de factores motivacionales y actitudinales para continuar el estudio de una lengua extranjera después del segundo nivel entre estudiantes del liceo, de dos áreas geográficas diferentes en los Estados Unidos. La muestra consistió en estudiantes de tres clases de Francés y de tres clases de Español que estaban cursando el segundo nivel. Los datos de dicha investigación fueron recolectados a través de un cuestionario.

Los resultados del estudio indicaron que los factores motivacionales y actitudinales en adición al nivel de las calificaciones del curso se distinguen con éxito entre estudiantes continuos (que persisten en continuar con el estudio de la lengua extranjera después del segundo nivel) y discontinuos (los estudiantes que no continúan estudiando la lengua extranjera después del segundo nivel). El interés por la cultura y el aprendizaje minucioso de un idioma incluyendo la lectura, escritura y hablarlo, distinguieron a los estudiantes continuos de los estudiantes discontinuos.

Por otra parte, el interés en cumplir con los requerimientos para ingresar a un colegio caracterizó principalmente a los estudiantes discontinuos.

Dörnyei (1990) investigó los componentes de la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera, Foreign Language Learning (FLL), lo cual involucró el aprendizaje del idioma en estudio en ambientes institucionales-académicos, sin interactuar regularmente con la comunidad del idioma que se quiere aprender. Se desarrolló y administró un cuestionario a 134 estudiantes de inglés en Hungría, con el propósito de definir la relación y características de integración y mediación en FLL, también cómo localizar otros componentes motivacionales. Los resultados postularon un “constructo motivacional” que consistió en:

1. Un subsistema instrumental motivacional;
2. Un subsistema integrativo motivacional, la cual es un grupo multifacético con cuatro dimensiones;
3. Necesidad de logro;
4. Atribuciones sobre fracasos pasados.

Los resultados también indicaron que para controlar una “competencia intermedia” del idioma en estudio, el “subsistema instrumental motivacional” y la necesidad de logro, juegan un rol significativo, mientras que el deseo de ir más allá de este nivel está asociado con motivos integrativos.

(En su artículo “Motivación: Reabriendo la Agenda de Investigación”), Crookes y Schmidt (1991) discutieron sobre la motivación en el aprendizaje de un segundo idioma, afirmando que los estudios sobre este aspecto han sido limitados en dos sentidos: Se han planteado exclusivamente en enfoques socio-psicológicos y han fracasado al distinguir entre los conceptos de actitud, especialmente la actitud hacia la cultura del idioma en estudio, y de motivación. Ellos no negaron que el aprendizaje de un idioma tome lugar en un contexto social y que las actitudes socialmente fundamentadas provean un apoyo importante para la motivación y, que existan relaciones interesantes entre los contextos sociales, las actitudes individuales y la motivación. Lo que ellos reclaman es que este enfoque particular, ha sido tan dominante que no ha considerado otros conceptos

alternativos ya que el fracaso en distinguir entre la actitud social y la motivación ha hecho difícil: 1. Ver la conexión entre la motivación que ha sido definida en estudios previos del segundo idioma y, la motivación que se ha discutido en otros campos, 2. Establecer relaciones directas de la motivación para mecanismos psicológicos del aprendizaje de un segundo idioma y 3. Ver las implicaciones claras para la pedagogía del idioma de investigaciones previas del segundo idioma.

En el enfoque de Gardner y Lambert (1959, citado por Crookes y Schmidt, 1991, p. 471), primero hicieron la distinción entre “motivación integrativa” y “motivación instrumental” que ha influenciado virtualmente toda la investigación relacionada con el segundo idioma. La “motivación” está identificada principalmente con las orientaciones de los aprendices hacia la meta de aprender un segundo idioma. La “motivación integrativa” está identificada con actitudes positivas hacia el grupo del idioma en estudio y el potencial para integrarse dentro del grupo, o, al menos, un interés en conocer e interactuar con los miembros del grupo del idioma a aprender. La “motivación instrumental”, se refiere a razones más funcionales para aprender un idioma: Obtener un mejor trabajo, promoción o pasar un examen requerido.

En un estudio que tiene como título, “Variables Afectivas y un Idioma Comúnmente Menos Enseñado: Un Estudio en Clases Iniciales de Japonés”, Samimy y Tabuse (1992) exploraron las posibles relaciones entre las “variables afectivas” (actitudes, motivación, ambientación del aula de clase) y la “actuación lingüística” de los estudiantes de las clases iniciales de Japonés. Los resultados de este estudio indican que la motivación y los factores actitudinales son críticos en predecir el éxito de los estudiantes de japonés. La ambientación del aula de clase y las incomodidades, resultaron también determinantes en las evaluaciones finales de los estudiantes.

Asimismo, los cambios negativos en la actitud de los estudiantes y la motivación fueron observados cuando se compararon los resultados del trimestre de otoño con los del trimestre de primavera.

En uno de los estudios mejor conocidos sobre motivación en el aprendizaje de un Segundo Idioma, (SL), Gardner y Lambert (1992, citado por Samimy y Tabuse 1992, p. 378), encontraron que las actitudes y la motivación de un aprendiz jugaban un rol clave en la adquisición del segundo idioma. Sus descubrimientos sugirieron que las relaciones significativas existen frecuentemente entre la “motivación” y la “competencia” en el segundo idioma especialmente en los “rasgos audio-orales de competencia”.

Clément, Dörnyei y Noels (1994), en su estudio titulado “Motivación, Autoconfianza y Cohesión de Grupo en el Salón de Clase de una Lengua Extranjera”, aplicaron constructos psico-sociales para la adquisición de Inglés en un escenario unicultural de Hungría. Un total de 11 estudiantes de 301 grados de la región de Budapest respondieron un cuestionario valorando sus actitudes, ansiedad y motivación hacia el aprendizaje de Inglés, como también su percepción de la atmósfera y cohesión del aula de clase.

Asimismo, sus profesores examinaron en cada uno de los estudiantes sobre sus habilidades y un número de “conductas de clase” y evaluaron la cohesión relativa de cada grupo de clase. El “análisis factorial” de las escalas de actitud, ansiedad y la motivación confirmaron la existencia de “actitud-basada” (motivos integrativos) y el subproceso de “auto-confianza motivacional”, revelaron la presencia de un subproceso basado en “independencia relativa del aula de clase”, caracterizado por la cohesión del aula de clase y la evaluación. El “análisis correlacional” de estos grupos además reveló que, mientras todos los subprocesos fueron asociados con el

logro, la autoconfianza y la ansiedad mostraron no tener relación con la atmósfera del salón de clase.

En un artículo titulado “Orientaciones y Motivación en la Adquisición del Inglés como un Segundo Idioma entre los estudiantes del liceo en la Ciudad de Quebec”, Belmechri y Hummel (1998) investigaron la presencia de las orientaciones motivacionales y su relación con la motivación en un contexto predominantemente monolingüe. En el estudio participaron 93 estudiantes de 11 grados francófonos que estaban aprendiendo Inglés como un segundo idioma. Utilizaron una adaptación del cuestionario “escala tipo Likert” de Kruidenier y Clément. Los resultados indicaron que las orientaciones de los estudiantes fueron: viajes, comprensión-escuela (instrumental); amistad, comprensión y carreras (instrumental); también demostraron que las orientaciones eran pronósticos de su motivación.

Gardner (1985; Gardner y Tremblay, 1994, citado por Belmechri y Hummel 1998, p. 220), explicó que la “motivación” difiere de la “orientación” porque un estudiante puede demostrar una orientación particular, pero no estar altamente motivado a alcanzar esa meta. Además, aunque los investigadores han usado la misma terminología (instrumental e integrativa), tanto para motivación como para orientación, la primera, refleja el poder para alcanzar la meta reflejada en la segunda. Este poder, que Gardner sugirió, se deriva del deseo por alcanzar la meta, de las actitudes positivas hacia el aprendizaje del idioma y de la conducta de esfuerzo. El “motivo integrativo” es el nivel alto de iniciativa por parte del individuo para adquirir el idioma de una comunidad como su segunda lengua a fin de facilitar la comunicación con ese grupo.

Parte de los resultados de la investigación basada en el estudio realizado por Noels, Pelletier, Clément, y Vallerand (2000), sobre “Las

Orientaciones Motivacionales y La Teoría de la Auto-determinación”, con el título “¿Por qué Estás Aprendiendo un Segundo Idioma?”, dicen que sólo la escala de la desmotivación fue desviada significativamente. Este modelo es consistente con el hecho de que los estudiantes estaban voluntariamente asistiendo a una escuela donde el bilingüismo es evaluado y donde adquirir un segundo idioma es un grado de exigencia. Se esperaba que la desmotivación estuviera relacionada negativamente a la libertad de escoger, la ansiedad y la intención de continuar con el estudio de un segundo idioma. El primer objetivo del estudio, fue medir la validez y formalidad de una escala de “motivación intrínseca” y “extrínseca” para el aprendizaje de un segundo idioma. La segunda propuesta, fue examinar las relaciones entre estos tipos de motivación y las cuatro orientaciones discutidas por Clément y Kruidenier (1983, citado en Noels, Pelletier, Clément, y Vallerand 2000), a estas orientaciones se les identificó como: instrumental, conocimiento, viaje y amistad.

Los resultados generalmente soportaron la “integridad psicométrica” de la escala. Además, las 7 subescalas motivacionales correlacionadas (desmotivación, regulación externa, regulación introyectiva, regulación identificada, motivación intrínseca al conocimiento, motivación intrínseca al logro y motivación intrínseca a la estimulación), correspondieron con orientaciones diferentes. Los resultados son discutidos con referencia a cómo la motivación extrínseca e intrínseca son relevantes al teorizar sobre el rol de las orientaciones en la motivación de un segundo idioma.

En su estudio “Disposición para Comunicarse en un Segundo Idioma,” Tomoko Yashima (2002), conociendo que la intención para comunicarse está emergiendo como un concepto a considerar por los individuos del primer idioma (L1) y la comunicación en el segundo idioma (L2), examinó relaciones entre el aprendizaje y las variables para la comunicación en

Inglés como segundo idioma, en un contexto de lengua extranjera utilizando el modelo de **WTC** (Willingness to Communicate) intención de comunicarse, y el modelo socio-educacional como una estructura.

Se utilizó una muestra de 297 estudiantes universitarios japoneses. En el modelo, una variable latente, “postura internacional” (definida como el interés en asuntos extranjeros o internacionales, intención de ir al exterior para vivir y trabajar y la disposición para interactuar con parejas interculturales), fue hipotetizada para captar la actitud general hacia la comunidad internacional y el aprendizaje de la lengua extranjera en Japón. Del modelo de “ecuación estructural” se conoció que la “postura internacional” influye en la motivación, la cual, de forma alterna, influye en la competencia o habilidad en Inglés. La motivación afectó la autoconfianza en la comunicación del segundo idioma, la cual dirigió la intención para comunicarse en un segundo idioma.

Entre las investigaciones sobre motivación que han sido publicadas en el Núcleo Universitario “Rafael Rangel” de la Universidad de Los Andes, se encuentra una titulada “Efecto de la Ansiedad y la Motivación en la Intención de Comunicarse Oralmente de los Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera”. Flores y Gómez (2003) realizaron una investigación con estudiantes de los tres niveles de Inglés de la Carrera de Educación, Mención Lenguas Extranjeras del NURR. Para la recolección de datos se emplearon cuatro instrumentos: “la escala para medir el nivel de ansiedad en un salón de clase de lengua extranjera” (FLCAS), una adaptación de las escalas para medir la “intensidad de la motivación” y el “deseo de aprender”, y de la escala “intención de comunicarse” (Willingness to Communicate). Los resultados obtenidos revelaron que tanto la ansiedad como la motivación se relacionaron significativamente con la “intención de comunicarse” (IDC). Asimismo, indicaron que la motivación fue ligeramente un mejor predictor de

IDC. Entre las variables demográficas solamente la edad se relacionó con la IDC. Finalmente, el género tuvo un efecto estadísticamente significativo en la ansiedad y en la motivación, mientras que el nivel de instrucción no obtuvo significación estadística.

Martínez (2004) en su estudio “¿Qué Relación Guarda la Motivación con los Problemas de Disciplina durante la Adolescencia en los Programas de Educación Bilingüe en EEUU?”, pone de manifiesto que la baja motivación y el factor edad generan en los adolescentes actitudes agresivas y comportamientos violentos en los institutos. Su estudio se basa en la observación de estudiantes mexicanos de enseñanza secundaria bilingüe, en la asignatura Bilingual Language Arts., en los niveles 10, 11 y 12.

La autora menciona que los inmigrantes en Estados Unidos tienen necesidades especiales en la educación y los programas de educación bilingüe tratan de dar respuesta a esas necesidades. El objetivo principal de estos programas es facilitar el aprendizaje de Inglés, así como mantener la lengua y la cultura materna, en este caso el Español. Ella afirma que enseñar a estudiantes adolescentes entre 15 y 19 años llevaba consigo que no estuvieran motivados para aprender y asimismo dice, que esta falta de motivación creaba problemas de agresividad en las aulas. Concluye que la edad es un factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los adolescentes, debido a que a esta edad los alumnos no son muy receptivos a aprender otras lenguas.

Por otra parte, Ferreira (2006), examinó los niveles de motivación para la lectura en Inglés como lengua extranjera. Los participantes fueron estudiantes de los niveles I, II, y III de Inglés de la Carrera de Educación, Mención Lenguas Extranjeras del Núcleo Universitario “Rafael Rangel”

(NURR). Para la recolección de datos se utilizó el “cuestionario de motivación para la lectura” (CML). Los resultados obtenidos indicaron que los estudiantes exhibieron una motivación relativamente alta para la lectura en Inglés y que, en líneas generales, es “intrínseca”. Finalmente, indicaron que el género, el nivel académico y la edad, no tuvieron un efecto estadístico significativo en la motivación para la lectura en inglés.

Con referencia al estudio de la motivación en lenguas extranjeras y su relación con las TICs, Pérez (2006) resumió de su trabajo titulado “WebQuests como Elemento de Motivación para los Alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en la Clase de Lengua Extranjera (Inglés)”, que la motivación de los aprendices de lenguas no es idéntica a la motivación para realizar otra actividad sea cultural o más mecánica. Pérez afirma que es, además, muy distinta la motivación para aprender una lengua extranjera que la lengua materna. Por eso, contextualizó el estudio en un marco teórico que fundamenta el trabajo en la motivación como variable afectiva y su relación directa con los medios de comunicación y con las tecnologías de la comunicación en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), especialmente las “Webquest”. Se denomina “Webquest” al proyecto cooperativo en el que se ofrece una situación emulando la realidad existente a los estudiantes y se les presenta un problema al cual deben hacer frente para llegar a una solución posible a través del uso de los diferentes recursos que posee Internet. En el estudio se encontró que el uso de “WebQuests” en clase de lengua extranjera (Inglés) promueve la motivación hacia el aprendizaje cooperativo. La autora señala que para cubrir el déficit educativo en TICs de años anteriores, la administración educativa creó la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), lo que permitiría a los alumnos de secundaria estar recibiendo una formación verbal, visual y audiovisual. Este trabajo pretendió demostrar, que esta ley se lleva a cabo en un nivel

totalmente teórico, ya que en las aulas no existen recursos materiales y personales para ofrecer la formación legal prometida.

Charkova (2007) en su estudio “Un Idioma sin Fronteras, el Argot Inglés y los Aprendices de Inglés en Bulgaria”, investigó la adquisición del argot Inglés en un contexto de lengua extranjera. Los participantes fueron 101 aprendices búlgaros de Inglés, 58 estudiantes del liceo y 43 estudiantes universitarios. El instrumento incluyó un test de conocimiento de términos del argot Inglés y preguntas sobre actitudes, recursos, razones y métodos empleados en el aprendizaje del argot Inglés como lengua extranjera.

Los datos fueron analizados a través de “análisis multivariado de varianza”, “análisis de funciones discriminante” y “análisis cualitativo”. El grupo más joven fue significativamente asociado con el del argot vulgar-ofensivo. El mismo grupo mostró una apreciación significativa más alta del argot como una forma de estar a la moda.

Finalmente, hubo diferencias cuantitativas y cualitativas entre la edad de los grupos y todas las variables de interés, las cuales son interpretadas en base a factores sociopsicológicos.

Kormos y Csizér (2008), en su estudio titulado “Diferencias Relacionadas con la Edad en el Aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera: Actitudes, y Conducta Motivada hacia el Aprendizaje”, describen la motivación para aprender Inglés como lengua extranjera en tres poblaciones distintas de aprendices: Los alumnos de la escuela secundaria, los estudiantes universitarios y los aprendices adultos del idioma.

Los datos fueron recolectados a través de cuestionarios aplicados a 623 estudiantes húngaros. Los principales factores que afectaron la motivación de los estudiantes del segundo idioma fueron las actitudes hacia

el aprendizaje del idioma y la “autonomía ideal del segundo idioma”, la cual provee soporte empírico para el principal constructo de la Teoría del “Auto-Sistema Motivacional” del segundo idioma (Dörnyei, 2005, citado en Kormos y Csizér 2008). Los modelos de conducta motivada variaron a través de los tres grupos de aprendices evaluados. Para los alumnos de la escuela secundaria fue el interés en la cultura del idioma Inglés el producto que afectó su conducta motivada, mientras que la “postura internacional” como una variable predictiva se presentó sólo en los dos grupos de edades más avanzadas.

Bases Teóricas

La Motivación

Muchos conceptos han sido desarrollados por distintos autores sobre la “motivación”. Santrock (2003, p. 432) la define como “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de la forma en que lo hacen” y agrega “el comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido”.

Los psicólogos seguidores de Freud y de Darwin han intentado definir la motivación más bien en términos de efectos y de causas que dirigiéndose al término en cuestión; puesto que les era imposible definirla centrándose directamente en el término debido a su intangibilidad, inmaterialidad, es decir, una emoción incapaz de ser medida u observada a simple vista. Este tema ha sido de gran importancia en la historia de la psicología, fundamentalmente, durante el período de predominio de las teorías conductistas y neoconductistas.

El estudio de la motivación es el intento de averiguar, desde el punto de vista de la psicología, a qué obedecen todas las necesidades, deseos y

actividades que sentimos y realizamos a lo largo del día; es decir, investiga la explicación de las propias acciones humanas: ¿Qué es lo que motiva a alguien a hacer algo? ¿Cuáles son los determinantes que le incitan? Se trata de estudiar los impulsos, tendencias y estímulos que impelen constantemente nuestra vida y nuestro organismo y que nos llevan queramos o no a la acción.

Cuando se habla de “conducta motivada” hay que diferenciarla de “conducta instintiva”. Mientras una conducta instintiva no requiere “voluntad” por parte del sujeto, la conducta motivada si. Así pues, no conviene confundir la motivación con los estímulos, ni con los instintos; los tres impulsan a actuar, pero su origen y sus funciones son muy diferentes. Como su propio nombre lo indica la conducta motivada requiere una causa profunda o sentida, por la cual ponerse en marcha. Una conducta está motivada cuando se dirige claramente hacia una meta. Vemos entonces, que toda actividad está motivada por algo, y ese algo es lo que se ha llamado “motivo”. Motivo es, pues, lo que nos impulsa a la acción, a la actividad. Esta actividad motivada es como un circuito cerrado en el que pueden distinguirse tres momentos principales: motivo, conducta motivada y disminución o satisfacción de la necesidad.

Evolución del Concepto de Motivación

Pérez (2006) presenta algunos de los primeros conceptos del término motivación a los que se le han agregado otros que se consideran de igual relevancia en el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera:

Woodworth (1918, citado en Pérez 2006) fue el primero en utilizar términos como “impulso” para referirse al aspecto “energetizador” del aprendizaje diferenciándolo del aprendizaje que se define como aspecto directivo de la conducta.

Años más tarde, Gardner Murphy (1947, citado en Pérez 2006) conceptualiza la motivación como el nombre general que se da a los actos de un organismo que están, en parte, determinados por su propia naturaleza o por su estructura interna.

D. O. Hebb (1949, citado en Pérez 2006) señala que el problema principal al que se enfrenta el psicólogo cuando habla de motivación, no es el de despertar el interés por la actividad, sino de darle un patrón y dirigirla.

Para Maier (1949, citado en Pérez 2006) la motivación caracteriza el proceso que determina la expresión de la conducta e influye en su futura expresión por medio de consecuencias que la propia conducta ocasiona. Así pues, la motivación iniciaría un movimiento o actividad, pero no se sabe, hacia donde impulsará al individuo; eso será un tema que Gardner y muchos otros estudiarán años más tarde.

Ya en Hebb (1955, citado en Pérez 2006) se empezaban a estudiar las causas de la motivación. Los eventos constituyen conceptos motivacionales. Sin una base de activación, la motivación no puede existir; “activación” es el sinónimo de un “estado de impulsión” general; la “pulsión” es un energetizador, pero no un director. Tres años después Hebb (1958) determinó como pulsión algún proceso que da energía al movimiento, pero que no determina cómo será ese movimiento.

Atkinson (1958, citado en Pérez 2006) llegará a la idea de que la motivación es la activación de una tendencia a actuar para producir uno o

más efectos; es decir, un impulso o pulsión. Por su parte Brown (1961) y Young (1961) aseguran que la motivación no es sólo lo que despierta la acción, sino que sostiene la actividad en progreso y regula el patrón de actividad. Ellos también observan que hay algo que mantiene la actividad o movimiento del aprendiz y creen que se trata de la motivación.

Bolles (1969, citado en Pérez 2006) señala la motivación como una variable relacionada con los estados internos del organismo; pero cree que los procesos motivacionales no son observables directamente.

Deci (1975, citado en Pérez 2006) considera la motivación extrínseca en términos de una necesidad, subyacente en el individuo, de competencia y autodeterminación. Años más tarde Lewin (1980, citado en Pérez 2006), Maslow (1997, citado en Pérez 2006), Selignam (1990, citado en Pérez 2006) y Hyland (1991, citado en Pérez 2006) con la “teoría del control cognitivo de la conducta”, señalan que la motivación constituye un “constructor hipotético” o “variable intermediaria” que, de forma independiente al aprendizaje y a la personalidad, contribuye al conocimiento de la conducta humana.

Gardner (1985), gran investigador y profesor de la universidad Ontario (Canadá), es el primero en incluir en la definición este término el integrative motive o motivo integrativo, además llega a distinguir entre “motivación integrativa” y “motivación instrumental”; es decir, entre el deseo de hablar una lengua derivado del afecto positivo hacia una comunidad de hablantes y el deseo de aprender una lengua para acceder a una carrera, un trabajo o aumentar el salario.

Crooks y Schmidt (1991) piensan que la motivación es algo más complicado de lo que señala la dicotomía de Gardner, especialmente a la luz del gran número de gente que está aprendiendo Inglés, entendido como

idioma internacional, algunas veces sin tener ninguna referencia hacia la cultura inglesa o a la comunidad de ingleses.

En las últimas décadas, los investigadores (tanto psicólogos como educadores) se han interesado más por el contexto que por las características peculiares de la motivación (Andermann y Andermann 2000, citado en Crooks y Schmidt 1991). Así pues desde una “perspectiva socio-cognitiva” se ha tendido a considerar el “contexto” como un factor que influye en la construcción de la motivación. Se habla de contexto cuando tenemos en cuenta: la escuela, la familia, el aula, la comunidad, los compañeros, la etnia, la cultura, el país... en el que se educan los estudiantes y, por tanto, teoriza sobre el contexto y su influencia en la motivación.

En el campo de la educación la motivación ha sido estudiada desde las diferentes perspectivas psicológicas que mencionaremos a continuación.

Perspectivas sobre la motivación

Las distintas “perspectivas psicológicas” explican la motivación de formas diferentes. Exploraremos tres de esas perspectivas: Conductual, Humanista y Cognitiva según Santrock (2003, p. 433, 434).

La Perspectiva Conductista

La perspectiva conductual enfatiza las “recompensas externas” y los “castigos” como claves en la determinación de la motivación de un alumno. Los “incentivos” son estímulos o eventos positivos o negativos que pueden motivar el comportamiento de un alumno. Los defensores del uso de incentivos enfatizan que éstos añaden interés o emoción a la clase, dirigen la atención hacia los comportamientos apropiados y la alejan de los comportamientos inapropiados (Emmer y al., 1997, citado en Santrock 2003).

Los incentivos que usan los maestros en el salón de clase incluyen puntuaciones numéricas y calificaciones en letras, las cuales proporcionan retroalimentación acerca de la calidad del trabajo que el alumno ha ejecutado, y condecoraciones por haber completado un trabajo. Otros incentivos incluyen dar reconocimiento a los estudiantes, por ejemplo, mostrar a los demás su trabajo, darles un certificado de rendimiento, colocarlos en la “lista de honor” o hacer mención de sus logros. Permitirles a los estudiantes realizar algo especial, por ejemplo, una actividad deseable como recompensa por un buen trabajo. Esto podría incluir tiempo extra en el recreo, jugar en la computadora, organizar un paseo o inclusive una fiesta.

La Perspectiva Humanista

La perspectiva humanista resalta la capacidad del estudiante para su “crecimiento” personal, libertad para elegir su destino y cualidades positivas. Esta perspectiva está íntimamente asociada con la creencia de Abraham Maslow (1954, 1971, citado en Santrock 2003) de que ciertas necesidades básicas deben ser satisfechas antes que las necesidades superiores. De

acuerdo con la “jerarquía de necesidades” de Maslow, las necesidades individuales deben ser satisfechas en la siguiente secuencia:

- Fisiológicas: Hambre, sed, sueño.
- De seguridad: Asegurar la sobrevivencia, como la protección contra la guerra y el crimen.
- De amor y pertenencia: Seguridad, afecto y atención de los demás.
- Estima: Sentirse bien acerca de uno mismo.
- Autorealización: Realización del propio potencial.

Desde el punto de vista de Maslow, por ejemplo, los estudiantes deben satisfacer su necesidad de alimento antes de que puedan rendir y tener logros.

La “autorealización”, la más alta y difícil de alcanzar de las necesidades de Maslow, ha recibido una atención especial. Es la motivación para desarrollar el potencial completo de uno mismo como ser humano. Desde el punto de vista de Maslow, la autorealización es posible sólo cuando las “necesidades inferiores” han sido satisfechas. Maslow advierte que la mayoría de las personas dejan de madurar sólo después de que han desarrollado un alto nivel de estima y, de no lograrlo, nunca llegan a autorealizarse.

La idea de que las necesidades están organizadas de manera jerárquica, es atractiva. La teoría de Maslow estimula la discusión acerca del orden de los motivos en las vidas de los alumnos y maestros. Sin embargo, no todos están de acuerdo con el orden propuesto por Maslow. Por ejemplo,

para algunos alumnos las “necesidades cognitivas” podrían ser más fundamentales que las “necesidades de estima”. Otros estudiantes podrían alcanzar sus necesidades cognitivas aún cuando no hayan experimentado sentimientos de amor y pertenencia.

La Perspectiva Cognitiva

De acuerdo con la perspectiva cognitiva los pensamientos de los alumnos guían su motivación. En años recientes, ha surgido un gran interés en este tipo de perspectiva con respecto a la motivación (Pintrich, 2000; Winter, 2000, citados en Santrock 2003). Este interés se enfoca en ideas tales como la “motivación interna” del logro de los estudiantes, sus atribuciones acerca del “éxito” o del “fracaso” (especialmente la percepción de que el esfuerzo es un factor importante en el logro), y sus creencias acerca de que pueden controlar de manera efectiva su ambiente, así como la importancia del establecimientos de metas, la planeación y el monitoreo del progreso hacia una meta (Pintrich, 2000; Schunk y Ertmer, 2000; Zimmerman, 2000, citados en Santrock 2003).

Siendo para el conductismo la motivación del alumno como una consecuencia de incentivos externos, el cognitivismo argumenta que debe dejar de enfatizar las presiones externas, recomendando ofrecer a los estudiantes más oportunidades y responsabilidad de controlar sus propios resultados de logro.

White (1959, citado en Santrock 2003), propone dentro de la perspectiva cognitiva el concepto de “motivación de competencia”, la idea de que las personas están motivadas para tratar efectivamente con su ambiente, de dominar su mundo y de procesar la información de forma

efectiva. White dijo que las personas hacen estas cosas, no sólo porque satisfacen sus necesidades biológicas, sino también porque tienen una motivación interna para interactuar de forma efectiva con su ambiente.

Motivos y Relaciones Sociales

Según Santrock (2003) la motivación tiene un componente social y afirma “los motivos sociales son necesidades y deseos que se han aprendido a través de experiencias con el mundo social. El interés por los motivos sociales se deriva del gran catálogo de necesidades (o motivos) de Henry Murray (1938, citado en Santrock 2003), que incluye la necesidad de afiliación, que se define como el motivo para estar con otras personas. Esto supone establecer, mantener y restaurar relaciones cálidas, cercanas y personales” (p. 453).

En cuanto a las relaciones sociales el autor menciona que “las relaciones de los alumnos con sus padres, pares, amigos, maestros, tutores y otras personas tienen efectos profundos en su motivación de logro y en su motivación social” (p.453). Afirma que los padres influyen en la motivación de logro de sus hijos al proporcionar experiencias específicas en casa.

Tipos de Motivación

- Motivación instrumental/integrativa

Gardner (citado en Pérez, 2006) fue el primero en hablar de “motivo integrador”, cosa que no es de extrañar dado que vive y trabaja en un entorno bilingüe en el que un idioma como el inglés acapara todo el terreno académico y profesional por encima del Francés. La motivación integradora

se da en situaciones donde el aprendiz ve como necesario aprender un idioma o lengua para sentirse parte de una comunidad de hablantes de una misma lengua. Por ejemplo, en un caso se inmigración.

Es una “motivación integradora de carácter instrumental”, radica en el hecho de que hablar esa lengua le permite comunicarse con otras personas y entender otra cultura, otra religión... Querer dominar el inglés por ser el idioma universal de los negocios, se trataría de un motivo instrumental.

El enfoque instrumental y de integración para estudiar la motivación fue introducido por Gardner y Lambert (1959, citado en Noels, Pelletier, Clément, y Vallerand 2000) cuando, en aquel tiempo, el énfasis en investigación había sido sobre las “aptitudes” como una explicación para el aprendizaje del lenguaje. La introducción de estos dos factores afectivos era un paso hacia adelante en la investigación, y ellos continuaron para ser usados (Gardner, 1960; Anisfeld y Lambert, 1961; Spolsky, 1969; Gardner y Lambert, 1972; Lukmani, 1972; Teitelbaum, Edwards, y Hudson, 1975; Pierson, Fu, y Lee, 1980, citados en Noels, Pelletier, Clément, y Vallerand 2000). La distinción de instrumental y la integración es particularmente apropiada al contexto canadiense del aprendizaje de un segundo idioma donde éste fue usado primero por Gardner y Lambert.

- Motivación extrínseca/intrínseca

La perspectiva conductual enfatiza la importancia de la “motivación extrínseca” en el logro. La motivación extrínseca involucra incentivos externos, tales como recompensas y castigos. Las conductas extrínsecamente motivadas son aquellas acciones llevadas a cabo para alcanzar algún fin instrumental. Este tipo de motivación no implica

necesariamente mucha autodeterminación en las conductas realizadas. Los enfoques humanista y cognitivo resaltan la importancia de la “motivación intrínseca” en el logro (Santrock, 2003, p. 435).

La motivación intrínseca está basada en factores internos como autodeterminación, curiosidad, desafío y esfuerzo, generalmente se refiere a la motivación para involucrarse en una actividad porque ésta es divertida y satisface hacerla. Según Deci y Ryan (1985, citado en Noels y otros, 2000), la motivación intrínseca está fundada sobre “necesidades innatas” por competencia y autodeterminación. Estos investigadores presentaron la hipótesis de que cuando la gente es libre de escoger para hacer una actividad buscarán interesarse en situaciones donde puedan surgir ante los retos que la actividad presenta. Esforzándose por conocer estos retos ellos desarrollan un sentido de competencia en sus habilidades.

Algunos alumnos estudian mucho porque desean obtener buenas calificaciones o evitar la desaprobación paterna (motivación extrínseca). Otros alumnos estudian mucho porque están motivados internamente a lograr altos niveles en su trabajo (motivación intrínseca) (Santrock, 2003, p. 435).

- Motivación global/situacional/de tarea

Brown (1987, citado en Pérez, 2006, p. 40) ha distinguido el término motivación en lo que sería motivación global, situacional y de tarea. La primera “motivación global” sería la orientación general del aprendiz para el aprendizaje del idioma extranjero. La segunda tiene que ver con el contexto de aprendizaje (aula, clase, barrio, sociedad...). La tercera, dependería de la

manera de actuar del alumno para afrontar la tarea que tiene entre manos. En este sentido, asume que excepto la situacional los otros dos tipos de motivación pueden ser influenciados por el profesor. Es el profesor el que debe presentar las tareas a realizar por sus alumnos de la manera más atractiva posible para motivarlos.

Desmotivación

Parte de los resultados de la investigación basada en el estudio realizado por Noels, Pelletier, Clément, y Vallerand (2000, p. 68), sobre “las Orientaciones Motivacionales y la Teoría de la Auto-determinación”, con el título de ¿Por qué estás aprendiendo un segundo idioma?, dicen que sólo la escala de desmotivación fue desviada significativamente. Este modelo es consistente con el hecho de que los estudiantes estaban voluntariamente asistiendo a una escuela donde el bilingüismo es evaluado y donde adquirir un segundo idioma es un grado de exigencia. Se esperaba que la desmotivación estuviera relacionada negativamente a la libertad de escoger, la ansiedad, y la intención de continuar con el estudio de un segundo idioma.

La “desmotivación”, como se mencionaba en el planteamiento del problema, se refiere según Deci y Ryan (1985, citado en Noels, Pelletier, Clément, y Vallerand 2000) a la situación en la cual la gente no haya relación entre sus acciones y las consecuencias de éstas acciones surgen como resultado de factores que están más allá de su control (cf. Learned helplessness; Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978, citados en Noels, Pelletier, Clément, y Vallerand 2000). En tal situación, las personas no tienen “razón intrínseca” o “extrínseca”, para realizar una actividad y esperan a que

ésta termine lo antes posible Noels, Pelletier, Clément, y Vallerand (2000, p. 62).

Motivación/Desmotivación

La motivación de un estudiante en el salón de clase involucra la causa por la que él o ella se comportan de una forma particular y el grado en que su comportamiento es vigoroso, dirigido y sostenido. Si un alumno no completa una tarea porque está aburrido la falta de motivación o la desmotivación está involucrada. Si un alumno encuentra desafíos en la investigación y redacción de un trabajo, pero persiste y supera los obstáculos, la motivación está involucrada (Santrock, 2003, p. 432). Por eso, no se puede decir que los estudiantes están desmotivados, porque quizás lo están para el aprendizaje de la lengua extranjera, porque no sienten ningún interés por aprenderla, y no sienten la necesidad tampoco de estudiarla, pero si pueden estar motivados a estudiar otras materias o a desarrollar sus aptitudes para el deporte y la música, por ejemplo. Es por esta razón que se ha creado el par motivación/desmotivación para conocer lo que les está motivando a los estudiantes y, al mismo tiempo, conocer lo que les desmotiva, como también conocer por qué se motivan para unas cosas y se desmotivan para otras, en fin qué es lo que determina su comportamiento.

Gage y Berliner (1984, citado en Slavin, 1988, p. 356) compararon la motivación con el motor (intensidad) y el volante (dirección) de un carro. En realidad, la intensidad y la dirección de la motivación son difíciles de separar.

Slavin (1988) sostiene que “el término motivación tiene poco significado práctico por sí mismo; la pregunta es, ¿motivación para hacer

qué?” (p. 356). Cuando un profesor se queja de que su clase no está motivada, está equivocado, porque puede no estarlo por los temas que él les da, pero si pueden estar motivados para hacer otras cosas.

Motivación de los Estudiantes de Lenguas Extranjeras

Martínez (2004, p. 26) sostiene que la motivación o “deseo de aprender” es un factor fundamental en el aprendizaje; y que se puede considerar como uno de los aspectos más importantes en el proceso educativo. Se trata de un factor psicológico que pone de manifiesto el éxito de los estudiantes a la hora de aprender una lengua extranjera. Se atreve a afirmar que los alumnos con un alto grado de motivación aprenden antes y obtienen mejores resultados en el aprendizaje de una lengua extranjera. Agrega, además, que la motivación se caracteriza por una serie de rasgos como son la “*agencialidad*”, es decir, con la intencionalidad para hacer algo, la activación o predisposición para hacer o aprender algo, la participación de los afectos ya que normalmente se quiere conseguir cosas que gustan y, finalmente, suele estar dirigida a una meta bien por utilidad personal o por necesidades sociales.

Es evidente que se puede aprender cosas sin querer, es decir, hay aprendizajes en los que no hay motivación y, por el contrario, algunas veces hay motivación y no hay aprendizaje, sólo hay “divertimiento”. Lo ideal es que aprendizaje y motivación vayan unidos para que se produzcan aprendizajes significativos.

Gardner (1985, citado en Noels, Pelletier, Clément, y Vallerand 2000) propuso un modelo socio-educacional de la adquisición del segundo idioma

que dirigió la atención de los especialistas hacia el rol que juegan la motivación y la actitud en el proceso de aprendizaje de los idiomas. Y así como Gardner muchos investigadores del área reconocen que para que el aprendizaje de lenguas extranjeras sea efectivo, los estudiantes deben tener motivos, intereses o sentir la necesidad de aprenderlas. De lo contrario, de no existir al menos una de estas variables los estudiantes experimentarán desmotivación por no tener ninguna “razón extrínseca” o “intrínseca” hacia la acción que desarrollen.

Garrido (2002) en su estudio “La Motivación para el Estudio de las Lenguas Extranjeras en el Contexto de la Universalización en Cuba”, afirmó que el análisis de la motivación para el estudio de las lenguas extranjeras tiene una importancia práctica vital, fundamentalmente en su país donde aumentan las relaciones y colaboraciones con países de otras latitudes en forma creciente y el perfeccionamiento del sistema educacional constituye una exigencia constante. Esta idea se comprende teniendo en cuenta que la motivación hacia el estudio va a influir tanto sobre la eficiencia en la asimilación de los conocimientos, en la formación de habilidades y capacidades y en la retención escolar, como en la formación del carácter, la moral y la orientación ideológica de nuestros adolescentes y jóvenes. Es evidente que la actividad de estudio de una lengua extranjera es provocada por algo y que algo sostiene esa actividad con cierta fuerza o intensidad.

El estudio de la motivación para el aprendizaje del idioma siempre ha sido un tema preocupante para los especialistas tanto por lo intrínseco en la actividad como por los resultados que se derivan de ella y que pueden ser mejorados en su calidad.

La actividad de aprendizaje de una lengua es práctica y teórica y se considera que se dirige hacia objetivos relacionados con la satisfacción de las necesidades del estudiante en cualquiera de los niveles donde éstas se

manifiesten siendo los motivos los impulsos para la acción del estudio que satisfacen estas necesidades.

En la motivación es importante determinar cuáles son sus elementos de base, o sea, los constituyentes sobre los cuales se engendra todo el desarrollo del proceso motivacional. Se considera que, en el estudio de las lenguas extranjeras, estos puntos de partida los encontramos en las *“necesidades”* y los *“motivos”*.

Con respecto a las necesidades y motivos, Garrido (2002) en su investigación incluye un resumen, *“Necesidades y Motivos más Significativos que Intervienen en la motivación para el estudio de las lenguas extranjeras en el Contexto de la Universalización”*. Según los resultados de algunas técnicas aplicadas a estudiantes de Lenguas Extranjeras en condiciones de universalización, se ha definido y clasificado las necesidades y motivos para el estudio del idioma de la siguiente forma:

- Necesidades y motivos intrínsecos.

Se satisfacen en la propia actividad de estudio de la lengua extranjera y en la adquisición de conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades que preparan al docente en formación para su actual y futuro desempeño.

- Motivos intrínsecos sociales.

El deber de estudiar y de prepararse para su actual desempeño y el futuro, se satisfacen cuando el estudiante cumple con las exigencias de su sede y *“microuniversidad”* y, sobre todo, cuando adquiere los conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades necesarias en la lengua extranjera para cumplir su rol social.

- Motivos intrínsecos individuales.

Ansias de conocimiento del idioma extranjero, el gusto por el estudio, la necesidad de la actividad intelectual, de tener éxitos, de autovaloración y autorrealización, se satisfacen también en el propio estudio de la lengua extranjera.

- Necesidades y motivos extrínsecos.

Encuentran su motivo (objeto-meta) fuera de la actividad de estudio de la lengua extranjera y de la adquisición de conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades, por lo tanto, no se satisfacen en la propia actividad de estudio del idioma, sino que encuentran en ella una vía o medio para su satisfacción.

- Motivos extrínsecos sociales.

Aquellos que impulsan a estudiar la lengua extranjera como una vía o manera de cumplir con otros deberes y exigencias sociales.

- Motivos extrínsecos individuales.

Inducen a estudiar la lengua extranjera como una vía o manera de ser bien valorado socialmente, de recibir la aprobación y ocupar un buen lugar en su microuniversidad, en la sede y en el medio social. También puede verse el estudio del idioma como un medio o vía para asegurar su bienestar material. El estudio de las Lenguas Extranjeras puede ser también una vía

para una “motivación negativa”, “de evitación” de algún deber o trabajo insatisfactorio para el sujeto en el presente o en el futuro.

El uso de las TICs y la Motivación

Hoy en día la enseñanza de lenguas es una disciplina radicalmente diferente de lo que era. Desde aquellos libros mayoritariamente aburridos que utilizaban nuestros antepasados, con el estudio de una frase o de una oración hasta que te aprendías una determinada forma verbal de memoria (“método audiolingual”), hasta los actuales libros, en los que aparecen actividades tan motivadoras como los juegos, actividades con cassettes o con video (Pérez, 2006, p. 72).

Pérez (2006) sostiene que es necesario adaptarse a las nuevas tecnologías y utilizarlas en clase. “Hoy en día un profesor dando una clase magistral con una tiza en la mano sería una aberración y estaría fuera de contexto”. Asimismo afirma que la necesidad de innovar nos viene obligada por la “Sociedad de la Información y el Conocimiento” en la que se vive. El docente ya no tiene el simple rol de informador, sino que debe adoptar otros roles mucho más afectivos respecto a los alumnos porque tienen muchas fuentes de aprendizaje. Hay que motivar a los estudiantes, porque nadie aprende si no quiere y, para ello, hay que seducirlos con temas sugerentes y necesarios y hacerles ver su utilidad a través de las metodologías y materiales más motivadores, que estén de acuerdo a los diferentes niveles de los alumnos y de sus ritmos de aprendizaje.

Sweet (1982, citado en Pérez 2006) distinguió cuatro “habilidades lingüísticas” (leer, escribir, hablar y entender) para desarrollar en el aula, y dice que antes los profesores de lenguas hacían caso a las dos primeras y dejaban de lado a las dos segundas habilidades y que, por tanto, hoy en día hay que tener en cuenta al menos dos habilidades más: La interacción escrita a través de fórums y chats de internet y la interacción oral por medio de la conversación con video cámara (Hotmail Messenger), también a través de internet.

La sociedad venezolana del siglo XXI se halla inmersa en profundos cambios estructurales que demandan la formación de una nueva ciudadanía capaz de integrar el conocimiento científico y tecnológico con el ejercicio de valores humanos y sociales donde la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) juegan un factor determinante.

Las tecnologías cada día incursionan más en todos los ámbitos de la vida diaria, observándose año tras año una constante e indetenible evolución y es así como, en ese largo recorrido, se abre una ventana hacia la educación, ofreciendo un sin número de posibilidades que conlleven al desarrollo integral del individuo. El mundo ha demandado “una nueva revolución educacional”, impulsada por los requerimientos de la sociedad de la información. Es así como las llamadas TICs se incorporan en la educación.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs)

Fundamentación de las TICs

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) para Salazar (2007), en su documento “Orientaciones Generales para la Incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como

Eje Integrador en el Sistema Educativo Bolivariano”. Guía docente. Enero, 2008, la información y la comunicación son soportes fundamentales de la educación dada la estrecha relación entre la información y el conocimiento y la comunicación y el intercambio de ideas. En el Artículo 102 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), por ejemplo, se indica que: “La educación es un derecho humano y un deber fundamental [...]. El Estado la asumirá como [...] instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad”. (pp. 77 y 78). Más adelante, en el artículo 110, se señala que: “El Estado reconocerá el interés público de la ciencia, la tecnología, el conocimiento, la innovación y sus aplicaciones y los servicios de información necesarios por ser instrumentos fundamentales para el desarrollo económico, social y político del país, así como para la seguridad y soberanía nacional [...]”. (p. 83). Por lo tanto, es deber de las instituciones impulsar la apropiación de estos recursos desde sus ambientes educativos.

Enfoque Educativo sobre el uso de las TICs

Salazar, (2007) el maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa hace referencia en cuanto a la labor que desempeña el docente:

Ser maestro en esta hora agónica del mundo es una responsabilidad grande y quien la asuma ha de tener pleno conocimiento de la contribución que debe prestar para que los hombres alcancen mayor conciencia de la misión que cumplen en el mundo, con el fin de que los mecanismos que desaten no rompan el proceso solidario de la vida y para que la ciencia trabaje para el hombre y no en contra del hombre, a fin de que la técnica se humanice.

A través de los medios de comunicación se puede proporcionar al estudiante una mayor cantidad de materiales y recursos tecnológicos de calidad, que le permiten ampliar los conocimientos sobre una determinada actividad o tema específico, para que como estudiante o como profesional aumente su productividad y logre el acceso a las grandes bases de datos existentes y, a la vez, le permitan interactuar con personas de diferentes regiones y culturas, mediante la utilización de la tecnología, logrando con esto abrirle una ventana al mundo del conocimiento y de la información.

La sociedad viene experimentando rápidos cambios que evidentemente influyen en la forma como educamos. Para Mirabito (1998, citado en Salazar, 2007); “los nuevos adelantos tecnológicos llevan a nuevas aplicaciones y, posiblemente, a una gran variedad de implicaciones”. (p. 10). Los medios ópticos prometen alterar para siempre el modo en que se trabaja. La “tecnología digital” continuará teniendo un papel clave en nuestros futuros sistemas de comunicación, el universo de medios personales continuará expandiéndose. Las cuestiones legales y la ética serán cada vez más importantes y la información seguirá siendo un recurso y tendrá una demanda cada vez mayor.

Gallardo (2000, citado en Salazar, 2000), afirma que las tecnologías de la información están cambiando las organizaciones en función de lograr una mayor producción. En este orden de ideas, nuestras instituciones educativas y universidades deben adaptarse a estos nuevos cambios en procura de una mejor educación y de su masificación. En el desarrollo y aplicación de las telecomunicaciones, la videoconferencia, al igual que Internet, la Web y el correo electrónico, propician la utilización de los mismos, como medios de comunicación instruccional para la educación. La “videoconferencia”, en particular, tiene grandes posibilidades educativas,

puesto que permite una interacción e interactividad permanente y sincrónica, con imagen, sonido y datos Ribas (1998, citado en Salazar, 2007, p. 13).

Según Bartolomé (1995, citado en Salazar, 2007) “la interactividad es una de las características de las TICs que tiene gran importancia en la educación, puesto que permite la posibilidad de que emisor y receptor permuten sus respectivos roles e intercambien mensajes”. Es importante destacar que no existe un “supermedio” que permita a los y las estudiantes triunfar con poco esfuerzo y así evitar su fracaso educativo, lo importante es que el profesor adapte el medio a las necesidades de los y las estudiantes y a los recursos de la institución.

Salazar (2007) al hacer referencia al uso de las TICs como recurso o medio en el proceso de enseñanza y aprendizaje, considerará sus funciones en la educación como:

- Medio de expresión (escribir, dibujar, presentaciones, Web).
- Canal de comunicación, colaboración e intercambio.
- Instrumento para procesar la información.
- Instrumento para la gestión administrativa y tutorial.
- Herramienta de diagnóstico y rehabilitación.
- Medio didáctico (informa, entrena, guía el aprendizaje, motiva).

- Generador de nuevos escenarios formativos.
- Medio lúdico para el desarrollo cognitivo.
- Contenido curricular (conocimiento, competencia).
- Ofrece la posibilidad de brindar al proceso educativo que cada actor elabore sus propios códigos de pensar, sentir y hacer, propiciando el proceso de reconstrucción y desarrollo personal y de recreación cultural.

Pérez (2006) contextualiza el estudio en un marco teórico que fundamenta el trabajo en la “variable afectiva” que es la motivación relacionándola directamente con los medios de comunicación y con las tecnologías de la comunicación en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Su trabajo lleva por nombre, como se mencionaba anteriormente, "WebQuests" como elemento de motivación para los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en la Clase de Lengua Extranjera (Inglés). La WebQuest es una de las estrategias que el maestro y la maestra pueden utilizar mediante las aplicaciones o servicios que pueden encontrar a través de Internet tales como otras que se definen a continuación según Salazar (2007):

- *Correo electrónico*: los estudiantes pueden usar este servicio para compartir información sobre un tema en particular, mediante el intercambio o consultas a otros estudiantes, docentes o especialistas a nivel regional, nacional o internacional.

- *Listas de correo electrónico:* los docentes pueden agrupar a un determinado número de estudiantes en una “lista de correo” con el propósito de enviarles, documentos o programas que sirvan de recurso didáctico, así como desarrollar actividades de participación.
- *Grupos de discusión (foros):* Consisten en establecer “discusiones en línea” sobre un tema en particular, donde los estudiantes plantean sus puntos de vista y proponen soluciones a problemas.
- *Salón de conversación (chat room):* Son salones de conversación en “tiempo real” donde los y las estudiantes pueden realizar consultas e intercambiar sus opiniones.
- *Weblog o Blog:* Es un espacio en formato Web que permite a los y las estudiantes sintetizar sus ideas mediante notas o artículos respecto a un determinado tema, ordenado cronológicamente.
- *Sitio Web de la institución educativa:* Son páginas Web de las escuelas, donde el y la estudiante pueden publicar noticias, trabajos o cualquier actividad que requiera difusión.
- *WebQuest:* Consiste en organizar gran volumen de páginas Web, creando secuencias didácticas en torno a un determinado tema, con comentarios y consejos de el o la docente.
- *Portafolio:* Es un sistema de recolección de documentos, en el cual se guardan evidencias de proyectos, cursos, publicaciones,

evaluaciones, material bibliográfico, relacionados con actividades didácticas.

- *Cursos a distancia basados en las TICs:* Son clases que se planifican y organizan de forma sistemática donde los recursos tecnológicos (agenda, calendario, foros, chat, materiales, entre otros) y humanos, se orientan a lograr un determinado objetivo de aprendizaje.
- *La Búsqueda del Tesoro:* Consiste en la publicación en la Web de cuestionarios sobre un determinado tema, con enlaces a otras páginas para que los estudiantes puedan hallar las respuestas.
- *Aulas virtuales:* Consiste en la creación en la Web de espacios educativos para el desarrollo de contenidos de una determinada asignatura o disciplina.
- *Wikipedia:* Una (o un) Wiki es un sitio Web colaborativo que puede ser editado por varios usuarios. Los cuales pueden crear, editar, borrar o modificar el contenido de una página Web de una forma interactiva, fácil y rápida; dichas facilidades hacen de una (o un) Wiki una herramienta efectiva para el trabajo cooperativo.

Si cuando Pérez (2006) dice que el uso de las TICs es obligatorio en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras les puede parecer exagerado a algunos investigadores, hay que considerar que al menos el uso de las TICs es una herramienta que puede facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje si se le da el uso adecuado y el docente se capacita para saber dirigir a sus estudiantes. Hoy en Venezuela se está

llevando a cabo un proceso de adiestramiento de los docentes en el uso de las TICs y los especialistas de la Mención de Educación en Lenguas Extranjeras debemos comenzar a implementar estas estrategias y estudiar los efectos que ellas pueden generar.

CAPÍTULO III

BASES METODOLÓGICAS

Tipo de Investigación

Basados en las preguntas de la investigación y el objetivo general planteado, donde se busca determinar el nivel de motivación/desmotivación que tienen tanto el docente como los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera, del Ciclo Diversificado, y el efecto que tiene la implementación de las TICs para incrementar la motivación, la presente investigación ha sido enmarcada en un “tipo de Investigación-Acción” que, según Elliott (2000), se definiría como “reflexión relacionada con el diagnóstico que se suele describir como reflexión relacionada con la respuesta porque se centra en la implantación de la respuesta escogida y las consecuencias esperadas e inesperadas que van haciéndose dignas de consideración” (p. 23).

La Investigación-Acción se originó en los Estados Unidos y, desde los primeros años del siglo XX, contó con un gran número de partidarios (Wallace, 1987, citado por Mckernan 2001). Mckernan define a la Investigación-Acción y afirma que:

“La investigación-acción es el proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes

reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación-acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica”.

Mckernan (2001) presenta una serie de definiciones de diferentes autores:

- Elliott (1981, citado en Mckernan 2001) ha definido la investigación-acción como “el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella”.
- Rapport (1970, p. 499, citado en Mckernan 2001): “la investigación-acción trata de contribuir tanto a las preocupaciones prácticas de las personas en una situación problemática inmediata, como a las metas de la ciencia social por la colaboración conjunta dentro de un marco ético mutuamente aceptable”. Rapoport ve la investigación-acción como un tipo especial de “investigación aplicada” que implica a los participantes que experimentan los problemas directamente en la búsqueda de una solución, y contribuye también al desarrollo de la ciencia social con alguna “remuneración” teórica.
- Halsey (1972, citado en Mckernan 2001) definió la Investigación-Acción como una “intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real... y el examen minucioso de los efectos de estas intervenciones”.
- Bogdan y Biklen (1982, p. 215, citado en Mckernan 2001): “la investigación-acción es la recogida sistemática de información que está diseñada para producir un cambio social”.

- Carr y Kemmis (1986, p. 162, citado en Mckernan 2001) postulan una definición arraigada en términos críticos y emancipadores: “la investigación-acción es simplemente una forma de estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de estas prácticas y las situaciones en que se llevan a cabo”.
- Toledo (2002), afirma que “la investigación-acción se ha originado a partir de los problemas encontrados por los propios profesores-investigadores que intentan mejorar su propia práctica. Su enfoque central está más en mejorar la calidad de la acción y la respuesta humana que en formular alguna teoría, aunque puede hacerlo, ya que siempre en algo contribuye al enriquecimiento de la misma. Para ello utiliza diseños descriptivos-esclarecedores basados en el estudio de casos”.

Diseño de la investigación

Sobre esta fase en la bibliografía existente se puede encontrar la siguiente clasificación básica para las investigaciones: “Diseños Experimentales”, “Diseños no Experimentales” y “Diseños Cuasiexperimentales” de Investigación”. Según Toledo (2002), el diseño de investigación es el ordenamiento lógico de los diversos pasos de la metodología para lograr los resultados esperados. La presente investigación, después de hacer la revisión bibliográfica, se adecúa a la Investigación Cuasiexperimental.

Hernández, Fernández y Baptista (2006) definen la Investigación Cuasiexperimental como “aquella que manipula deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes, sólo que difieren de los experimentos puros en el grado de seguridad o confiabilidad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos porque no hay asignación aleatoria ni emparejamiento” (p. 203).

Población

La población estudiada en la presente investigación, constó de 28 estudiantes miembros de una clase de Inglés, cursantes del primer año del Ciclo Diversificado, Sección “C”, conjuntamente con el Profesor del Área de Inglés, miembros del Liceo Bolivariano “Julio Sánchez Vivas” ubicado en el Municipio San Rafael de Carvajal, en el transcurso del tercer lapso del año escolar 2008-2009.

Muestra

La muestra en el proceso cualitativo, según Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 562), es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades... sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia”. El liceo fue seleccionado por haber sido participante ante la Zona Educativa del Estado Trujillo en el curso de las TICs, y se seleccionó al docente de

idiomas que realizó dicho curso, ya que se necesitaba que el docente a observar tuviera conocimiento del uso de tales tecnologías, para la implementación de las mismas en una clase de Inglés como lengua extranjera. La muestra de estudiantes fue seleccionada de forma “aleatoria simple” entre las secciones del 1er año del Ciclo Diversificado que recibían clases con el docente seleccionado, resultando electo el primer año del Ciclo Diversificado sección “C”.

Técnicas e instrumentos de Recolección de información

Técnicas:

Los analistas utilizan una variedad de métodos a fin de recopilar los datos sobre una situación existente, como entrevistas, cuestionarios, inspección de registros (revisión en el sitio) y observación. Cada uno tiene ventajas y desventajas. Generalmente, se utilizan dos o tres para complementar el trabajo de cada una y ayudar a asegurar una investigación completa. En la presente investigación se utilizaron tres técnicas que definiremos a continuación:

- Observación Participante

“Se puede definir como la práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo social o institución que se está investigando. Así, el investigador tiene una meta doble: asumir el rol de un participante en un entorno e investigar el carácter etnográfico del entorno. Participando el investigador se acostumbra a ser un actor en la situación social y puede asimilar y comprender el comportamiento

de todos los implicados. La observación participante es axiomática tanto en la enseñanza como en la investigación-acción, ya que el profesional debe estar comprometido con el estudio de su práctica. En opinión del autor, la observación participante es la técnica más fiel al propósito metodológico de la investigación-acción y la de uso principal en el estudio de las aulas y el Curriculum”, según Mckernan (2001).

Mckernan (2001) añade a la definición mencionada que “quizá las mayores ventajas de la observación participante estén en función de la recolección de relatos auténticos y la verificación de ideas por medio de observaciones empíricas” (p. 84).

- Notas de Campo

Las notas de campo, según Mckernan (2001), “han venido con el territorio del Estudio Contextual Cualitativo del Curriculum, que se ocupa de ver las acciones educativas en sus entornos socioculturales y su medio” (p. 114). Además agrega que “un punto fuerte importante del enfoque de las notas de campo es que no está estructurado rígidamente y así abre al investigador a lo no anticipado y a lo inesperado; el investigador ve las cosas como son, no como está programado que sean” (p. 115).

Dentro de los tipos de Notas de Campo que menciona Mckernan (2001) se encuentran las “Notas de Campo Observacionales” (NO), que son las que utilizaremos en esta investigación y que, según el autor en revisión son definidas como “notas que tienen que ver con los acontecimientos experimentados mediante la escucha y la observación directas en el entorno” (p. 115).

- Entrevistas

La entrevista según Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 599), la definen como “una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)”. Asimismo, Mckernan (2001, p.149), la define como “una situación de contacto personal en la que una persona hace a otras preguntas que son pertinentes a algún problema de investigación. Como tal, permite fijar el enfoque sobre una cuestión específica que se puede explorar con gran profundidad y determinar qué aspecto tiene una cuestión desde el punto de vista del otro”.

Dentro de los tipos de entrevista que mencionan los autores citados, haremos uso de la “entrevista semiestructurada”, donde “el entrevistador tiene ciertas preguntas que hace a todos los entrevistados, pero también permite a éstos plantear problemas y preguntas a medida que discurre el encuentro”. (Mckernan, 2001, p. 150). Hernández, Fernández y Baptista (2006), afirman que “este tipo de entrevista se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)” (p. 599).

Hernández, Fernández y Baptista (2006), también hablan sobre las “sesiones en profundidad o grupos de enfoque”, que otros autores consideran como una especie de “entrevistas grupales”, que consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a 10 personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en

dinámicas grupales. Se considera que este tipo de “entrevistas grupales” o “sesiones de profundidad” se podría relacionar con las entrevistas semiestructuradas. Para así definir el tipo de entrevista que se utilizó en esta investigación, como “entrevistas grupales semiestructuradas”, o “entrevista a profundidad semiestructurada”. Conociéndose como “entrevista a profundidad una técnica para obtener que una persona transmita oralmente al entrevistador su definición personal de la situación. La entrevista comprende un “esfuerzo de inmersión” (más exactamente re-inmersión) del entrevistado frente a/o en colaboración con el entrevistador que asiste activamente a este ejercicio de representación casi teatral.

La entrevista a profundidad, al igual que la observación, puede plantearse holísticamente, pero también puede ceñirse a un solo acto o experiencia social (“entrevistada enfocada”). La diferencia más marcada resulta del grado de dirección-no dirección que se pueda imprimir a la misma y que oscila desde la entrevista en que el actor lleva la iniciativa de la conversación, hasta aquella en la que el entrevistador sigue un esquema de preguntas, fijo en cuanto al orden, contenido y formulación de las mismas.

- Cuestionario:

La encuesta se realiza siempre en función de un cuestionario, siendo éste por tanto, el documento básico para obtener la información en la gran mayoría de las investigaciones y estudios de mercado. El cuestionario es un documento formado por un conjunto de preguntas que deben estar redactadas de forma coherente, y organizadas, secuenciadas y estructuradas de acuerdo con una determinada planificación, con el fin de que sus respuestas nos puedan ofrecer toda la información que se precisa.

Validez y Confiabilidad

Según Hernández, Fernández y Baptista (2003: 346), definen la confiabilidad de un instrumento de medición como el grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto produce resultados iguales; y la validez como el grado en que un instrumento mide la variable que se pretende medir.

En la presente investigación se determinó la validez del instrumento mediante la técnica “juicio del experto” que consiste, según Santa Paella y Martins Pestana (2004), en entregarle un ejemplar del instrumento a expertos en la materia objeto de estudio y en metodología y/o construcción de instrumentos, cada uno con su respectiva matriz acompañada de una serie de criterios para calificar las preguntas.

La estimación de la confiabilidad para la entrevista a los estudiantes y el cuestionario se hizo a través del método de Rulón (1939); el cual requiere: (a) calcular la diferencia de varianza de las dos mitades para cada sujeto; (b) dividir por la varianza de los puntajes totales; y (c) restar esta proporción de la unidad (1,00). La fórmula es:

$$r_{tt} = 1 - \frac{s_d^2}{s_t^2}$$

En donde:

r_{tt} , es el coeficiente de confiabilidad

s_d^2 , es la varianza diferencial entre las dos mitades del test.

s_t^2 , es la varianza total de la prueba.

De acuerdo con los datos arrojados por los cálculos estadísticos se tienen que para el cuestionario la confiabilidad es de 0,99 al igual que para la entrevista:

- Cuestionario

$$r_{tt} = 1 - \frac{s_d^2}{s_t^2}$$

$$r_{tt} = 1 - \frac{20,04}{5038}$$

$$r_{tt} = 1 - 0,0039$$

$$r_{tt} = 0,99$$

- Entrevista

$$r_{tt} = 1 - \frac{21,89}{3033}$$

$$r_{tt} = 1 - 0,007$$

$$r_{tt} = 0,99$$

Este resultado demuestra que el cuestionario y la entrevista poseen un alto grado de confiabilidad, ya que según el método de Rulón mientras que el resultado se acerque más a 1 mayor confiabilidad tendrá y por el contrario, mientras más se acerque a 0 menor es su confiabilidad.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La investigación tuvo como objetivo general determinar el nivel de “motivación/desmotivación” que tienen el docente y sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés como lengua extranjera, en el 1er año del Ciclo Diversificado sección “C”. Igualmente, se estudió el efecto que tiene el ambiente familiar del estudiante y la implementación de las TICs para incrementar la motivación hacia el aprendizaje del idioma.

Asimismo, en el planteamiento del problema, se presentaron ciertas preguntas que correspondían a los objetivos específicos planteados en la investigación. La primera pregunta de esta investigación tenía como objetivo específico examinar el nivel de motivación-desmotivación del docente para la enseñanza-aprendizaje del Inglés como lengua extranjera. Por medio de las observaciones de las clases y la entrevista hecha al docente que participó en la investigación se pudo encontrar las siguientes respuestas que corresponden a dos dimensiones: el Nivel de Motivación Intrínseca y el Nivel de Motivación Extrínseca.

Nivel de Motivación Intrínseca

Para evaluar el nivel de motivación intrínseca se agruparon las 24 preguntas de la entrevista hecha al docente por medio de los siguientes indicadores: Profesionalización (1-2-3-4-6-7), autoevaluación (5-8-10), comprensión del problema (13-14-15-16) y, expectativas (23-24). Las respuestas fueron representadas gráficamente en un rango del 1 al 10.

- Profesionalización:

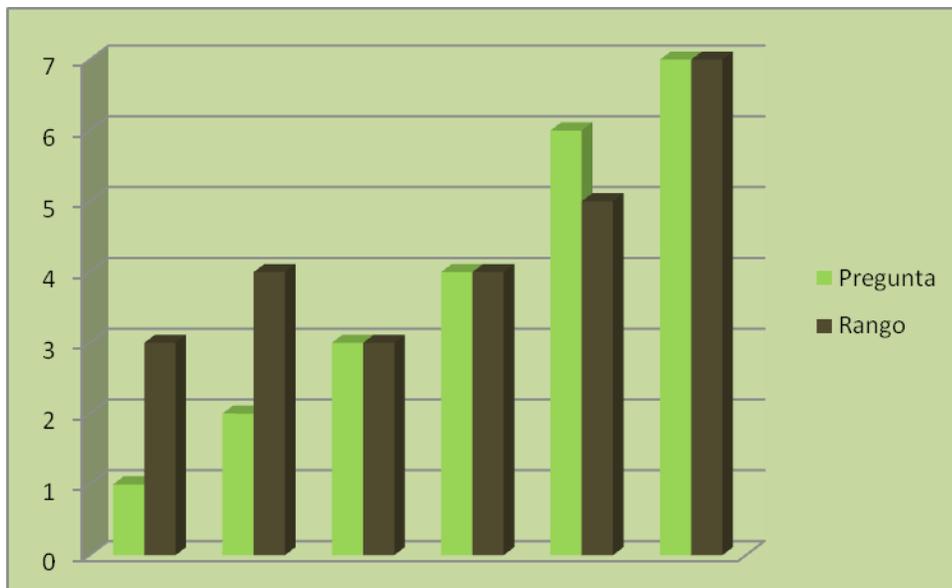
En cuanto a la profesionalización, el docente ha realizado diferentes congresos relacionados con la Educación y su especialidad en Lenguas Extranjeras. Además manifestó que próximamente comenzará estudios de post-grado. Durante sus dos años de servicio dice no sentirse completamente satisfecha con su trabajo y con los logros alcanzados, ya que desearía que las estrategias que utiliza para la enseñanza-aprendizaje del Inglés pudieran despertar más el interés de los estudiantes para aprender.

Cuadro Número 1: Profesionalización

Pregunta	Rango (1-10)
1 ¿Cuántos años tiene ejerciendo su profesión?	3
2 ¿Con qué niveles de educación ha trabajado?	4
3 ¿Qué cursos ha realizado actualmente?	3
4 ¿Qué nivel de profesionalización ha alcanzado hasta ahora?	4
6 ¿Se siente satisfecha con su trabajo actual y los logros profesionales alcanzados hasta el momento?	5
7 ¿Qué planes tiene para mejorar (aún más) su nivel académico?	7

Resultado de Relación Pregunta-Rango (Entrevista al docente 2009)

Gráfico Número 1. Representación Gráfica del Cuadro Número 1



Profesionalización del Docente

El rango máximo alcanzado, según el gráfico, es de 7 que corresponde a la pregunta número 7 e indica que el docente realizará a corto plazo estudios de postgrado para mejorar su nivel académico. Los demás rangos señalan que, del 1 al 10, el nivel de profesionalización de docente está por debajo de cinco.

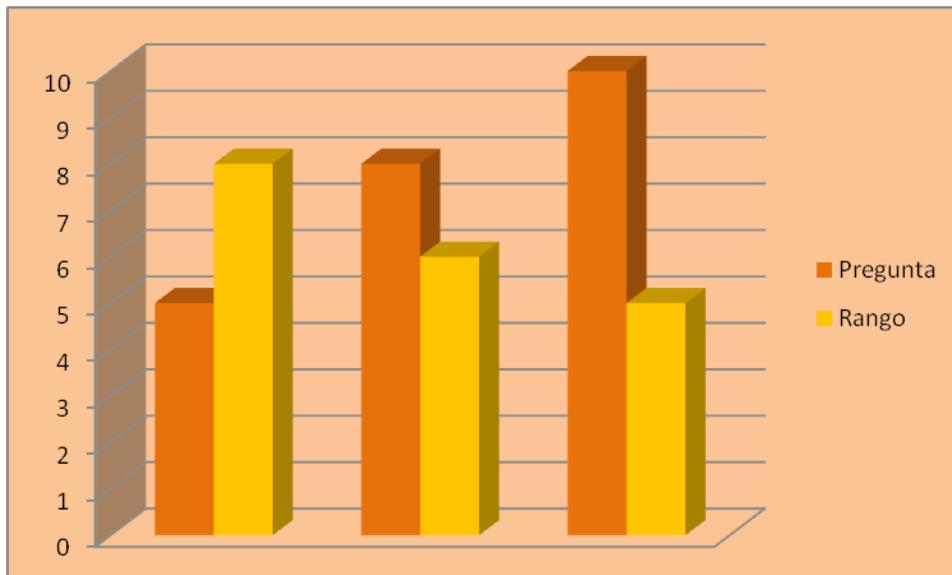
- Autoevaluación:

Durante la autoevaluación el docente afirmó que le era un reto y le resultaba más exigente y complejo enseñar a los estudiantes del Ciclo Básico y Diversificado, por tener que enfrentar la rebeldía de los adolescentes que no quieren aprender. Asimismo, manifestó que en su corta experiencia ha intentado mejorar en cuanto a los métodos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje y que los estudiantes han comenzado a aprender de una forma más dinámica y participativa aunque el proceso se ha tornado bastante lento.

Cuadro Número 2: Autoevaluación

Pregunta	Rango (1-10)
5 Según su opinión, ¿a qué nivel resulta más complicado facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera, a los niños de primaria, a los adolescentes del Básico y Diversificado o a los adultos del nivel superior?	8
8¿Cómo podría describir su experiencia en lo que va de este año escolar?	6
10¿Cree que su labor como docente le ha permitido a sus estudiantes avanzar en sus conocimientos del idioma?	5

Gráfico Número 2. Representación Gráfica del Cuadro Número 2



Autoevaluación del Docente

El docente en la autoevaluación reconoce el grado de dificultad que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en el Ciclo Básico y Diversificado. También ha intentado usar estrategias que le

permitan facilitar el proceso, pero reconoce no ha sido nada fácil; por lo que se determinan valores medios en el rango.

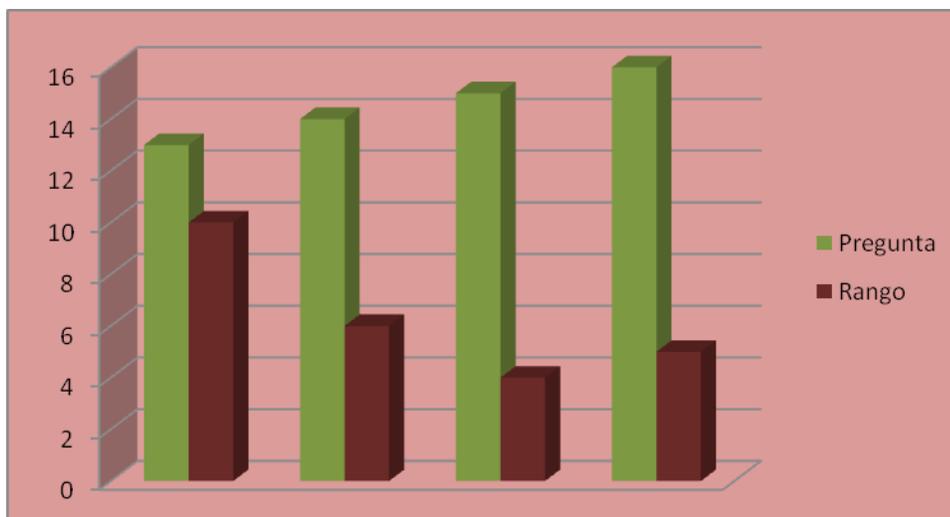
- Comprensión del Problema

Al tratar de indagar en las entrevistas sobre la comprensión del problema que tiene el docente acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés, se encontró que lo que le resulta más difícil de este proceso es hacer posible que la planificación que realiza para cada clase se lleve a cabo y no sea interrumpida por el factor tiempo, la indisciplina y la desmotivación por parte de los estudiantes. El docente atribuye como causa de la desmotivación en los estudiantes el hecho de que ellos no le hallan la importancia al aprendizaje de una lengua extranjera, “lo ven innecesario”. Ante esto, manifestó estar trabajando para mejorar esta situación.

Cuadro Número 3: Comprensión del Problema

Pregunta	Rango (1-10)
13¿Qué te resulta más difícil en el proceso de enseñanza-aprendizaje?	10
14¿Cómo distingue usted a los estudiantes motivados de los estudiantes desmotivados?	6
15¿Qué causas le atribuye usted a la desmotivación de los estudiantes para aprender Inglés como lengua extranjera?	4
16¿Cómo podría usted describir de manera general la motivación que tienen los estudiantes del 1er año del Ciclo Diversificado, y por qué?	5

Gráfico Número 3. Representación del Cuadro Número 3



Comprensión del Problema

Para el análisis de los resultados se le asigna el máximo valor (10) a la pregunta número 13, puesto que el docente manifiesta que para poder llevar a cabo la planificación programada de una clase tiene que enfrentarse a tres problemas: el factor tiempo, la indisciplina y la desmotivación por parte de los estudiantes lo que viene a indicar que hay un gran nivel de dificultad para lograr el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, a las preguntas 14,15 y 16 se le asignan valores por debajo del seis ya que el docente no argumentaba sus respuestas con fundamentos teóricos; la única causa de la desmotivación de los estudiantes para aprender Inglés que aportó, por ejemplo, fue el desconocimiento de la importancia que tiene aprender un idioma.

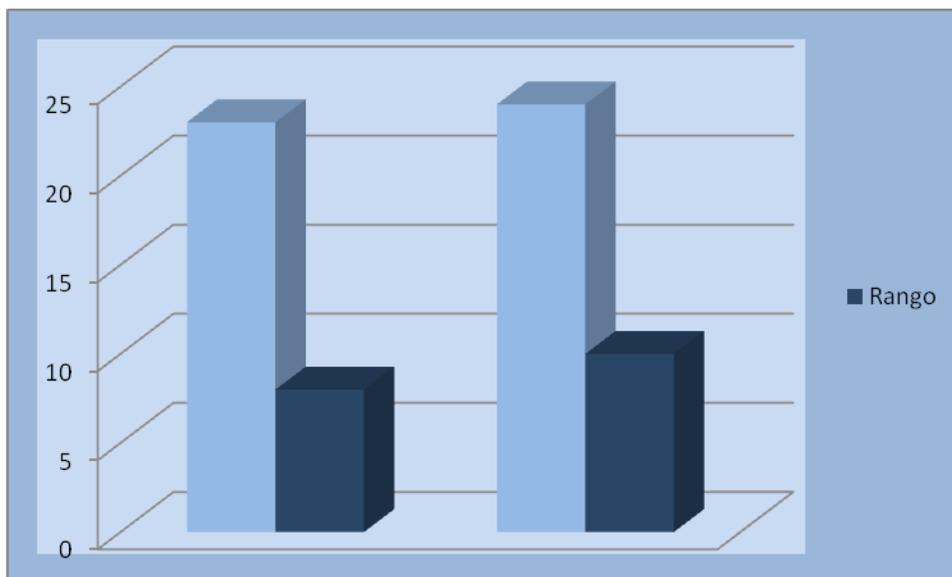
- Expectativas:

Al hablar de sus expectativas sobre la investigación que se realizó, el docente expresó su deseo y disposición para participar con el fin de que los estudiantes pudieran obtener conocimientos de una forma más eficaz y espera poder hacer uso de las TICs con mayor regularidad.

Cuadro Número 4: Expectativas

Pregunta	Rango (1-10)
23¿Qué resultados esperas obtener al final de la jornada de esa clase que se llevará a cabo?	8
24¿Piensas seguir utilizando las TICs en tus clases de lengua extranjera de resultar un éxito la implementación de éstas para elevar los niveles de motivación en los estudiantes?	10

Gráfico Número 4. Representación del Cuadro Número 4



El rango 8 fue asignado a la pregunta número 23, puesto que sus expectativas en cuanto a la clase en la sala de computación se centraron sólo en los beneficios que tendrían sus estudiantes, obviando así los suyos como docente.

Nivel de Motivación Extrínseca

Para evaluar el nivel de motivación extrínseca se agruparon las 24 preguntas de la entrevista hecha al docente por medio de los siguientes indicadores: Estrategias empleadas para favorecer el aprendizaje (11-12-17), metodología (8-18-19) y disposición para emplear nuevas estrategias (20-21-22). Las respuestas fueron representadas gráficamente en un rango del 1 al 10.

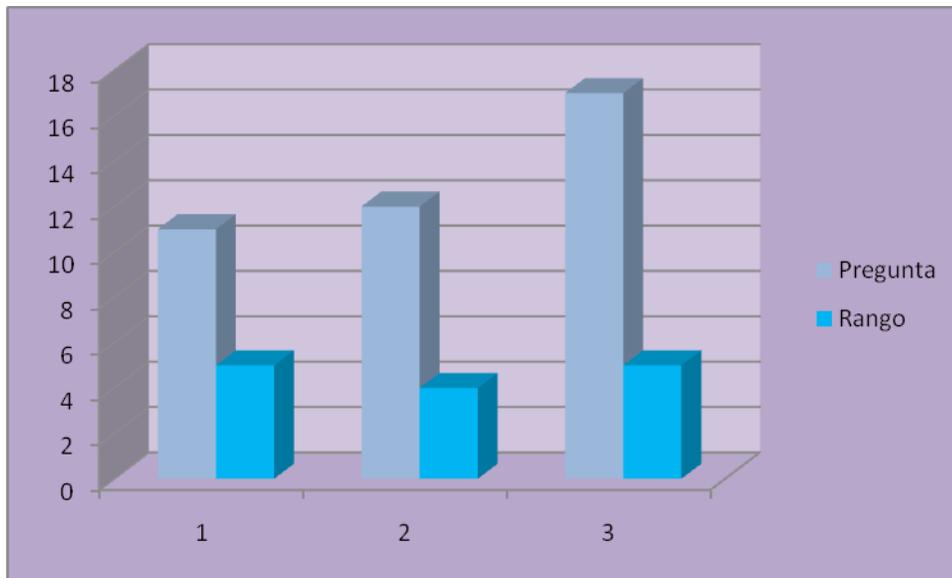
- Estrategias empleadas para favorecer el aprendizaje:

En cuanto a las estrategias empleadas por el docente para favorecer el aprendizaje, manifestó que ha estado implementando los “diálogos”, “juegos didácticos” y actividades prácticas pero, más que todo, en el área de Francés, ya que “los temas se prestan más para realizar diferentes actividades a diferencia del Inglés donde las clases son más teóricas y gramaticales”.

Cuadro Número 5: Estrategias empleadas para favorecer el aprendizaje

Pregunta	Rango (1-10)
11¿Cuáles han sido los métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje más utilizados por usted este año escolar?	5
12¿Cree que los métodos y estrategias empleados han servido para incrementar los niveles de motivación en los estudiantes?	4
17¿De qué forma ha tratado usted de incrementar los niveles de motivación en sus clases?	5

Gráfico Número 5. Representación Gráfica del Cuadro Número 5



Estrategias empleadas para favorecer el aprendizaje

La docente manifestó que ha estado implementando nuevas estrategias, mayormente en el área de Francés, por ser los contenidos más

apropiados situación que demuestra que no ha encontrado la forma de motivar a sus estudiantes para que mejore su desempeño e interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés como lengua extranjera. Alternativa que ha intentado, pero no lo ha logrado como ella misma lo afirma en otras respuestas.

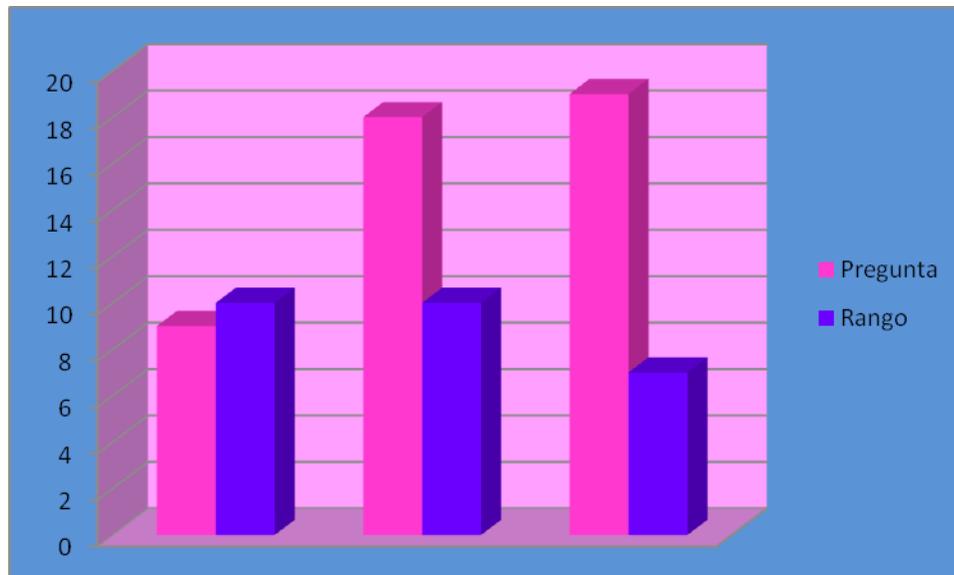
- Metodología:

El docente está dispuesto a emplear nuevos métodos que les permitan a sus estudiantes sentirse motivados hacia el estudio del inglés. El día del idioma este año se enfocó en la importancia que tienen los idiomas, ya que los estudiantes manifestaban no saber el por qué deben aprender Inglés y Francés durante el bachillerato. Al hablarle de las TICs como una herramienta para salir de lo tradicional, el docente mostró su interés en querer comenzar a implementar alguna de ellas. Asimismo, manifestó que realizó un diagnóstico donde pudo apreciar que la mayoría de sus estudiantes están interesados en ver películas en Inglés y en usar el computador para aprender el idioma, pero hasta los momentos no han utilizado ninguno de los dos recursos.

Cuadro Número 6 Metodología

Pregunta	Rango (1-10)
9¿Se han realizado en la institución actividades por el “Día del Idioma”?	10
18¿Cree que el uso de las TICs para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera puede incrementar los niveles de motivación en los estudiantes, por qué?	10
19¿Cuál de las TICs recomendaría usted como una de las más efectivas para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera?	7

Gráfico Número 6. Representación del Cuadro Número 6



Metodología

En la institución siempre se celebra el Día del Idioma con diferentes actividades. El docente está consciente de que el uso de las TICs puede incrementar los niveles de motivación en sus estudiantes, sin embargo, no ha utilizado ninguna aunque las conoce.

El segundo objetivo de esta investigación era examinar el nivel de motivación/desmotivación que tienen los estudiantes del 1er año del Ciclo Diversificado, sección "C" del Liceo Bolivariano "Julio Sánchez Vivas", para la enseñanza-aprendizaje del Inglés como lengua extranjera, para lo que se realizó una entrevista a la mitad del grupo (14 de los 28 estudiantes) que integraban la sección, además de una observación continua de las clases por un período de 1 mes y tres semanas. Los resultados, al igual que en la entrevista que se hizo al docente, corresponden a dos dimensiones: el Nivel de Motivación Intrínseca y el Nivel de Motivación Extrínseca.

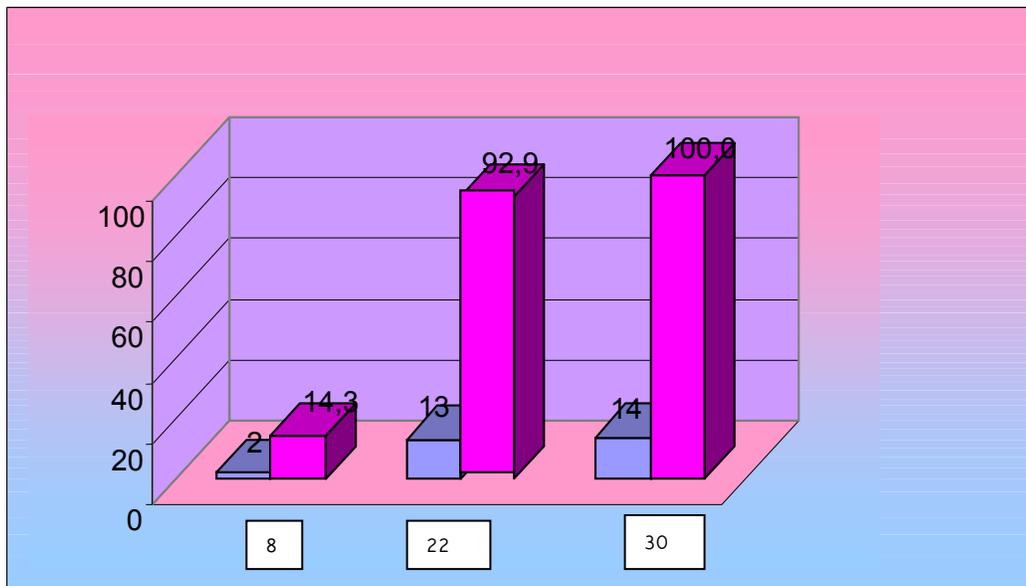
Nivel de Motivación Intrínseca

Para evaluar el nivel de motivación intrínseca se agruparon las 16 preguntas de la entrevista hecha a los estudiantes por medio de los siguientes indicadores: Autoevaluación (8-22-30), Comprensión del Problema (4-6-7-13) y Expectativas e Intereses (1-2-3-14-15-16-18-23-28).

- **Autoevaluación:**

En un intento para que los estudiantes se autoevaluaran en cuanto a su rendimiento en el aprendizaje del Inglés, sólo dos de ellos (14,3 %) manifestaron practicarlo durante la semana, los otros doce entrevistados respondieron que nunca lo hacen a menos que haya una evaluación. Cuando se les preguntó cuál de las actividades realizadas este año en Inglés les había gustado, trece de los catorce estudiantes (92,9%) se inclinaron hacia las actividades prácticas y los juegos didácticos y, asimismo, todos (100%) afirmaron estar dispuestos a aprender Inglés de una forma más interactiva.

Gráfico Número 7

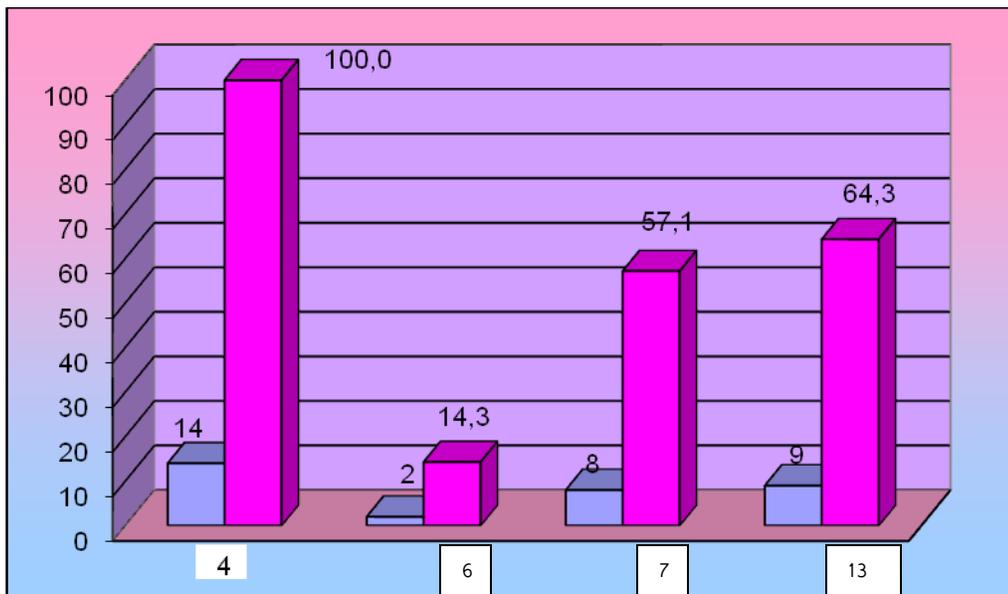


Representación Gráfica de las Preguntas de Autoevaluación

- **Comprensión del Problema:**

Al comenzar a indagar sobre la comprensión del problema que tenían los estudiantes, acerca de por qué ellos no aprendían el idioma Inglés si lo han estado estudiando por cuatro años, respondieron que, aún habiendo conocido en las actividades del Día del Idioma los beneficios que ello les proporciona, no han logrado aprender ni siquiera las nociones básicas de la gramática inglesa.

Gráfico Número 8



Representación Gráfica de las Preguntas sobre la Comprensión del Problema

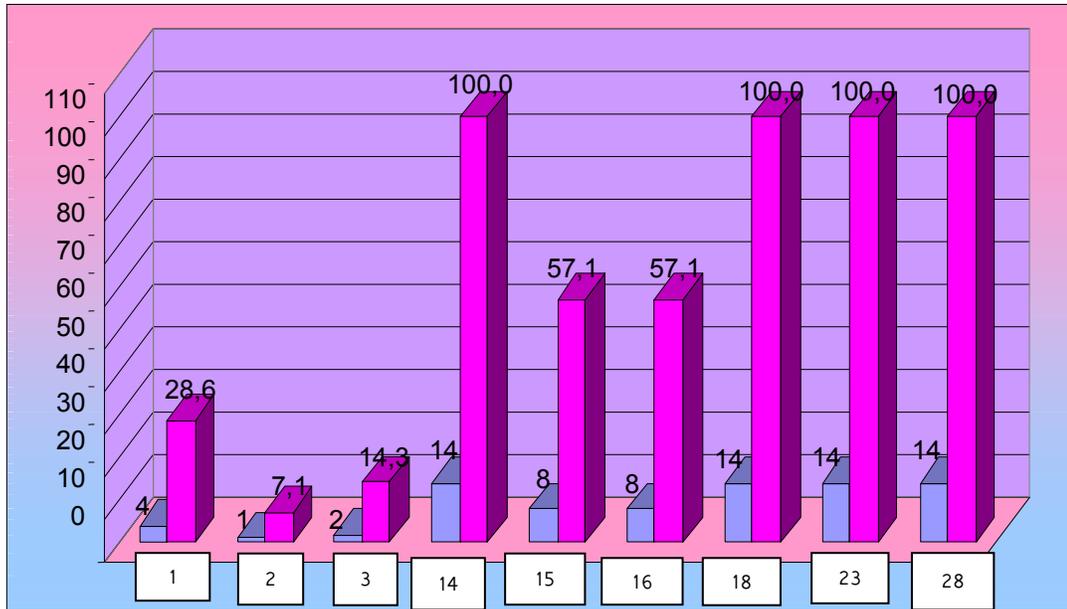
El 100% de los estudiantes reconocieron que el manejo de Inglés les puede ayudar a ser mejores estudiantes y profesionales. Sólo el 14,3% de los entrevistados creen que han aprendido Inglés de manera escrita y oral, al menos en un nivel básico. El 57,1% coinciden en que la causa por la cual no han aprendido Inglés es la indisciplina y el mal comportamiento en el ambiente de clase. El 64,3 % de los estudiantes creen que es importante aprender Inglés para conocer personas extranjeras y viajar a otros países.

- **Expectativas e Intereses:**

En cuanto a los intereses de los estudiantes se pudo confirmar que:

- Sólo 4 estudiantes (28,6%) aceptan al Inglés como la materia que más les gusta.
- Sólo una persona (7,1%) estudia y practica Inglés en su tiempo libre.
- Sólo a dos personas (14,3%) les gustaría estudiar lenguas extranjeras.
- A todos (100%) les gustaría viajar a un país de habla inglesa.
- A ocho de los estudiantes (57,1%) les gusta ver películas en Inglés.
- A ocho personas (57,1%) les gusta escuchar música en Inglés.
- Todos (100%) quisieran tener amigos de habla inglesa
- Todos (100%) quisieran poder hablar Inglés fluidamente.
- Todos (100%) quieren utilizar más el Inglés durante la clase.

Gráfico Número 9



Representación Gráfica de las Preguntas sobre Expectativas e Intereses.

Nivel de Motivación Extrínseca

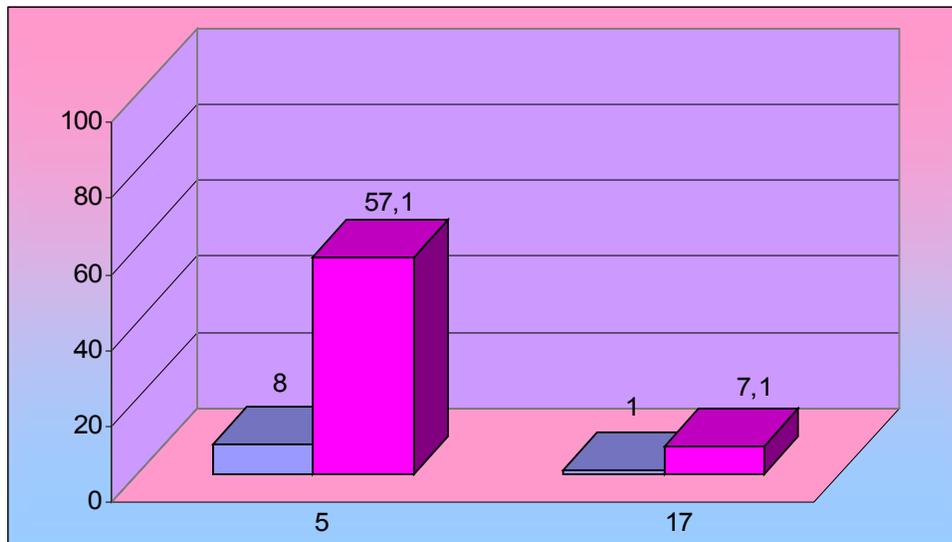
Para evaluar el nivel de motivación extrínseca se agruparon 14 preguntas de la entrevista hecha a los estudiantes por medio de los siguientes indicadores: Experiencia con el Idioma (5-17), Relación Estudiante-Profesor (19-20-21), Influencia de la Familia (9-10-11-12) y Metodología (24-25-26-27-29).

- **Experiencia con el Idioma:**

La experiencia que tienen los estudiantes en el estudio del Inglés como lengua extranjera varía entre 4 y 5 años. Sin embargo, sólo una estudiante ha tenido la oportunidad de practicar el idioma constantemente en

su casa con su padre y ha logrado aprender gran parte de las nociones básicas del Inglés. Los otros estudiantes nunca han tenido la oportunidad de hablar Inglés fuera del aula de clase.

Gráfico Número 10



Representación Gráfica de las Preguntas sobre la Experiencia con el Idioma

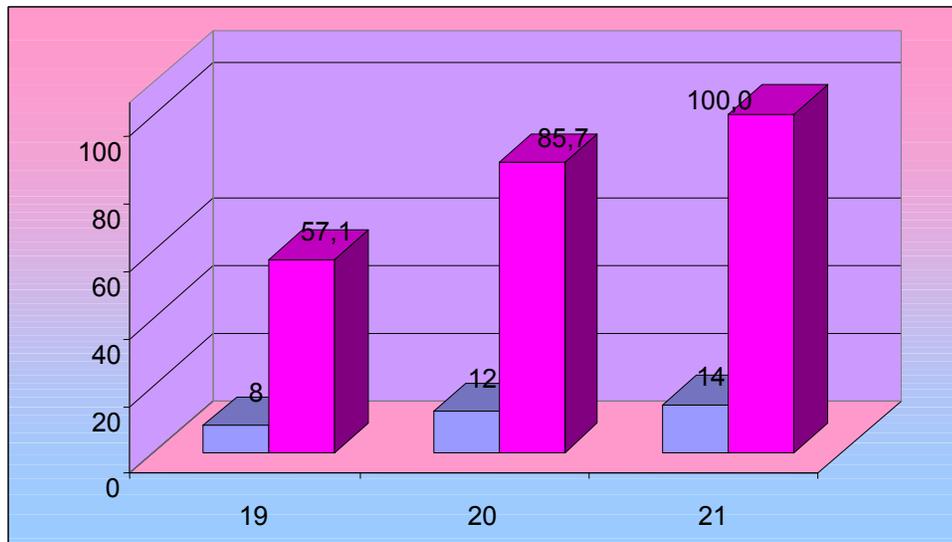
Ocho (57,1%) de los estudiantes están estudiando Inglés desde Séptimo grado y sólo un estudiante (7,1%) ha tenido contacto con personas de habla inglesa.

- **Relación Estudiante-Profesor:**

La relación entre estudiantes y el docente, según sus propias opiniones, se basa en una relación de confianza y aprecio. Ocho de los estudiantes (57,1%) consideran que los profesores de Inglés que han tenido explican bien y que son agradables. De su profesora actual de inglés, doce

de los entrevistados (85,7%), consideran que es muy buena y que explica bien pero ellos no prestan atención. A todos los estudiantes (100%) les gusta la forma como su actual profesora les da la clase.

Gráfico Número 11



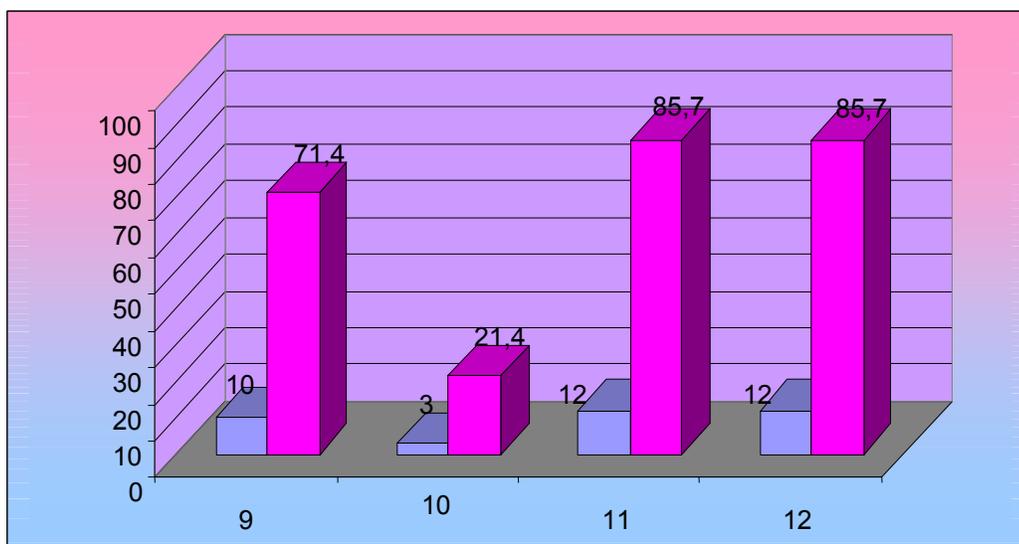
Representación Gráfica de las Preguntas sobre la Relación Estudiante-Profesor

- **Influencia de la Familia:**

La tercera pregunta de investigación tuvo como objetivo específico evaluar si el ambiente familiar del estudiante tenía repercusión en su motivación para el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera, para lo que se incluyeron en la entrevista ciertas preguntas que arrojaron los siguientes resultados: Se les preguntó a los estudiantes que si sus padres les hablaban sobre la importancia de estudiar y adquirir nuevos conocimientos, los resultados obtenidos fueron: 4 estudiantes respondieron que no y los otros 10 (71,4%) respondieron que si. Solo 3 estudiantes (21,4%) manifestaron

que sus padres manejan el idioma Inglés, 12 de los estudiantes (85,7%) manifestaron que sus padres les han hablado sobre la importancia de aprender Inglés añadiendo algunas razones extrínsecas como: para viajar y encontrar un buen empleo. 12 de los estudiantes (85,7%) tienen familiares que hablan el idioma, pero no tienen contacto con ellos.

Gráfico Número 12



Representación Gráfica de las Preguntas sobre la Influencia de la Familia

- **Metodología:**

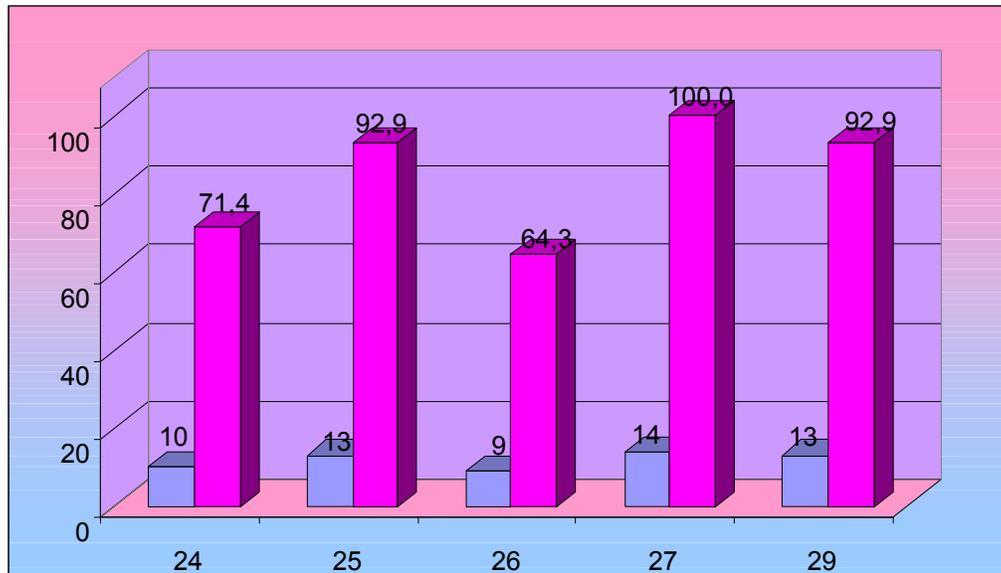
En cuanto a las ideas propuestas por los alumnos para realmente poder aprender el idioma durante la clase, 2 de los estudiantes quieren que las evaluaciones sean más prácticas, 10 estudiantes (71,4%) manifestaron que lo único que hace falta es disciplina en el aula de clase para todos

prestar atención y los otros dos estudiantes sugieren que se den más horas de inglés ya que el tiempo es muy corto y que las clases sean en la mañana.

En vista de que se buscaba implementar una clase haciendo uso de las TICs, para tratar de mejorar la metodología empleada por el docente, en la entrevista se incluyeron algunas preguntas cuya finalidad era diagnosticar si los estudiantes estaban capacitados para hacer uso de las diferentes herramientas tecnológicas y además saber si podía influir en su motivación para el aprendizaje del Inglés. Los resultados indicaron que 13 de los 14 estudiantes (92,9%) utilizan frecuentemente herramientas tecnológicas tales como computador, teléfonos celulares, video cámaras, pendrives, mp3, mp4, video bean, entre otros. Se les preguntó si sabían manejar los programas más importantes de un computador y 9 (64,3%) respondieron que si, 3 respondieron más o menos y sólo 1 estudiante manifestó no saber hacerlo.

Asimismo, todos los estudiantes (100%) les gustaría que la docente utilizara con frecuencia las herramientas tecnológicas para dar la clase. Al preguntarles sobre la posibilidad de comunicarse con sus profesores vía internet, sólo un estudiante no estuvo de acuerdo, frente a los otro 13 (92,9%) estudiantes que si les gustaría hacerlo.

Gráfico Número 13



Representación Gráfica de las Preguntas sobre la Metodología

El análisis estadístico para las entrevistas a los estudiantes arrojó los siguientes resultados:

Cuadro Número 7. Entrevista a los estudiantes

Alumnos x_i	f_i	$x_i \cdot f_i$	$x_i^2 \cdot f_i$	$x_i - \bar{x}$	$ x_i - \bar{x} $	$f_i x_i - \bar{x} $
1	3	1.3= 3	3	1-8,9=-7,9	7,9	23,7
2	3	2.3= 6	12	2-8,9=-6,9	6,9	20,7
3	1	3.1= 3	9	3-8,9=-5,9	5,9	5,9
4	1	4.1= 4	16	4-8,9=-4,9	4,9	4,9
8	5	8.5= 40	320	8-8,9=-0,9	0,9	4,5
9	2	9.2= 18	162	9-8,9=0,1	0,1	0,2
10	2	10.2= 20	200	10-8,9=1,1	1,1	2,2
12	3	12.3= 36	432	12-8,9=3,1	3,1	9,3
13	3	13.3= 39	507	13-8,9=4,1	4,1	12,3
14	7	14.7= 98	1372	14-8,9=5,1	5,1	35,7
		267	3033		40	119,4

Media Aritmética

Según Brett (2003), “llamada también promedio de una distribución estadística es el coeficiente entre la suma de todos los valores de la variable estadística, o marcas de clase, y el número total N de éstos” (p. 329).

Para la entrevista aplicada se halló que la media aritmética para datos agrupados es: 8,9.

$$\bullet = \frac{\sum x_i \cdot f_i}{n}$$

$$\bullet = \frac{267}{30} = 8,9$$

Moda (Mo)

“Se llama moda de una variable estadística al valor de la variable que presenta mayor frecuencia absoluta” (Brett, 2003, p. 331).

Nótese que en la primera columna el 14 es el valor de la variable con mayor frecuencia $f_i=7$, por lo tanto:

$$Mo = 7$$

Mediana (Md)

“Se llama mediana de una variable estadística al valor central de los datos, una vez ordenados de menor a mayor o viceversa. Ella divide a la serie de datos en dos partes iguales. Su valor es superior a la mitad de los datos e inferior a la otra mitad y su valor puede coincidir o no con uno de los datos” (Brett, 2003, p. 332)

$$Md = \frac{l_i + l_s}{2}$$

$$Md = \frac{5 + 9}{2} = \frac{14}{2} = 7$$

La Md será = 7

La Varianza

La [varianza](#) representa la media aritmética de las desviaciones con respecto a la [media](#) que son elevadas al cuadrado. Para el entrevista la varianza obtenida es: 21,89.

$$s_x^2 = \frac{\sum x_i^2 \cdot f_i}{n} - (\bar{x})^2$$

$$s^2 = \frac{3033}{30} - (8,9)^2$$

$$s^2 = 101,1 - 79,21$$

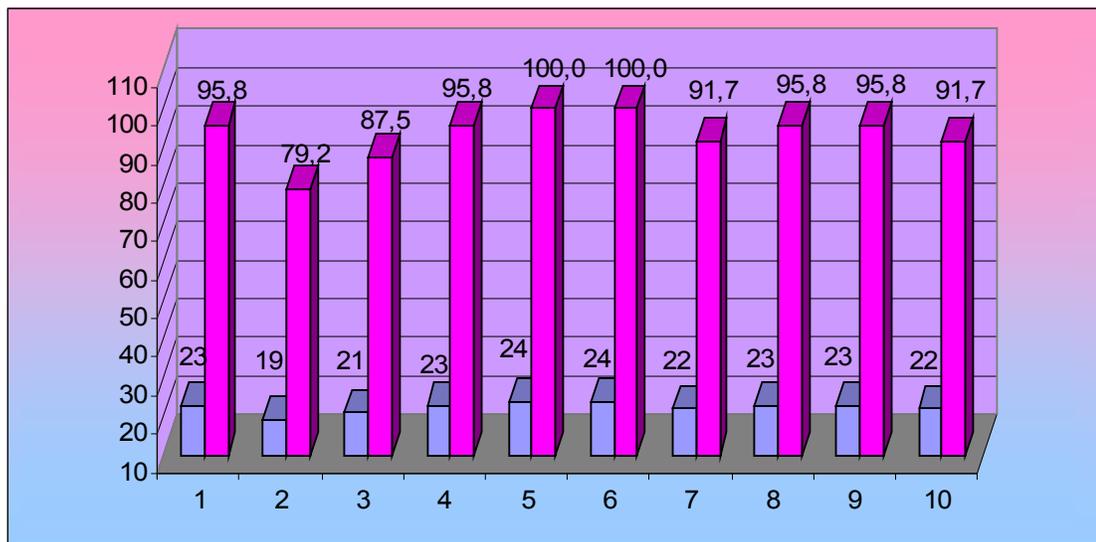
$$s^2 = 21,89$$

Finalmente, para dar respuesta a la cuarta pregunta de esta investigación que tuvo como objetivo específico evaluar sí la implementación de las TICs en una clase de lengua extranjera produce efectos positivos para incrementar la motivación hacia el aprendizaje del idioma, se hizo un plan de acción para llevar a cabo una clase de Inglés en la sala de computación donde se obtuvieron a través de un cuestionario los siguientes resultados:

- A 23 (95,8%) de los 24 estudiantes participantes en la clase de la sala de computación les gustó la actividad.
- Para 19 estudiantes (79,2%) era la primera vez que tenían una clase de Inglés en la sala de computación, los otros 5 ya habían tenido una experiencia parecida.
- 21 estudiantes (87,5%) manifestaron haber entendido la lección y 3 de ellos no entendieron.
- A 23 de los estudiantes (95,8%) les gustó la explicación de la profesora, sólo a un estudiante no le gustó.
- Todos (100%) utilizaron perfectamente el programa que se utilizó (power point), y todos (100%) resolvieron fácilmente los ejercicios de la actividad.
- A 22 estudiantes (91,7%) les pareció divertida y dinámica la clase, a un estudiante le parece que puede ser mejor y a otro no le gustó.

- A 23 de los estudiantes (95,8%) les gustaría seguir aprendiendo Inglés haciendo uso de la tecnología, así como creen que podrán aprender mejor Inglés de seguir disfrutando de clases como ésta.
- 22 estudiantes (91,7%) manifestaron que están dispuestos a dedicarle más tiempo al estudio del Inglés, a los otros estudiantes no les interesa.

Cuadro Número 14



Representación Gráfica de los Resultados del Cuestionario después de la Clase en la Sala de Computación

Este gráfico nos muestra que los resultados del cuestionario que se hizo una vez que el docente implementó una de las TICs (el uso del computador con el programa Power Point), fueron bastantes positivos para los estudiantes quienes manifestaron su interés en seguir estudiando inglés haciendo uso de estas herramientas tecnológicas.

El análisis estadístico para el cuestionario arrojó los siguientes resultados:

Cuadro Número 8. Cuestionario

Para el cuestionario aplicado se halló que la media aritmética para datos agrupados es: 22,4.

$$\bullet = \frac{\sum x_i \cdot f_i}{n}$$

Alumnos x_i	f_i	$x_i \cdot f_i$	$x_i^2 \cdot f_i$	$x_i - \bar{x}$	$ x_i - \bar{x} $	$f_i \cdot x_i - \bar{x} $
19	1	19.1=19	361	19-22,6=-3,6	3,6	36
21	1	21.1=21	441	21-22,6=-1,6	1,6	1,6
22	2	22.2=44	968	22-22,6=-0,6	0,6	1,2
23	4	23.4=92	2116	23-22,6=0,4	0,4	1,6
24	2	24.2=48	1152	24-22,6=1,4	1,4	2,8
	10	224	5038		7,6	10,8

$$\bullet = \frac{224}{10} = 22,4$$

$$\bullet = 22,4$$

Moda (Mo)

Nótese que en la primera columna el 23 es el valor de la variable con mayor frecuencia $f_i=4$, por lo tanto:

Mo= 4

Mediana (Md)

Por ser un número impar de datos, la mediana será el valor central que en este caso es 22.

Md= 22

La Varianza

La [varianza](#) representa la media aritmética de las desviaciones con respecto a la [media](#) que son elevadas al cuadrado. Para el cuestionario la varianza obtenida es: 2,04.

$$s_x^2 = \frac{\sum x_i^2 \cdot f_i}{n} - (\bar{x})^2$$

$$s^2 = \frac{5038}{10} - (22,4)^2$$

$$s^2 = 503,8 - 501,76$$

$$s^2 = 2,04$$

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

El objetivo general de esta investigación tuvo como propósito determinar el nivel de “motivación/desmotivación” que tienen el docente y sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera, en el 1er año del Ciclo Diversificado del Liceo Bolivariano “Julio Sánchez Vivas”, el efecto que tiene el ambiente familiar del estudiante y la implementación de las TICs para incrementar la motivación hacia el aprendizaje del idioma. Para tal fin, se seleccionó la sección “C” de dicho nivel, en el cual se pudo desarrollar la investigación en donde se halló respuesta para cada una de las preguntas propuestas por el investigador.

En relación al nivel de motivación que tiene el docente para favorecer el aprendizaje de Inglés como lengua extranjera, se podría decir que es bastante alto, ya que, por medio de la observación de las clases y las entrevistas realizadas, se pudo evidenciar que el docente está consciente de la problemática que existe en sus clases de Inglés con respecto al desinterés e indisciplina de sus estudiantes, que él mismo asocia con la desmotivación que hay en ellos para aprender la lengua extranjera y le atribuyó como causa de esta desmotivación el ignorar la importancia que tiene aprender un idioma, es decir, el hecho de que los estudiantes no saben para qué se les enseña Inglés. Ésta afirmación confirma lo expuesto por Deci y Ryan (1985, citado en Noels y otros, 2002), quienes sostienen que la desmotivación es una “situación en la cual la gente no halla relación entre sus acciones y las

consecuencias surgen como resultado de factores que están más allá de su control. En tal situación, las personas no tienen razón intrínseca o extrínseca, para realizar una actividad y esperan a que ésta termine lo antes posible”, p. 67.

Ante tal situación de desmotivación en sus estudiantes la docente realizó el día del idioma exposiciones sobre la importancia del aprendizaje de las lenguas extranjeras tratando de terminar con la desinformación de sus estudiantes y en pro de mejorar su motivación. Lo que nos muestra que de su parte existe la disposición de buscar soluciones a los problemas. Al mismo tiempo, ha tratado de mejorar a través del uso de estrategias dinámicas que logren captar la atención de los estudiantes y al mismo tiempo evitar la indisciplina en el aula de clase. En todo momento el docente estuvo dispuesto a implementar el uso de las TICs e intentar comprobar si con esto podía mejorar los niveles de motivación en sus clases.

Se podría decir que la motivación del docente es intrínseca ya que manifestó que para ella era un reto personal lograr que sus estudiantes se motiven a aprender las lenguas extranjeras, pero por otra parte, tiene motivos extrínsecos para mejorar su desempeño como docente al decir que lo hace para que sus estudiantes puedan obtener conocimientos de una forma más eficaz.

Como resultado de las exposiciones sobre la importancia de aprendizaje de las lenguas extranjeras, los estudiantes pudieron conocer las razones por las cuales se les enseña Inglés. Sin embargo, el conocerlas no fue suficiente para que la mayoría se motivara a aprender el idioma ya que continuó la indisciplina y la desconcentración en la clase que, según la mayoría de los estudiantes que participaron en las entrevistas, son las

causas de su desmotivación. Pero lo propuesto por los estudiantes se contradice con lo afirmado por Martínez (2004) en su estudio “¿Qué Relación Guarda la Motivación con los Problemas de Disciplina durante la Adolescencia en los Programas de Educación Bilingüe en EEUU?”, donde pone de manifiesto que la baja motivación y el factor edad generan en los adolescentes actitudes agresivas y comportamientos violentos en los institutos.

Lo comprobado por Martínez puede generar algunas conclusiones con respecto a la presente investigación ya que, tanto los estudiantes como el docente y el investigador durante la observación, coinciden en el hecho de que hay mucha indisciplina y desconcentración durante la clase. Entonces, ésto sería producto más bien de la desmotivación que viceversa. Ahora al asunto del por qué los estudiantes están desmotivados aún conociendo la importancia del aprendizaje de un idioma hay que buscarle una respuesta con nuevas investigaciones.

Según los estudiantes, la docente explica muy bien y les gusta la forma cómo los evalúa pero la docente manifestó que el reto que tiene actualmente es encontrar las estrategias que le permitan captar la atención de todo el grupo. Eso quiere decir que la docente está consciente de que debe mejorar en cuanto a su metodología para dar la clase y de hecho estuvo dispuesta a implementar las TICs para la enseñanza-aprendizaje de Inglés.

Se concluye, entonces, que la mayoría del grupo está desmotivado para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, incluyendo los estudiantes que manifestaron que el inglés es su materia favorita. A excepción de una estudiante cuya motivación ha sido constante ya que su padre es profesor de Inglés y le ha animado y ayudado a aprender el idioma.

Lo que confirma que el ambiente familiar sí repercute en la motivación del estudiante para aprender una lengua extranjera.

En pro de buscar la forma de mejorar la situación en la clase, se realizó un plan de acción cuyo propósito era utilizar algunas de las TICs como una nueva estrategia para lograr incrementar los niveles de motivación en los estudiantes, conociendo que estamos viviendo una era tecnológica y que los docentes no deben obviar, lo que resultó un éxito, ya que al trabajar en la sala de computación haciendo uso del programa power point, los estudiantes desde la entrada al salón mostraron un comportamiento totalmente distinto que se presume haya sido por una serie de normas que hay en el mismo. Cada uno sentado en su computador, con ayuda de imágenes, escucharon la explicación del docente quien hacía un mínimo esfuerzo al no tener que escribir en una pizarra, ni ser interrumpido por la indisciplina ya que todos estaban concentrados en la actividad.

En dicha clase se pudo comprobar que el uso de las TICs en clase de Lenguas Extranjeras, tal y como lo menciona Pérez (2006), promueve la motivación hacia el aprendizaje. Además, se observó que se pudo controlar la indisciplina de los estudiantes y se logró mantener su concentración, (que eran dos de los problemas que manifestó tener el docente al comienzo de la investigación) durante su entrevista, así como también se pudo trabajar sin tener problemas con el tiempo puesto que todo se hizo coordinadamente.

En el caso de la investigación de Pérez se presentó la implementación del “webquest” cuyos resultados también fueron muy positivos. Sin embargo, la autora señala que estas investigaciones se quedan en la teoría por la ausencia de recursos tecnológicos en las instituciones educativas lo que ya

no será el caso de la realidad venezolana donde se ha venido dotando a las instituciones de los recursos necesarios.

Es importante mencionar, que durante el análisis de los resultados de la entrevistas hechas a los estudiantes, se hallaron ciertas contradicciones en sus respuestas, por ejemplo, a todos le gusta la forma como su profesora actual de Inglés les da la clase, pero no prestan atención; esto se debe a que en la etapa de la niñez y la adolescencia varían frecuentemente los intereses y motivaciones de las personas, puesto que, aún no se logra alcanzar el equilibrio emocional necesario para ser constantes en lo que se quiere y se desea hacer.

Si investigaciones como ésta ya han comprobado que el uso de las TICs en el aula de lengua extranjera incrementa los niveles de motivación en los estudiantes lo que queda es llevarlo a la práctica, que los docentes utilicen todos los recursos que estén a su alcance y terminen de una vez por todas con las clases monótonas que merman el interés y la motivación de sus estudiantes y que hacen de su trabajo algo más arduo y difícil de controlar.

Recomendaciones

Tomando en cuenta el análisis de los resultados y las conclusiones se hace énfasis en las siguientes recomendaciones:

Los docentes de lenguas extranjeras deben realizar constantemente en sus clases cuestionarios y entrevistas que les permitan evaluar el rendimiento de sus estudiantes en la materia y, por ende, su propio rendimiento como facilitador de conocimientos, para asegurar de esta forma que se dé efectivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El docente debe hablar a sus estudiantes de la importancia que tiene el aprendizaje de las lenguas extranjeras para tratar de ampliar la visión que puedan tener al respecto.

Es importante que el docente se asegure de mantener la disciplina, concentración y participación activa de los estudiantes en clase de acuerdo a ciertas normas de convivencia.

El docente para facilitar su trabajo dentro del ambiente de clase debe utilizar estrategias y herramientas que permitan captar la atención e interés de sus estudiantes, tomando en cuenta sus gustos y preferencias.

El docente debe formarse en el uso de las TICs y ponerlas en práctica ya que está demostrado que su implementación puede controlar hasta las situaciones de indisciplina y desmotivación, así como también hacer un mejor uso del corto tiempo que se tiene para las clases.

Para la enseñanza-aprendizaje de idiomas se hace recomendable el uso de páginas web donde el estudiante puede aprender el idioma, estudiando gramática, resolviendo ejercicios, escuchando la pronunciación, viendo videos de nativos, entre otras muchas cosas, se sugiere por ejemplo www.aulafacil.com.

También es importante que el docente maneje al menos las nociones básicas de la psicología del aprendizaje y de la orientación educativa, sabiendo que en los ambientes de clase actualmente se puede encontrar con una enorme cantidad de problemas actitudinales y de aprendizaje que debe saber canalizar.

Es importante que el docente mantenga durante la clase una actitud entusiasta y enérgica, ya que puede tener la mejor estrategia o herramienta pedagógica, pero si no transmite emoción a sus estudiantes, a ellos se les hace más difícil identificarse con la actividad. Si el docente está desmotivado tendrá estudiantes desmotivados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Belmechri, F. y Hummel, K. (1998). Orientations and Motivation in the Acquisition of English as a Second Language among High School Students in Quebec City. *Language Learning*, 48:2, 219-244.

Brett, E. (2003). *Actividades de Matemática II Cs. Primera Edición*. Caracas: Johneve, C.A.

Charkova, K. (2007). A Language Without Borders: English Slang and Bulgarian Learners of English. *Language Learning*, 57:3, 369-416.

Clément, R., Dörnyei, Z. y Noels, K. (1994). Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning*, 44:3, 417-448.

Crookes, G. y Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning*, 41:4, 469-512.

Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning. *Language Learning*, 40:1, 45-78.

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Cuarta Edición. Madrid: Morata.

Ferreira, C. (2006). *Nivel de Motivación para la Lectura en Inglés como Lengua Extranjera*. Tesis de Grado. Universidad de los Andes, Núcleo Universitario Rafael Rangel. Trujillo.

Flores, Y. y Gómez, Y. (2003). Efecto de la Ansiedad y la Motivación en la intención de comunicarse oralmente los estudiantes de inglés como

Lengua Extranjera. Tesis de Grado. Universidad de los Andes, Núcleo Universitario Rafael Rangel. Trujillo.

Garrido, A. La motivación para el estudio de las Lenguas Extranjeras en el contexto de la universalización en Cuba. Consultado el día 28 de marzo de 2009: <http://www.monografias.com/trabajos39/motivacion/motivacion2.shtml>.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2003). Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2006). Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill.

Kormos, J. y Csizér, K. (2008). Age-Related Differences in the Motivation of Learning English as a Foreign Language: Attitudes, Selves, and Motivated Learning Behavior. *Language Learning*, 58:2, 327-355.

Martínez, M. (2004). ¿Qué relación guarda la motivación con los problemas de disciplina durante la adolescencia en los programas de educación bilingüe en EEUU? Consultado el día 20 de marzo de 2009: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1153737>.

Mckernan, J. (2001). Investigación-acción y currículum. Segunda Edición. Madrid: Morata.

Noels, K., Pelletier, L., Clément, R., y Vallerand, R. (2000). Why are you Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-determination Theory. *Language Learning*, 50:1, 57-85.

Pérez, E. (2006). "WebQuests" como elemento de motivación para los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en la clase de lengua

extranjera (inglés). Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Barcelona. Consultado el día 20 de marzo de 2009: <http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=32122678>.

Ramage, K. (1990). Motivational Factors and Persistence in Foreign Language Study. *Language Learning*, 40:2, 189-219.

Salazar, (2007). Orientaciones Generales para la Incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como Eje Integrador en el Sistema Educativo Bolivariano. Guía docente, Enero 2008.

Samimy, K. y Tabuse, M. (1992). Affective Variables and Less Commonly Taught Language: A Study in Beginning Japanese Classes. *Language Learning*, 42:3, 377-398.

Slavin, R. (1988). *Educational Psychology, Theory into practice*. Segunda Edición. New Jersey: Prentice Hall.

Santa Paella y Martins Pestana (2004). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. Caracas: Fondo Editorial de la UPEL.

Santrock, J. (2003). *Psicología de la Educación*. México: McGraw Hill.

Toledo, E. (2002). *Elementos de Metodología de La Investigación. Guía de Estudio*. Escuela Internacional de Educación Física y Deporte. La Habana, Cuba.

Tomoko Yashima (2002). Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context. *The Modern Language Journal*, 86, 54-56.

ANEXO 1

Instrumentos utilizados para la recolección de datos

ANEXO 2

Cartas de solicitud de validación, constancias de validación y guía de validación del instrumento

ANEXO 3

**Carta de inicio de la observación y permiso para la aplicación del
instrumento elaborado**